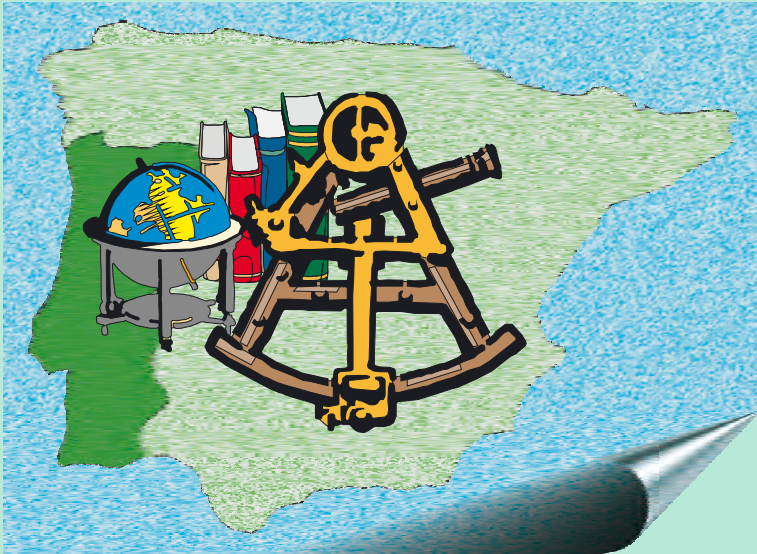


MARÍA JESÚS MARRÓN GAITE
(Editora)

LA FORMACIÓN GEOGRÁFICA DE LOS CIUDADANOS EN EL CAMBIO DE MILENIO



ASOCIACIÓN DE GEÓGRAFOS ESPAÑOLES
(Grupo de Didáctica de la Geografía)

ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DE PORTUGAL

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
(Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales)

MADRID 2001

**LA FORMACIÓN GEOGRÁFICA
DE LOS CIUDADANOS EN
EL CAMBIO DE MILENIO**

LA FORMACIÓN GEOGRÁFICA DE LOS CIUDADANOS EN EL CAMBIO DE MILENIO

MARÍA JESÚS MARRÓN GAITE
(Editora)

ASOCIACIÓN DE GEÓGRAFOS ESPAÑOLES
(Grupo de Didáctica de la Geografía)

ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DE PORTUGAL

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
(Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales)

MADRID 2001

© Los Autores

ISBN: 84-922182-8-2

Depósito Legal: M-49463-2001

Fotomecánica e Impresión:

GRÁFICAS LOUREIRO, S.L. – San Pedro, 23 – 28917 Bº de La Fortuna (Madrid)

Teléfono: 91 611 59 94 – Fax: 91 611 59 88

ÍNDICE

	<u>PÁGS.</u>
Introducción	13
I. Educar en valores desde la Geografía	
CONCEPCIÓN SANZ HERRÁIZ <i>Educación en valores desde la Geografía ante las exigencias del nuevo milenio</i>	19
ANA MARÍA ALONSO GUTIÉRREZ <i>La globalización: contribución al desarrollo de valores</i>	39
ÁUREA CASCAREJO GARCÉS y ROSARIO C. MORALES SÁNCHEZ <i>Geografía y valores en la Educación Primaria</i>	49
ISAAC BUZO SÁNCHEZ y JORGE GOZALO GONZÁLEZ <i>La enseñanza de los valores ambientales desde la Geografía: los árboles singulares de Extremadura como recurso didáctico</i>	57
M. ^a DEL ROSARIO PIÑEIRO PELETEIRO y M. ^a CRUZ MELÓN ARIAS <i>Vinculación territorial de universitarios asturianos y leoneses</i>	65
SALVADOR QUINTERO RODRÍGUEZ, JULIÁN PLATA SUÁREZ y GILBERTO MARTÍN TEIXÉ <i>Educación en valores desde la Geografía en la E.S.O.: vías alternativas</i>	73
JESÚS MARÍA LÓPEZ ANDRÉS <i>La definición de un modelo de ordenamiento de la población y los procesos de identidad. La práctica docente y la educación en valores desde la Geografía</i>	83
ROCÍO DÍEZ ROS <i>Los residuos urbanos que generamos: una oportunidad para educar en valores a través de la Geografía</i>	97

	PÁGS.
CRISTINA ISABEL GALLEGO GARCÍA y MARÍA DEL MAR GALLEGO GARCÍA <i>La geografía. Material didáctico para la educación en valores desde las primeras etapas educativas</i>	107
MARÍA JESÚS BAJO BAJO <i>Aportación de la Didáctica de la Geografía a la formación en valores</i>	117
JUAN ANTONIO PUNZANO SIRVENT <i>La educación en valores en el aula de Geografía</i>	125
PILAR COMES SOLÉ y SANTIAGO CUCURELLA FERNÁNDEZ <i>La Geografía escolar, entre las nuevas tecnologías y la educación ciudadana</i>	145
MANUELA MALHEIRO FERREIRA, FERNANDO ALEXANDRE y BRANCA MIRANDA <i>O ensino da Geografia num contexto de educação para a cidadania</i>	155
JAUME BUSQUETS FÀBREGAS <i>El valor de la Geografía en la enseñanza de los valores</i>	169
 II. La revalorización social de la Geografía	
EMÍLIA SANDE LEMOS <i>Problemática actual e perspectivas de futuro para a revalorização social da educação Geográfica no âmbito ibérico</i>	179
XOSÉ MANUEL SOUTO y SERGIO CLAUDINO <i>Obstáculos en la innovación de la Didáctica de la Geografía</i>	191
RAFAEL SEBASTIÁ ALCARAZ y EMILIA MARÍA TONDA MONLLOR <i>Problemas detectados en la evaluación inicial sobre la lectura y elaboración cartográfica</i>	205
TOMÁS JAVIER ABADÍA SANZ <i>Indicadores didácticos para la cartografía del mapa escolar regional</i>	217
NATIVIDAD I. ORTEGA MORALES <i>La lectura de plantas arquitectónicas, un recurso interdisciplinar para estudiar el espacio</i>	227
ISABEL PATO E SILVA <i>Participação no processo de planeamento urbanístico. Alcance e limitações da educação Geográfica no paradigma educativo actual</i>	237

III. Nuevas tendencias en Didáctica de la Geografía. Aportaciones a la renovación de la enseñanza de la Geografía en los diversos niveles educativos

AGUSTÍN HERNANDO RICA	
<i>Imaginar una nueva educación geográfica</i>	255
MARÍA FRANCISCA ÁLVAREZ ORELLANA, CONCEPCIÓN MORALEDA NIETO y MARÍA GLORIA SANZ SANJOSÉ	
<i>Propuesta para la sistematización del conocimiento geográfico en la formación de maestros</i>	281
JULIÁN PLATA SUÁREZ, GILBERTO MARTÍN TEIXÉ y SALVADOR QUINTERO RODRÍGUEZ	
<i>La enseñanza de los conceptos geográficos a partir de problemas sociales actuales: la “moratoria” turística de Canarias</i>	295
MARÍA JESÚS MARRÓN GAITE	
<i>Geografía y literatura. Un itinerario didáctico para la enseñanza-aprendizaje de la Geografía a partir del “Lazarillo de Tormes”</i>	307
FELIPE JAVIER HERNANDO SANZ	
<i>El cine español. El proyecto ciñe: un multimedia educativo para la enseñanza de la Geografía, la Historia y el Arte</i>	337
MARÍA FERNANDA ALEGRÍA	
<i>Contributos para una práctica da leitura de imagens fixas</i>	351
JESÚS ÁNGEL VALVERDE ORTEGA	
<i>El planeamiento urbano como recurso didáctico para la enseñanza-aprendizaje de la ciudad</i>	361
ANTONIO CARLOS PINHEIRO	
<i>El uso de maqueta y dramatización en la enseñanza de la Geografía</i> ...	373
DÉBORA HIGUERA CHAMORRO, RAQUEL MARTÍN MAROTO y ANA NEILA LÓPEZ	
<i>El aprendizaje significativo de la hidrografía de España a través de una unidad didáctica</i>	385
MANUEL SÁNCHEZ FIGUEROA	
<i>Guía didáctica del puerto de Málaga</i>	397
RAFAEL DELGADO TORREJÓN	
<i>Modelo didáctico para el aprovechamiento de recursos informáticos en el aula de Geografía</i>	409

	PÁGS.
CARMEN RUEDA PARRAS	
<i>Aportaciones didácticas para la formación geográfica en Educación Infantil</i>	417
LUCÍA LÓPEZ GARCÍA y ÁNGEL SANTOS IGLESIAS	
<i>Una unidad didáctica para el aprendizaje significativo de la Geografía en la Educación Primaria: la Comunidad de Madrid</i>	427
MARÍA DEL CARMEN MORENO MARTÍN	
<i>Descubrir el medio a través de las nociones espaciales. Una experiencia pre-geográfica con niños de Educación Infantil (3-6 años)</i>	437
M. ^a ISABEL VERA MUÑOZ	
<i>Internet y la enseñanza de la Geografía urbana. Propuesta de una unidad didáctica para utilizar en clase</i>	447
MÓNICA JUAN PRIETO y MARÍA MOLINA PÉREZ	
<i>Propuesta de actividades para una unidad didáctica: los climas de España</i>	459
M. ^a AURORA GÓMEZ CRESPO	
<i>Un juego de simulación para el tratamiento de la Geografía Física en la Educación Secundaria Obligatoria: Geofisic</i>	469
MARÍA JESÚS MARRÓN GAITE	
<i>Juego y Geografía. Una investigación empírica sobre el potencial didáctico de la metodología lúdica</i>	479
TOMÁS SANTOS ALCALÁ	
<i>El análisis directo del entorno: la lectura e interpretación del paisaje</i>	489
ROCÍO ROMAR ROEL y MARÍA JOSÉ PIÑEIRA MANTIÑÁN	
<i>Los itinerarios pedagógicos en la Educación Primaria y Secundaria: una propuesta de cambio</i>	501
MERCEDES VALBUENA BARRASA	
<i>La percepción ambiental como recurso para la enseñanza del medio geográfico en la formación inicial de maestros de Educación Primaria</i>	509
M. ^a LUISA GUTIÉRREZ MEDINA	
<i>La función del patrimonio en la Didáctica de la Geografía</i>	521

	PÁGS.
HELENA LOBO, ISABEL LOURENCO, CRISTINA MACEDO y FRANCISCO MARIANO <i>Exploração informática em Geografia. Relato de experiências efectuadas em três escolas secundárias da área metropolitana do Porto (Portugal)</i>	533
LUCILIA GOUVEIA y CLAUDETE MOREIRA <i>Lição de Geografia a través de uma poesia</i>	539
 IV. La geografía en los planes de estudio de España y Portugal	
ANTONIO SÁNCHEZ OGALLAR <i>La enseñanza de la Geografía en la Educación Primaria y en la formación de maestros</i>	555
LUÍSA UCHA SILVA <i>A Geografia no currículo do ensino básico português</i>	571
ANTÓNIO GEORGE CAMACHO <i>A Geografia nos planos de estudos da formação de professores para o ensino básico (1º e 2º ciclos de escolaridade), em Portugal</i>	579
M. ^a LUISA DE LÁZARO Y TORRES <i>La Geografía en el Bachillerato y en la Enseñanza Secundaria Obligatoria</i>	591
EUGENIO CLIMENT LÓPEZ <i>Las pruebas de acceso a la universidad y la enseñanza de la Geografía en el Bachillerato español</i>	611
GILBERTO MARTÍN TEIXÉ, JULIÁN PLATA SUÁREZ y SALVADOR QUINTERO RODRÍGUEZ <i>La enseñanza de la Geografía de Canarias a partir de un plan de prácticas de campo</i>	619
EUGENIO GARCÍA ALMIÑANA <i>La Geografía, en la reforma de la reforma. Sus consecuencias en los niveles de la ESO y Bachillerato</i>	631
ANTONIO LUIS GARCÍA RUIZ, JUAN DE DIOS MORCILLO PUGA y JULIÁN PLATA SUÁREZ <i>El conocimiento de la materia en los profesores de Geografía de Enseñanza Secundaria</i>	641

	<u>PÁGS.</u>
ENRIC RAMIRO I ROCA	
<i>El camino de la especialización en los últimos planes de estudio. Una visión valenciana</i>	653
RAMÓN LÓPEZ DOMECH	
<i>La Geografía en la reforma de la LOGSE</i>	661
V. La formación del profesorado de Geografía	
ISIDORO GONZÁLEZ GALLEGO	
<i>La formación inicial y permanente del profesorado de Geografía. Una necesidad y un reto en el momento actual</i>	673

INTRODUCCIÓN

La presente obra es el resultado del esfuerzo conjunto de un nutrido número de profesionales de la docencia, que en su trabajo cotidiano enseñan Geografía en los diversos niveles del sistema educativo de España y Portugal. En ella se aborda la problemática que reviste actualmente la enseñanza de esta disciplina con el propósito de aportar ideas para optimizar el trabajo académico de estudiantes y profesores en el tratamiento de esta ciencia. Su estudio adquiere en el momento actual especial interés y relevancia en la formación del individuo como miembro de una sociedad compleja, que interactúa con un entorno multifuncional tremendamente cambiante. Por ello, desde la Didáctica de la Geografía se plantean nuevas exigencias de contenido y metodológicas que el profesorado debe ser capaz de afrontar. Algunas de estas exigencias se analizan en las páginas de este libro, al tiempo que se ofrecen nuevos planteamientos didácticos tendentes a mejorar la formación geográfica de los ciudadanos durante la enseñanza obligatoria. No olvidemos que en el ámbito ibérico, como en toda Europa, la casi totalidad de los ciudadanos no realiza más estudio de la Geografía que el que lleva a cabo en la escuela y en el instituto, de ahí el empeño que el profesorado de estos niveles debe poner en incentivar el interés del alumnado hacia los temas geográficos y enfocar la enseñanza-aprendizaje de los mismos de forma motivadora.

Los contenidos que la integran están estructurados en cinco grandes apartados o capítulos, que vertebran el marco de reflexión.

El primero de ellos lleva por título: *La educación en valores desde la Geografía*. En él se analiza cómo ha de ser ésta ante las exigencias del nuevo milenio que acabamos de iniciar, enfatizando el gran papel que esta disciplina juega en la formación integral del individuo. El tratamiento de la Geografía en el aula y su proyección en el entorno social de los alumnos favorece una auténtica educación en valores para unos ciudadanos que, como hombres y mujeres de su tiempo, han de estar sensibilizados hacia la amplia problemática del mundo actual y sentir interés por temas tales como la discriminación en sus múltiples órdenes, los excesos del actual consumo, los problemas sobre la paz en el mundo, el deterio-

ro del medio ambiente, los problemas que el nuevo orden económico mundial está generando, etc. Para, a partir de su conocimiento, desarrollar actitudes de compromiso y colaboración que les lleven a trabajar en pro de un mundo más justo y armónico.

Esta educación en actitudes responsables supone recorrer un itinerario formativo organizado en tres operaciones sucesivas: asimilación de información, toma de postura, y aplicación en la vida cotidiana. La Geografía, a través de los contenidos específicos que el actual sistema educativo integra en los currícula de la educación obligatoria, ofrece un marco idóneo para la programación de aprendizajes tendentes a ayudar a los alumnos a recorrer este itinerario; ello siempre en el marco de proyectos curriculares concretos, en los que se implique activamente todo el profesorado de cada centro educativo y desde la perspectiva de la multidisciplinariedad, que necesariamente se ha de practicar para alcanzar resultados positivos en la comprensión de los hechos y fenómenos espaciales y sociales que conforman la realidad.

El segundo capítulo, bajo el título: *La revalorización social de la Geografía*, centra la reflexión en la necesidad que existe en el momento presente de incrementar la valoración social de las enseñanzas geográficas. Se sugieren diversas actuaciones desde ámbitos institucionales diversos y se apuntan vías de actuación para sensibilizar a la sociedad acerca del interés que reviste la formación geográfica del individuo como persona que desarrolla su vida en un entorno espacial y sociocultural concreto, el cual, aunque percibido subjetivamente, en función de los múltiples factores que condicionan en el sujeto la visión de la realidad - factores culturales, sociales, rasgos de personalidad etc.- ha de ser interpretado lo más objetivamente posible.

En el tercer apartado se aborda desde planteamientos eminentemente prácticos el tema de la innovación en la enseñanza de la Geografía. Su título: *Nuevas tendencias en Didáctica de la Geografía. Aportaciones a la renovación de la enseñanza de la Geografía en los diversos niveles educativos*, es suficientemente expresivo de los contenidos que en él se tratan. La fundamentación teórica de los principios que sustentan la Didáctica de la Geografía aparece complementada por un elevado número de propuestas de carácter práctico, que proporcionan un interesante repertorio de ideas al profesorado para enriquecer su labor docente y hacer más atractivo y útil el aprendizaje de los contenidos geográficos que sus alumnos tienen que abordar en la enseñanza formal.

El interés que este tema suscita entre los docentes justifica la amplitud de este capítulo, que es el más extenso de la obra.

La Geografía en los planes de estudio de España y Portugal. Planteamientos curriculares y didácticos, constituye el tema del capítulo cuarto. En él se plantea desde una perspectiva analítico-crítica la presencia de la Geografía en el pano-

rama actual de los planes de estudio de España y Portugal. Se resalta la importancia que reviste la presencia de los contenidos geográficos en los currícula de la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, debido a que es en estas etapas de la formación del individuo cuando puede adquirir los conocimientos propios de esta disciplina.

Por último, el capítulo quinto aborda otro tema de máximo interés académico y profesional: *La formación inicial y permanente del profesorado de Geografía*, que se plantea como una necesidad urgente y como un reto en el momento actual. Como una necesidad, porque, aunque es de todos conocido que gran parte de los licenciados en Geografía orientan su actividad profesional hacia la docencia - en la ESO y Bachillerato especialmente-, también es sabido que la formación didáctica que se contempla en la licenciatura de Geografía es mínima en los mejores casos y nula en la casi totalidad de los planes de estudio de las universidades españolas. Por todo ello, se hace necesario arbitrar medidas conducentes a la solución de este problema, que se ha hecho especialmente agudo desde que la Geografía se ha separado de la Historia en las titulaciones universitarias y la formación que los estudiantes de Geografía reciben en la universidad se ha ido haciendo progresivamente más especializada, pero sin prestar ningún tipo de atención a la profesionalización docente del geógrafo. Como un reto porque cambiar las estructuras y formas arraigadas cuesta tiempo y esfuerzo. Si bien, en los últimos tiempos se están dando pasos muy relevantes para mejorar la situación y propiciar el cambio.

De todo ello nos habla el autor de este capítulo, con el que compartimos plenamente la idea de que el profesor que quiera enseñar bien Geografía debe poseer una formación científico-didáctica completa; es decir, que además de conocer en profundidad los contenidos propios de esta disciplina, deberá poseer un cierto conocimiento de las distintas ciencias sociales con las que la Geografía participa en el estudio e interpretación de la realidad, y especialmente de la Historia, con la que comparte competencias y disciplina en la educación obligatoria; pero además deberá tener conocimientos sólidos de Didáctica general y específica. Sólo así podrá trabajar con sus alumnos los contenidos geográficos de forma eficaz y alcanzar niveles de éxito en su labor docente.

I

Educar en valores desde la Geografía

EDUCAR EN VALORES DESDE LA GEOGRAFÍA ANTE LAS EXIGENCIAS DEL NUEVO MILENIO

CONCEPCIÓN SANZ HERRÁIZ

Universidad Autónoma de Madrid

Este capítulo, centrado en uno de los temas clave de la Pedagogía actual, la educación en valores, sitúa su contenido en el nuevo milenio, un tiempo o periodo que se está iniciando: nos encontramos en los primeros años del mismo, y por tanto exige de nosotros imaginación a la vez que reflexión y, consecuentemente, asumir los riesgos de la utopía. Se trata fundamentalmente de analizar las tendencias para prever las consecuencias de las mismas, elegir aquellas que tienen más probabilidades de desarrollo y persistencia, decidir las que han de ser más válidas para enfrentarse a eso que se ha denominado “las exigencias del nuevo milenio” y, como no, las que desde los juicios del presente, serían más deseables y, por último, sugerir lo que se puede hacer desde un saber antiguo, con un largo recorrido histórico, como es el saber geográfico y desde una ciencia moderna, la Geografía, para lograr algunos de los más importantes objetivos educativos.

No puedo negar el atractivo que para mí supone la ocasión que me brinda el grupo de Didáctica de la AGE, en el cual se encuentran algunos de mis compañeros y amigos de siempre, de situarme en la utopía dentro del campo educativo, hacer una reflexión sobre lo deseable y lo posible, imaginar al individuo y a la sociedad del futuro liberados de los errores que, en el último siglo, nos condujeron a las guerras, las discriminaciones de todo tipo, la degradación ambiental, la alienación, el desencanto..... Un día ha seguido a otro y no se ha producido ninguna especial cisura temporal, sin embargo, un fenómeno cultural, nuestra forma de medir y contar el tiempo, nos ha hecho sentir que podemos iniciar algo importante, renovarnos, despojarnos del pasado e incluso hacer posible la utopía.

Fiel al título de la ponencia quisiera centrar mi intervención en las posibilidades que ofrece una ciencia natural y social como la Geografía para que el educador pueda transmitir, y el educando adquirir, o desarrollar valores, no sólo deseables, cualidad que deben tener todos los que asume como propios el individuo o la sociedad, sino también efectivos (posibles o aplicables) para construir, con éxito individual y social, la vida a lo largo del nuevo milenio.

Los profesores de todos los tiempos han sabido siempre que educar o, incluso enseñar, era algo más que transmitir/adquirir conocimientos; han sabido incluso que tal vez no era esa la esencia de la educación, aunque aparezca como el proceso más común y evidente dentro del quehacer educativo o de la relación profesor-alumno. Ésta, como toda relación humana interpersonal, está impregnada de sentimientos profundos, de convicciones y, a través de ella, sabemos por experiencia que el discípulo aprende no sólo sobre la ciencia sino también sobre la conciencia.

La base conceptual de esta ponencia se encuentra en numerosas obras que he seleccionado para escribirla, pero, sobre todo, en una reflexión personal basada en mi experiencia docente de muchos años, en los resultados que he podido conocer, de forma directa, a través de las expresiones confidenciales de mis discípulos, o indirecta por las sensaciones que transmiten los alumnos cuando se comunican en el aula, en los despachos y pasillos y, sobre todo, en los diálogos que se establecen en los seminarios, y en los que se desarrollan, de forma más espontánea, en las prácticas de campo.

1. EDUCAR EN VALORES: UNA NECESIDAD, UN RETO Y UNA RESPONSABILIDAD PARA LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI

1.1. SOBRE LA NATURALEZA DE LOS VALORES

¿Qué son los valores?

De entre los muchos significados que se atribuyen a la palabra *valor* en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua, se encuentran las que hacen referencia a la cualidad de “las cosas” o “del ánimo”; en este último caso se dice “que mueve a acometer resueltamente grandes empresas y a arrostrar sin miedo los peligros”, pero también se afirma que el valor es la “entereza de ánimo para cumplir los deberes de la ciudadanía, sin arredrarse por amenazas, peligros ni vejámenes”. Por tanto el valor se manifiesta o expresa como una cualidad de las cosas, pero también de las actitudes y las acciones. Una cualidad que impregna el comportamiento y da fuerza para la manifestación y la acción a aquel que la posee. Este valor, así definido, es singular y constituye un rasgo de la personalidad. Cuando hablamos de desarrollar valores como un objetivo de la educación

para la vida, ¿empleamos la palabra valor en este sentido?. Existen diferencias esenciales entre ambos tipos de valor. Estos últimos son plurales, pueden cambiar a lo largo del tiempo, cambian, al menos parcialmente, en las diferentes culturas y constituyen un sistema cuya ordenación y jerarquización también es diversa y cambiante. Sin embargo estos valores tienen rasgos comunes con el *valor* primero, el del valiente, entre ellos la fuerza o determinación que imprimen a las actitudes y a la acción. Nuestros valores se sitúan más bien en el campo de eso que la definición de la Real Academia llama “los deberes de la ciudadanía”, deberes que constituyen ya un sistema de valores socialmente aceptado.

El concepto de valor se usa además con las acepciones calificativas de “valioso” y “válido”. De ellas también participan los valores que aquí analizamos, aquellos cuyo ejercicio permite al individuo integrarse en la vida social y realizarse como ser humano, especialmente cuando se trata de los valores llamados *universales*.

Los valores no son algo material, pero si algo real, son cualidades y convicciones profundas, reconocidas como positivas o valiosas por el individuo y/o la sociedad a la que pertenece, incluso algunos por casi toda la humanidad y en casi todos los tiempos, que se manifiestan o expresan en las ideas, creencias y en el comportamiento. Son los fundamentos de la acción individual y social.

El sistema de valores que elaboramos y reelaboramos a lo largo de nuestra vida subyace a lo que hacemos, creemos, decimos, sentimos o pensamos aunque en ocasiones no seamos conscientes de ello. En el ejercicio de la libertad y, desde edad muy temprana, todos los hombres eligen entre valores opuestos o alternativos y van construyendo su sistema de valores. Pero el hombre, cada hombre, no vive aislado, sino en la sociedad y en esa construcción de su sistema de valores influyen enormemente los demás. En cualquier relación humana se produce la manifestación de los valores que subyacen a las opiniones y al comportamiento, valores positivos o negativos que se aceptan o rechazan y, consecuentemente, se transmiten; más bien se tratan de imitar y se van asumiendo.

Los valores son ideales que dan sentido a la vida y la mueven en una dirección determinada que se manifiesta especialmente en nuestra forma de ser y en nuestras relaciones con los demás.

1.2. EL SISTEMA DE VALORES

¿Cuáles son los principales valores y cómo se jerarquizan o estructuran?

Los valores más importantes y por ello estructuradores del conjunto o sistema son los morales; la conciencia moral permite al individuo ponderar el valor de sus actos, su desarrollo supone adquirir conciencia, es decir, conocimiento y

juicio sobre lo que es bueno o malo, justo o injusto, verdadero o falso..., en definitiva sobre los deberes, y sobre esta base ejercitar la voluntad, en comportamientos libremente elegidos que terminan produciendo costumbre y llegan a caracterizar al individuo como bueno, justo, veraz... El hábito refuerza los valores, reduce el esfuerzo en la aplicación de los mismos, pero no suprime la libertad de elección porque los comportamientos, sin libertad, dejarían de ser morales. Ejercitar en la elección libre de los valores morales positivos, y en el rechazo de sus polares negativos (antivalores), es la tarea educativa. Como consecuencia de este ejercicio se ha de desarrollar el sentido de responsabilidad de los propios actos. Estos valores, tan genuinamente humanos, son universales, están presentes en todas las culturas, aunque en cada una puedan interpretarse o expresarse de forma diferente.

Valores individuales y valores sociales. Es preciso orientar la singularidad, la propia individualidad porque constituye una riqueza personal y un patrimonio de la sociedad. No se trata sólo de potencialidades propias, no compartidas, como la creatividad, una inteligencia aguda, la memoria, la simpatía... sino también de las propias formas de expresión de los valores, el sentido y la realización de cada vida individual. La educación ha de conducir a que “cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su propio proyecto personal”(Delors, 1996: 18), proyecto que como ha señalado J. Marías (2000) debe estar acompañado de una cualidad que él llama *intensidad*, es decir, se ha de vivir en la tensión de alcanzar el máximo desarrollo posible de nuestras capacidades. Esto supone un reto personal pero también social ya que exige una verdadera *igualdad de oportunidades*. Descubrirse a sí mismo es tan importante para realizarse, como descubrir a los otros y al mundo que nos rodea; la tarea educativa consiste en favorecer y orientar este descubrimiento. Enemigo de la realización de los propios valores es el autoritarismo que entierra la libertad bajo la losa de la coacción.

Es difícil separar los valores individuales de los sociales porque nos realizamos en gran parte en nuestra relación con los otros, sin embargo entre los más genuinamente individuales estarían, además del desarrollo armónico de nuestras capacidades, la búsqueda o el mantenimiento de la salud, la adquisición de la autonomía personal, el autocontrol que nos sirve también para nuestras relaciones sociales, etc.

Los valores sociales reconocidos por nuestra civilización, compartidos a veces con otras civilizaciones o culturas, son numerosos, de forma general decimos en nuestro argot que son los valores democráticos. Valores como igualdad, generosidad, solidaridad, tolerancia (mejor respeto) entendimiento mutuo... nos ayudan a aceptar a los otros en su diversidad, como son realmente, a convivir en paz, a compartir los retos del futuro. Sin embargo no hay que entender la relación social en términos de inmovilismo, como un paraíso en el que más o menos todos nos entendemos, todo lo compartimos y pensamos de la misma manera.

La discrepancia es el verdadero motor de lo social: precisamente porque no estamos de acuerdo la sociedad se mueve, se perfecciona, aunque algunos de los caminos recorridos hayan conducido al fracaso, también de eso se aprende. Los valores democráticos han de conducir a la sociedad a una mejor distribución de la riqueza, de forma que todos cubran sus necesidades básicas; a un mejor control de las instituciones de forma que desaparezca la corrupción en sus diversas formas y a un respeto por el medio ambiente que es la casa común de los hombres, cuyo deterioro a lo largo de los últimos siglos ha cuestionado la propia pervivencia de la humanidad en el futuro.

Los valores estéticos son valores de apreciación personal o subjetiva que se socializan cuando son compartidos por grupos. La experiencia estética, como una captación de la belleza y armonía, conlleva un conocimiento y un goce personal que puede ser compartido y transmitido. La naturaleza posee generalmente esta dimensión, sólo hay que saber captarla, los fenómenos culturales, producciones sociales y las obras personales pueden ser también portadoras de belleza. Es la creatividad humana, la capacidad artística, la que es capaz de generar belleza en las cosas que hace. Como cualquier valor es una cualidad que matiza la apreciación de las cosas o las acciones; la contemplación de la belleza, además de producir en nosotros goce estético, contribuye al equilibrio mental y emocional, e incluso puede influir favorablemente en la moral. Como ha dicho Zubiri “la estética es reflejo de la ética”. En cualquier vivencia, como en cualquier conocimiento, el hombre se manifiesta en su integridad.

1.3. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN EL DESARROLLO PERSONAL DE LOS VALORES

En la adquisición de valores juega un importante papel la educación formal, especialmente el educador que, de forma consciente, trata de desarrollar en sus discípulos valores positivos. Los valores se transmiten, no pueden enseñarse como los contenidos de una materia, lo cual no quiere decir en modo alguno que en su adquisición no intervengan los procesos cognitivos. Es preciso conocer ideas, actitudes y conductas, matizadas de valores positivos, para desear llevarlas a la práctica en nuestra vida: impregnar de ese matiz, cualidad o valor nuestras propias ideas, actitudes y conductas. No sólo es preciso conocerlas sino también valorarlas, saber juzgarlas. El conocimiento racional es necesario pero no suficiente, lo que mueve al hombre a la acción es la “persuasión” y para lograrla es más valioso el testimonio que los discursos.

“Los sentimientos nos dan a conocer aspectos de las cosas que el entendimiento no podrá darnos nunca; pero de lo que hemos conocido a través del sentimiento, nunca encontraremos argumentos suficientemente claros... que nos

permitan darlos a conocer a los demás. Lo que les podemos mostrar es nuestro sentimiento, pero no el conocimiento que ese sentimiento nos ha proporcionado”. MARI, A. (1995): *El camino de Vincennes*, Barcelona, Tusquets: 165

El papel fundamental de un educador es crear las condiciones favorables para que el alumno pueda ir construyendo su sistema de valores. La primera condición es el conocimiento, mostrar y descubrir la verdad; la segunda el juicio crítico, distinguir entre los valores positivos y negativos, entre lo bueno y lo malo en el caso de los valores morales, incluso entre lo bueno y lo mejor; la tercera es ejercitar la voluntad libre, decidir sobre nuestras actitudes y acciones y pasar a los hechos. La responsabilidad del educador no reside solamente en que tiene que ser capaz de generar un “clima” o situación favorable a la realización de estos aprendizajes, lo que requiere una cierta maestría, sino en que él mismo, en el ejercicio de su profesión, manifiesta y transmite los valores que impregnan su forma de pensar y de actuar. Se convierte así en un modelo próximo, colocado en una excepcional situación de comunicación y aprendizaje. No se trata de adoctrinar sobre los valores, ni de imponerlos, sino más bien de mostrar o expresar las propias convicciones. Enseñar a mirar y a ver que son oficios distintos, favorecer las intuiciones sobre lo que no es evidente aunque está presente, desarrollar el juicio crítico sobre lo propio y ajeno para elegir mejor, despertar el interés por lo que verdaderamente “merece la pena”, ayudar a desarrollar y construir la ética personal.

El papel del educador es, en primer lugar, de guía, como hemos analizado, pero es fundamentalmente un papel modélico, testimonial: “nadie da lo que no tiene” ni transmite lo que no posee. En el arte de aprender imitando, también podría decirse que nadie puede tomar de donde no hay, ni nadie imita lo que no aparece, lo que no se muestra. El testimonio es importante pero sólo es eficaz si es coherente con lo que se dice, si es auténtico. La imitación no es suficiente, es preciso interiorizar los valores para que se expresen en las diversas situaciones a las que se puede enfrentar el sujeto. El prestigio profesional en las aulas nace del conjunto de valores que los alumnos descubren en el profesor: su conocimiento, rigor científico y capacidad explicativa, hechos que, como bien sabemos, condicionan en sus orígenes las preferencias por el estudio de algunas ciencias más que el propio contenido de las mismas; su cumplimiento de otros deberes profesionales formales; su compromiso con la tarea educativa, su forma de comunicar, su capacidad de escuchar, compartir, dialogar y conectar con las singularidades personales y los problemas de los alumnos.

No existe ninguna relación educativa, como probablemente ninguna relación humana, en la que no se manifiesten los valores. Es verdad que la educación en valores no se reduce a los educadores y los centros educativos, sino que se extiende a toda la vida social del individuo. Los sistemas de valores constituyen por tanto un patrimonio social y cultural que el individuo va asumiendo o re-

chazando en su integración cultural. Influyen en la educación un gran número de factores familiares y sociales, algunos de ellos engañan y confunden mostrando los valores negativos como positivos, manipulando e impartiendo doctrinas de forma velada. Cuando el alumno ha desarrollado su capacidad crítica esta influencia tiene menos importancia, aunque siempre la tiene, pero cuando se está formando esta influencia negativa es nefasta.

Las normas deben conducir al desarrollo de los valores. La norma fundamental para todos los hombres es la Declaración Universal de los Derechos humanos (Asamblea General de las Naciones Unidas, 10.XII.1948), una norma que recoge y expresa la concepción innata de la dignidad del hombre. De ella se derivan una serie de derechos y deberes que orientan de forma general el comportamiento social. La existencia de la norma no es suficiente para que se cumpla, ha de tener un desarrollo jurídico y una decidida intención de reivindicar su cumplimiento cuando se produzcan desviaciones. La norma sólo transformará el mundo cuando haya muchas personas convencidas de su bondad y decididas a llevarla a la práctica para defender sus derechos o los de los demás. Las grandes declaraciones y las normas de menor alcance, como método para el desarrollo de los valores, sólo ayudan cuando son libremente aceptadas; en esto como en todo el papel fundamental pasa al sujeto de la educación. Corresponde al profesor mostrar y orientar la conducta y actitudes coherentes con los derechos y deberes que emanan de las normas y ayudar al alumno, mediante la práctica y aceptación de las mismas, a integrarse en la vida social.

1.4. LOS VALORES DEL SIGLO XXI

Probablemente debería preceder a este capítulo otro que hablara sobre los valores del siglo XX, porque ese es nuestro punto de partida, es la realidad actual y conviene montar la utopía sobre la realidad para que llegue a ser más bien un proyecto posible que un sueño imposible.

Es difícil pensar en valores nuevos, distintos de los que ahora conocemos y aceptamos; sin embargo nuestra tarea probablemente se sitúe no sólo en el campo de la creatividad sino también en el de la eficiencia, actualizando y desarrollando toda la potencialidad que encierran los viejos valores que han acompañado siempre o casi siempre a la humanidad, especialmente los valores morales, tal vez bajo formas y expresiones renovadas. Otros valores son más recientes, han emergido en nuestro siglo en relación con los conflictos y problemas nuevos, o con los antiguos que han tomado ahora dimensiones desconocidas en otras épocas, como la contaminación, la xenofobia, la corrupción, etc.

Los acontecimientos del siglo XXI, difícilmente predecibles, podrán conducir a la exaltación de determinados valores, sin embargo hemos de fundamentar nuestras ideas y propuestas en la realidad, en lo que hoy conocemos y deseamos, porque probablemente, en la medida de lo posible, será lo que puedan conseguir las generaciones futuras. La Historia no es lineal, no hay un progreso continuo en la humanidad, son en ella frecuentes los ciclos en los que se vuelve casi al punto de partida, por ejemplo en el ámbito de algunos avances sociales. Los más optimistas pensábamos que las llamadas *guerras mundiales* del siglo XX eran ya un hecho del pasado y que morirían con el siglo, sin embargo las guerras no nos abandonan y siempre amenazan con hacerse mundiales, porque los conflictos sociales y culturales que existen en el mundo son probablemente más que nunca de carácter internacional, existe mayor interdependencia entre los pueblos, mayor información y más rápida difusión de la misma, más permeabilidad en las fronteras y una reducción notable de las distancias, factores que, entre otros, han propiciado un mejor conocimiento del mundo y una mundialización de los problemas.

Uno de los medios más reconocidos actualmente como motor del desarrollo individual y social es la educación, educación para todos, como uno de los derechos humanos fundamentales y educación para toda la vida. La Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI, presidida por J. Delors (1996:13), “afirma su convicción respecto a la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades...como una vía, ciertamente entre otras, pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc.”. Se une en esta afirmación el desarrollo humano al impulso de valores sociales como la igualdad, la solidaridad, la comprensión, la convivencia, la paz... Como el desarrollo humano se concibe, a nivel personal, en este informe, como un *continuum* desde el nacimiento hasta la muerte, se propone una educación “durante toda la vida con sus ventajas de flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el espacio y en el tiempo” y, como medios para lograrla, no sólo la educación permanente sino la formación autónoma, el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender, ya que nos enfrentamos a un mundo que cambia y hemos de adaptar nuestros conocimientos y comportamientos a los progresos que conlleva este cambio.

Otra de las grandes aspiraciones de nuestra época, proyectada, como la anterior, hacia el siglo XXI es el desarrollo sostenible o sustentable (Informe Brundtland, 1987). Desarrollo supone desenvolvimiento de las potencialidades en general, pero en este caso se trata de potencialidades económicas fundamentalmente, y sostenible significa, de alguna forma, responsable, es decir que tiene en cuenta el futuro. El desarrollo sostenible tuvo en sus orígenes una dimensión exclusivamente medioambiental, surgió como necesidad de reducir el consumo de recursos no renovables ante la evidencia de su posible agotamiento; hoy ha ampliado su signi-

ficado y se entiende como “calidad de vida”. El objetivo es mantener y mejorar la calidad de vida; no se trata ya solamente del ecosistema, sino también del ámbito social y cultural del individuo.

“Desde esta perspectiva, el desarrollo sostenible es, pues, un pensamiento limitativo en su esencia —de ahí que se adhiera a los procesos sustentables—, si bien al mismo tiempo es de un humanismo radical, que concibe sus acciones en pro, incluso, de las futuras generaciones (...). Las tesis principales del desarrollo sostenible, (...) a pesar de su simplicidad inicial, conllevan una cosmovisión ética y comportamental que realmente permite concebir en sus propuestas una verdadera filosofía para nuestro futuro común”. (COLOM, CAÑELLAS, A. J. (2000:21)

El desarrollo humano es un proceso más complejo, basado en los derechos humanos, que incluye además del derecho a la educación y a vivir dignamente, el derecho a la salud, la libertad política, económica y social, el derecho de expresión, etc. Según el Informe Delors (1996) los cuatro pilares de la educación en el siglo XXI serán: “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser”.

También es importante actualmente el ecodesarrollo y consecuentemente la valoración ambiental. Los valores ambientales en el siglo XXI han de conducir a una nueva relación del hombre con su entorno. No se trata solamente de que el hombre y las sociedades tengan derecho a un entorno sano y digno del que no puede estar excluida la naturaleza, sino de algo tan serio y preocupante como la supervivencia.

Hoy somos ya conscientes de que el impacto de una técnica poderosa usada con una estrategia depredadora y despilfarradora nos ha traído una preocupante crisis ecológica. (...) la mera citación de los grandes problemas macroecológicos ilustra con creces la gravedad de la misma: riesgos de cambios climáticos por calentamiento de la atmósfera, destrucción de la capa de ozono, destrucción del bosque húmedo tropical y de su biodiversidad, lluvia ácida e incendios forestales en la zona Norte, desertificación creciente, explosión demográfica, contaminación de aguas continentales y marinas, de los suelos, de la atmósfera, de las ciudades, etc. Ante tal panorama no es falso alarmismo considerar que el (des)orden que estamos generando, si continua en la misma dirección, amenaza con destruir a la Naturaleza y a nosotros con ella. ETXEBERRIA, X. (1999): “El despertar del interés moral por la Naturaleza”: 29-30. En *30 Reflexiones sobre Educación Ambiental*, Madrid, Ministerio de Medio Ambiente: 236.

Aspiramos a que la Tierra pueda ser considerada la “aldea global”, la aldea de todos, al cosmopolitismo, a sentirnos ciudadanos del mundo; y lo somos

cuando desde la llamada “aldea local”, es decir, desde las comunidades familiares, locales, regionales, desde los distintos grupos, donde podemos experimentar, donde se construyen y encuentran las raíces de la propia identidad y por ello nos sentimos arraigados, nos abrimos al mundo, a los problemas del mundo, a lo que A. Cortina (2000) ha llamado el *cosmopolitismo arraigado*. Se trata, según esta autora de “ (...) vivir de forma armónica las distintas identidades de la ciudadanía política, para que cobre su auténtico valor el hecho de vivir con lealtad en cada una de las comunidades, prestando la fundamental a la comunidad humana”. En el siglo XXI sería deseable que el sentimiento de arraigo en las comunidades locales, regionales y nacionales, tan beneficioso para el individuo y la sociedad, no desembocara en localismos, regionalismos y nacionalismos excluyentes.

2. EL CAMPO DE LA GEOGRAFÍA Y LA EDUCACIÓN EN VALORES

Los valores, como elementos transversales en el proceso educativo, no pueden aplicarse a una sola materia, deben poder desarrollarse desde todas ellas, ya que en su adquisición no sólo interviene el conocimiento. Sin embargo la naturaleza o el campo de conocimiento de cada una de las ciencias, brinda distintas oportunidades más o menos favorables al desarrollo de determinados valores. Es obvio que desde los contenidos de la Música será más fácil desarrollar los valores estéticos, desde las Matemáticas la precisión y el rigor, desde la Filosofía los valores éticos, desde la Geografía Humana y la Historia los valores sociales, desde el conjunto de las ciencias de la Tierra, entre las que se encuentra también la Geografía, los valores medioambientales, etc. Los valores universales pueden ser transmitidos desde cualquier ciencia pero, al mismo tiempo, desde cada una de ellas pueden alcanzarse también valores más específicos. La educación en sí misma es el verdadero proceso transversal, las ciencias, los valores, los métodos... son elementos que, desde su carácter específico, deben integrarse armónicamente en el desarrollo de este proceso.

La ciencia geográfica, situada en la encrucijada espacio-tiempo, nos muestra cómo es el mundo y por qué es así, apoyándose en la Historia. Nos enseña a discernir y valorar el resultado de la interacción del hombre y las sociedades con la naturaleza, esa relación que se expresa en los paisajes; nos desvela el proceso a través del cual el género humano fue adaptándose, conviviendo y, en ocasiones, dominando las llamadas fuerzas naturales para extender su hábitat a la mayor parte de la Tierra. Nos ilustra sobre la diversidad cultural expresada en los hábitats humanos urbanos y rurales, en las dinámicas poblacionales, en los tejidos productivos que se extienden por la superficie de valles, llanuras y montañas, generando configuraciones que se repiten o se singularizan del conjunto, en la densidad y caracteres de las redes de transporte, etc. Pero sobre todo nos des-

vela los significados y valores de nuestro propio hábitat o paisaje, nos permite compararlo con otros próximos o lejanos y nos ayuda a levantar la mirada desde nuestras raíces al mundo global. Ese objeto de la Geografía de explicar las configuraciones que aparecen o se manifiestan sobre la superficie de la misma, es especialmente favorable para hacer ese salto recomendado por la Comisión Internacional (Delors, 1996) de lo local a lo mundial, de ciudadanos de aldea a ciudadanos del mundo.

Creo que la Geografía es una ciencia que se adapta bien a las exigencias de educación permanente que demanda el siglo XXI. Esa dimensión de saber de encrucijada entre el espacio y el tiempo, que es la misma en la que se sitúa la vida humana, la convierte en un saber necesario a lo largo de la misma. En nuestras aulas de la Universidad se sientan ya, con toda naturalidad, algunos jubilados junto a los jóvenes, son los pioneros, pero vendrán más. Son distintos a los jóvenes y las clases suelen enriquecerse con las preguntas de estos alumnos de mayor experiencia. No soy partidaria de los guetos, no me gustan las clases en exclusiva para adultos o para la tercera edad, es más enriquecedora el aula que representa a la sociedad, con su diversidad cultural (emigrantes, extranjeros), intelectual, generacional, diversidad de intereses, etc. No obstante, para algunos objetivos de la Universidad como para otros de la educación permanente, considero que también es necesaria una mayor selección del alumnado.

El conocimiento de la Tierra, hábitat frágil de todos los seres vivos, entre ellos el hombre, es básico para alcanzar la aspiración del desarrollo sostenible. Los recursos del planeta son limitados y frágiles, es preciso manejar la diversidad biológica sin que sufra empobrecimientos o destrucciones irreversibles; utilizar otros recursos del medio como el aire, el agua, las rocas, el suelo... de forma que no se degraden, ni agoten; usar los bienes culturales sin esquilmarlos ni deteriorarlos. El conjunto de las ciencias naturales y sociales nos informan sobre estos recursos, nos enseñan las buenas prácticas y nos muestran los resultados de los usos malos o inadecuados. La Geografía, como ciencia espacial, nos permite conocer la distribución de los recursos, valorar la riqueza natural y cultural de los lugares, regiones y estados, comprender como el hombre, a lo largo de la Historia, ha sabido adaptarse, con mayor plasticidad que cualquier otro ser vivo, a colonizar los distintos hábitats terrestres, hasta los más difíciles e inhóspitos. También muestra esta ciencia cómo la diversidad cultural, que ha surgido como consecuencia de la propia diversidad individual pero también de las distintas experiencias que las sociedades humanas han vivido en su relación con la naturaleza y las otras sociedades, es muy grande y constituye probablemente una de las mayores riquezas de la humanidad. Este conocimiento matiza los caracteres del desarrollo sostenible: éste ha de ser intrínseco, es decir, ha de lograrse desde el respeto a la diversidad cultural, ya que la propia cultura aparece no sólo como un derecho de los pueblos, sino también como un patrimonio de todos.

El Desarrollo Local constituye una vía actual del desarrollo sostenible. Es un desarrollo intrínseco o endógeno de las potencialidades económicas de los lugares y las poblaciones locales que trata de mejorar la calidad de vida sin destruir los recursos del territorio. Es un desarrollo social, de base popular que “descansa sobre una pedagogía movilizadora y su auténtico motor es evidentemente la formación. Ésta debe apuntar no sólo a la preparación de los actores sino también a la de la población de un territorio para que ella esté en condiciones de ser el agente y la conciencia colectivos de un proyecto” (DALLA ROSA, G.: “Algunas reflexiones sobre la metodología del Desarrollo Local...” En RODRÍGUEZ GUTIERREZ (1999: 38)

3. EL CONOCIMIENTO Y LAS VIVENCIAS EN LA NATURALEZA Y EL PAISAJE COMO RECURSOS EDUCATIVOS

Los grandes maestros de la Geografía han destacado siempre la necesidad del contacto con la realidad, cultural y natural, para dar cabal idea de lo que sobre esta ciencia enseñan los profesores o los libros. Algunos educadores llegaron a considerar, como es bien sabido, que es fundamentalmente a través del contacto con la naturaleza como pueden adquirirse gran parte de los valores positivos. Pienso que el aprendizaje es un fenómeno muy complejo y que deben utilizarse todos los recursos que puedan favorecerlo.

En esta ponencia centramos nuestra reflexión solamente en la adquisición de los valores, no en el aprendizaje de los conocimientos geográficos, sino en cómo a través de este proceso se puede alcanzar o favorecer el desarrollo de los valores positivos.

La naturaleza, bajo la influencia de los hombres, se ha ido transformando en paisaje. Como todos los seres vivos el hombre ha colonizando la Tierra y la ha ido adaptando a sus necesidades y deseos para hacerla habitable. De esa interacción o diálogo secular entre la naturaleza y la cultura, surgen los paisajes, como elementos formales, dinámicos y significativos. Formales porque son configuraciones directamente perceptibles en la superficie de la Tierra. Dinámicos porque constituyen estructuras organizadas internamente por complejos sistemas, cambiantes en sus elementos y factores, en relación con la dinámica de la naturaleza y el devenir histórico de las sucesivas sociedades que los han habitado y vivido. Significativos porque reflejan una o varias formas superpuestas de pensar, sentir y ser.

El paisaje aparece así como un núcleo cognoscitivo complejo cuyo estudio no puede hacerse sumando el análisis de cada uno de sus elementos. Un objeto situado en la encrucijada espacio/tiempo, hombre/naturaleza, conocimiento objetivo/conocimiento subjetivo. La aproximación científica y educativa a este objeto ha de hacerse globalmente, mediante el análisis de relaciones, la interpretación de significados y las vivencias personales.

El conocimiento de los paisajes y su interpretación es probablemente una de las mejores formas de entender los valores de las diversas culturas, de comprender y respetar las diferencias entre ellas, de apreciar el valor social de igualdad entre los hombres, distinto de la uniformidad que empobrecería notablemente nuestro patrimonio cultural, de favorecer la convivencia. Comprender bien un paisaje supone comprender el medio natural en que se localiza, la cultura que lo ha generado y la sociedad que lo habita.

“Los rasgos característicos y esenciales de los pueblos muestran (...) correspondencias significativas con los paisajes en los que viven y se desenvuelven. El paisaje adquiere, de este modo, una significación histórica y, con ello, se refuerza todavía más su valor cultural. La historia de un pueblo es inseparable de su paisaje, que expresa, de forma material y simbólica, sus rasgos y tendencias principales. El paisaje se convierte así en una referencia histórica fundamental, en un signo visible de la identidad colectiva de los pueblos (N. ORTEGA (2000):

“Las raíces culturales de la conservación de los paisajes”. En MARTÍNEZ DE PISÓN, E & SANZ, C. (eds.) *Estudios sobre el paisaje*. Madrid, UAM, p. 246

Los paisajes nos ayudan también a conocernos a nosotros mismos, nos hablan de quiénes somos, de dónde venimos y hacia dónde vamos. Nos muestran nuestras debilidades y grandezas. De alguna manera los paisajes forman parte de nuestra vida y nuestro ser. Nuestros recuerdos de sensaciones, imágenes, sentimientos y emociones, tienen generalmente un trasfondo de paisaje del que no pueden desvincularse porque dejarían de ser lo que fueron.

“(…) tu diálogo con la naturaleza no es sino la imagen, fuera de ti, de un diálogo que se desarrolla dentro (...) La ciencia es sólo (...) la herramienta de comprensión del paisaje. Pero reside en éste la capacidad de encantamiento, claro está que sólo para quien tenga aptitudes para captarlo. Los paisajes son como espejos que sólo reflejan a quien los mira”. MARTÍNEZ DE PISÓN, E. (2000): *Cuadernos de montaña*, Madrid, Temas de hoy: 43-44

“El paisaje es memoria. Más allá de sus límites, el paisaje sostiene las huellas del pasado, reconstruye recuerdos, proyecta en la mirada las sombras de otro tiempo que sólo existe ya como reflejo de sí mismo en la memoria del viajero o del que, simplemente, sigue fiel a ese paisaje”. LLAMAZARES, J. (1990) “El río del olvido”. En CARLÓN, J. (1996): *Sobre la nieve. La poesía y la prosa de Julio Llamazares*, Madrid, Espasa Calpe: 101

No todos los paisajes son bellos, armónicos, acogedores... existen también los paisajes de la pobreza, la marginación y el abandono, los fuertemente contaminados, los paisajes impuestos, los desaparecidos bajo las aguas muertas de los

embalses, los paisajes fantasmas de la especulación, los paisajes de las guerras. Verdaderamente la relación del hombre con la naturaleza ha sido desigual: es verdad que ha creado hermosos paisajes, pero también ha destruido y transformado más de lo necesario, ha actuado, en muchas ocasiones, como si la Tierra no tuviera límites y ahora ha de enfrentarse a las consecuencias de ese actuar irresponsable.

El paisaje es patrimonio, como los ecosistemas, el medioambiente o las obras artísticas; es elemento fundamental de la calidad de vida, como reconoce explícitamente el Convenio Europeo del paisaje “(...) el paisaje es un elemento importante de la calidad de vida de las poblaciones en todas partes; en los medios urbanos y rurales, en las zonas degradadas y de gran calidad, en los espacios de reconocida belleza excepcional y en los más cotidianos” (CEP. Florencia, 20.X.2000, Preámbulo pág 2). El paisaje constituye así un elemento esencial del desarrollo sostenible y del desarrollo humano, un legado cuyos valores se han de preservar o incrementar, en consonancia con el mantenimiento o incremento de la calidad de vida. Pueden y deben variar las configuraciones paisajísticas, cada generación ha de dejar su huella en el paisaje, modificarlo para que siga siendo habitable y productivo, pero de tal forma que ese entorno próximo del hombre se haga más valioso, aumentando así la calidad de vida de sus habitantes. La globalización y homogenización tienden a arruinar la riqueza cultural de las sociedades y los paisajes.

Descubrir los valores del paisaje es una tarea educativa urgente, para ello no es suficiente mostrarlos, conocerlos o contemplarlos, hay que vivirlos, integrarse en ellos, sentirlos como lo que son en esencia, algo de la propia vida o de la vida de los otros que nosotros podemos compartir.

La visita a las ciudades, a sus barrios históricos, a sus ensanches y periferias, a sus jardines, nos enseña a conocer como eran y son los hombres que construyeron a lo largo de los siglos el hábitat urbano.

“De la derrota de las Comunidades queda recuerdo vivo en los muchos escudos picados que se ven en las casas de Segovia. Pero también hay muestra positiva: la nueva catedral, que no habría nacido si los comuneros atacantes del Alcázar no hubieran incendiado la vieja —la románica— que estaba enfrente del Alcázar y en la que Enrique IV había mandado construir un claustro excelente, que se ve trasladado a la nueva. La construcción de la catedral de Segovia es la muestra más elocuente de la riqueza de la ciudad en el siglo XVI. Fue la ciudad su constructora y se hizo toda seguida, sin pausa ni vacilación. Gil de Hontañón dibujó las trazas y su hijo Rodrigo dirigió las obras. En el desmontaje y traslado de la catedral vieja —cuyos sillares se aprovecharon— y en los otros acarreos y trabajos necesarios para la obra nueva participaron físicamente los segovianos, con sus bueyes, sus

brazos y sus dineros. “Echar piedra” se llamaba al tributo voluntario que aún recuerda una calle segoviana.” RIDRUEJO, D. (1981): *Castilla la Vieja. Segovia*, Barcelona, Destino: 24

El paisaje del campo, lo rural, ya supone una cierta experiencia de naturaleza para los habitantes de la ciudad. Estos paisajes permiten alcanzar otros tipos de conocimiento y otros tipos de vivencia. Muchos paisajes rurales se encuentran amenazados, van a sufrir probablemente cambios profundos, será necesario conservar, de alguna forma, la imagen de lo que fuimos y favorecer cambios sin mutaciones empobrecedoras. Todavía existe en España una gran diversidad de paisajes rurales: dehesas, vegas, campiñas, pastizales abiertos, campos cercados...y una red de caminos rurales que permiten, como verdaderos corredores de paisaje, recorrer los paisajes, vivirlos, adentrándose en la red de caminos y en el mosaico parcelario. Desde los cerros y altozanos puede leerse la trama productiva que se extiende por valles y llanos, contrastada en forma y cromatismo a lo largo del año, el hábitat en los núcleos rurales, las huellas de las labores campesinas en los campos todavía hoy cultivados o ya abandonados, incluso los indicios de la historia y forma de ser de los hombres.

El río va corriendo
entre sombrías huertas
y grises olivares
por los alegres campos de Baeza.
Tienen las vides pámpanos dorados
sobre las rojas cepas.
Guadalquivir, como un alfaque roto
y disperso, reluce y espejea
(...)
Los caminitos blancos
se cruzan y se alejan,
buscando los dispersos caseríos
del valle y de la sierra.
Caminos de los campos...
¡Ay, ya no puedo caminar con ella!

MACHADO, A. (1912-1919): *Obras Completas*, 10ª edic (1984), Madrid, Espasa-Calpe, c. Austral: 195.

Nosotros llamamos “naturaleza” generalmente a paisajes que han sido menos transformados por el hombre, a aquellos que conservan mejor sus rasgos naturales. Sólo en sectores de los fondos oceánicos, en algunas de las más altas cumbres montañosas, los campos de hielo, los centros de los desiertos o las sel-

vas, donde la fuerza de los elementos borra rápidamente las huellas de los pocos hombres que a ellos pueden acceder, existe verdaderamente una buena imagen de la naturaleza virgen. Sabemos por diversas fuentes como era ésta antes de la aparición del hombre sobre la tierra y como fue transformándose a medida que iba siendo colonizada y manejada por él. El paisaje natural es actualmente accesible a todos, es aquel en el que el hombre todavía puede tener experiencias de naturaleza, experiencias necesarias para desarrollar algunos valores importantes. En la relación con los paisajes naturales el hombre tiene la sensación de libertad, se siente más libre, y esa sensación le proporciona felicidad, le hace encontrarse bien. No se trata tanto de lo que puede ofrecer el paisaje en belleza, armonía, grandeza...no, se trata de que permite que nos encontremos con nosotros mismos, que podamos manifestarnos como somos, que gocemos de esa relación con nuestro hábitat natural.

“Desembarcar por primera vez en un país tiene siempre vivo interés, y mucho más cuando, como sucede aquí, presenta el paisaje caracteres especiales y muy marcados. A la altura de 200 a 300 pies, sobre algunas masas de pórfido, se extiende una llanura inmensa, carácter particular de la Patagonia. Esta llanura es perfectamente plana, y su superficie se compone de cantos rodados mezclados con una tierra blancuzca. De trecho en trecho, manchones de hierba parda y coriacea, y algunos, aunque pocos, arbustillos espinosos. El clima es seco y agradable, y rara vez oscurecido por las nubes el hermoso cielo azul. Cuando nos encontramos en medio de una de estas llanuras desiertas y miramos hacia el interior del país, limitan nuestra vista las desigualdades de otra planicie un poco más elevada; pero todo es también llano, todo árido y desolado. En todas las demás direcciones parece que la mirada se levanta de la superficie recalentada y el horizonte resulta confuso (...) En todo el paisaje no hay más que soledad y desolación; no se ve un solo árbol, y salvo algún guanaco que parece hacer guardia, centinela vigilante, sobre el vértice de alguna colina, apenas si se ve ningún animal, ni un pájaro; y sin embargo, se siente un placer intenso, aunque no bien definido, al atravesar estas llanuras donde ni un solo objeto atrae nuestras miradas “ DARWIN, CH (1839): 155 y 158. En *Viaje de un naturalista alrededor del mundo*. Madrid, Grech 1989 trad de la edic. inglesa de 1860.

“Luego llegan las primeras gotas de lluvia gris, la lluvia fría seguida de viento frío que nos alcanza todas las tardes. El río es oscuro, con cascadas accidentadas y rocas cubiertas de espuma, en un desierto de rastrojos marchitos y piedras gastadas, y me pregunto por qué, en este lugar opresivo, me siento tan a gusto, avanzando a grandes zancadas bajo la lluvia y lleno de un inexplicable agradecimiento... ¿por qué?”. MATTHIESSEN, P. (1998): *El leopardo de las nieves*, Madrid, Siruela: 114 (Trad. de *The Snow Leopard*, 1979)

La vivencia de naturaleza y de paisaje constituye un recurso excelente, para quien lo sabe manejar, aplicable a la educación en valores, en todos los valores. En el paisaje, abandonamos el aula, el libro y la pizarra, somos nosotros mismos, el aprendiz y el maestro, los que buscamos la verdad, la belleza, la comprensión de los otros... No sé por qué pero es en esta circunstancia, más que en otras, en la que los alumnos, a la vez que aprenden rápida e intensamente, enseñan también a quien les sabe escuchar y comprender. Los educadores que hemos aprendido de otros y creemos en este sistema, pensamos, como esos otros, que las paredes que cierran el aula crean un ámbito muy reducido para ejercitar la libertad y desarrollar los valores transcendentales, morales estéticos...

“Jamás podré olvidar una puesta de sol, que allá en el último otoño, vi con mis compañeros y alumnos de la Institución Libre desde cerca de las Guarramillas. Castilla la Nueva nos aparecía de color de rosa; el sol de púrpura, detrás de Siete Picos, cuya masa fundida por igual con la de los cerros de Riofrío en el más puro tono violeta, bajo una delicada veladura blanquecina, dejaba en sombra el valle de Segovia, enteramente plano, amarotado(...). No recuerdo haber sentido nunca una impresión de recogimiento más profunda, más grande, más solemne, más verdaderamente religiosa. Y, entonces, sobrecogidos de emoción, pensábamos todos en la masa enorme de nuestra gente urbana, condenada por la miseria, la cortedad y el exclusivismo de nuestra detestable educación nacional, a carecer de esta clase de goces, de que, en su desgracia, hasta quizás murmura, como murmura el salvaje de nuestros refinamientos sociales; perdiendo de esta suerte el vivo estímulo con que favorecen la expansión de la fantasía, el ennoblecimiento de las emociones, la dilatación del horizonte intelectual, la dignidad de nuestros gustos y el amor a las cosas morales que brota siempre al contacto purificador de la Naturaleza”. GINER DE LOS RÍOS, F. (1916). “Paisaje”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*: 59

Es un recurso excelente utilizar la Literatura para conocer imágenes expertas, cualificadas y bellas de los paisajes. En ella se encuentran además imágenes de paisaje que no podemos ver ni vivir en la realidad, inaccesibles. Algunas obras literarias encierran magníficas imágenes culturales de esos paisajes lejanos. Las imágenes fotográficas y pictóricas, de lo conocido y desconocido, también constituyen un buen recurso didáctico. Todas ellas son realidades filtradas, hasta las fotografías lo son en cuanto que ponen un marco y una distancia focal al paisaje; sin embargo, si están bien elegidas, el filtro puede ser positivo y añadir posibilidades al aprendizaje educativo. Cuando al uso de estos medios preceden ya los trabajos de campo y las visitas previas a los paisajes cercanos o posibles, la experiencia de “aldea local” se actualiza en este acceso a la “aldea global” y permite un tipo de conocimiento y vivencia distintos, más coherentes y completos.

“La literatura, en cambio, a diferencia de la ciencia y la técnica, es, ha sido y seguirá siendo, mientras exista, uno de esos denominadores comunes de la experiencia humana, gracias al cual los seres humanos se reconocen y dialogan, no importa cuán distintas sean sus ocupaciones y designios vitales, las geografías y las circunstancias en que se hallen, e, incluso, los tiempos históricos que determinen su horizonte. (...) Y nada defiende mejor al ser viviente contra la estupidez de los prejuicios, del racismo, de la xenofobia, de las orejeras pueblerinas del sectarismo religioso o político, o de los nacionalismos excluyentes, como esta comprobación incesante que aparece siempre en la gran literatura: la igualdad esencial de hombres y mujeres de todas las geografías y la injusticia que es establecer entre ellos formas de discriminación, sujeción o explotación.” VARGAS LLOSA, M.: “Literatura, vida y sociedad”: 122. En CORTINA, A. (2000).

Son tan sugerentes los paisajes que no hay que estropear las vivencias en los mismos dedicando todo el tiempo a explicaciones de contenidos, semejantes a las que se llevan a cabo en el aula. La preparación previa sirve para orientar los conocimientos que se adquirirán en el trabajo de campo. En él hay que tener otro talante, nuestro papel es, en este caso, conducir, sugerir, enseñar a mirar y ver, a dialogar con el paisaje, facilitar el aprendizaje tanto como la convivencia entre el grupo, expresar y escuchar lo que todos aprendemos, descubrimos o sentimos. Se trata esencialmente de convivir, de aprender juntos desde la experiencia o la ingenuidad, lo que en cada momento los paisajes nos muestran o nos sugieren. Es posible que, en algún caso, las explicaciones ingenuas de los hechos, sean más valiosas por su carga estética, simbólica o expresiva que las propias explicaciones científicas.

El céfiro rasgó la túnica del río, al volar sobre él, y el río se desbordó por sus márgenes para perseguirlo y tomar venganza.

Pero las palomas se rieron de él, burlándose al abrigo de la espesura, y el río, avergonzado, tornó a meterse en su cauce y a ocultarse en su velo.

De BEN SAFAR AL MARINI, de Almería (siglo XII). “La marea en el Guadalquivir”. En SÁNCHEZ ALBORNOZ, C. (1978): *La España musulmana*, Madrid, Espasa-Calpe, t. 2: 317

BIBLIOGRAFÍA

- COLOM CAÑELLAS, A. J. (2000): *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*, Barcelona, Octaedro:125
- CORTINA, A. (coord.). GRAY, J.; MARÍAS, J.; MARTÍN PATINO, J.M.; TRÍAS, E. & VARGAS LLOSA, M. (2000): *La educación y los valores*, Madrid, Argenteria, Biblioteca Nueva. 140 pp.

- GARCÍA MORRIÓN, F. (1999): *Derechos Humanos y educación*, Madrid, Ediciones de la Torre: 525 pp.
- MÈLICH, J. C.; PALOU, J.; PONCH, C.; FONS, M. (2001): *Responder del otro. Reflexiones y experiencias para educar en valores éticos*. Madrid, Síntesis, 140 pp.
- PEIRÓ I GREGORI, S. (2000): *Educación en función de los valores. Fundamentos, teorías, estrategias y planteamientos para efectuar la investigación en la acción*. Alicante, Universidad de Alicante, 214 pp.
- RODRÍGUEZ GUTIERREZ (coord.) (1999): *Manual de Desarrollo Local*, Gijón (Asturias), Trea: 598 pp.
- SAVATER, F. (1997): *El valor de educar*. Barcelona, Ariel, 222 pp.
- VV AA (1996): *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por JACQUES DELORS. Madrid, Santillana. Ediciones UNESCO. 318 pp.
- VV AA (1998): *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales*. IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Lleida, Ediciones de la Universidad de Lleida, 342 pp.

LA GLOBALIZACIÓN: CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE VALORES

ANA MARÍA ALONSO GUTIÉRREZ

Universidad de Oviedo

1. EDUCACIÓN EN VALORES

Si bien la “educación en valores” ha sido un tema de constante preocupación en la reflexión pedagógica, los derroteros por los que camina la actual realidad social y el papel que los valores pueden ejercer en la configuración de nuestra sociedad, le confieren al tema citado una significación especial.

Vivimos en una sociedad en la que reina una gran confusión. Los valores tradicionales tantas veces defendidos por la escuela y la familia, con frecuencia, entran en contradicción con aquellos valores que se derivan de las alternativas de vida ofrecidas a través de los discursos demagógicos e interesados que se recogen en algunas informaciones transmitidas por los medios de comunicación.

Los mass media se han convertido en una verdadera escuela, en una escuela paralela a la institución escolar, y la influencia que están ejerciendo en la configuración de la identidad personal es innegable. Hasta tal punto son influyentes, que la formación de la personalidad humana no solamente está influida por las instituciones tradicionales (escuela y familia), sino también, y de forma muy contundente, por los medios de comunicación de masas. Por esa razón, hoy más que nunca, la escuela debe ocuparse de una auténtica y bien planificada “educación en valores” con cinco objetivos bien definidos:

- ◆ Ofrecer a los escolares de los distintos niveles educativos otras alternativas de vida distintas, o contrarias si fuera necesario, a las que reiteradamente les ofrecen los medios de comunicación, como pueden ser la solidaridad

frente al consumismo, la paz frente a la violencia tanto física como estructural, la justicia frente a la injusticia, la igualdad frente a la desigualdad, etc.

- ♦ Apostar claramente por alguna de esas alternativas y analizar las demás de forma reflexiva, haciendo una crítica objetiva y razonada de las mismas, para que el alumnado pueda elegir desde el conocimiento.
- ♦ Ayudar al alumnado, mediante la reflexión y la crítica, en el proceso de decidir con absoluta libertad la clase de persona que quiere ser en la vida. Decidir quien se quiere ser es la clave para la selección de valores.
- ♦ Orientar a los escolares para que incorporen libremente en su sistema de valores aquellos que les permitan alcanzar la meta que se hayan marcado en su vida, aquellos que les permitan ser la clase de persona que hayan decidido ser.
- ♦ Prestar la ayuda necesaria para que cada alumno/a haga realidad en su comportamiento cotidiano aquellos valores por los que ha optado.

El logro de los objetivos anteriormente citados, exige, por una parte, que la “educación en valores” no se traduzca nunca en un adoctrinamiento, en una imposición, sino en una mediación, en una ayuda, para que cada sujeto sea capaz de descubrir, de seleccionar, de interiorizar y de desarrollar, de entre el sistema de valores socialmente compartidos, aquellos más acorde con lo que cada uno quiera ser y llegar a ser, con la meta de vida que se haya señalado. Se entiende por sistema de valores socialmente compartido aquel “conjunto de valores que deberían tener las personas para serlo de veras y formar una sociedad verdaderamente humana” (Camps, 1990).

Por otra parte, el logro de esos objetivos también exige que la “educación en valores” no sea abordada exclusivamente desde el plano de la teoría, sino también desde su vertiente práctica, es decir, la “educación en valores” no debe consistir en la presentación de los valores, sino en ayudar, en contribuir, a que el alumnado los descubra. De nada sirve una lección sobre el consumo responsable, o la organización de un día de comercio justo, si la solidaridad no es un valor que presida las relaciones del aula y que sea estimada como tal valor. Es el compromiso docente con los valores la mejor manera de educar en esas realidades. No tendría sentido disertar sobre la paz, la justicia, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, etc., si el comportamiento docente y las relaciones que se viven en el centro discurren por caminos no convergentes con esos valores. Por consiguiente, puede decirse sin ningún reparo que los valores no se enseñan, los valores se descubren y se ayuda a descubrirlos, o dicho de otra manera y en palabras orales de Fernando Savater, “los valores no se predicán, los valores se contagian”.

2. EDUCAR EN VALORES DESDE LA GEOGRAFÍA

Se ha discutido mucho acerca de si la “educación en valores” debería ser abordada desde la dinámica de un área o de una asignatura concretas, como se ha venido haciendo tradicionalmente en la enseñanza, en donde los currícula de las distintas etapas educativas encomendaban a la Ética o a la Moral ese menester, o si, por el contrario, debería de dársele un enfoque distinto, abordándola desde todas las áreas del curriculum.

Es en este último sentido como es entendida la “educación en valores” en la normativa que regula nuestro sistema educativo actual, al crear los llamados ejes transversales del curriculum (contenidos referidos a valores que deben ser abordados desde todas las áreas a lo largo de las distintas etapas educativas, porque son relevantes para la configuración y el desarrollo, tanto de la personalidad humana como de la sociedad). Este nuevo enfoque se plantea en virtud de que al ser los valores un componente determinante de la personalidad, constituyen un factor de desarrollo humano y, por consiguiente, conviene procurarlos en consonancia con los demás factores que intervienen en ese desarrollo.

Por todo lo dicho, la Geografía, ciencia integrante de curriculum, bien como asignatura o bien formando parte de las Ciencias Sociales, tiene la responsabilidad de contribuir a esa misión de educar en valores que la escuela tiene encomendada.

La importancia y la necesidad de una educación en valores estriba en que los valores tienen una influencia determinante en la configuración de la sociedad, ya que los comportamientos sociales y las relaciones entre los pueblos están, en gran medida marcados por los valores.

¿A través de qué mecanismos tiene la Geografía la posibilidad de educar en valores? La Geografía puede educar en valores informando acerca de los resultados de la intervención del hombre sobre el medio, ya que esos resultados son la expresión de los valores defendidos por quienes han tomado la decisión de intervenir. El análisis y la valoración de esas intervenciones no sólo permiten conocer la actuación que se ha llevado a cabo, sino también la intencionalidad de dicha actuación y sus consecuencias y, además, ofrecen al alumnado alternativas de valor que libremente puede aceptar o rechazar.

A través del tiempo, la Geografía, que según Piñeiro (1999), presenta una gran antigüedad, ha pasado, de ocuparse de la simple descripción de la Tierra, a convertirse en una ciencia y, de acuerdo con la tendencia general a la especialización que experimentan la mayoría de las ciencias, se ha subdividido en campos especializados, siendo uno de ellos el de la Geografía Económica. Pues bien, desde la Geografía Económica y utilizando el tema de la globalización, se pondrá de manifiesto cómo desde la Geografía se puede educar en valores.

3. LA GLOBALIZACIÓN

Se entiende la globalización como un fenómeno de eliminación de fronteras que afecta a múltiples campos: cultural, tecnológico, social, económico, etc., y que desemboca en la construcción de un espacio de relaciones único, mundial e integrado. Sande (2001) señala que es un fenómeno de interdependencia de escalas, ya que el mercado global exige explotar los recursos naturales o humanos de las comunidades locales.

Es tan amplio el concepto de globalización que conviene acotarlo en parcelas más reducidas para su análisis y estudio.

Considerada en su vertiente económica, la globalización se desarrolla como consecuencia de la liberalización de los mercados internacionales de comercio, finanzas e información. Esa liberalización responde no sólo a los avances tecnológicos logrados en los campos del transporte, de las telecomunicaciones y de la informática, sino también a las políticas que favorecen la libre circulación de capitales, de personas y de mercancías.

En estos momentos cualquier bien de consumo puede estar ligado a muchos lugares del mundo. Puede estar diseñado en el país “A” con materias primas de los países “B” y “C”, fabricado en los países “D” y “E”, pasar por una cadena de montaje ubicada en el país “F”, ser distribuido por el “G”, comercializado en el “H”, por una empresa cuyo capital es del país “I” y que tiene su sede social en el “J”.

La diversificación de los procesos de producción y comercialización responde a la premisa de que cada fase del proceso tenga lugar allí donde resulte más rentable, es decir, en los lugares donde se produzca al menor coste y donde se comercialice con el máximo beneficio.

Las empresas transnacionales son los artífices de la globalización, y su política se centra en la obtención de máximos beneficios, supeditando los intereses de los estados a su interés particular de enriquecerse cada vez más. No regatean en generar impactos medioambientales, por ejemplo, si ello resulta beneficioso para su economía; y si por razones de mayor rentabilidad consideran conveniente trasladarse a otro país, lo hacen sin el menor inconveniente y sin reparar los daños medioambientales y personales causados.

El fenómeno de la globalización tiene muchas consecuencias para los países, y es precisamente en el análisis y valoración de esas consecuencias, en el debate en torno a las mismas, y en la actitud abierta, crítica y comprometida del profesor/a con objeto de crear situaciones que inviten al alumnado al diálogo, a la discusión y al cuestionamiento de esas consecuencias en donde radica la posibilidad de una “educación en valores”.

Se expone a continuación una serie de consecuencias de la globalización que, desde el punto de vista didáctico, pueden convertirse en temas de discusión para el desarrollo de una “educación en valores”:

PRIMERA.- Al desaparecer las barreras aduaneras, la liberalización de los mercados de productos y de capitales propicia:

- ◆ El desarrollo del comercio, que constituye una de las fuentes de enriquecimiento de los países.
- ◆ Las inversiones de capital extranjero. Estas inversiones, que frecuentemente llevan incorporada la transferencia de tecnología, hacen prosperar la economía de los países, pues los inversores pagan a muy buen precio los permisos para instalar sus industrias, crean puestos de trabajo y construyen una infraestructura de producción en donde el país receptor puede invertir su propio capital.

Esa liberalización de mercados, que parece hablar a favor de la globalización, tiene, sin embargo, algunas contrapartidas que es necesario señalar y analizar críticamente:

- ◆ La liberalización de mercados hace que los gobiernos de los distintos países pierdan el poder de controlar sus economías, y ese control queda a merced de organismos internacionales cuyas decisiones no siempre benefician a todos los países por igual.
- ◆ Por lo que respecta al comercio, la agricultura sigue presa de los aranceles, y la exportación de sus productos está sometida a restricciones. Ello supone que a los países más pobres, los de economía fundamentalmente agraria, se les priva de los efectos beneficiosos de la globalización, mientras que los países industrializados ven aumentar su “producto interior bruto”. El resultado de esta situación es el aumento de la diferencia de riqueza entre los países subdesarrollados y los desarrollados, de tal modo que los ricos son cada vez más ricos y los pobres cada vez más pobres, por lo que la globalización, a este respecto, se convierte en un factor de desigualdad entre los países.
- ◆ Por lo que respecta a las inversiones extranjeras, éstas no se reparten equitativamente entre los distintos países del Planeta, sino que se concentran mayoritariamente en América del Norte, Europa Occidental, Japón y la costa del sureste asiático. Muchos países africanos de economía agrícola, generalmente en régimen de monocultivo, no están incluidos en el proceso de globalización de la industria, porque, al contar con una población casi exclusivamente agrícola y pobre, y al carecer de una enseñanza obligatoria, no disponen de mano de obra cualificada para los procesos industriales y, por esa razón, no resultan rentables a la globalización industrial. Todo ello constituye otro factor de diferenciación que aumenta las desigualdades entre los países ricos y los países pobres (N - S), y que da lugar a la exclusión, del banquete de las ventajas económicas que la globalización genera, de grupos humanos que tienen tanto derecho como nosotros a disfrutar de una vida digna.

SEGUNDA.- Para poder integrarse en el proceso de globalización y atraer las inversiones extranjeras, los países, sobre todo los menos desarrollados, se ven obligados a reducir la deuda pública y a sanear su economía, para lo que echan mano de los recortes del gasto público.

Los recortes del gasto público provocan la privatización de las empresas públicas por una parte, y por otra, la reducción de los gastos sociales, aspecto este último que merma la cantidad y la calidad de los servicios públicos, repercutiendo fundamentalmente sobre los sectores de población más desfavorecidos, que son aquellos cuya economía no les permite acceder a los servicios privados.

TERCERA.- Los organismos internacionales que controlan el proceso globalizador imponen a los países menos desarrollados, a través de los llamados “programas de ajuste”, determinadas condiciones:

- ♦ *Aumentar las exportaciones.* Ello obliga a una bajada de los precios con objeto de que los productos sean competitivos en el mercado internacional. La bajada de precios exige que las empresas, para evitar su quiebra, adopten dos tipos de mecanismos: reducir costes y aumentar la productividad.
 - **Reducir costes supone:**
 - Reducir mano de obra, con lo que parte de los trabajadores pasan a la situación de desempleo.
 - Acudir a la subcontratación.
 - Trasladar las cadenas de producción y montaje a países donde los salarios sean bajos, donde los sindicatos estén escasamente representados y donde la legislación medioambiental esté poco desarrollada y, como consecuencia, sean permisivos con los impactos medioambientales. Esta medida constituye un factor de desigualdad entre las grandes y las medianas y pequeñas empresas, porque, en la práctica, está reservada exclusivamente a las primeras, a las empresas transnacionales, que son las que tienen la posibilidad de deslocalizarse, desarrollando los procesos de producción en aquellos países en donde los costes son menores y vendiendo los productos en aquellos otros en donde obtienen los máximos beneficios. La capacidad de deslocalización proporciona grandes beneficios a las transnacionales, quedando privadas de ellos las pequeñas y medianas empresas que carecen de esa capacidad de diversificar los lugares de producción y comercialización.
 - **Incrementar la productividad exige:**
 - Utilizar una tecnología puntera en el sector, lo que exige fuertes sumas de dinero para comprar la tecnología, puesto que está gravada por los derechos de propiedad intelectual.

- Aumentar la capacitación laboral de los trabajadores mediante programas de formación.
- Actualizar los modos de organización del trabajo, de tal modo que resulte más productivo.
- Todo ello demanda un programa de inversiones, que resulta gravoso y a veces inabordable por los países menos desarrollados.
- ♦ *Devaluar la moneda.* Esta medida tiene dos consecuencias negativas para los países pobres:
 - Dificultad para mantener el volumen de las importaciones, ya que tras la devaluación resultan más costosas.
 - Aumento de los precios de los productos de importación en el mercado.
 - Necesidad de contraer deuda externa para hacer frente a esas importaciones, lo que entra en contradicción con la obligación que tienen los países poco desarrollados de sanear su economía para estar integrados en el proceso de globalización y beneficiarse de las inversiones de capital extranjero.

Las consecuencias negativas de los “programas de ajuste”, inciden fundamentalmente sobre las clases más desfavorecidas de la sociedad.

CUARTA.- En muchos países del Sur, la globalización ha dado lugar a la aparición de puestos de trabajo, con lo que se redujo la pobreza y mejoró el nivel de vida de la población. Son precisamente los países de nueva industrialización los que presentan más atractivo para los inversores extranjeros debido a que ofrecen abundante mano de obra barata y poco conflictiva. Esta situación, en principio beneficiosa para los países y sus habitantes, presenta algunos aspectos negativos:

- ♦ Al existir una gran oferta de mano de obra, las empresas ofrecen salarios bajos, con lo que no se erradica la pobreza y sigue siendo necesario el trabajo de varios miembros de cada familia para conseguir ingresos suficientes.
- ♦ La necesidad de ingresos obliga a muchísimos niños a entrar en el mundo del trabajo, y ello les impide asistir a la escuela. Los niños trabajan en la calle (venta ambulante, recogida de basura, repartidores de mercancías, mendicidad, etc.), en las industrias, en la agricultura, trabajos domésticos, como soldados y muchas veces realizan sus trabajos en régimen de esclavitud. Es éste el caso de “niños que son separados de sus familias por engaño a éstas o a la fuerza, para saldar el pago de una deuda contraída por sus padres a un usurero o vendidos por la propia familia para realizar trabajos como mano de obra esclava en todo tipo de labores agrícolas, mineras, industriales o domésticas ... Este tipo de explotación infantil es común en la fabricación de cigarrillos, alfombras, cerillas, pizarras, ladrillos y sedas. Debido a que el patrón les da comida y alojamiento, la devolución del dinero

que se pagó por ellos o la deuda de sus padres nunca llega a ser saldada y permanecen en esta situación de servidumbre el resto de su vida”. (Manos Unidas).

- ◆ El absentismo escolar provoca una baja cualificación laboral y, por consiguiente, merma las posibilidades de esos niños para acceder a trabajos bien remunerados cuando sean adultos. Por esa razón también necesitarán que sus hijos trabajen, perpetuándose de esa manera la pobreza familiar.
- ◆ El trabajo de los niños, a quienes se les paga menos, origina que en ocasiones los adultos tengan dificultades para acceder al empleo.
- ◆ La industria demanda sobre todo mano de obra cualificada, y al ser escasa, recibe salarios mucho más altos, con lo que se producen enormes desigualdades sociales.

En algunos países del Norte la globalización ha mejorado su economía, pero también hizo aumentar el paro y, como consecuencia, también aumentaron las desigualdades sociales.

QUINTA.- Las políticas de mercado generadas en el marco de la globalización han hecho aumentar considerablemente el número de supermercados, cuyo diseño y equipamiento están pensados para inducir a comprar. Esta circunstancia dio lugar al “consumismo” en los países del Norte, con todo lo que ello acarrea y que no se abordará en este trabajo. En los países del Sur aumentaron en los mercados los artículos de importación a los que los más pobres no tienen acceso, lo que supone crearles a esas gentes necesidades para las que no tienen respuesta. La palabra necesidad es definida por Alonso (1998) como “el deseo de disponer de un bien que tiene utilidad para producir, conservar o aumentar la condiciones de vida agradable”.

4. APORTACIÓN AL DESARROLLO DE VALORES DESDE LA GLOBALIZACIÓN

El desarrollo de valores democráticos tiene por objeto educar para la ciudadanía con la finalidad de construir una sociedad que pudiera ser identificada por la “globalización de la justicia social”.

Para la construcción de esa sociedad es necesario que la humanidad asuma una serie de valores, entre ellos, la solidaridad, la justicia y la libertad, que son valores democráticos que se pretende desarrollar en el alumnado a través de este trabajo.

La escuela puede educar en esos valores a través de una intervención que partirá de la entrega de un texto que recoja la información que anteriormente se expuso sobre la globalización, y que concluya, tras la lectura y análisis del citado

texto, con un debate sobre el mismo. El debate, a fin de que el alumnado llegue a sentir el problema, a conocer sus causas y a desear su resolución, podría comenzar con las siguientes cuestiones:

- Si fueras uno de esos habitantes pobres del sur qué cambiaría en tu vida. ¿Te gustaría serlo? ¿por qué?.
- Se ha visto que la globalización genera desigualdades, pero ¿esas desigualdades son intrínsecas a la globalización, o más bien son la consecuencia de la forma de llevarla a cabo que consiste en conseguir el máximo beneficio al margen de cualquier otra consideración?.
- ¿Si la humanidad fuera solidaria y defendiera la justicia y la libertad ¿podrían los habitantes del Sur salir de su pobreza?

A continuación se está en condiciones de plantear otro tipo de cuestiones como ¿qué habría que cambiar para que las posibilidades de beneficios que ofrece la globalización fueran las mismas para todos los países?. Cuestiones de este tipo obligan al alumnado a tomar decisiones y, según Barth y Shermis (1970), “la toma de decisiones racionales define a un buen ciudadano”.

Con estas y otras cuestiones que vayan surgiendo al hilo del debate, y procurando siempre que el discurso del aula explique, justifique y argumente, se puede contribuir desde la geografía, no sólo al desarrollo de los valores propuestos sino también al de otros valores como la cooperación y la igualdad, entendida esta como la aceptación de la alteridad y de la pluralidad porque “pensamos que a través del desarrollo de las capacidades psicolingüísticas propias del discurso científico de las Ciencias Sociales, se puede contribuir a que los alumnos y alumnas construyan un sistema de significados y desarrollen unas actitudes que respondan a los valores democráticos básicos de libertad, igualdad y cooperación (Benejam, 1999)”.

Además de la utilización del debate para desarrollar, partiendo del tema de la globalización, los valores a los que se hace referencia en este trabajo, también se podría emplear la hoja de valores, los juegos de simulación y el diaporama, cuya operatividad en la “educación en valores” es constatada por Marrón (2001).

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, L. E. (1998): “La producción social de la necesidad y la modernización de la pobreza: una reflexión desde lo político”. En REICHMANN, J. (coord.) *Necesitar, desear, vivir. Sobre necesidades, desarrollo humano, crecimiento económico y sustentabilidad*. Libros de la Catarata, Madrid.

- BEARTH, J. L.; SHERMIS, S.S. (1970): “Una definición de los estudios sociales: análisis de tres planteamientos”. *Social Education*, nº 34, pp. 743-751. Traducido en *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 2 – 1990.
- BENEJAM, P. (1999): “La formación psicopedagógica del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 34, pp. 219-229.
- CAMPS, V. (1990): *Virtudes públicas*, Espasa Calpe, Barcelona
- MANOS UNIDAS. *Educación en valores*. Documento para Secundaria.
- MARRÓN, M. J. (2001); “Identidad, territorio y educación en la tolerancia y en la solidaridad. Aportaciones didácticas” En ESTEPA, J., FRIERA, F. y PIÑEIRO, M. R. (eds): *Identidades y territorios: un reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales*. KRK ed/ Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Oviedo
- PIÑEIRO, M. R. (1999): Ponencia defendida en el VIII Colóquio Ibérico de Geografía. Lisboa (inédito).
- SANDE, E. (2001); “La globalización. Contribución al desarrollo de algunos itinerarios didácticos” En ESTEPA, J., FRIERA, F. y PIÑEIRO, M. R. (eds): *Identidades y territorios: un reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales*. KRK ed/ Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Oviedo.

GEOGRAFÍA Y VALORES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

ÁUREA CASCAREJO GARCÉS

Universidad de Alcalá

ROSARIO C. MORALES SÁNCHEZ

Maestra de Educación Primaria

1. INTRODUCCIÓN: LA EDUCACIÓN EN VALORES, LOS TEMAS TRANSVERSALES Y EL SISTEMA EDUCATIVO

Tomando como punto de partida la Constitución Española y la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) existen unas finalidades educativas explicitadas que van encaminadas a que el alumno tenga una educación integral. El alumno debe ser educado no sólo en saber científico sino también para poder enfrentarse a los retos que le plantean las situaciones diarias y cubrir otras facetas de su personalidad, tales como la solidaridad, la igualdad de oportunidades para ambos sexos, el respeto hacia el entorno, etc. Se pretende pues que el alumno sea capaz de poner en relación los saberes académicos y los problemas socio naturales.

Uno de los componentes indiscutibles del acervo cultural de los pueblos son los valores morales y las normas que las expresan, así como las creencias, saberes y modelos de conducta. Y son los agentes socializadores como, la familia, la escuela y los medios de comunicación, entre otros, los encargados de difundir y facilitar su conocimiento y transmisión. Es pues reconocido el importante papel

que llevan a cabo las instituciones escolares en la transmisión de la cultura y, en consecuencia, de valores¹. Conscientes de esta realidad los Centros dan forma a sus intenciones educativas, a las que pertenece la formación en valores, en los Proyectos Educativos y Curriculares de Centro, que suponen la concreción a un ámbito específico de los aspectos que el Proyecto Curricular Prescriptivo deja sin concretar y donde aparecen reflejados, junto con los objetivos generales de etapa y de las diversas áreas, los contenidos y los criterios de evaluación, los aspectos referidos a la educación en valores. Esta situación es el reflejo de la voluntad de llevar a cabo una educación integral del individuo y formando parte de ella la asunción de sus propios valores siempre dentro del respeto a los derechos y libertades fundamentales y dentro de los principios democráticos de convivencia².

Si consideramos pues, que toda educación tiene algo de moral y que, en nuestra sociedad democrática, plural y solidaria, se necesita de la transmisión de ciertos valores, que permitan asegurar su continuidad, los centros escolares deben plantearse la promoción de los mismos valores, que en su inmensa mayoría están recogidos en los temas transversales del currículo de la Educación Primaria.

Frente a una posición que comprenda los valores como algo absoluto e inmutable y como algo que deba imponerse de forma coercitiva, o frente a una concepción relativista de los valores, según la que se les hace depender meramente de criterios personales cabe una educación en valores que parta de las posibilidades basadas en la razón y en el diálogo, que nos permita precisar unos principios generales válidos para servir de guías del juicio y la conducta humanas. Llegar a obtener estos valores evidencia concebir ciertas concepciones y actuar acorde a determinadas maneras de saber hacer.

2. LA ETAPA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA, EL ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO Y LA EDUCACIÓN EN VALORES.

Ciertos rasgos educativos, que hacen posible la transmisión de unos determinados valores, caracterizan el currículum de la Educación Primaria. Entre ellos apuntamos los siguientes: En primer lugar la intención de establecer un modelo de persona desde una concepción profundamente humanista, que parte de la necesidad de considerar la educación ético-moral como un complemento de la educación científica y en la que se consideran el respeto a una sociedad democrática y plural. En segundo lugar destaca la importancia concedida al “para qué” de los contenidos, a su sentido y a la intención de los aprendizajes, para fundamentar y apoyar debidamente el desarrollo integral de la persona. Ya que se busca no sólo el desarrollo intelectual sino el desarrollo de aquellas capacida-

¹ VV. AA. (1993): *Temas transversales y desarrollo curricular*. Madrid. MEC., p. 25.

² LOGSE. Art. 1º, b.

des afectivas, sociales y relacionales que complementan y hacen efectiva la realidad del ser humano, para llegar a capacitarles en la toma de decisiones y en la aportación de sus propios juicios críticos sobre aquellas situaciones que están ocurriendo y sobre las que han de saber razonar su propio parecer.

La Educación Primaria, como primera etapa de la educación obligatoria, tiene como finalidades fundamentales para los alumnos, la consecución de un desenvolvimiento autónomo en el medio, proporcionado por la observación de la realidad y el desarrollo de un pensamiento reflexivo sobre el mismo. En segundo lugar la ampliación de su ámbito de socialización, facilitándoles y ampliando su campo de relaciones y, en tercer lugar, la adquisición de los instrumentos básicos que les permitan entender y comunicarse debidamente con sus semejantes, comprender e interpretar el medio que les rodea y desarrollar aquellas experiencias sociales, afectivas y cognitivas precisas, para identificarse con la cultura y ser capaces de participar en la vida social de su entorno de forma individual y colectiva³.

Estos fines se concretan en unos objetivos generales para la etapa en la que aparecen, frecuentemente reflejados en la asunción de ciertos valores, como los que a continuación se citan:

Objetivo nº 1.- “Actuar y desenvolverse con autonomía en sus actuaciones habituales y en los grupos sociales ... reconociendo sus propias posibilidades y limitaciones y habiendo desarrollado un nivel adecuado de confianza en sí mismo”. Objetivo nº 2.- “Colaborar en la planificación y realización de actividades grupales aceptando las normas y reglas democráticas establecidas, articulando sus objetivos e intereses con los de los otros miembros del grupo, renunciando a la exclusividad del punto de vista propio y asumiendo las responsabilidades que les corresponden”. Objetivo nº 3.- “Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas de diferente edad y sexo ... y utilizar adecuadamente las normas y pautas de comportamiento que regulan las relaciones interpersonales ... rechazando todo tipo de discriminación basada en características personales. Obj. nº 6.- Llevar a cabo las tareas y actividades en las que participe tendiendo a evitar la aceptación irreflexiva de informaciones, normas y opiniones que se le transmiten en la escuela y fuera de ella, aplicando criterios propios y razonados y manifestando una actitud favorable hacia el trabajo bien hecho. Obj. nº 7.- Utilizar los diferentes medios de expresión ... desarrollando progresivamente su sensibilidad estética ... y aprendiendo a valorar y disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas. Obj. nº 8.- Comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano ..., respetando las peculiaridades de las diferentes lenguas y dialectos ... Obj. nº 9.- Contribuir a su desarrollo corporal practicando el ejercicio físico y los hábitos elementales de higiene y alimentación y valorando la repercusión de determinadas conductas (tabaquismo, alcoholismo, etc.) sobre

³ VV. AA. (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid. MEC, pp.78-79.

la salud. Obj. nº 10.- Identificarse como miembro de los grupos sociales a los que pertenece, conocer y valorar de manera crítica algunas normas, valores y formas culturales presentes en los mismos e interesarse por las características y funcionamiento de otros grupos. Obj. nº 11.- Apreciar la importancia de los valores y actitudes que rigen la vida humana y que pueden contribuir a su desarrollo integral como persona, y obrar de acuerdo con ese aprecio, tal como se entiende en los arts. 27.2 y 10.1 y 2 de la Constitución Española. Obj. nº 12.- Establecer relaciones entre las principales características del medio físico y social y las actividades humanas (laborales, culturales, de ocio, etc.) más frecuentes en el mismo, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando la discriminación a causa de las mismas. Obj. nº 13.- Analizar las principales características del medio ambiente en el ámbito de su comunidad, valorarlo como elemento determinante de la calidad de vida de las personas y contribuir activamente en la medida de sus posibilidades en la defensa, conservación y mejora del mismo.

Estos valores pueden ser agrupados en torno a tres aspectos fundamentales de la vida:

- a) Los referidos a la persona, como individuo que necesita unos cuidados y los que inciden en la valoración de los aspectos que le conducen a una vida equilibrada y sana (objetivos nº 1 y 9).
- b) Los que se refieren a la relación de cada uno con los demás y que agrupan a todos aquellos valores que incluyen el respeto y la solidaridad. La consideración por otras formas de cultura y de expresiones culturales, reflejo de formas y concepciones de la vida dispares y el valor de la ayuda, cooperación y concordia que conduce a la convivencia pacífica de los pueblos (objetivos nº 2, 3, 6, 7, 8, 10, 11 y 12).
- c) Los referidos a la conservación, aprecio y respeto del medio ambiente como elemento indispensable en el que se desarrolla la vida del ser humano y cuyas características constituyen un factor determinante de su calidad de vida (objetivo nº 13).

En este triple ámbito de referencia de los valores claves a desarrollar en esta etapa educativa es preciso que los alumnos sean formados como personas moralmente autónomas y dialogantes apoyándose la intervención educativa en:

- El avance de sus capacidades cognitivas que les hagan capaces de pensar y tomar decisiones sobre situaciones de conflicto de valores, lo que supone el desarrollo de su juicio moral.
- La obtención de los conocimientos precisos para poder enjuiciar críticamente los aspectos que a su criterio se someten.

- La formación en las habilidades necesarias para actuar en consecuencia conforme su razonamiento les ha indicado.

El área de Conocimiento del Medio como área de experiencias de la etapa de la Educación Primaria tiene un carácter interdisciplinar, donde diversas disciplinas, cada una desde su faceta específica, proporcionan una mejor comprensión y explicación de la amplia diversidad que supone el estudio del medio. Lo que supondrá una perspectiva didáctica integradora que aúne el estudio de las diversas facetas que forman parte del medio impidiendo su fragmentación y buscando la síntesis globalizadora.

Esta área es pues, la encargada de abordar, en la Educación Primaria, los contenidos referidos a la Geografía, desde las diversas dimensiones que constituyen los puntos de referencia para el estudio de esta materia. Dimensiones que abarcan desde lo espacial y lo temporal, y las relaciones medio físico-medio social, tanto en su diferencia como en sus relaciones de interdependencia, así como a la inserción del individuo en los diferentes grupos sociales, hasta las dimensiones de la naturaleza viva-no viva y la de naturaleza y cultura o elementos transformados.

En relación con el estudio y la transmisión de valores en esta área, sus objetivos generales concretan los objetivos generales de etapa, dentro de ellos la referencia directa al estudio de valores quedan reflejados en los números 1, 2, 3, 4 y 10. En su exposición quedan reflejados, de la misma forma, los tres grupos que indicábamos con anterioridad. En el primer grupo, el de los valores individuales de cuidado personal, se encuentra el objetivo nº 1. que hace referencia a los comportamientos acordes con los hábitos de salud e higiene ... y a las actitudes de aceptación y respeto por las diferencias individuales. En el grupo de los valores relacionados con los demás, se encuentran los objetivos números 2, 3 y 10. Estos objetivos que hacen referencia a los comportamientos solidarios, constructivos y responsables en las actividades compartidas, el reconocimiento y apreciación de pertenencia a unos grupos sociales y el respeto a otros grupos y el posicionamiento y la reflexión sobre las aportaciones de los avances tecnológicos. Por último, en los valores relacionados con el medio ambiente destaca el objetivo nº 4, que hace alusión al análisis de las manifestaciones humanas en el medio y a las posturas de defensa y recuperación del equilibrio ecológico.

3. LA GEOGRAFÍA UNA CIENCIA QUE FOMENTA EL ESTUDIO DE LOS VALORES EN EL AULA

El aula debe saber integrar las posibilidades educativas de la calle y, al mismo tiempo, conseguir que los alumnos no sientan el mundo real desgajado del proceso de aprendizaje. En este sentido, desde el área de Conocimiento del Me-

dio de la etapa de Educación Primaria, se trata de abordar la Geografía como punto de encuentro del alumno con su medio natural y social, con su entorno más próximo, a la vez de que se pretende que tome conciencia de su pertenencia a un grupo social y natural más amplio el de su Comunidad Autónoma que a su vez corresponde a un territorio más extenso: España, Europa, el Universo. Para ello se ha de partir, tratando de buscar un aprendizaje significativo, de la realidad más próxima al alumno, realidad sobre la que posee experiencias y sobre la que actúa de un modo u otro, para ir ampliando conocimientos relacionados con lo que el ya conoce.

La Geografía ofrece al alumno múltiples posibilidades para comprender los diferentes hechos y realidades del mundo actual, facilitando el entendimiento de los fenómenos y situaciones que ocurren a su alrededor. Si partimos de la necesidad de tener en cuenta los principios básicos de la ciencia geográfica, y somos capaces de ponerlos en aplicación de una forma inteligente y adecuada, será más sencilla la comprensión del significado de esta ciencia en las primeras etapas educativas. Estos principios: localización, generalización, actividad, causalidad y síntesis, constituyen el punto de partida de las aportaciones básicas de esta ciencia a la enseñanza en la Educación Primaria. Los principios mencionados nos ofrecen la posibilidad de hacer que los alumnos conecten con las situaciones que acaecen en el mundo actual, en su mundo cercano, lo que significará un primer paso que ha de introducir la posibilidad del estudio de los valores, normas y roles que nuestra sociedad, responsable en última instancia de su educación, mantiene.

La Geografía pues, entendida de una forma dinámica y motivadora, ha de partir de la explicación de los problemas actuales y futuros, interpretando y razonando, desde su comprensión, la situación actual. De esta forma proporciona al maestro un valioso instrumento con el que enlazar con el entorno y con las situaciones que le son conocidas al alumno. Esta manera de entender los diferentes hechos y realidades despierta en el alumnado inquietudes nuevas y le muestra las nuevas posibilidades de acercarse al estudio científico de la realidad, puesto que la Geografía es, ante todo, el conocimiento de realidades.

En este aspecto, la Geografía, como ciencia dinámica, capaz de presentar en el estudio de los hechos, las relaciones, interconexiones y cambios, que los producen, promueve en el alumno el posicionamiento relativo en el análisis de los diferentes acontecimientos, fomentando la necesidad de analizar y reflexionar sobre los hechos desde diferentes puntos de vista, estudiando y analizando las múltiples causas que los producen y los sostienen, para permitir establecer los razonamientos y toma de decisiones lo más objetivamente posible.

Este estudio de los problemas sobre la base de la relatividad y la múltiple causalidad suscita en el alumnado la idea de la interrelación y mundialización de los problemas, que ha de encaminarle a la búsqueda y al apoyo de la solidaridad internacional, la comprensión entre los pueblos y la urgencia de rechazar las

relaciones basadas en el dominio de los fuertes. En este sentido la Geografía, para que su enseñanza sea más viva y positiva, debe encauzar sus enseñanzas hacia el tratamiento de los problemas actuales, olvidando en la mayoría de los casos el recordatorio de lugares y nombres apenas comprensibles y con escaso significado para el alumno.

El estudio de la Geografía en la escuela resulta pues, evidente, así como el que su estudio sea una fuente indiscutible de enseñanza de valores. La solidaridad, el respeto, la cooperación, han de aprenderse a partir de situaciones concretas, pero a veces éstas por ser tan reducidas en el aula pueden desvirtualizarse, por lo que muy a menudo es necesario proponer el estudio de ciertos fenómenos que, aunque cercanos al alumno, él pueda acercarse a ellos de una forma general, para observarlos desde una cierta perspectiva, lo que les proporcionará la posibilidad de analizar convenientemente los hechos y asumir las decisiones a las que haya llegado, fruto del análisis de los diversos factores y de su propia reflexión.

Otra aportación fundamental de la Geografía, al estudio de los valores en el aula, son los estudios del medio ambiente. Ciertamente, en los últimos decenios de siglo XX, el conjunto de la experiencia histórica humana presentó como inaplazables una serie de problemas que amenazaban el propio devenir de la Humanidad. Sobre todo, el aceleramiento de los recursos tecnológicos y la conciencia paralela del poder de las grandes potencias que incitaba constantemente a una preocupación por la conservación de unos bienes, de unos recursos considerados ya no renovables.

Al mismo tiempo que la conciencia de desigualdad y las injusticias sociales evoca un horizonte más igualitario, del mismo modo que la negatividad evoca la positividad en el ámbito de las relaciones de los seres humanos, la conciencia de los malos usos de éstos ante la Naturaleza, evoca también, la necesidad de nuevas relaciones en nuestro planeta. Esta conciencia de no renovabilidad de los recursos naturales, la conciencia o el desarrollo de la conciencia de que se puede afrontar e incluso destruir irremediablemente gran parte de los mismos, la conciencia de que es necesario controlar el uso indiscriminado del extraordinario poder tecnológico actual, ha motivado el desarrollo de unas sensibilidades específicas que cristalizan en los estudios del medio ambiente, de los que la disciplina geográfica es su expresión más genuina. En este sentido se encuentra el estudio de la Geografía, en él se parte del entendimiento del medio en toda su complejidad, para poder identificar y analizar los problemas ambientales, lo que contribuye de forma inequívoca a desarrollar una serie de actitudes en los alumnos, que hacen posible el aumento de su interés por el mismo y su colaboración activa en su conservación y mejora. Completándose, de esta forma, su formación individual, por el conocimiento, la reflexión y la valoración positiva del medio ambiente.

4. CONCLUSIONES

El área de Conocimiento del Medio en la Educación Primaria pretende organizar los aprendizajes que contribuyen a desarrollar en el alumnado, su autonomía de acción en el medio, su identificación y conocimiento de los grupos sociales, y su sentido de pertenencia, así como la búsqueda de soluciones a los problemas que este medio le plantea. Desde esta perspectiva, la Geografía como una ciencia que aparece unida a la presencia del hombre sobre la Tierra, y que pretende desentrañar las relaciones entre éste y el medio que le acoge, se muestra, con sus dotes de actualidad, como un punto fundamental para la conexión entre el alumnado y las realidades del mundo y, a partir de ahí, como un elemento básico de apoyo para la reflexión sobre los problemas más importantes del mundo actual y que conllevan un posicionamiento y una asunción de valores por parte de aquellos que los estudian.

BIBLIOGRAFÍA

- CADUTO, M. J. (1.992) *Guía para la enseñanza de valores ambientales*. Sevilla. Agencia de Medio-Ambiente- Consejería de Educación y Ciencia.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1.990): *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid. Alambra.
- GRAVES, N. (1.985): *La enseñanza de la Geografía*. Madrid. Visor.
- MONCLÚS, A. (Coor.) (1.992): *La enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales*. Madrid. Ed. Complutense.
- MORENO JIMÉNEZ, A. y MARRÓN GAITE, M^a. J. (1.995): *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*. Madrid. Síntesis.
- SOTELO NAVALPOTRO, J. A. y otros (1.995): “La geografía en la enseñanza secundaria” en *La Escuela en Acción*. Volumen VI, p.31-52.
- SPORCK, J. A. y TULIPPE, O. (1.979) “Interés educativo de la Geografía” en VV. AA. *Método para la enseñanza de la geográfica*. Barcelona. Teide, p.14-25.
- VV. AA. (1.989): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid. MEC.
- VV. AA. (1.992): *Primaria. Área de Conocimiento del Medio*. Madrid. MEC.
- VV. AA. (1.993): *Temas transversales y desarrollo curricular*. Madrid. MEC.
- YUS RAMOS, R. (1.996): *Temas transversales: Hacia una nueva escuela*. Barcelona. Graó.
- YUS RAMOS, R. (1.996): *Hacia una Educación Global desde la transversalidad*. Madrid. Alau-da-Anaya.

LA ENSEÑANZA DE LOS VALORES AMBIENTALES DESDE LA GEOGRAFÍA: LOS ÁRBOLES SINGULARES DE EXTREMADURA COMO RECURSO DIDÁCTICO

ISAAC BUZO SÁNCHEZ y JORGE GOZALO GONZÁLEZ

Universidad de Extremadura

1. INTRODUCCIÓN

La Geografía, ciencia espacial por excelencia, centra su ámbito de estudio en el territorio como resultado de la interacción entre lo ambiental o físico y lo humano o social, constituyendo una de las materias del currículo escolar más idónea para la introducción de los temas transversales descritos en la LOGSE. Nuestra disciplina, por consiguiente, es adecuada para introducir en todos los niveles educativos los valores ambientales y sociales adecuados al mundo en el que vivimos.

La Geografía debe ser una materia eminentemente práctica, que haga participar al alumno, que lo motive, y despierte en él su interés mediante actividades que supongan su participación directa, fomentando la construcción de aprendizajes significativos, es decir, trasladando a lo cotidiano los conocimientos geográficos que se circunscriben a un tiempo y espacio concretos para que el alumno los asimile y los aproveche (ESTÉBANEZ, 1992). Para conseguir este objetivo sería necesario, como ya expusimos en otro lugar (GOZALO y BUZO, 2000), que se produjera un giro metodológico en la enseñanza de la Geografía, dejando atrás las estrategias clásicas (teoría más memorización), y avanzando hacia estrategias en el proceso enseñanza-aprendizaje más participativas, que consigan

atraer la atención del alumno e incrementar su motivación con lo que su aprendizaje resultaría más eficaz.

En la presente comunicación planteamos una serie de actividades encaminadas a dotar al alumnado de determinados valores ambientales desde una disciplina de síntesis como la Geografía, aprovechando las ventajas que su cuerpo doctrinal nos ofrece, e introduciendo así al alumno en la práctica geográfica desde un punto de vista activo que le proporcione un conocimiento más próximo a la realidad ambiental y social en la que vive inmerso. Para ello proponemos trasladar los contenidos trabajados previamente en el aula a un espacio geográfico concreto, que reúna las características naturales y antrópicas que permita la asimilación de contenidos (conceptuales y procedimentales) y facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje, introduciendo, además, valores ambientales en el conjunto del alumnado (contenidos actitudinales).

Esta acción directa sobre el territorio, según Arroyo Ilera (1995; pp. 55), pretende enseñar a los jóvenes estudiantes “a ver, descubrir, describir, e interpretar el entorno (...), además, de potenciar las capacidades innatas de los alumnos y poner de relieve los mecanismos de la percepción y del comportamiento espacial, se trata de una forma de aprendizaje por descubrimiento...”.

Como elemento territorial que sirva para acercar al alumnado a la ciencia geográfica proponemos los Árboles Singulares protegidos de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Estos elementos del paisaje reúnen entorno a sí unas características biogeográficas singulares que harán comprender al alumnado determinados conceptos en el estudio del paisaje, como su composición, evolución, y uso, así como asimilar determinados valores ambientales encaminados sobre todo a la protección de la naturaleza.

2. CARACTERÍSTICAS DE LOS ÁRBOLES SINGULARES

La categoría de árbol singular viene definida en la *Ley de Conservación de la naturaleza y de espacios naturales protegidos de Extremadura* (Ley 8/1998) como “*aquellos ejemplares o agrupaciones concretas de árboles, autóctonos o no, en atención a sus características singulares o destacables que los hacen especialmente representativos, atendiendo a su edad, tamaño, historia o valor cultural, belleza, ubicación u otras características análogas*” (art. 25).

Se trata por tanto de elementos naturales que recogen en sí mismos características biofísicas, históricas y antropológicas que han merecido especial atención por parte de la administración regional, que en función de tales características declara su protección.

La finalidad de tal protección, como viene reflejado en el Decreto 36/2001, por el que se declaran los primeros 8 árboles singulares de Extremadura, es la de

“contribuir a la conservación de estos valiosos ejemplares, en armonía con los usos, derechos y aprovechamientos tradicionales, y con el desenvolvimiento de actividades educativas, científicas, culturales o socioeconómicas compatibles con la protección de los mismos” (art. 2). Queda por tanto especificada en la propia declaración de protección, entre otras, la función educativa que se podrá desarrollar entorno a los ejemplares protegidos, asegurando, eso sí, la conservación y aprovechamientos tradicionales que de los mismos se haga.

Tres son los criterios que toma en cuenta la administración autonómica para la declaración de Árboles Singulares:

- **Singularidad:** escasez numérica o distribución rarificada de la especie en el ámbito de la Comunidad Autónoma o dentro de su área natural de distribución; desarrollo vegetativo del ejemplar poco común o figurativo; emplazamiento del ejemplar poco común; valor paisajístico o estético.
- **Biométricos:** tamaños de los diámetros principales (troncos, ramas primarias, copa); alturas principales (hasta la primera bifurcación, total); edad estimada.
- **Históricos y culturales:** Importancia en relación con eventos históricos de ámbito nacional o regional; relación con fenómenos culturales o de interés popular.

Por otra parte, entorno al ejemplar o agrupación de árboles protegidos, se podrá establecer un Área Periférica de Protección en función de la importancia de los elementos vegetales asociados al árbol protegido, su importancia paisajística, las amenazas y peligros potenciales que le pudiera acechar y la necesidad de acometer medidas de protección.

CUADRO 1. Relación de Árboles Singulares declarados en Extremadura.

Árbol Singular	Término Municipal
Encina la Terrona	Zarza de Montánchez
Encina la Marquesa	Navalmoral de la Mata
Roble del Acarreadero	Cabezabellosa
Tejos del Cerezal	Nuñomoral
Enebro de las Mestas	Ladrillar
Castaño el Temblar	Segura de Toro
Alcornoque del Alcornocal	Aldeanueva del Camino
Castaño del Corbiche o de la Marotera	Casas del Monte

FUENTE: Decreto 36/2001 por el que se declaran Árboles Singulares de Extremadura.

Hasta el momento son ocho los árboles singulares que han recibido la declaración de protección atendiendo a las características descritas anteriormente (CUADRO 1). No todos los árboles cuyos expedientes declaratorios se iniciaron al amparo de la *Ley de Conservación de la naturaleza y de espacios naturales protegidos de Extremadura*, concluyeron su tramitación, debido en algunos casos a la muerte del ejemplar o a desavenencias entre la administración y los propietarios del árbol en otros.

3. OBJETIVOS Y ESTRATEGIAS

Nuestro principal objetivo no es exponer una unidad didáctica, sino más bien establecer una estrategia metodológica para reflexionar con los alumnos sobre los temas ambientales referidos al elemento definidor de la Geografía, que no es otro que el propio territorio. Para ello pretendemos convertir la visita a los árboles singulares en un complemento a los libros y a la enseñanza en el aula. De esta manera ayudaremos a los alumnos a descubrir por ellos mismo el mundo que nos rodea, dotándoles de una visión geográfica que le será útil en su vida cotidiana.

Las estrategias que planteamos para la consecución de nuestro objetivo son eminentemente prácticas. Nos basamos en un proceso de motivación previa del alumno, presentándole los contenidos que queremos trabajar, de una manera lúdica, para que los asimilen, y reconozcan posteriormente en la salida de campo. La culminación de este método de enseñanza-aprendizaje consiste en realizar un itinerario geográfico con los alumnos para que entren en contacto con el territorio objeto de estudio. Es una forma muy útil de motivar a los alumnos y despertar en él su interés por el conocimiento geográfico, además de sensibilizarles sobre los valores ambientales.

Partimos de un trabajo previo en el aula, donde se tratarán con antelación las técnicas adecuadas para una correcta comprensión del espacio visitado. Es fundamental aprovechar las salidas para inducir al alumno a que aprenda a observar el territorio, analizarlo y obtener conclusiones críticas y sintéticas. La ocasión será propicia para trabajar con los alumnos las actitudes hacia el medio ambiente, que aprecien la riqueza ambiental y cultural del territorio objeto de estudio, y generar una conciencia propicia al respeto por el medio ambiente y formas de vida distintas a las del lugar de procedencia, ayudando a modificar las actitudes negativas y destructivas que pudieran tener. También se podrán trabajar los contenidos procedimentales (lectura y confección de mapas, cliseries, cortes, encuestas...) poniendo las bases del autoaprendizaje para cuando el alumno conozca otros territorios fuera del ámbito escolar.

4. DESARROLLO DIDÁCTICO

La propuesta de aprovechamiento de los árboles singulares para la enseñanza de valores ambientales desde la Geografía, está diseñada para insertarse en el nivel educativo de segundo ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria (3º ó 4º según los centros), dentro del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

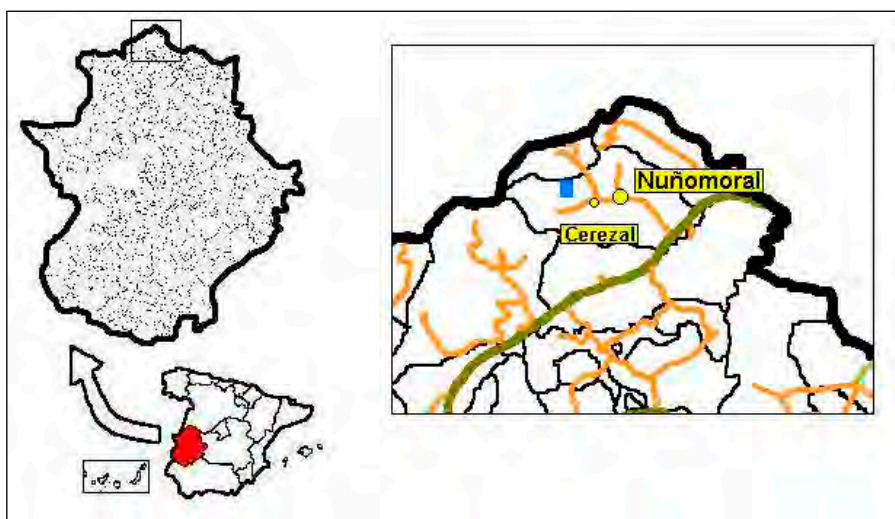
Los contenidos (conceptuales, procedimentales o actitudinales) deben haber sido trabajados previamente en el aula, ya que como hemos indicado, las salidas de campo han de ser complementarias a la metodología diaria en clase, pretendiendo lograr una buena fijación de los contenidos mediante la construcción de aprendizajes significativos a través del autoaprendizaje. Las salidas al campo no pueden ser improvisadas, sino que deben responder a una minuciosa planificación.

Para la realización de la visita hemos seleccionado entre todos los Árboles Singulares declarados la agrupación de Tejos del Cerezal, alquería de Nuñomoral, en la comarca cacereña de Las Hurdes (Figura 1). Esta agrupación de árboles, declarada Singular, reúne ciertas características en cuanto a su localización que la hacen más atractiva para el aprendizaje geográfico. Entre las características que nos han movido a su elección destacamos:

- Su localización en un de las comarcas rurales de Extremadura más interesantes para el análisis de la Geografía Humana y Física. Habrá que procurar contactos entre los alumnos y la población local como fuente de información sobre la sociedad rural, y una manera de desmitificar a la Comarca y sus pobladores, marcados por la leyenda negra del film de Buñuel "Tierra sin pan" de 1932.
- Su emplazamiento alejado de núcleos urbanos y de carreteras, por lo que el acceso habrá de hacerse obligatoriamente tras un paseo a pie desde la alquería de Cerezal, en el municipio de Nuñomoral.
- Especial situación del Tejo en Extremadura. Es una especie relictica y muy escasa que ocupa los lugares más escarpados y frescos de las sierras del Norte de la provincia de Cáceres, en las zonas con suelos profundos y húmedos.
- La especial relación del Tejo con su entorno hostil, en el que el elemento compensador que le permite sobrevivir en estas latitudes está variando. Se relacionará este hecho con el cambio climático, para que los alumnos observen sobre el terreno los efectos de un fenómeno del que tanto han oído, leído y visto en los medios de comunicación.
- Existencia de reforestaciones de Pino Carrasco, que rodean a los Tejos, se podrá observar como el ser humano ha introducido especies foráneas en detrimento de las especies autóctonas que van reduciendo su superficie.

- Importancia agraria tradicional de la comarca, con cultivos en bancales y terrazas, y ganadería caprina en las laderas y valles próximos a los Tejos, por lo que será fácil de apreciar el factor antrópico en el paisaje.
- Uso tradicional etnográfico dado a este paraje, en el que los lugareños recogían ramas de Tejo para las fiestas del “Ramo” y que en la actualidad se ha modificado.

FIGURA 1. Localización de los Tejos del Cerezal.



Elaboración propia a partir del Estudio Territorial Extremadura II.

El recorrido se iniciará en la alquería hurdana de Cerezo, entidad menor de Nuñomoral, en la que se podrá estudiar la forma de asentamiento disperso de la comarca, así como la arquitectura popular que utiliza materiales propios de la zona. Un simple vistazo por la pequeña localidad, mostrará a los alumnos como los elementos característicos de la cultura hurdana se están perdiendo por la proliferación de edificaciones que no guardan ninguna relación con las autóctonas. El contacto con el paisanaje deberá hacerles reflexionar sobre la problemática del envejecimiento del mundo rural y las duras condiciones de vida, especialmente, en esta comarca.

Se continúa por la veredas que utilizaban los pastores para llevar las cabras a pastar hacia las barranqueras del “Lomo Carrasco” y del “Collado de las Gameillos”, en la cabecera de la garganta del arroyo Cerezal donde se encuentra el paraje denominado “de los Tejares”, de 13 has., con los ejemplares de Tejo pro-

tegidos. En este lugar recogían los lugareños las ramas de Tejo para las fiestas de “El Ramo”. Las prohibiciones y la conciencia ambiental han logrado sustituir las ramas de tejo por las de pino (SIMÓN, 1999), manteniéndose la tradición, aunque adaptada a los tiempos actuales que demandan conservación.

Durante el itinerario se habrá de ir identificando procesos del ámbito de la Geografía Física (geomorfológicos, climatológicos y biogeográficos), así como las modificaciones humanas. Una vez en el destino, los alumnos comprenderán el significado del concepto relicto, y de fragilidad ambiental, incidiéndose en la necesidad de protección del medio ambiente.

5. CONCLUSIONES

Mediante el uso didáctico del territorio habremos logrado acercar al alumno a los valores ambientales necesarios para la conservación de la naturaleza, partiendo de un espacio protegido legalmente, y del análisis geográfico de su entorno.

La importancia de los Árboles Singulares y, por extensión, de los Espacios Naturales Protegidos, radica en la unión de aprovechamientos humanos tradicionales y ecosistemas naturales que se ven amenazados por nuevos usos y problemas (urbanización, turismo incontrolado, incendios forestales, etc.). El análisis de esta problemática debe mover al alumno a la reflexión sobre el modelo de sociedad en la que vive y la importancia de promover el respeto por la naturaleza.

Proponemos, por lo tanto, el aprovechamiento de los Árboles Singulares y de otros Espacios Naturales Protegidos como recurso didáctico útil no sólo para la Geografía, sino para la educación en valores, en este caso ambientales. Además, como hemos visto en la legislación, cumplimos con una de sus finalidades, la de desarrollar actividades educativas. Actividades que sirven para aprender Geografía y para adquirir unos valores necesarios para los escolares de hoy, que serán los adultos del futuro.

De esta manera conseguiremos en el alumno una motivación e interés por la Geografía que debe propiciar la asimilación de conceptos epistemológicos, técnicas procedimentales para el autoaprendizaje y una formación ética que hagan de la Geografía una disciplina que sirva para formar a los ciudadanos del futuro. En estos tiempos, en los que las sociedades postindustriales se han percatado de los impactos producidos en la naturaleza (tanto por el desarrollo como por el subdesarrollo), la Geografía debe ser un instrumento útil para la educación en los valores de la sociedad del nuevo milenio.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ MÁRQUEZ, F. (1983): *La Geografía activa en la escuela*. Editorial Escuela Española, Madrid.
- BAILEY, P. (1981): *Didáctica de la Geografía*. Editorial Cincel-Kapelusz, Madrid.
- GOZALO, J. y BUZO, I. (2000): “Los espacios naturales protegidos como recurso didáctico para la geografía”, en GONZÁLEZ J. L. y MARRÓN M. J. *Geografía, profesorado y sociedad. Teoría y práctica de la Geografía en la enseñanza*. AGE, Murcia.
- ESTÉBANEZ ÁLVAREZ, J. (1992): “Bases para un Diseño Curricular de Geografía en Enseñanza Secundaria” en MONCLÚS ESTELLA, A. (Coord.): *La Enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales*. Editorial Complutense, Madrid.
- MORENO JIMÉNEZ, A. y MARRÓN GAITE, M^a. J. (Eds.) (1995): *Enseñar Geografía. De la Teoría a la Práctica*. Editorial Síntesis, Madrid.
- SIMÓN (1999): *Árboles notables de Extremadura*. Adenex, Mérida.
- VALLE BUENESTADO, B. (Coord.) (2000): *Geografía y Espacios Protegidos*. F.E.N.P.A.-A.G.E., Murcia.

VINCULACIÓN TERRITORIAL DE UNIVERSITARIOS ASTURIANOS Y LEONESES

M.^a DEL ROSARIO PIÑEIRO PELETEIRO

Universidad de Oviedo

M.^a CRUZ MELÓN ARIAS

Universidad de León

El hombre y la tierra donde vive están íntimamente unidos. El hombre la transforma con su industria y con su ingenio: y ella le moldea a él a su imagen y semejanza. Es una verdad muy grande que somos hijos de la tierra donde vivimos: y por eso debemos estar agradecidos a sus ternuras y sus cuidados.

El Libro de España. Edit. Edelvives, 1932, pg. 45.

Hace unos meses, en el congreso sobre Identidades y Territorios, presentamos los resultados de una encuesta que habíamos realizado a estudiantes universitarios de Asturias y León¹. En dicha comunicación nos centrábamos en el tema de la postura que adoptaban ante la U.E. y el conocimiento que poseían de la misma. Los resultados, que entonces obtuvimos, demostraban el escaso conocimiento —muy pocos podían decir los estados que formaban parte de ella— y el poco interés que manifestaban hacia la misma. En las páginas que van a continuación vamos a tratar sobre el tema de la vinculación territorial y las preferen-

¹ La comunicación llevaba por título *El conocimiento y la valoración de la U.E. en universitarios asturianos y leoneses.*

cias que estos alumnos manifiestan hacia su localidad, la Comunidad Autónoma, España, Europa y el mundo.

El tema que nos ocupa ha sido objeto de estudios anteriores. En esos trabajos se ha señalado como los individuos no sólo se identifican con grupos sociales, sino también con espacios geográficos concretos a los que se sienten vinculados de manera especial. El trabajo sobre la *Realidad social en España* realizado por el BBV-BBK-Caja Madrid muestra la fuerte vinculación a su pueblo por parte de los españoles, a España, vinculación que se encuentra en descenso si se estudian los valores alcanzados entre 1991 y 1996 y, en tercer lugar, a la Comunidad Autónoma, valor fluctuante pero que parece tener un repunte en los últimos años. Europa y el mundo se encuentran bastante alejados y con valores mucho más bajos. Partiendo, pues, de estos supuestos veremos lo que nuestros universitarios piensan sobre el tema, aunque, a pesar de que se les daba la posibilidad de justificar sus opiniones muy pocos lo hicieron.

1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Este Trabajo se basa en una encuesta que fue aplicada a 120 sujetos asturianos y leoneses, en su mayoría alumnos (86,5%) de tercer curso de las E.U. de Magisterio. El 13,5% restante corresponde a estudiantes de primer curso de la Especialidad de Geografía de la Universidad de León. La muestra presenta un fuerte desequilibrio entre hombres y mujeres (15,8% / 70,9%), desproporción que es más fuerte entre los alumnos de la Escuela Universitaria de Magisterio donde el número de mujeres es mucho más elevado que el de varones. En el cuadro siguiente recogemos los grupos de edad a los que se les aplicó la prueba.

EDAD	Nº SUJETOS	EDAD	Nº SUJETOS
18 años	10	23 años	6
19 años	23	24 años	2
20 años	27	25 años	1
21 años	16	26 años	1
22 años	9	27 años	1

Se observa un predominio de los grupos de edad de 19 y 20 años, disminuyendo la frecuencia a partir de los 22 años.

La aplicación se realizó a las horas de clase sin ninguna información previa que les pusiese sobre aviso. En el acto mismo de la aplicación se les comunicó que estábamos realizando una investigación y que agradeceríamos nos respondiesen a las preguntas que planteábamos como una ayuda a nuestro trabajo.

Los items que vamos a analizar en esta comunicación son dos. Por una parte se les pidió que expresasen su vinculación y afecto a determinados territorios valorándolo de 0 a 4². O sea, pasando de una vinculación nula (0) a una vinculación muy fuerte (4). Los territorios que se les presentaron eran España, la Comunidad Autónoma, el pueblo, Europa (como un todo), la U.E., El mundo y algunos puntos que nos parecieron significativos como Estados Unidos, Israel o Cuba. El análisis que vamos a hacer se centra sobre todo en los primeros y realizaremos alguna mención de pasada a los últimos. En segundo lugar, se les pidió también que manifestasen su conocimiento en el terreno del arte, de la cocina, de la música, etc. Sobre determinados zonas del mundo —Europa Occidental, Mundo mediterráneo, EE.UU. etc.— con el fin de determinar si suposición se debía a un conocimiento exhaustivo sobre el tema o a un simple impulso irracional y sensiblero hacia determinados países.

2. RESULTADOS

Respecto a los resultados que hacían referencia a la relación España-Comunidad Autónoma- Localidad fueron los siguientes:

CONCEPTOS	R. GLOBAL	R. ASTURIAS	R. LEÓN
Mi Localidad	3,59	3,6	3,59
C. Autónoma	2,65	3,34	2,42
España	3,29	3,03	3,39

Fuente: Encuestas

Los resultados globales nos proponen la siguiente secuencia: Mi localidad-España- Comunidad Autónoma, un resultado que se asemejan a los obtenidos en el estudio anteriormente citado, aunque allí los datos finalizaban en 1996. Sin embargo, estos resultados globales no se corresponden por igual a los que obtenemos en Asturias y León.

En el Principado de Asturias sigue ocupando el primer lugar el pueblo, pero el segundo corresponde a la Comunidad Autónoma y el tercero a España, mientras que en León, España pasa por delante de la Comunidad Autónoma que ocupa el tercer lugar. Volviendo sobre los resultados asturianos hay que precisar que un 40% de los encuestados otorga a Asturias más puntuación que al conjunto del estado, y sólo el 6,66% presenta la situación inversa, el resto, un 53,33 %

² Esta encuesta se basa en la publicada por HAUBRICH (1996) en la obra citada en la bibliografía.

les da una puntuación semejante, casi siempre entre 3 y 4 (vinculación fuerte o muy fuerte). Dicho de otra manera, el 53,33% se consideran tan asturianos como españoles. La situación de León es distinta. El 42,04% sitúa a España por encima de la Comunidad Autónoma, mientras que sólo el 5,68% da a ésta una puntuación superior. No sabemos si el resultado se modificaría si en lugar de la Comunidad Autónoma situásemos la provincia de León. Trataremos ahora de explicar el comportamiento del alumnado

La vinculación con la localidad en la que se vive, y en la que muchas veces se ha nacido, es una realidad que aparece claramente manifiesta no sólo entre nuestros alumnos sino en otros estudios realizados entre la población española en general, tal como aparece en el informe titulado *La realidad Social de España*. LLOPIS y LLOPIS (1999) que llegan a las mismas conclusiones respecto a la Comunidad Valenciana tratan de encontrar razones en la poca movilidad geográfica de la población española, la persistencia de una mentalidad agraria, el arraigo del municipio como unidad administrativa, etc. LAZUECH (2000:118) que observa una actitud semejante en estudiantes franceses residentes en Nantes, habla *de la vinculación a veces obsesiva al espacio de la cotidianidad, en el que se reconoce tener los puntos de referencia, el círculo de amigos, las costumbres, es particularmente fuerte para ciertos jóvenes de origen popular y/o rural, para los que venir a Nantes, para seguir estudios superiores, se vive como un desarraigo y una desocialización*. Si bien la explicación de este hecho puede encararse desde diversos campos, creemos que la geografía puede aportar también una explicación al hecho de la identificación local.

El trabajo de varios autores franceses respecto a lo que denominamos los espacios vividos puede ser una orientación en este terreno. FREMONT (1982), que hace un estudio sobre la emergencia del concepto y las derivaciones que ha tenido, al final de su exposición, y en el apartado referido a los diferentes enfoques del espacio, habla de tres o cuatro dimensiones que podemos apreciar en él, de ellas sólo podemos detenernos en el espacio social y el espacio vivido. *El espacio social está constituido por una red de lugares frecuentados por un grupo social y que sirven de base a las relaciones que existen en el seno de este conjunto. La red de lugares (espacio estructurado) aparece así como la expresión de una red de sociabilidad (la sociedad estructurada). El conocimiento de las relaciones sociales es pues indispensable para el análisis de los espacios sociales*. Por otra parte, el espacio vivido, que presenta como el concepto más rico y más completo que integra todos los demás pero añadiéndoles el sentido de ser portador de valores que se distinguen por *la distancia afectiva.. es a la vez campo y espejo de signos: campo, como red de frecuencias que sirven de base a las redes de sociabilidad... espejo de signos, como expresión de los valores colectivos*. Para el conjunto de los encuestados, la localidad es el espacio vivido y social, no es, como dice GALLAIS (1982) al referirse a los espacios tropicales, *un soporte neutro de su existencia, de sus actividades de producción*.

El segundo aspecto interesante es la relación Estado- Comunidad Autónoma. Los resultados obtenidos en el Principado de Asturias no son exclusivos de este colectivo. El estudio realizado por el BBV-BBK-Caja Madrid llega a las mismas conclusiones en otras comunidades periféricas —País Vasco, Cataluña, por ejemplo—. En el caso de Asturias, la comunidad autónoma aparece potenciada por limitarse a una sola provincia cuyos límites aparecen claramente marcados desde el punto de vista geográfico. Los cursos fluviales marcan la frontera por el Este y el Oeste y una compacta barrera montañosa en el Sur marca un cierto aislamiento y limita perfectamente un espacio en el que los individuos no sólo actúan sino también logran su identidad social, una identidad que se pierde al traspasar las fronteras. En estos términos se expresa GALLAIS (1982:36-38) cuando se refiere al territorio.

Los estudiantes leoneses, que abarcan en su comunidad un espacio más amplio en el que se incluye no sólo el antiguo reino de León, sino también el de Castilla, no encuentran entre sus diferentes componentes unos rasgos comunes tan fuertes que les haga participar de símbolos, contenido cultural, artístico, etc., semejante. Si el territorio es una interface, a la que HUSSY y LOPRENO (1985), aplicando los términos lingüísticos de significante y significado, atribuyen un sentido simbólico, para estos estudiantes resulta más vinculante su relación con España.

Otro aspecto que se recoge en las encuestas es la actitud ante Europa y la U.E. Los resultados obtenidos junto con el de Humanidad los expresamos en el siguiente cuadro

CONCEPTOS	R. GLOBAL	R. ASTURIAS	R. LEÓN
Europa	2,05	1,96	2,10
U. E.	1,79	1,63	1,84
La Humanidad	2,98	2,6	3,11

Fuente: Encuestas

Como podemos apreciar en los datos que acabamos de incluir, la vinculación de los estudiantes universitarios a espacios más amplios es mucho menor. Si por una parte pueden sentirse europeos, una valoración que se sitúa en torno al 2, esta valoración disminuye al referirse a la U.E. de la que formamos parte como miembros de pleno derecho. Ya habíamos señalado anteriormente (PIÑEIRO & MELÓN: 2001) la actitud crítica y, hasta cierto punto negativa, de estos estudiantes universitarios con respecto a la U.E., de tal manera que su pertenencia a ella, en su opinión, puede acarrear dificultades y problemas, principalmente desde el punto de vista cultural. Por otra parte, la consideran una realidad política y económica, con poco sustento espacial, al dejar fuera a amplias zonas de

Europa, por eso, aunque su pertenencia al continente está plenamente asimilada, este carácter artificial y construido de la U.E. no despierta el mismo interés.

Lo que nos ha sorprendido es la escasa valoración a la Humanidad que se aproxima a una vinculación fuerte (3). Realmente, al no haber completado la información numérica con ninguna explicación escrita —se trataba de algo voluntario y no exigible obligatoriamente— no conocemos a que se debe esta, a nuestro entender escasa actitud hacia ella. Es cierto que a veces los alumnos se expresan diciendo que no pueden tener vinculación hacia puntos en los que no han estado nunca, o que se trata de indiferencia y no odio. En un caso se especifica que se trata de afectos distintos: *Cuando puntúo a España, o a mi comunidad* —nos dice— *es porque me gusta y disfruto donde estoy y donde vivo. Cuando puntúo Sudáfrica, por ejemplo, es por la pobreza y, sobre todo, por la impotencia individual que siento al ver las caras tristes de esos niños pobres.* En ese caso, la puntuación que se aporta a la Humanidad fue un 4.

Por último, debemos destacar un hecho que se deduce de los anteriores resultados, el carácter más localista de los estudiantes asturianos que los leoneses que parecen adoptar una posición más universalista.

3. PAPEL DE LA GEOGRAFÍA EN LA VALORACIÓN DEL TERRITORIO

ALLEN & STEVENS (1994:28) al referirse al papel de la geografía dentro de los estudios sociales, critica el énfasis que muchas veces presentan los libros de texto en los hechos locales *Es más importante, nos dicen, comprender la esencia de la naturaleza global de nuestra existencia, la interdependencia de la vida en el planeta, y el impacto de los diferentes modos de vida de los otros.* Esta orientación supone un giro respecto a la que en la actualidad presenta el curriculum. Las enseñanzas en los niveles de primaria y, hasta cierto punto, de secundaria, tienen como centro la localidad, con lo que la tendencia general a considerar el lugar y el propio territorio como privilegiados en nuestro conocimiento y en nuestro afecto, aparece así reforzada a través de la acción educativa.

En una época global, en la que la geografía podía sintetizarse como el estudio de la tierra como morada del hombre, en que los intercambios entre continentes, naciones y regiones se producen de manera continuada, la orientación hacia una visión mundial se hace cada vez más necesaria. El papel de la geografía sería el provocar el interés en cómo la gente, a través de su cultura, ha dado respuestas al entorno en que vive, respuestas que tienen como finalidad conseguir cubrir unas necesidades que son comunes a todo el planeta: alimento, vestido, refugio ante las inclemencias del tiempo. El aislamiento existente en épocas anteriores, es imposible de mantener en la actualidad. El etnocentrismo es insostenible ante una sociedad multiétnica y de mestizaje. La interdependencia se manifiesta en todos los órdenes de la vida. Nuestros vestidos, nuestros alimen-

tos, los materiales que manejamos proceden de puntos distantes o son fabricados, en todo o en parte, en otras zonas de la tierra, sólo los intercambios, que se han desarrollado prodigiosamente en la actualidad, permiten esta interconexión como expresión de una interdependencia. La geografía, que presenta esta realidad, refuerza ciertas destrezas que favorecen este tipo de educación: lectura e interpretación del mapa, comprensión del tiempo y de la distancia.

¿Tendrá capacidad la geografía para ampliar el horizonte afectivo de los jóvenes? ¿Podrá ponerles en contacto con el mundo, presentarlo y transmitir sus valores? ¿Tendrá cabida en las reformas curriculares que se llevarán a cabo o desaparecerá del marco escolar? En las revistas especializadas, desde finales del pasado siglo, se encuentran nuevos planteamientos con nombres prometedores como: *geografía para el futuro, una geografía para el año 2.000, o la geografía del nuevo milenio*. Ya anteriormente FISHER y HICKS (1985) presentaron su proyecto curricular en el que la geografía, junto con el resto de las ciencias sociales, vertebraba una organización de la enseñanza en la que el propósito era presentar una sociedad mundial que nos afecta a todos y que exige un espíritu crítico, dominio de las destrezas de comunicación, respeto y conocimiento de otras culturas, sentido de la justicia, etc.

Todos estos proyectos manifiestan la necesidad de la enseñanza de la geografía como disciplina que enseña a pensar el espacio y que se nos presenta como un componente esencial para la preparación de los jóvenes para el siglo XXI (The Geographical Association, 1999). Sin embargo, dados los cambios operados a nivel técnico en el planeta en los últimos años, tendríamos que reformular qué entendemos por espacio geográfico. Éste no responde a las mismas razones de funcionamiento si lo pensamos en términos locales o globales. SANTOS (2000) ha propuesto como definición *un conjunto indisociable de sistemas de objetos, sistemas de acciones*, pero mientras en el plano local el territorio, en sí mismo, constituye una norma para el ejercicio de las acciones, en el global las acciones, incluso desterritorializadas constituyen normas de uso de los sistemas localizados de objetos. La razón global y la razón local se superponen y, en un proceso dialéctico, tanto se asocian como se contraponen. Todo esto supone que la geografía, como ciencia social, plantea problemas y cambios en varios niveles. En esta dirección se sitúan los trabajos de HICKS (1994 Y 1998) y otras propuestas del propio SANTOS (1988) sobre una triple óptica: planetaria, nacional y regional o local para los problemas que centra fundamentalmente en las repercusiones espaciales de la nueva concepción del trabajo y de las nuevas tecnologías.

Queremos finalizar esta comunicación con unas palabras de ESTÉBANEZ (1995:139) referidas al papel de la geografía.: *La globalización económica lejos de eliminar la geografía la ha revitalizado considerablemente, como consecuencia del papel activo del espacio en la transformación y modificación de los procesos generales, y por ello toda propuesta curricular en nuestra disciplina debe encaminarse a buscar un núcleo que aglutine las diferentes ramas del saber geográfico, y*

este no es otro que el espacio. Nuestro papel es ahora abrir los horizontes de los jóvenes para que sus vinculaciones se amplíen a espacios más lejanos y no se circunscriban al espacio limitado del lugar en que viven

BIBLIOGRAFÍA

- ALLEN, Michael G. & STEVENS, Robert, L. (1994): Middle Grades Social Studies. Teaching and Learning for active and Responsible Citizenship. Massachusetts: Allyn and Bacon
- CIRES (1997): La realidad social en España, 1991 a 1996. BBV-BBK- Caja Madrid
- ESTÉBANEZ ÁLVAREZ, J. (1995): "Globalización económica y enseñanza de la geografía", en VV.AA. Didáctica Universitaria, pp. 113-145, Sevilla: S.P. Universidad de Sevilla
- FISHER, S. and HICKS, D. (1985): World Studies 8-13, Edimburgo: Oliver & Boyd
- FREMONT, A. (1982) "Histoire d'une recherche" en AA-VV. Espaces vécus et civilisations, pp. 11-27, Paris: C.N.R.S.
- GALLAIS, J (1982): "La perception et la pratique de l'espace dans les pays tropicaux", en AA.VV. Espaces vécus et civilisations, pp. 29-47, Paris: C.N.R.S
- HAUBRICH, H. (1996): "International Understanding and Cooperation through Geographical Education" en VV. AA. (edit.) Innovation in Geographical Education, pp. 219-234, Amsterdam
- HICKS, D. (1994): Educating for the Future: A Pratical Classroom Guide. Godalming: World Wide Fund for Nature UK
- HICKS, D. (1998): "A Geography for the future" Teaching Geography, oct. pp. 168-173
- HUSSY, C. et LOPRENO, D. (1985): "La représentation du territoire" en Les Représentations en Actes, Actes du Colloque de Lescheraines, pp. 313-326, Grenoble: Institut de Géographie Alpine
- LAZUECH, Gilles (2000): "L'Europe pour quels jeunes?" Revue Français de Pédagogie, n^o 132 pp. 115-123
- LLOPIS GOIG, Ramón y LLOPIS GOIG, David (1999): "La integración territorial europea en la opinión pública española: análisis del caso valenciano" Estudios regionales. Impactos regionales de la integración europea, Associació valenciana de ciencia regional: Valencia
- ORTEGA VALCÁRCCEL, J. (2000): Los horizontes de la Geografía. Teoría de la Geografía, Barcelona: Ariel
- PIÑEIRO PELETEIRO, M^a del Rosario y MELÓN ARIAS, M^a Cruz (2001): "El conocimiento y la valoración de la U.E. en universitarios asturianos y leoneses" en ESTEPA, FRIERA y PIÑEIRO, Identidades y territorios, pp. 309-321, Oviedo: K.R.K.
- SANTOS, M. (1988): "Reflexions sur le rôle de la Géographie dans la période technico-scientifique", Cahiers de Géographie du Québec, vol. 32, 87, pp. 313-319
- SANTOS, Milton (2000): La Naturaleza del Espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción. Barcelona: Ariel
- THE GEOGRAPHICAL ASSOCIATION (1999): "Geography in the Curriculum", en Geography, 84 (2) pp. 164-167

EDUCAR EN VALORES DESDE LA GEOGRAFÍA EN LA E.S.O.: VÍAS ALTERNATIVAS

SALVADOR QUINTERO RODRÍGUEZ

JULIÁN PLATA SUÁREZ

GILBERTO MARTÍN TEIXÉ

Universidad de La Laguna

PRESENTACIÓN

Para educar en valores es importante tener en cuenta al menos tres concepciones diferentes de lo que es un valor¹. Y cuando hablamos de educación en valores desde la Geografía parece interesante que nos preguntemos si, según esas tres diversas perspectivas, existen valores que se puedan educar en el ámbito concreto de la enseñanza de la Geografía a los alumnos y alumnas de la E.S.O.

En primer lugar, desde un enfoque afectivo o motivacional —también podemos decir: desde una perspectiva psicológica—, llamamos *valor* a lo que nos gusta y queremos poseer. Decir esto puede parecer poco estético, incluso poco ético; pero, en realidad, el significado más inmediato de la palabra *valor* es el de aquello que la persona valora como algo que le interesa, que le importa, que desea. Eso es así aunque, con frecuencia a los educadores —y por tanto a los profesores de Ciencias Sociales, Geografía e Historia— no nos gusten algunas cosas que les interesa, importa y desean nuestros alumnos o algunos de nuestros alumnos.

Desde un enfoque evaluativo, o si se quiere, desde una perspectiva social, llamamos también *valor* a aquella conducta que se elige entre dos o más alterna-

¹ Distinguimos aquí como se hace en Psicología Social. Ver, por ejemplo, el vocablo *valor* en *Psicología*, Diccionario Akal de Roland Doron y Françoise Parot.

tivas porque parece la más útil para la persona o para el grupo. Entre callarse o hablar, ir o quedarse, jugar o no, se escoge una de las opciones porque la experiencia, o una evaluación mental, sugiere que ésta es la que *vale* aquí y ahora, y la otra se desprecia porque va a ser más costosa para la persona o para el grupo. El refranero está cargado de estas valoraciones: “Más vale prevenir que curar”, y otros muchos.

Y desde una perspectiva moral o ética, llamamos valor a ciertos ideales que las personas, en un determinado grupo, se proponen como metas y por los que regulan su conducta. Este es el tipo de conceptos en el que habitualmente pensamos —y luego utilizamos— cuando hablamos de valores y de educar en valores; es el conjunto de términos que solemos encontrar en el índice de los libros que ojea el educador preocupado por esta tarea: ‘educar en la igualdad’, ‘educar para libertad’, ‘la solidaridad’...

En el mundo de la didáctica —también en el de la didáctica de la geografía— la discusión acerca de los valores acostumbra a considerar como tales a estos últimos, a los valores que definimos como algo valioso en sí mismo independientemente de las apreciaciones subjetivas individuales o colectivas.

Pero cualquier educador sabe que, aunque el conjunto del profesorado se haya propuesto trabajar durante el curso un valor como el *respeto* a partir de unas prácticas determinadas en el aula, en el día a día se encuentra con alumnos que tienen como valor la gratificación inmediata, lo que no significa un concepto ideal, sino una realidad múltiple, práctica y concreta. Y también se encuentra algunas conductas que, si bien son aceptadas en teoría, se cambian fácilmente desde el momento que el alumno percibe que le va a suponer un costo. Naturalmente, también es posible comprobar cómo ciertas conductas que obedecen a actitudes personales o de grupo pueden perfectamente ser designadas con esa palabra abstracta con la que nos referimos a un valor.

Se trata, pues, de tres conceptos de valor, que suponen, en nuestra opinión, tres situaciones diferentes para educar en valores. En esta comunicación intentamos reflexionar, aunque sea brevemente, sobre cada una de ellas y sus implicaciones en la educación en valores desde la Geografía.

Después, cuando ya teníamos diseñado nuestro trabajo teórico, preparamos un cuestionario con el que intentamos contrastar nuestras ideas con la realidad de las aulas, preguntando a los profesores de Ciencias Sociales Geografía e Historia.

1. EL VALOR DESDE LA PERSPECTIVA DE LA MOTIVACIÓN

Decíamos que, en primer lugar, llamamos valor a todo aquello que una persona lucha por conseguir y, por negación, no llamamos valor a todo aquello que

esa persona intenta evitar². Toda persona quiere o rechaza algo, decide y luego actúa, porque está convencida de que ese algo es bueno o malo y, por tanto, le conviene o no. Y eso ocurre cada día en los asuntos más insignificantes: siempre nos movemos por el valor presumible de lo que queremos.

Según este enfoque, no existen unos *entes* llamados *valores* como realidades aparte de las cosas o del hombre, sino que un valor es la apreciación que el hombre hace de cada objeto, de cada acción, ...³. El objeto o la acción tienen en sí mismos un atractivo que el hombre percibe y valora. El valor es, a la vez, algo objetivo y subjetivo. Esta precisión es importante porque en el tercer enfoque veremos que el valor se considera como independiente de apreciaciones subjetivas, como algo objetivo, situado fuera del tiempo y del espacio⁴.

Evidentemente, ese objeto que ejerce sobre el hombre una fuerza de atracción o de rechazo se sitúa, de hecho, fuera o dentro de él. Cuando ese objeto pertenece al espacio exterior en el cual vivimos podemos entender como valor lo positivo que los individuos perciben en la naturaleza o en las cosas y, de la misma manera, podemos deducir lo que viven como valor a partir de lo que rechazan en la naturaleza o en cualquier objeto del espacio en que viven.

Un aspecto fundamental de esta perspectiva es que cada decisión y cada conducta —la mejor y la peor— está motivada por el convencimiento interior de que aquello que hemos decidido o aquello que vamos a hacer nos importa porque vale, de tal manera que el valor de ese algo, sea real o imaginario, nos mueve a decidir o a actuar. Por eso a esta manera de entender los valores la llamamos perspectiva motivacional o afectiva.

Ese convencimiento se va formando y fijando en el individuo desde la infancia, orientado desde la familia, desde la escuela, desde las relaciones sociales del niño. Es decir, es educable: la familia, la escuela, los medios con los que una sociedad llega al niño pueden enseñarle a descubrir por qué una cosa o una conducta es buena o no lo es.

Esto que se dice de un individuo se puede aplicar por extensión a un grupo a causa del contagio cultural: los deseos de tener ropas de marca o llevar ‘pierces’, de practicar unos deportes o escuchar determinada música, pueden ser comportamientos individuales que indican creencias, actitudes o valores subyacentes —como queramos llamarlos— y que, a su vez, se contagian a un colectivo local o mucho más amplio.

² Algunos utilizan también el término antivalor para designar a la actitud contraria a la que hace referencia el valor. Así M^a Rosario Limón Mendizábal presenta una lista de valores y antivalores en la etapa de educación infantil. “Valores sociales y trabajo en equipo en la educación infantil”. Revista Complutense de Educación. Vol. 5, n^o 1 1994. Otro término es *contravalor*: “Todo valor tiene una polaridad, ya que puede ser positivo o negativo; es valor o contravalor...” Carreras y otros (1995).

³ TIERNO, Bernabé (1994): *El libro de los valores*. Taller de Editores S.A.

⁴ Carreras y Otros (1995): *Cómo educar en valores*. Narcea, Madrid.

1.1. LOS VALORES AFECTIVOS EN LOS ALUMNOS DE LA E.S.O.

La edad que tienen los chicos y chicas que estudian Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Enseñanza Secundaria Obligatoria ofrece al profesor determinadas desventajas y algunas ventajas para educar en valores desde la Geografía. Sondeamos estas cuestiones entre profesores de esta materia en centros públicos y privados en la isla de Tenerife. De sus respuestas apuntamos estos datos que, evidentemente, generalizan, pero que señalan a un grupo bastante amplio de alumnos⁵.

Por una parte, los alumnos a esta edad tienen poca perspectiva de futuro; les cuesta adquirir la conciencia de la necesidad del esfuerzo; les faltan hábitos, disciplina; parecen tener como objetivo pasárselo bien con el mínimo esfuerzo. Su valor, como decíamos antes, es la gratificación inmediata, “mis normas”, no las normas. El esfuerzo y la responsabilidad no son valores para ellos o ellas. Son valores vivir bien, vivir en chalets, ser ricos, ser modelos, lucirse... De ahí que las cosas que quieren e intentan conseguir desconcierten al adulto.

Pero por otra parte, estos adolescentes son curiosos; se interesan por los temas de actualidad: les llama más la atención lo presente que el pasado o el futuro. Les preocupa el entorno inmediato y los problemas de ese entorno. Aunque no pasen de ahí: parecen no tener conciencia de que el mundo no se acaba en su barrio. Notan las deficiencias, quieren que funcione la limpieza y, sin embargo, ese interés no desemboca en compromisos concretos. Son ecologistas como valor práctico: quieren respirar más sano, vivir en un entorno más limpio y tranquilo, se contagian del culto por la vida sana... pero todo es teórico: en realidad, quisieran tener cuatro coches en vez de uno.

1.2. EDUCAR ESTOS VALORES DESDE LA GEOGRAFÍA

Los profesores que, contando con esta realidad, quieren educar en valores desde los contenidos geográficos, se apoyan en los centros de interés de los alumnos al tiempo que trabajan, paso a paso, dos actitudes que en esta etapa son fundamentales: el esfuerzo y la responsabilidad diarios que se demuestran en los comportamientos en el aula.

Del interés concreto a la amplitud de miras. Puesto que el alumno se siente seguro en la geografía que conoce, su barrio, su pueblo, es adecuado utilizar la Geografía para abrirles el mundo, para que conozcan y disfruten de la diversi-

⁵ Después de pasar el cuestionario a estos profesores, apareció en el diario *El Mundo* del sábado 6 de octubre de 2001, página 27, un artículo titulado “Ocho de cada diez docentes reclaman más ‘mano dura’ en las aulas”. En los aspectos referidos a nuestro tema sus datos son significativamente coincidentes con lo que nos habían contado nuestros entrevistados.

dad: el conocimiento sistemático del lugar en donde están ubicados y la ampliación a espacios concretos nacionales, europeos y mundiales, esa visión abierta es un valor a educar desde la Geografía, y es un valor afectivo porque lo que no se conoce apenas interesa. En efecto, comenzar por situarse en el lugar donde les ha tocado vivir, valorar lo que tienen cerca, es el punto de partida para ayudarles a observar que eso es mejorable y colocarles en un contexto más amplio, nacional, europeo, mundial.

Formar la curiosidad. Primero para que conozcan lo que existe a partir de materiales gráficos: el interés se despierta en ellos por medio de aquello que se les da en imágenes, vídeos, carteles, folletos de propaganda... Pero también descubrimos que las nociones geológicas, climáticas, económicas y las diferencias culturales les provocan un mayor impacto si se acompañan de la experiencia del profesor o de personas que hayan vivido o vivan tales realidades en la vida cotidiana: “¿Tú has estado allí, maestra?” es la pregunta del alumno atrapado por el interés de lo que aprende hoy.

Interés por la actualidad. Los temas actuales, como valores afectivos, son atractivos centros de interés que, con frecuencia, merecen una nueva planificación del desarrollo de la clase: New York, terrorismo, fundamentalismo, países de cultura musulmana, religiones, riqueza y pobreza, problemas de la mujer, O.T.A.N., O.N.U., y un escenario tan global como América - Asia - Europa - África...

Disfrutar en las salidas de campo. Las salidas de campo y las de fin de curso son recursos que les enganchan porque conocen otros ambientes que en clase les parecían ‘raros’ y, una vez vistos, no les resultan difíciles de entender. Por comparación, aprenden que lo de ellos es también estimable: cuando no se es un fanático —y éste es un antivalor— se valora más ajustadamente lo propio cuando se conoce lo ajeno. Este tipo de actividades les ayuda incluso a darse cuenta de que existen medios y becas que no se usan porque se desconocen. Estas salidas, relativamente tutorizadas, les gustan si les divierten, si disfrutan. Chicos y chicas unen la importancia de un lugar con lo que les gustó, son más experimentales-emocionales que teóricos.

2. EL VALOR DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EVALUACIÓN

En segundo lugar, al hablar de valores nos podemos referir a la utilidad social de las conductas de manera que, por la práctica evaluativa de la diferencia entre las ganancias y los costos vinculados a una conducta, tanto los individuos como los grupos hagan suyas tales conductas interiorizándolas como algo valioso en orden al funcionamiento y organización de las relaciones sociales y con el medio.

Frente al carácter primordialmente afectivo y motivacional de lo que con frecuencia se considera un valor, tal como vimos en el apartado anterior, ahora

llamamos valor a aquella conducta que es útil al individuo o al grupo; utilidad que el individuo y el grupo deducen de sopesar los costos y beneficios que les reporta el esfuerzo por conseguir algo concreto o un determinado modo de vida. Cuando tal evaluación se hace práctica habitual, la conducta en cuestión se considera ‘adecuada’, *valiosa* para el individuo o para el grupo a fin de que las relaciones sociales y con el medio físico proporcionen un nivel de vida satisfactorio. Por eso, tanto el individuo como el grupo llegan a considerar esas conductas como dignas de ser elogiadas, aprendidas e, incluso, normalizadas.

Desde esta perspectiva, es evidente que las conductas de las personas y de los grupos afectan a las relaciones entre el hombre y el medio, de tal manera que la praxis evaluativa de los costos y ganancias de tales conductas y su utilidad social se convierte en un valor geográfico en orden a conseguir metas, y será objeto educativo en la enseñanza de la geografía. La expresión “moratoria turística”, por ejemplo, puede ser entendida como el resultado de la evaluación de los pros y los contras de determinadas políticas medioambientales respecto del crecimiento turístico; de esa evaluación se ha desprendido un conjunto de conductas útiles que se consideran un *valor* en orden a conseguir un estatus deseable.

En resumen, mientras que desde el enfoque afectivo llamamos valor a aquello que el hombre o el grupo quiere y busca en el medio (también podemos conocer tal valor por lo que no quiere y evita), ahora, desde el enfoque evaluativo, llamamos valor a aquellas conductas que al hombre y al grupo le resultan útiles en orden a una adaptación satisfactoria en el medio en el que viven, conductas que son el resultado de análisis previos.

2.1. VALORES DEL ENFOQUE EVALUATIVO EN LOS ALUMNOS DE LA E.S.O.

En este caso, el profesor de Secundaria se encuentra con una peligrosa ventaja: la evaluación de las conductas la perciben desde un punto de vista afectivo, casi romántico que les hace influenciables y manipulables si las conductas a evaluar no se proponen desde un enfoque realista y con perspectiva de futuro.

Enfoque realista y perspectiva de futuro que consideramos actitudes a educar en esta etapa. Porque los alumnos a esta edad son muy capaces de pronunciarse a favor de un tipo de conductas desde una vivencia puramente emocional, hasta que esas conductas les exijan algún tipo de renuncia, esfuerzo o cambio personal. Y a la vez, la conducta a seguir tras la evaluación ha de ser concreta e inmediata, porque ellos y ellas no están —en este momento de su vida— por sacrificarse a largo plazo ni siquiera en su propia vida. Ya un trabajo a medio plazo puede resultar inabordable.

Así, para ellos son conductas valiosas no talar árboles, ni aquí ni en la Amazonia, o la prohibición de construcciones que destruyen el paisaje. O tener un ani-

mal de compañía. Pero si esas conductas suponen un compromiso personal, entonces todo se queda en teoría. Dicho de otra forma: para estos alumnos el control de la natalidad es un valor porque se quiere vivir bien; se declaran tolerantes pero se quedan indecisos cuando la conducta evaluada es controlar la emigración.

El siguiente ejemplo es de dos evaluaciones sucesivas realizadas en el mismo centro implicando a profesores, alumnos y padres. En la primera decidieron oponerse en bloque a la tala de cientos de castaños centenarios (los daños), para ensanchar una carretera y favorecer así el turismo (los beneficios). En la segunda, los padres y un buen número de alumnos, decidieron no oponerse al rellenado de una zona de barranco destruyendo un conjunto estimable de flora endémica (el daño), para construir un centro de salud comunitario (el beneficio).

2.2. EDUCAR ESTOS VALORES DESDE LA GEOGRAFÍA

Análisis y búsqueda de alternativas. En el aula, la búsqueda de las múltiples causas que explican los procesos geográficos, la explicación de las relaciones entre la acción humana y el medio, el análisis de las consecuencias de un hecho humano en el medio físico a corto, medio y largo plazo, etc., son procedimientos educativos en la enseñanza de la geografía que evalúan el peso de la conducta del hombre en su relación con el medio, con el objeto de descubrir la eficacia y utilidad de determinados comportamientos. De esa evaluación emergerán como valores aquellas conductas útiles en la relación hombre - medio.

En este aspecto, el procedimiento que parece más adecuado es el del uso de casos concretos, proponiéndoles, al mismo tiempo, la búsqueda de todas las alternativas posibles: si en el caso referido antes de la construcción de un centro de salud se hubieran propuesto otros lugares alternativos, el resultado hubiera sido probablemente distinto⁶.

Habilidad social cognitiva. Por eso, uno de los procedimientos para educar estos valores es el trabajo de habilidades sociales con cada caso concreto: definir el problema, conocer sus causas, proponer soluciones alternativas, prever las consecuencias, tomar decisiones, evaluar los resultados..., y volver a empezar, si es necesario.

Pensamiento alternativo. Prever las alternativas es tan importante que en algún caso se podría frustrar la acción convenida y, consiguientemente, el aprendizaje. Resulta ridículo proponer una final recogida de la basura generada en una visita al monte y, después, no saber qué hacer con ella porque no existen contenedores. A veces parece que trabajamos en un mundo irreal, sin los pies en la tierra.

⁶ En un I.E.S. nos comunicaron que los alumnos no sólo disfrutaban, sino aprenden a discutir este tipo de conductas con juegos como el de M^a Jesús Marrón Gaité "Quien contamina pierde", cuya exposición se publicó en las II Jornadas de Didáctica de la Geografía. Burgos, 1991.

3. EL VALOR DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS IDEALES

“Los valores son creencias, proyectos ideales que suponen la elección de determinadas opciones como deseables y apreciables” (L. Franco y G. Corona, 1994). Así podríamos resumir las múltiples definiciones de valor que se usan en el mundo de la educación. Sólo habría que añadirle la dimensión social: son ideales compartidos por la comunidad (Benejam, 1997) Por eso, mientras que al primer enfoque lo llamábamos afectivo o motivacional y al segundo lo denominábamos evaluativo o de la utilidad social, a esta tercera perspectiva podríamos considerarla ideológica, filosófica o, simplemente, *perspectiva de los ideales*.

Lo que consideramos aquí un *valor* está indicando el sentido de la praxis social, y no sólo el objetivo o fin que se proponen las prácticas sociales, sino también su alcance o importancia. La libertad, el saber o la solidaridad son conceptos que usamos como valores porque constituyen el fin y el significado de determinadas conductas.

De modo que desde esta tercera perspectiva se llama valor al ideal que se sobrentiende detrás de determinadas palabras abstractas o de expresiones que encierran un conocimiento, un saber hacer y un saber estar. No se reduce a lo que de hecho, aquí y ahora, interesa y buscan las personas, como decíamos en el primer enfoque, o a las acciones a realizar después de evaluar sus pros y sus contras como proponíamos en la segunda perspectiva del valor, sino que se trata de lo que *debería y podría* interesarnos como cualidades ideales independientes, objetivas, pero que, en la práctica, podemos encontrar realizadas, en cierto grado, en las personas y en los grupos.

La pretensión de estos ideales es la de valer a partir de su entidad, de su ser, independientemente de las preferencias, deseos y gustos de la gente. Aunque, sea porque reflejan “la moral mínima de la conciencia media universal” (Premios Santillana, 1992), o sea porque “hay algo en lo bueno, en lo justo, en lo bello que no sólo sostiene la bondad, la justicia y la belleza objetiva, sino que reclama ser reconocido y valorado” (J. Ruiz, 1994), estos ideales se convierten en actitudes e inclinaciones individuales y grupales que cautivan y provocan la estima moral hacia quienes los poseen (V. Camps, 1990).

3.1. LOS VALORES IDEALES EN LOS ALUMNOS DE LA E.S.O.

Hemos insistido en que, por su edad, estos alumnos son muy concretos en sus ideales, con una perspectiva más de presente que de futuro o de pasado. Por eso están en la etapa adecuada para crear y fortalecer actitudes y, por lo tanto, educarse en este tipo de valores.

Solidaridad. Muchos de estos adolescentes apuntan ganas de aprender, curiosidad por la naturaleza y los animales, sorpresa por otras culturas; no entienden que exista un primer mundo, y un segundo y un tercero; notan las incoherencias de las conductas sociales; se preocupan por los países subdesarrollados... Pero, en general, sólo son actitudes que apuntan y que el profesor o profesora nota que tiene que fijar.

En el primer día de clase, la profesora de Ciencias Sociales, Geografía e Historia notó que todos sus alumnos se habían sentado por amistades dejando sola a una muchacha india. ¿Hay algo en el aula que no está correcto? —preguntó. Los alumnos expresaron su satisfacción porque el aula estaba en condiciones, limpia, decorada..., estaban a gusto, todo estaba bien. ¿Seguro que todo está bien? Una y otra vez recorrieron todos los aspectos del aula hasta caer en la cuenta de sus propias incoherencias.

Otro me cuenta el paso, casi de chiste, de la dinámica que consiste en decir, en una palabra, algo que defina a los compañeros: Fernando = ligón; Toni = flaco; Nuria = guay; ...Alí = moro (!!).

Por eso los profesores de esta etapa son conscientes de que han de educar en el respeto, en la empatía, en la autonomía, en el esfuerzo y en la responsabilidad como actitudes valiosas que sus alumnos asuman, que afecte a sus conductas, a su ideas y a sus sentimientos.

3.2. EDUCAR ESTOS VALORES DESDE LA GEOGRAFÍA

Los conocimientos geográficos aportan contenido y fundamentan científicamente los valores implicados en esos conceptos que, de no tener base, quedan reducidos a palabras equívocas (García Ruiz, 1993). La enseñanza de la geografía propone actitudes y conductas adecuados para que esos valores no se convierten en simple ideología.

Así, hablamos de equilibrio o de racionalidad en las relaciones con el medio, no sólo porque se trata del objetivo de unas acciones concretas cotidianas, sino que, a su vez, tales formas de actuar se explican por aquellos objetivos.

Respeto. Con la expresión ‘respeto por el medio’ queremos significar que el respeto que las personas y los grupos tengan por el medio concreto en que viven resulta la meta y la explicación de unas actitudes y comportamientos individuales y grupales que, a su vez, quedan definidos en esa expresión: “Esta persona o este grupo tienen respeto por el medio en que viven porque hacen esto y/o porque se comportan habitualmente de esta manera”.

Empatía. Imaginar alternativas, ponerse en el lugar del otro, son procedimientos que transforman el trabajo de los temas concretos de la Geografía en experiencias dinámicas y gratificantes.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. Revista complutense de educación. Vól. 5, nº 1 - 1994. Monográfico sobre Valores y comportamiento en la sociedad actual.
- CALAF, R., SUÁREZ, M^a A. y MENÉNDEZ, R. (1997): *Aprender a enseñar Geografía. Escuela Primaria y Secundaria*. Oikos-tau. Barcelona.
- BENEJAM P., PAGÉS J., COMES P, QUINQUER D.: (1997) Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Ice-Horsori. Barcelona
- GARCÍA RUIZ, Antonio Luis (Coord.) (1997): *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Enseñanza Secundaria*. Grupo Editorial Universitario, Granada.
- GARCÍA RUIZ, Antonio Luis (2000): *El valor formativo de las humanidades desde la perspectiva geográfica*. Universidad de Granada
- ORTEGA CARRILLO, José A. (coord.) (1996): *Educación multicultural para la Tolerancia y para la Paz. Fundamentos y estrategias didácticas*. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- QUINTERO, Salvador y PLATA, Julián (1998): *Educación para convivir. La formación del maestro*. Grupo Editorial Universitario, Granada.

LA DEFINICIÓN DE UN MODELO DE ORDENAMIENTO DE LA POBLACIÓN Y LOS PROCESOS DE IDENTIDAD. LA PRÁCTICA DOCENTE Y LA EDUCACIÓN EN VALORES DESDE LA GEOGRAFÍA

JESÚS MARÍA LÓPEZ ANDRÉS

Universidad de Almería

Tradicionalmente, no ha cabido discusión respecto a que el objeto de estudio de la Geografía escolar ha tendido a soportar el proceso de configuración del Estado-nación, de modo que éste sería el resultado final de un proceso acumulativo que, partiendo de conceptos tales como *paisaje* y *poblamiento*, ha ido acentuando los elementos diferenciales entre sociedades y culturas hasta constituir las señas de identidad de un grupo social con una estructura territorial y su ordenación y, de hecho, en la actualidad, se sigue planteando esta misma hipótesis que es la que ha llevado, por ejemplo, a la consideración de los diferenciales autonómicos que se enfrentan a otro diferencial de mayor rango que sería el Estado-nación considerado como “gran unidad geohistórica o geopolítica” capaz de abarcar toda diversidad. Sería el establecimiento de hechos diferenciales sustantivos dentro del gran hecho diferencial genérico.

La Geografía y la Historia escolares —sobre todo esta última mucho más notoriamente en lo ideológico, como acción difusora y divulgativa— juegan un papel importante a la hora de inculcar valores que legitiman el orden social, aunque en la actualidad se tiende a pensar que esto es más propio de otras épocas en las que era un objetivo manifiesto la formación de una “conciencia nacio-

nal” y no sólo de esa “conciencia”, sino de su proyección y competencia en relación a otras nacionalidades¹.

En cualquier caso podemos plantearnos que, realmente, la enseñanza de la Geografía y la Historia en la escuela ha respondido, y en cierta medida aún responde, a una tarea de difusión ideológica que ha quedado relegada a un segundo plano, sobre todo por los abusos que le ha llevado a ser considerada más un adoctrinamiento que un proceso de aprendizaje. Pero no es menos cierto que se ha pasado al extremo contrario, a un proceso de “desideologización” que ha venido a sustituir los referentes ideológicos por lo que se ha dado en llamar “valores”, que ponen el acento en aspectos de ética social tendentes a un proceso de universalización en la creación de actitudes y pautas de conducta social, en resumen a nueva forma de cultura no comprometida y que, en muchos casos, se convierte en una normativa “como de andar por casa”, muy próxima y asimilable en ciertos aspectos a las antiguas normas de urbanidad aunque entendidas en un contexto actualizado (educación vial o educación para el consumo responsable, por ejemplo), sin que por ello lleguen a trascender a valores éticos básicos², quedándose en una resolución epidérmica que les convierte más en aspectos de “higiene social” que en otra cosa.

La pregunta es si realmente la educación en estos valores ayuda a configurar los procesos de identidad que fundamentan la construcción de una conciencia social, o si por el contrario se tiende a un proceso de universalización en la creación de pautas de conducta social.

Cuando se asumen por los individuos los propios rasgos de identidad, ésta no sólo configura lo que podríamos llamar una “*actitud vital*”, sino que define también un sentido de pertenencia, una identificación territorial, es decir, una adscripción física a un lugar estable, fijo determinado y delimitado y también característico; pero al mismo tiempo ese territorio geográfico es también un “*territorio intelectual*”, pues esa identificación no excluye otros aspectos que no definen identidad o pertenencia en sí mismos, sino más propiamente universales de rango moral: los valores, en sentido lato, a que antes hemos hecho referencia y que deben evitar una *violencia social*, se tome esta expresión en el sentido que se quiera tomar, en esencia procurar la no vulneración de la norma, algo que no es deseable socialmente.

El sentido de pertenencia orientado hacia la idea de “valor” como concepto abstracto, sin realidad inmediata, no tiene sentido en educación; esa realidad es la que hace que de hecho se convierta en valor. Si educamos en unos determina-

¹ El concepto de “nación” siempre ha ido unido a la multinoción de “territorio-país-estado”, como algo definidor de una peculiar personalidad histórica, con base en lo geográfico.

² Incluso cuando se habla de educación para la democracia, los valores quedan reducidos a lo puramente epidérmico, a los aspectos formales de la democracia —emitir el voto, participar,...— pero no al sentido profundo del papel que juega el ciudadano en la democracia

dos valores es porque son una demanda social, es decir, esos valores son los que configuran el proceso de identidad de una sociedad y, para definirlos, lo primero será concretar la sociedad en la que vamos a educar y su necesidad de perpetuación o de transformación, así como su propia capacidad para modificarse.

No está reñida la configuración de una conciencia social, la definición de unas señas de identidad con conceptos éticos basados en universales. En resumidas cuentas, la personalidad social se construye sobre universales: las reglas del juego son las mismas para todos, sin que por ello haya que modificar el carácter del grupo. Sin embargo, no ocurre así con el sentido de pertenencia social y territorial, que se manifiesta exclusivista. Por ello, cuando analizamos en profundidad los fenómenos migratorios, éstos se presentan primero como desarraigo y, posteriormente, como la consecución de una nueva identidad, vinculada, a su vez, a una nueva adscripción territorial.

La definición de cualquier identidad supone necesariamente la afirmación de un hecho diferencial, algo que constituya un factor excluyente respecto de otras posibles identidades. No es más que una mecánica de afirmación de una personalidad colectiva, que empieza en el territorio "diferente". La cuestión reside en qué hecho o hechos diferenciales producen o llevan a la consecución de una identidad determinada y qué nos permite conocerla y verificarla.

Si aceptamos ciertos enunciados de Fernández Enguita (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1990), podríamos afirmar que, entre otras, las finalidades más importantes que cabe atribuir a la institución escolar se encontrarían la reproducción de la jerarquía social y *la formación de las conciencias* con el fin de legitimar el orden social, y esto se hace distribuyendo ideas y valores que legitiman el orden social, haciendo pasar como naturales y actuales prácticas sociales históricas vinculadas a los intereses de clase. Por tanto la construcción de una identidad es el resultado final de la articulación de diferentes matrices ideológicas construidas desde la jerarquía social y transmitidas a través de la reproducción de un determinado modelo mediante sus "señas de identidad".

1. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA: LA JUSTIFICACIÓN DE UN MODELO DE ACTUACIÓN

Sea como fuere, lo cierto es que todas estas circunstancias han revertido, de hecho, en el profesor de Geografía e Historia y/o de Ciencias Sociales, por la propia naturaleza de estas áreas de conocimiento, de modo que socialmente ha sido convertido en un demiurgo encargado de dar coherencia a los actos del presente social. Las acciones de enseñanza-aprendizaje no son sino "formas litúrgicas" que originan representaciones a través de las cuales se transmiten los códigos de valores sociales. El currículo es sólo el breviario, eso sí, concebido desde una cierta corrección formal —a la que llamamos científica— que permite

llevar a la práctica las formas del pensamiento que lo sustentan y lo ejecutan (CÁRDENAS, 1991).

En cualquier contexto el currículo es moldeado por las decisiones que, consciente o inconscientemente, toma el profesor. A través de la enseñanza, sea cual sea el proceso metodológico que se produzca (BENEJAM y PAGÉS, coords., 1997), el profesor transmite un modelo de sociedad —que puede ser una *producción* o una *reproducción*— y configura modelos de persona en función de unos determinados valores, y tanto más el profesor de Ciencias Sociales dada la implicación crítica de esta área de conocimiento con la realidad social del grupo que genera el modelo educativo en el que este profesor se desenvuelve. El medio físico, el territorio y la forma de ordenamiento de la población que lo ocupa pueden constituirse en un valor de identidad y pertenencia que justifique los restantes valores éticos y sociales.

Pero ¿Qué sucede cuando hay un pasado, un territorio o unas formas de organización diferentes para cada uno de los individuos que configuran el grupo, cuando no hay una historia común en un espacio común o cuando, ni siquiera, el espacio de procedencia es asimismo común? ¿qué sucede cuando, además de pasados dispares, las matrices ideológicas que sustentan los procesos de identidad también lo son?, ¿cómo se sintetizan esas matrices ideológicas, si es que eso sucede, hasta formar una nueva identidad? Realmente estamos hablando de una sociedad sin historia, o al menos sin una historia común para la mayoría de sus individuos, en la que se empieza a definir procesos de identidad y pertenencia tras un periodo de sedimentación de sus estructuras, que en un primer momento habían adquirido un carácter familiar o cuasi tribal.

Según Thorton (THORTON, 1991), las decisiones curriculares están condicionadas por el marco de referencia que cada profesor posee. Este marco de referencia, adquirido a lo largo de toda la trayectoria vital como individuo, se refiere a la concepción de la sociedad, a la naturaleza del conocimiento científico y a la naturaleza del pensamiento, todo ello configura su esquema conceptual que, a su vez soporta su cosmovisión.

Dice Pagés (BENEJAM y PAGÉS; 1997: 213), en corolario a los enunciados de Thorton, que el marco de referencia determina el significado que el profesor da a las Ciencias Sociales: los propósitos y las finalidades de su enseñanza. Si por otra parte aceptamos, como apunta Thorton (1991), que el conocimiento se construye socialmente, que depende de contextos sociales e históricos, para conocer el cómo y porqué de una determinada actuación, es necesario averiguar cuáles son las influencias, qué matrices ideológicas han informado los procesos formativos tanto del profesor como de los alumnos, es decir, definir de modo claro cuáles son sus respectivas señas de identidad. Valgan estos criterios como justificación teórica de la experiencia que a continuación se expone, comenta y analiza.

2. LA NECESIDAD REAL DE LA EXPERIENCIA

Existe en nuestros alumnos, según hemos podido constatar, una doble percepción del espacio medioambiental próximo, de una parte la que llamaríamos derivada de la “experiencia espacial” construida a partir de la simple percepción primaria de los fenómenos sociales y medioambientales, y, de otra la que podríamos denominar “teoría espacial” elaborada a partir de la verbalización de la praxis de estrategias de enseñanza-aprendizaje. Pero esta verbalización, por lo general ofrece aspectos parciales en el conocimiento del espacio próximo inmediato, consecuencia, estimamos de los estándares educativos que deben de ser completados, a través de los diseños curriculares concretos, con una sistemática específica en la aplicación de estrategias de aprendizaje; es decir, se trata de ofrecer a los alumnos instrumentos de trabajo que les permitan completar el conocimiento del espacio percibido.

Es una exigencia de nuestro actual modelo educativo, para la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Geografía y la Historia, la aproximación al conocimiento del entorno —del Medio social, natural y cultural, en Educación Primaria—, con *el objeto de situar al hombre y estudiarlo en relación a sí mismo, a los demás y al espacio que ocupa*.

Precisamente, de esta necesidad ha surgido la experiencia que, a continuación, exponemos.

No resulta nada novedoso la aplicación de técnicas de prospección sociológica a la enseñanza de las Ciencias Sociales y hay ya un largo camino recorrido al efecto, incluso por quien suscribe estas líneas³, pero no por ello han dejado estos procedimientos de tener vigencia y actualidad. Tal y como se ha expuesto más arriba, los procesos de identidad y pertenencia de un grupo social se construyen a través de la formación de matrices ideológicas que vienen a constituir el marco de referencia de las acciones de aprendizaje, pero esa tarea es especialmente ardua y compleja cuando el contexto social y el espacio medioambiental de referencia es un espacio en construcción de una génesis muy próxima en el tiempo. Sería el caso del espacio social, económico y geográfico que determina la unidad local administrativa de Roquetas de Mar en la provincia de Almería.

³ En 1982 se inició una línea de investigación personal que dio como resultados la realización de experiencias con cuestionarios antropológicos y con encuestas de sondeo que fueron aplicadas al ámbito del Poniente almeriense en general y en particular a la localidad de Roquetas de Mar, cuyos resultados fueron expuestos en las I Jornadas para Profesores de Bachillerato, organizadas en Gijón en 1982 por la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado del M.E.C., en los II Encuentros Universidad Enseñanzas Medias, organizados por la Universidad Complutense de Madrid en Septiembre de 1983, en el I.C.E. de la Universidad Autónoma de Madrid en Marzo de 1984 y, también en el Coloquio Metodológico-Didáctico que esta misma asociación Hespérides celebró en Granada en el año de 1984.

La tutorización de alumnos de la Universidad de Almería, en prácticas en centros de esta localidad, ha exigido una revisión de la información, añadiéndose, además, el interés general ocasionado por los fenómenos migratorios, que se han proyectado en los últimos meses en los medios de comunicación de difusión provincial, nacional e, incluso, internacional. Los alumnos en prácticas sintieron la necesidad de hacer comprensible a estudiantes de Educación Primaria y Primer ciclo de E.S.O., un espacio y una situación social de la que se sentían protagonistas reflejados en los distintos medios, pero que, realmente, no se sentían identificados con la sociedad que estos medios retrataban, lo que venía a producir un doble sentimiento: rechazo, de una parte, a unas formas de comportamiento no asumidas por la mayoría y sentido de desarraigo, por otra, al sentirse como elementos extraños dentro de una sociedad más amplia —la española y europea— que censuraban unas supuestas actitudes de carácter xenófobo que, en ningún, caso habían sido asumidas. Esto es, mis alumnos de prácticas habían advertido que las pautas de comportamiento social, las formas de representación colectiva, eso que llamamos “cultura”, no tenían un referente en el pasado y que la sociedad sobre la que pretendían actuar educativamente era lo que ellos llamaron “una sociedad sin historia” y sin territorio —una sociedad desarraigada—, al menos sin un pasado común a la mayoría de los individuos que la componen. Se había producido una crisis de identidad al debilitarse la creencia que la sustentaba mediante la crítica exterior que se expresaba en los medios de comunicación. De esta manera, estos alumnos orientaron su trabajo de investigación preceptivo en el período de prácticas hacia la definición de esas señas de identidad, que pretendieron incorporar al currículo como contenidos. Al requerir información previa sobre la historia de la localidad, se constató que esa historia no existía o, mejor dicho no había sido confeccionada, o que el escaso repertorio bibliográfico consultado en ningún caso hacía mención a la situación actual⁴, si se exceptúan algunos informes de tipo estadístico procedentes de instituciones públicas o entidades bancarias. Hubo que recurrir, por tanto a proyectar la realización de trabajos de campo, fundamentados en técnicas sociológicas. Pero había que definir un punto de partida. La idea básica era que *un pasado común en un mismo territorio, aporta credibilidad al grupo y configura su conciencia social.*

⁴ Sólo se disponía de cuatro obras sucintas, aunque de rigor historiográfico, tres de ellas muy recientes y coeditadas por el ayuntamiento de la localidad y el Instituto de Estudios Almerienses de la Diputación provincial y una cuarta, algo más antigua, también de edición municipal. Son, por orden cronológico de edición: LÓPEZ MARTÍN, J. (1978): *La Villa de Roquetas de Mar*. Roquetas de Mar; SILVA RAMÍREZ, E. (1986): *Roquetas de Mar. Apuntes para su historia*. Almería; CARA BARRIONUEVO, L y CARA RODRÍGUEZ, J. (1994): *Roquetas de Mar. Arqueología e Historia*. Almería; y JIMÉNEZ JURADO, M. I. (1997): *Piratería en Roquetas de Mar en el siglo XVI*. Almería.

Educativamente la experiencia se centró en lo siguiente:

1. En una zona que en los últimos años ha venido actuando como foco de atracción de población, que podemos calificar como de aluvión e inconexa socialmente, y multiétnica —sobre todo en los últimos quince años—, esta experiencia debería de ir orientada a fomentar la participación y la sensibilización social, así como a definir los rasgos comunes que puedan perfilar unas señas de identidad colectiva.
2. Así mismo, debería de constituir un factor de motivación importante para la adquisición de una sistemática de conocimiento sobre el hecho social y sobre su base económica que, a su vez permitiera fomentar la posible transformación de las condiciones sociales y espaciales.
3. Aplicar los principios metodológicos de la investigación en Ciencias Sociales a los procesos de enseñanza-aprendizaje de las mismas en un contexto sociocultural concreto.

Se trataba, pues de efectuar una práctica de conocimiento aplicando técnicas de investigación elementales. Para el caso se escogió la llamada “técnica de muestreo” que produce o puede producir un conocimiento estadístico como ejercicio de aproximación al espacio medioambiental y su uso por un colectivo humano definido, un aprendizaje práctico que proporcione una visión unitaria.

3. PROPOSICIÓN DE LA EXPERIENCIA

Se desarrolló la experiencia con la idea de cubrir un objetivo básico de conocimiento:

- * Conocer el componente humano que constituye la unidad administrativa local objeto de estudio.
 - Aspectos concretos a investigar:
 - Procedencia de la población
 - Localización espacial
 - Actividad sectorial y distribución
 - Profesionalización
 - Localización social, y
 - Condiciones de habitación.

Se contaba, por otra parte, con los resultados de una experiencia similar realizada en el Instituto de Bachillerato de Roquetas de Mar en el curso académicos de 1982-83, que se podía considerar como punto de referencia y así poder estudiar la evolución de esa sociedad en un período de, aproximadamente, veinte años.

Se formuló por tanto, una encuesta que aplicaba la técnica del sondeo de base sociológica de resultados cuantitativos en muestreos significativos. Orientada al conocimiento de la composición de la población, su distribución y su grado de permanencia estable en la localidad, constaba de ocho cuestiones:

- Las cuatro primeras pretendían un agrupamiento y clasificación de la población por sexo, edad, estado civil y número de hijos en la estructura familiar, en su caso.
- Las cuestiones quinta y sexta orientaban el sondeo hacia la localización física de la residencia y el tipo de la misma (contemplando aspectos como el régimen de propiedad, si comunitaria o unitaria y registrando la existencia de dependencias de carácter agrícola tradicional como corrales u otros)
- La séptima cuestión, con cinco subapartados trataba de registrar profesión, sector económico de desempeño, grado de autonomía laboral, empleados “si fuera el caso” fijos o temporeros y procedencia de los mismos
- La octava trataba de fijar la procedencia de la población, señalando lugar de nacimiento del encuestado, lugar de nacimiento de los padres, año de traslado a la localidad de el encuestado o sus padres, lugar de nacimiento de los hijos del encuestado, en su caso, legalización de residencia (inscripción en censo).

Su formulación material se hizo del siguiente modo:⁵

ZONA:	Nº de Encuesta	
Encuestador nº:	Fecha:	
1.- SEXO:	1.- Hombre: _____	2.- Mujer: _____
2.- EDAD:	1.- De 18 a 25 años: _____	2.- De 26 a 35 años: _____
	3.- De 36 a 45 años: _____	4.- Más de 45 años: _____
3.- ESTADO CIVIL:	1.- Soltero: _____	2.- Casado: _____
	3.- Viudo: _____	4.- Divorciado: _____
4.- NÚMERO DE HIJOS (Para todos los apartados del punto anterior):		
	1.- Uno: _____	2.- Dos: _____
	3.- Tres: _____	4.- Más de Tres: _____
	5.- Ninguno: _____	

⁵ En este caso se mantuvieron las líneas básicas de definición de la encuesta realizada en 1983, con la inclusión de algunos matices, como dos zonas de poblamiento nuevas —La Romanilla y los Bajos— y la determinación del origen de la población de empleados temporeros o de continuidad —inmigrantes o no inmigrantes (no quisimos restringirlo al concepto “naturales”) y, dentro de ello, su procedencia: magrebíes, subsaharianos o procedentes del Este de Europa o de otros países, pues se da el caso de una relativa presencia sudamericana, sobre todo de argentinos—.

5.- BARRIO O ZONA DONDE RESIDE:

- | | |
|---|----------------------------------|
| 1.- Centro urbano: _____ | 2.- Colonización: _____ |
| 3.- 200 Viviendas: _____ | 4.- Barrio Los Melilleros: _____ |
| 5.- Barrio Bajo: _____ | 6.- Las Lomas-Puerto: _____ |
| 7.- La Romanilla: _____ | 8.- Los Bajos: _____ |
| 9.- Otros: _____; Especificar cuál: _____ | |

6.- VIVIENDA:

- | | | |
|---|--------------------------|-------------------------------------|
| a.1.- Alquilada: _____ | b.1.- Unifamiliar: _____ | c.1.- Aseos: _____ n°: _____ |
| a.2.- Propiedad: _____ | b.2.- Comunitaria: _____ | c.2.- Dependencias agrícolas: _____ |
| Especificar c.2 en caso afirmativo: _____ | | |

7.- PROFESIÓN:

- 1.-: _____ Sector: 11: _____ 21: _____ 31: _____
- 2.- ¿Trabaja por cuenta ajena? (Si/No): _____
- 3.- ¿Es propietario agrícola? (Si/No): _____
- 4.- En caso negativo de la cuestión 2 y/o afirmativo de la cuestión 3:
- 4.a.- Empleados de continuidad (n°): _____
- 4.a.1.- Inmigrantes: _____ Especificar origen: _____
- 4.a.2.- No inmigrantes: _____
- 4.b.- Empleados temporeros (n° promedio por jornada laboral): _____
- 4.b.1.- Inmigrantes _____ Especificar origen: _____
- 4.b.2.- No inmigrantes: _____

8.- PROCEDENCIA:

- 1.- Lugar de nacimiento del encuestado: _____
- 2.- Lugar de nacimiento de los padres del encuestado: _____
- 3.- En caso de no ser natural de la localidad, año en que se trasladaron a ella el encuestado o sus padres: _____
- 4.- Lugar o lugares de nacimiento de los hijos del encuestado: _____
- 5.- ¿Está censado actualmente en la localidad? Si: _____ No: _____
- 6.- En caso de no ser natural de la localidad, ¿mantiene alguna relación con la localidad de origen?:
- a.- Casa de ocupación temporal: _____
- b.- Propiedades agrícolas: _____
- c.- Otros: _____ Especificar cuáles: _____

Para esta primera experiencia se diseñó una muestra de 300 encuestas distribuidas a razón de 30 encuestas por cada una de las diez zonas seleccionadas como unidades de población de la localidad, para un cómputo de población total de censo de 20.000 habitantes de derecho aproximadamente. Hay que hacer notar que cuando esta misma encuesta se aplicó en el curso 1982-83, la muestra fue de 160 encuestas distribuidas en ocho zonas de poblamiento o barriadas —las existentes en aquel momento— sobre una población registrada en Nomenclator de 7.866 habitantes de derecho. Aquí ya se muestra la primera desviación típica en un periodo

de veinte años: la población de derecho se ha triplicado y han surgido, aunque sus límites no son muy precisos, al menos dos nuevas zonas de poblamiento.

Significativamente, estas nuevas zonas de poblamiento corresponden a lo que podríamos llamar una burguesía de origen agrícola con un alto poder adquisitivo que han constituido zonas residenciales de viviendas unifamiliares, algunas de las cuales superan los 350 metros cuadrados construidos —un 0'41 % de ellas— sin que en ellas se contemplen dependencias con referencia a uso agrícola y con una ocupación media de 5'5 personas, lo que ofrece un coeficiente de ocupación de 58'3 metros cuadrados por persona. Como contrapartida, lo que era centro urbano, que en la encuesta primera aparecía como zona de residencia preferente de las élites locales, cuyos padres y abuelos habían nacido en la localidad, manifiesta una tendencia al despoblamiento y, en buena medida, las viviendas, en su mayoría comunitarias —pisos—, se encuentran arrendadas a grupos de inmigrantes, sobre todo de procedencia subsahariana con un altísimo índice de ocupación (la relación que hemos podido establecer es, en este caso de un ocupante por cada 4'5 metros cuadrados).

La encuesta se aplicó a individuos de edad superior a los 18 años, establecidos en cuatro grupos de edades: Grupo 1: de 18 a 25; Grupo 2: de 26 a 35; Grupo 3: 36 a 45; y Grupo 4: de 45 o más, ofreciendo los siguientes resultados:

Grupo 1: 24'3 %,	Grupo 2: 20'2 %;
Grupo 3: 32'5 %;	Grupo 4: 22'9 %.

Respecto de la muestra de 1982-83, se observa un incremento del grupo 4 en casi un 4'5 % y del grupo 3 en una proporción muy semejante, disminuyendo claramente el grupo 1 en un porcentaje que explicaría ese incremento, un 8%, manteniéndose en la misma tónica el grupo 2, que es el grupo en que incide mayoritariamente e núcleo de población inmigrante, con un claro predominio de subsaharianos —58'3%— sobre magrebíes; los inmigrantes no peninsulares —es decir, subsaharianos, magrebíes, procedentes del Este de Europa u otros, como argentinos—, en este grupo, suponen el 23'2%. Este dato, el de la inmigración, no era significativo en la encuesta realizada en 1982-83, que para este grupo ofrecía apenas un 3 %.

En cuanto a la estructura de la población, no se manifiesta una alteración sustancial de la población por sexos —relación aproximada de 38/40 % Hombres frente al 62/60 5 de Mujeres—, incremento leve justificable por factores de emigración, si en 1983 emigraban principalmente hombres procedentes, sobre todo del ámbito alpujarreño, en la actualidad se mantiene esa tendencia por el sostenimiento de la emigración de procedencia africana y también de países del Este europeo, aunque esto en un menor grado. Si se observa un incremento de casados en grupo de edad relativamente temprano el grupo 2 presenta en la actualidad un 32'3% respecto del 24'4% de la primera encuesta, y sucede otro tanto

en el grupo 4, donde, además, aparece una nueva desviación en el apartado de divorciados o separados de hecho, con una presencia del 6'3% frente al inapreciable 0'3% de 1983.

También hay que considerar la disminución del número de hijos por unidad familiar que, si bien no muestra un descenso ostensible, en 1983 se situaba un 59'8% en el grupo de tres o más de tres hijos por unidad familiar y en la actualidad esa frecuencia —el 56,7%— se sitúa en unidades familiares con dos o tres hijos.

Tal vez el dato más relevante haya que buscarlo en las respuestas a la cuestión n1 7, que establece la profesión, que sigue siendo mayoritariamente agrícola, manteniéndose en los parámetros de la primera encuesta: un 77'3% actualmente, frente a un 79% anterior, produciéndose una desviación hacia el sector terciario que sufre un ligero incremento, aunque no muy significativo, posiblemente porque este sector se ve atendido por individuos con residencia en poblaciones cercanas, como Almería o Aguadulce, barriada que, por sus especiales connotaciones, aunque pertenece al término de Roquetas, no se ha considerado, pues actúa también como ciudad dormitorio de la capital. La modificación sustancial, en este caso viene dada por dos hechos: el mayor volumen de propietarios agrícolas y el incremento de empleados dependiente de ellos, en su mayor parte temporeros y mayoritariamente de carácter inmigrante; las cifras son las siguientes:

- Trabajadores por cuenta propia/propietarios agrícolas: 67'8% (2000) / 53'4% (1983)
- Empleados de continuidad por propietario agrícola: 1'5 (promedio) (2000) / 0'5 (1983)
- Empleados temporeros por propietario agrícola: 6 (promedio) (2000) / 4'5 (1983)

En este caso hay que tener en cuenta, como se pudo contrastar cuando se desarrolló la segunda encuesta de régimen de producción agrícola que no se analiza en este trabajo, que también se ha incrementado la extensión media de la propiedad agrícola, con una clara tendencia a duplicarse, pasando de una propiedad-tipo con un promedio de una Ha. de extensión, a un nuevo modelo en torno a las dos Has., aunque también hay que señalar que se han mejorado las condiciones tecnológicas, tanto en instalación y montaje como en empleo de pesticidas y en asesoramiento técnico y comercial.

En el aspecto de definición de las señas de identidad y pertenencia de un grupo social, se muestra especialmente interesante la cuestión de la procedencia de la población: el 82'3% de los individuos encuestados entre 18 y 25 ha nacido en la población o en centros de atención médico-sanitaria del entorno inmediato de la misma y de padres que llevan, al menos 15 años de residencia estable en la misma en la misma; este dato supone un vuelco de cifras absoluto respecto de la primera encuesta, en que eso ocurría sólo en un 18'3%; y lo que es más signifi-

cativo: el 72'3% de los encuestados está censado en la localidad frente al 21'2% de la encuesta de 1983; aquí se observa por tanto, un rasgo de estabilización de la población que puede tener mucho que ver con la definición de unas señas de identidad propias.

Por otra parte, el 43'5% de los individuos encuestados encuadrados en el grupo de edad de más de 45 años, mantiene algún tipo de propiedad en su localidad de origen, bien sea la casa de herencia familiar, bien sea un pequeño huerto o una parcela agrícola, por lo general improductiva; es de notar que en este caso casi la totalidad de los que manifiestan estas pertenencias proceden del espacio geográfico de la Alpujarra granadina y almeriense. Se ha dado la curiosidad de constatar que, en dos casos, esta propiedad ha ido encauzada o referida al mantenimiento en los lugares de procedencia de animales de engorde y matanza.

4. CONCLUSIÓN

Los resultados de esta experimentación-investigación, hay que considerarlos en una múltiple dirección:

En primer lugar, ha permitido introducir técnicas elementales de investigación en el aula, permitiendo una aproximación de carácter sistemático a la realidad social circundante; en segundo lugar ha permitido a los alumnos configurar un conocimiento experimental de su propia sociedad, estimando su historia demográfica, su procedencia y su arraigo a un territorio, es decir, les ha permitido comenzar a definir sus señas de identidad, han comenzado la construcción cognitiva de sus propias matrices ideológicas. Educativamente, la idea básica es "*todos somos inmigrantes*". Cuando ese conocimiento se perfeccione, conocerán las razones que definen su asentamiento en el nuevo territorio, la motivación económica y cómo las actividades que la configuran han ido evolucionando, perfeccionándose y dando lugar a que se produzcan otras corrientes migratorias, de distinto signo y ya percibidas, al menos superficialmente, en el cuestionario, que son causa y consecuencia, a la vez, de las alteraciones de sus posicionamientos sociales relativos. La experimentación concluirá con una nueva investigación sociológica, en fase de diseño actualmente, que definirá de forma compleja la personalización de esta sociedad, cuando se realice un cuestionario antropológico, que incidirá en las formas externas de representación cultural: lenguas, dialectos, jergas y modismos; organización familiar y social; formas atávicas de cultura; prácticas religiosas y paganas; tradiciones leyendas, juegos, folklore y su procedencia, etc. En este caso se podrá perfeccionar el conocimiento medioambiental con lo que llamamos "factores cualitativos", que son formas de representación de las señas de identidad.

En el terreno de lo educativo, como ya se ha apuntado anteriormente, la crisis de identidad —cuando se produce— es porque se debilita la creencia que la sus-

tenta; en este caso, las técnicas sociológicas han coadyuvado a organizar “*un pequeño análisis sobre geografía humana reciente y de un restringido ámbito local*”, mediante la práctica educativa que permite la reconstrucción de los esquemas de pensamiento que, tal como indica Pérez Gómez (PÉREZ GÓMEZ, 1993, 46), conduce a nuestros alumnos a “aprender a ser”, del mismo modo que lleva a aquellos que han organizado los procesos de enseñanza-aprendizaje a “enseñar a ser”.

BIBLIOGRAFÍA

- BENEJAM, P. y PAGÉS, J. (coord..) (1997): Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Geografía e Historia en la Educación Secundaria. I.C.E.-Horsori, Barcelona.
- CÁRDENAS, J. y otros (1991): Las Ciencias Sociales en la nueva enseñanza obligatoria. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): La escuela a examen. Eudema. Madrid.
- MERCHÁN, F.J. (1999): “La enseñanza de la Historia: cambio y continuidad”, en XVIII Coloquio Metodológico-Didáctico de la Asociación de Profesores de Geografía e Historia de Bachillerato HESPÉRIDES. Granada, pp. 235-258
- PÉREZ, A. (1993): La interacción teórica-práctica en la formación docente. Santiago de Compostela.

LOS RESIDUOS URBANOS QUE GENERAMOS: UNA OPORTUNIDAD PARA EDUCAR EN VALORES A TRAVÉS DE LA GEOGRAFÍA

ROCÍO DÍEZ ROS

Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

El incesante incremento de los niveles de producción de residuos de todo tipo (urbanos, industriales, sanitarios, ganaderos, tóxicos y peligrosos...) que caracteriza a las sociedades de los conocidos como países desarrollados, es hoy día una de las principales causas de contaminación que se conocen. En España además, la situación se define, entre otros factores, por una escasa percepción social del problema, por lo que el sistema educativo formal puede y debe ser, en nuestra opinión, el ámbito idóneo para abordar estos aspectos. La incorporación de la Educación Ambiental al nuevo Sistema Educativo, entendida desde la Conferencia de Tbilisi¹ como el mejor método de resolver los problemas ambientales que padecemos, y el hecho de que los contenidos geográficos definidos por el currículo oficial aparezcan tan relacionados con el análisis de las relaciones hombre-medio, hacen de la Geografía una disciplina especialmente bien situada para la educación en los valores y actitudes que posibiliten en nuestros alumnos

¹ La Conferencia Intergubernamental de Educación para el Medio Ambiente fue celebrada en Tbilisi, U.R.S.S. en 1977, y supuso la primera actividad importante del Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA) surgido dos años antes mediante la colaboración de UNESCO y PNUMA. A través de sus 41 Recomendaciones, la Conferencia estableció el carácter, las finalidades y los principios pedagógicos generales de la Educación Ambiental. El modelo entonces establecido apenas ha variado.

unos comportamientos más responsables ante los problemas medioambientales. En esta línea, el objetivo de la presente comunicación no es otro que el de poner de manifiesto las posibilidades educativas que ofrece uno de los problemas ambientales de mayores implicaciones sobre el territorio, el de los residuos urbanos.

2. LA EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DE LOS TEMAS TRANSVERSALES

No es posible afirmar que la educación en valores sea un aspecto novedoso en el campo de la enseñanza, puesto que toda acción educativa transmite, de manera más o menos explícita, determinados valores personales y sociales, incluso tareas tan aparentemente “neutras” como la elección de los contenidos a tratar en una materia o la propia relación que el profesor establece con sus alumnos. De hecho, en ocasiones la enseñanza ha sido llevada hasta extremos de puro adoctrinamiento. Pero lo que sin duda parece ser una novedad del nuevo sistema educativo español es el hecho de que incluya la educación en valores y actitudes como uno de sus principales objetivos² a través de lo que se han denominado los Temas Transversales³, que se contemplan en el currículo prescrito para las diversas etapas como contenidos que forman en valores y actitudes personales y sociales, y que deben estar presentes y ser responsabilidad de todas las áreas y materias y de todo el profesorado de los diferentes niveles educativos, e impregnar los planteamientos didácticos, la organización y el funcionamiento de los centros escolares.

La Resolución de 7 de septiembre de 1994, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se dan orientaciones para el desarrollo de la educación en valores de las actividades educativas en los centros docentes (BOE 228/94 de 23 de septiembre de 1994), establece como finalidad del Sistema Educativo “proporcionar una formación que favorezca todos los aspectos de su desarrollo, incluidos algunos valores que se refieren a las actitudes personales ante los problemas básicos de la convivencia. Estos temas, llamados transversales porque no corresponden de modo exclusivo a una única área educativa, sino que están pre-

² Los Reales Decretos 1333/1991, 1344/1991 y 1345/1991, por los que se establece, respectivamente, el currículo de educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria, señalan la necesidad de tener en cuenta los temas transversales en la programación de las enseñanzas y en la práctica docente. Las Comunidades Autónomas con competencias transferidas en educación también incorporan estos aspectos.

³ Como es sabido, los llamados temas transversales son: educación moral y cívica, educación para la paz, educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos, educación ambiental, educación sexual, educación para la salud, educación del consumidor y educación vial. De cualquier modo, todos ellos están tan relacionados entre sí que en realidad se podrían resumir en uno solo, el de la educación ética y moral.

sentés de manera global en los objetivos y contenidos de todas ellas, deben ser responsabilidad del profesorado”.

Entre los profesionales del campo de la didáctica de las ciencias sociales en general y de la Geografía en particular, la educación ambiental y los temas transversales son aspectos que, debido a su trascendencia, han sido y continúan siendo objeto principal de debate⁴. Entre la abundante producción científica al respecto, destaca siempre la idea de que, pese a la necesidad de que todas las materias del currículo se impliquen y coordinen en el tratamiento de estos aspectos, la Geografía “por su espíritu crítico, su naturaleza, y la amplitud y profundidad de los temas que aborda, es una materia muy apta para el tratamiento específico de determinados aspectos de la transversalidad”⁵, y se la suele relacionar especialmente con la Educación Ambiental ya que nuestra disciplina se centra en el estudio de las relaciones hombre-medio y de esta interacción es de la que surgen los problemas ambientales.

3. LA GEOGRAFÍA Y LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

En opinión de diversos autores, la Geografía se encuentra particularmente bien situada en el abanico científico para abordar los contenidos del Medio Ambiente y para dar respuesta a las dificultades surgidas en su tratamiento y a los problemas derivados de su deterioro⁶, debido a su complejidad como disciplina, a su enfoque de síntesis de los fenómenos naturales y socioeconómicos, visión integradora que la sitúa en el punto de encuentro entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias sociales. La Geografía analiza el espacio, evaluando los resultados de la organización social de que ha sido objeto, que lógicamente siempre responderá a determinados valores económicos y sociales en detrimento de otros. En definitiva, parece comúnmente aceptada la capacidad de los contenidos geográficos para promover en los alumnos la adquisición de conocimientos específicos, actitudes y valores que favorezcan un comportamiento positivo ante los problemas medioambientales de nuestra sociedad.

⁴ De hecho, ya desde las I Jornadas de Didáctica de la Geografía, y a lo largo de todas las que se han ido celebrando, ambos aspectos, educación ambiental y temas transversales, han sido una constante entre los temas debatidos.

⁵ GONZÁLEZ MUÑOZ, M. C. (1996): “Los temas transversales en la enseñanza de la Geografía”, en *III Jornadas de Didáctica de la Geografía*, Madrid, Grupo de Didáctica de la Geografía de la AGE, pp. 381-394.

⁶ VALENZUELA RUBIO, M. en el capítulo de presentación de VV.AA. (1984): *Geografía y medio ambiente*, MOPU, Madrid, 307 p.

4. EL PROBLEMA DE LOS RESIDUOS URBANOS

Los residuos han existido desde siempre, pues las actividades humanas los generan de forma inevitable. Durante siglos, las sociedades rurales han producido básicamente alimentos de fácil descomposición, y escasos bienes a base de materias primas naturales o poco transformadas, con lo que los residuos así generados eran pocos y fácilmente reciclables: restos de comida que se daban como alimentación al ganado, restos agrícolas o excrementos para abonar la tierra, etc. Por el contrario, las sociedades urbanas han producido desde muy antiguo grandes cantidades de residuos difíciles de reciclar. Pero si se trata de algo inevitable, ¿qué factores han incidido para que los residuos constituyan hoy día uno de los principales problemas de nuestra sociedad y que muchos autores los consideren una de las consecuencias negativas más importantes del desarrollo económico?.

La producción de Residuos Urbanos ha experimentado un crecimiento constante durante los últimos años, tanto en cifras totales como por habitante y día, debido a una serie de factores coincidentes e irreversibles, y motivados principalmente: 1) por el crecimiento de la población y su reciente agrupación en núcleos urbanos; a su vez, la urbanización está favorecida por los enormes adelantos en materia de transportes y recursos energéticos; 2) por los enormes incrementos en la producción industrial; 3) por el empleo creciente de materiales de embalaje (cada vez más resulta extraño comprar algún producto que no esté empaquetado o envasado, incluso dos o tres veces), y 4) por el mayor nivel de vida —económico se entiende—, en tanto que comporta mayor accesibilidad a las nuevas producciones, que nos lleva a un desinterés por recuperar o reutilizar determinados materiales porque preferimos deshacernos de ellos y adquirir otros nuevos.

Según los componentes de la basura —básicamente materia orgánica, sobre todo restos de alimentos adquiridos y no consumidos, pero también y cada vez en mayor proporción papel-cartón, plástico, vidrio, metal y otros materiales— puede deducirse que el aumento de ésta es debido, por una parte, al despilfarro en el que se asienta la sociedad de los conocidos como países desarrollados, y por otra, al enorme incremento de la producción y comercialización de envases, productos que, en su mayoría, la única finalidad que tienen una vez adquiridos es la de ir a parar a la basura.

De hecho, muchas personas califican a nuestra civilización como la del desperdicio, la del exceso de renovación de productos, la del usar y tirar⁷. Nuestro modelo económico y político está basado en la constante expansión del mercado, lo que conlleva tener que dar salida a una producción creciente, a menudo a través de la “creación” de falsas necesidades. Es evidente la cada vez más escasa

⁷ SEOÁNEZ CALVO, M. (1999): *Residuos*, Barcelona, Ed. Mundi-Prensa, 486 p.

durabilidad del producto o la reducción del tiempo en que se queda anticuado, bien debido a adelantos tecnológicos, bien a gustos y preferencias que van variando con las modas. Este incremento en los niveles de producción se realiza a expensas del progresivo agotamiento de los recursos y del aumento de los problemas territoriales derivados de la acumulación de residuos, que contaminan amplios espacios, a través de suelos, agua y aire, lo que influye de manera muy negativa en la vida de las personas afectadas, además de degradar y devaluar las zonas ocupadas para otros posibles usos del suelo.

La producción de residuos se podría definir como una de las actividades que caracterizan nuestra sociedad. Sin embargo pocas veces se plantea de esta forma, pues lo más usual, como antes se ha indicado, es considerar los residuos como un “precio” que hay que asumir inevitablemente a consecuencia del desarrollo económico, cuando parece más lógico pensar que gran parte de la eficacia de nuestro sistema económico reside en que convierte sistemáticamente las materias primas en residuos. De hecho nuestra sociedad vive de una constante devaluación de sus bienes (se podría decir que, en cierto modo, de generar residuos) para que puedan tener sitio las nuevas producciones.

Muchos de nuestros comportamientos como consumidores que asociamos a un cierto prestigio, a una mayor higiene de las mercancías, a la modernidad, o que nos facilitan alguna de nuestras tareas, contribuyen en buena medida a incrementar nuestra producción de residuos, a menudo sin que seamos conscientes, o incluso también sin que tengamos otra alternativa, puesto que en cierto modo algunas técnicas de venta nos son “impuestas”; esos residuos que se amontonan en papeleras, contenedores, vertederos, paisajes... provienen en realidad de todas nuestras actividades. Pero el modo en que son gestionados por parte de la administración, que los retira de nuestras calles a diario y los traslada a los vertederos, normalmente ubicados en lugares apartados, sin duda no favorece el que los productores de residuos reflexionemos sobre nuestra responsabilidad en las elevadas cifras que generamos⁸, cuanto menos en los problemas de contaminación que éstos pueden generar. La producción de residuos parece inevitable, pero no tiene por qué serlo el incremento constante de los niveles de producción.

La educación y la investigación pueden y deben introducir un nuevo modelo de comprensión y tratamiento del tema. Mientras se están gastando sumas muy elevadas en la gestión de los residuos, aún se sigue descuidando casi por completo el explicar la importancia de la no creación de basuras. Para evitar la producción de residuos es indispensable la educación cívica, porque tiene mucho que ver con el cambio de valores sociales. Hay recuerdos, costumbres, riqueza, pobreza..., todos ellos resultado de valores, que nos hacen decidir si determinado artículo se guarda como un recuerdo, se trata como una antigüedad, se usa co-

⁸ Si bien los niveles de producción varían en función de las características socioeconómicas de la zona, para los países desarrollados se suele admitir una cantidad media de 1.3 kg. por habitante y día.

mo un adorno, se acepta por un comerciante de artículos de segunda mano o acaba en el cubo de la basura. Un mismo artículo, producto u objeto cambia de tener valor a no tenerlo, de ser una posesión a un simple residuo... y en buena medida es fruto de una decisión personal.

Por ejemplo, durante años, aunque cada vez menos, se han encargado de la “recogida selectiva” del cartón personas que, actuando de “recuperadores espontáneos”, pasaban por los contenedores de las zonas de máxima actividad comercial antes de la hora de recogida del camión de la basura, y cargaban en carros y furgonetas, sobre todo el cartón, pero también otros productos reutilizables que después vendían, actividad que constituía su fuente de ingresos. También se da el caso de personas que comen restos de alimentos de los que otros se deshicieron en papeleras y contenedores. En nuestras ciudades, aunque se producen, ambas prácticas son puntuales; sin embargo en otros países donde los niveles de pobreza urbana son mucho mayores, la recuperación de materiales de entre los residuos municipales es practicada, además de por estos trabajadores informales, incluso por los propios trabajadores del servicio de limpieza urbana, que rebuscan entre los desechos recibidos en la recolección “tesoros” con los que complementar sus rentas; y también por cientos de personas, en su mayoría jóvenes y niños, que se dirigen a los vertederos a seleccionar materiales tanto para la venta como para el consumo propio. En Brasil, por ejemplo, se les conoce como “badameiros”⁹, y existen barrios enteros, como el de Canabrava en la ciudad de Salvador, cuya población convive y sobrevive con los productos del vertedero allí ubicado.

5. LA NECESIDAD DE UNA NUEVA CONCEPCIÓN: EL RESIDUO COMO RECURSO

Según hemos visto en el apartado anterior los residuos urbanos no deben ser considerados elementos inservibles cuyo único destino posible sea la eliminación. Hay que desechar el actual sentido peyorativo y apostar por una nueva concepción económica en la que los residuos tengan la misma consideración que las materias primas y los productos fabricados; no verlos como el eslabón final de una cadena, sino como el principio de otra: el residuo como recurso.

⁹ DE CARVALHO BRAGA, H. M. (1999), «Cooperativismo y reciclado: estrategias de supervivencia de los seleccionadores de basura de Salvador, Bahía, Brasil», *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, nº45, agosto, Universidad de Barcelona.

Los llamados Residuos Urbanos se componen de fracciones¹⁰ que, a través de las técnicas de gestión adecuadas, pueden ser aprovechados en los procesos productivos (la materia orgánica puede ser compostada y utilizada como abono, y el papel, el vidrio, el plástico..., pueden reciclarse y utilizarse como materias primas en los procesos de fabricación de nuevos productos). Por tanto, no parece lógico dejar que se pierdan toneladas de estos materiales y a la vez tener que recurrir a utilizar nuevos recursos para producir nuevos bienes.

Es necesario terminar con la idea generalizada de que los residuos urbanos carecen de valor. De no ser así, no parecen viables los objetivos de minimización, reutilización y reciclaje de los mismos contemplados en la legislación española¹¹. Se trata de una “nueva cultura” de los residuos que afecta a toda la Unión Europea y que, como primer objetivo, fija la reducción de los niveles generados —por supuesto para ello es necesario replantearnos nuestros hábitos de consumo, y la necesidad de reutilizar los artículos, alargando su vida útil, en lugar de sustituirlos con frecuencia por otros nuevos—, pero además, aquellos residuos que producimos, pueden y deben ser aprovechados. Es decir, se trata de aprovechar, a través de las técnicas de reutilización y reciclaje, los materiales y la energía que éstos contienen, en lugar de desperdiciarlos inútilmente; sus principales ventajas son que permiten, de un lado, disminuir la explotación de recursos naturales para la fabricación de nuevos productos, y de otro, reducen los volúmenes de residuos destinados a la eliminación (vertido e incineración) y con ello los problemas ambientales que así se generan.

6. A MODO DE CONCLUSIONES: LAS POSIBILIDADES QUE OFRECE EL PROBLEMA DE LOS RESIDUOS URBANOS PARA UNA EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DE LA GEOGRAFÍA

De todo lo expuesto en el apartado anterior, y a modo de conclusiones, nos gustaría destacar algunos aspectos que, en nuestra opinión, deberían ser considerados en la elaboración de un proyecto educativo que trate este tema:

¹⁰ Pese a que la composición de los llamados residuos urbanos es variable en función de diversos factores, podemos aceptar que, por término medio, están compuestos por un 45% de materia orgánica, un 20% de papel-cartón, un 10% de plástico, un 8-9% de vidrio y una pequeña fracción de otros componentes diversos (madera, metales, etc.).

¹¹ En España, tanto la legislación sobre residuos (Ley 10/1998, de 21 de abril, de Residuos, BOE núm. 96 de 22 de abril de 1998), como el Plan Nacional de Residuos Urbanos (Aprobado por Acuerdo del Consejo de Ministros de 7 de enero de 2000, BOE de 2 de febrero de 2000), como la legislación de envases (Ley 11/1997, de 24 de abril, de Envases y Residuos de envases, BOE núm. 99 de 25 de abril de 1997), contemplan objetivos, más o menos concretos y cuantificados, de reducción, reutilización y reciclaje de los residuos generados.

- Se hace patente la cantidad de conceptos incluidos entre los contenidos geográficos impartidos en las aulas necesarios para abordar el estudio de la generación de residuos urbanos: incremento demográfico, urbanización, recursos energéticos, producción industrial, características socioeconómicas de la población..., lo que además de facilitar el tratamiento del tema en el aula, favorece en el alumno las posibilidades de relacionar su aprendizaje académico con otros aspectos de su vida diaria que, en principio, podría suponer inconexos.
- Si queremos conseguir que los alumnos reflexionen sobre el papel que ellos mismos pueden jugar en su propio Medio Ambiente, la Educación Ambiental debe basarse en problemas que les resulten próximos. El de los Residuos Urbanos es un tema que los alumnos pueden percibir cada día, más aún los de las áreas urbanas, como son la mayor parte; y por tanto, contaremos con los referentes apropiados para tratar el tema, pues todos somos productores de residuos y es esta responsabilidad la que es necesario asumir si queremos reducir los niveles de producción actuales que, como se ha visto generan bastantes problemas ambientales.
- Es necesario acabar con la idea de que la basura no es de nadie, pues procede de las actividades humanas. Sin una concepción del residuo como recurso no es posible entender la necesidad de minimizar los niveles de producción, ni de que los producidos sean recogidos por fracciones (orgánicos, papel y cartón, vidrio, pilas...) para que puedan ser aprovechados en los procesos productivos en lugar de malgastar nuevos recursos.
- Se ha visto que nuestro comportamiento como consumidores influye decisivamente en la cantidad de residuos que generamos, lo que también entronca con otro de los llamados Temas Transversales, el de la educación del consumidor, pues todos ellos aparecen fuertemente relacionados entre sí.
- Son numerosas las ocasiones en que el tratamiento del tema ofrece la posibilidad de reflexionar sobre algunos de los valores universalmente reconocidos, como la solidaridad, la cooperación, la responsabilidad, y tantos otros.
- Resulta desde luego imprescindible que toda la comunidad educativa participe de estas ideas y gestione adecuadamente sus residuos. No se puede pretender que los alumnos adquieran determinados hábitos, por ejemplo de separación de los residuos por fracciones, si diariamente pueden apreciar en las aulas que la mayor parte de sus profesores no valoran estos aspectos. Ya se ha indicado que toda acción educativa refleja determinados valores, y, desde luego, no se debe caer en la incoherencia de “predicar” una cosa y hacer lo contrario, al menos, si no es esto lo que se quiere transmitir a los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- CARVALHO BRAGA, H. M. (1999): "Cooperativismo y reciclado: estrategias de supervivencia de los seleccionadores de basura de Salvador, Bahía, Brasil", Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, nº 45, agosto 1999.
- CONSELLERIA DE MEDI AMBIENT (1998): Pla Integral de Residus de la Comunitat Valenciana, Valencia, Generalitat Valenciana, Conselleria de Medi Ambient, 339 pp.
- DEL VAL, A. (1997): El libro del reciclaje: manual para la recuperación y el aprovechamiento de las basuras, Barcelona, Ed. Integral, 271 pp.
- GONZÁLEZ ORTIZ, J. L. y MARRÓN GAITE, M. J. (edit.) (2000): Geografía, profesorado y sociedad, Murcia, Grupo de Didáctica de la AGE, 519 pp.
- MARTÍN BRIS, M. (coord.) (2001): Una reflexión en torno a los contenidos transversales: Educación Ambiental y Educación Vial, Alcalá de Henares, Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá, 142 pp.
- NOVO, M. (1998): La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas, Madrid, Editorial Universitas, 290 pp.
- SEOÁNEZ CALVO, M. (1999): Residuos, Barcelona, Ed. Mundi-Prensa, 486 pp.
- VV.AA. (1984): Geografía y medio ambiente, Monografías de la Dirección General del Medio Ambiente, MOPU, Madrid, 307 pp.
- VV.AA. (1991): II Jornadas de didáctica de la Geografía, Burgos, Asociación de Geógrafos Españoles, 200 pp.
- VV.AA. (1996): Congreso Internacional Estratexias e practicas en educación ambiental. Comunicaciones, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 615 pp.
- VV.AA. (1996): III Jornadas de didáctica de la Geografía, Madrid, Grupo de Didáctica de la Geografía de la AGE, 526 pp.

LA GEOGRAFÍA. MATERIAL DIDÁCTICO PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES DESDE LAS PRIMERAS ETAPAS EDUCATIVAS

CRISTINA ISABEL GALLEGO GARCÍA

Maestra en Educación Infantil

MARÍA DEL MAR GALLEGO GARCÍA

Maestra en Lengua Extranjera

1. EDUCAR EN VALORES

La LOGSE, desde el inicio del preámbulo señala que *“El objetivo primero y fundamental de la educación es el proporcionar a los niños y niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad”*. Los educadores debemos tener presente dicho objetivo a la hora de formar, desde la Educación Infantil, a personas íntegras que sepan comportarse cívica y responsablemente. No es una mera labor tomada a la ligera, sino que debe estar latente a lo largo de todo el proceso educativo, en colaboración directa: familia —escuela— sociedad.

De todo lo anterior se desprende que la educación en valores es una tarea compleja pero imprescindible para dignificar socialmente la función docente y

de la escuela. Ésta debe ser contextualizada, a nivel teórico- práctico, para que no deje los verdaderos problemas sin resolver.

Partiendo de las premisas expuestas, la integración de los niños desde las primeras etapas educativas en la cultura de un grupo social, incluyendo la formación cívica en los valores y normas del mencionado grupo es primordial en la Didáctica de la Geografía.

Según Bolívar (1998), la educación queda configurada por las dimensiones conceptuales (conocer), habilidades o procedimientos (hacer) y por pautas de conducta, normas sociales y valores que posibiliten desarrollarse moralmente (ser) y convivir juntos. Él afirma que algunos de los problemas que pueden afectar a la hora de educar en valores, son los siguientes:

- a) No confluencia de valores de la familia, sistema productivo, medios de comunicación y de la propia escuela.
- b) Transferir a la escuela funciones cubiertas por otros ámbitos de socialización.
- c) Educar en valores es una tarea compartida.
- d) La educación en valores exige una labor conjunta del centro educativo.
- e) Problemas curriculares y organizativos.
- f) Falta de consenso explícito sobre en que valores educar y reconocimiento de la autoridad moral.

Los maestros debemos conseguir que la escuela pueda responder al tipo de educación que se demanda. La educación en valores concentra y es expresión de la misma, por ello el curriculum debe estar impregnado de toda esta temática. Como dice Camps (1990): *“La tomemos como la tomemos, la educación no está libre de valores. Tiene que ser ideológica. Si educar es dirigir, formar el carácter o la personalidad, llevar al individuo en una determinada dirección, la educación no puede ser neutra. Las finalidades educativas son valores en la medida en que son opciones, preferencias, elecciones”*.

El proceso de la enseñanza nunca es una mera transmisión de conocimientos objetivos o destrezas prácticas, sino que se acompaña de un ideal de vida y de un proyecto de sociedad (Savater, 1997). La educación nunca es neutral, ni los maestros tampoco lo somos. Tenemos que decantarnos por una forma de ser; valorar ciertos conocimientos, habilidades, ideales... La escuela es el único ámbito general que puede fomentar el aprecio racional por aquellos valores que permiten convivir juntos a los que son diversos.

Según Escámez y Martínez (1993), los valores y las actitudes son, a la vez, objeto y efecto de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en diferentes marcos. Se basan en la consideración de la persona como alguien en constante hacerse a partir de sus propios actos, es decir, indeterminado psico-

biológicamente de forma originaria, que va concretándose en una manera de ser y actuar cada vez más definitiva, pero siempre con posibilidad de mejora o perfeccionamiento. Éstos deben ser considerados objeto y objetivos de los procesos de enseñanza-aprendizaje formales, es decir, planificados, intencionales y sometidos a procesos rigurosos de evaluación y retroalimentación.

Educación en valores en la Didáctica de la Geografía es una tarea difícil y por ello todos (familia, escuela y sociedad) debemos implicarnos. La educación en valores nunca acaba, sólo nos hace seguir avanzando para llegar a nuestra plena autorrealización y a la de toda la humanidad.

2. LA TRANSVERSALIDAD EN LA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA

Los temas transversales son contenidos educativos que responden a un proyecto valioso de sociedad y de educación, y que, por consiguiente, están plenamente justificados dentro del marco social en el que se ha de desarrollar toda la educación.

Éstos ofrecen a las demás materias la capacidad de actuar con unos fines éticos valorados, unos motivos para su estudio y aplicación, una diversificación de conocimientos y una visión mucho más global de la realidad. La globalización favorecerá la responsabilidad del alumno con su realidad, y por tanto, una participación comprometida, activa, crítica y eficiente con ella.

Siguiendo a Yus Ramos (1995), las características fundamentales de los mismos son las siguientes:

1. Hacen referencia a problemas y conflictos que afectan actualmente a la naturaleza, a la humanidad y al propio individuo.
2. Son contenidos con un importante componente moral, de actitudes, valores y normas, sin el cual no es posible alcanzar su finalidad educativa y con el que se pretende ofrecer una formación integral del alumno.
3. Tienen un carácter transversal, tanto en el espacio como en el tiempo.
4. Han de desarrollarse desde las áreas curriculares normales, desde un planteamiento globalizador o interdisciplinar.
5. Suelen abarcar problemas sociales y humanos, susceptibles de ser analizados, por lo que se presentan con un carácter abierto y admiten cuestiones que respondan a demandas sociales compartidas.
6. Han de impregnar todo el currículo, incluyendo no sólo las diferentes áreas o disciplinas, sino también el ambiente, la vida y las relaciones sociales del centro.
7. Han de ser desarrollados y compartidos por todos los miembros de la comunidad educativa.

8. Y por último, han de girar en torno a las vivencias de los alumnos.

La Didáctica de la Geografía se encamina a que el alumnado adquiera los conceptos, procedimientos y actitudes necesarios para comprender la realidad humana y social del mundo en el que viven; se ve claramente la relación que ésta mantiene con las características de los temas transversales mencionadas anteriormente.

Al hablar de temas transversales y educación en valores desde la Didáctica de la Geografía pretendemos que los alumnos y alumnas, desde las primeras etapas educativas, se integren progresivamente en la vida de la comunidad, interviniendo en los problemas sociales y desarrollando un código moral de valores éticos y morales.

La Geografía puede servir como instrucción en una educación específicamente geográfica (p.ej.: el aprendizaje de destrezas cartográficas, procesos...) pero también como instrucción de ayuda en un gran número de áreas de aprendizaje y de experiencia (p.ej.: estética y matemática). Los propósitos amplios de la educación pueden ser, asimismo, muy bien atendidos por la Geografía.

El curriculum para los primeros años (dentro de los objetivos de la Geografía), debería ayudar a los alumnos, entre otras cosas, a:

- Ampliar su conciencia del entorno.
- Identificar y explorar rasgos del entorno local.
- Distinguir entre variedad de modos en que es utilizada la Tierra y la variedad de fines con los que se construyen edificios.
- Obtener alguna comprensión de las diferentes aportaciones que una variedad de individuos y de servicios hacen a la vida de la comunidad.
- Desarrollar una conciencia de la diversidad cultural y étnica dentro de nuestra sociedad.
- Desarrollar una conciencia de los cambios estacionales del tiempo...

En términos del conocimiento geográfico no existe ninguna lista definitiva de comprobación que señale lo que los niños deberían conocer a diferentes niveles de edad.

Abordar esta disciplina de Didáctica de la Geografía como un tipo de conocimiento que favorece la comprensión de otras culturas, permite contrastar las diversas maneras de relacionarse el ser humano con el ambiente social y natural. En este sentido, la educación geográfica permite desarrollar la autonomía intelectual del alumnado, que se potencia en acciones de tipo instrumental como pueden ser los estudios sobre casos particulares, donde se ponen a prueba las habilidades y destrezas de los alumnos para plantear y resolver problemas geográficos.

En Didáctica de la Geografía no es suficiente saber los conceptos y teorías explicativas propias de la materia. Hace falta también conocer los esquemas de conocimiento del niño, el contexto social donde se inserta la escuela, que tiene un determinado papel en la socialización del alumnado... Así podremos programar actividades didácticas que sean útiles para resolver problemas sociales y ambientales, a la vez que facilite una toma de postura personal del alumnado ante la compleja realidad social en la que se vive.

El objeto de estudio lo constituye el descubrimiento, conocimiento y comprensión de aquello que configura la realidad del niño, sobre todo de la realidad que está al alcance de su percepción y experiencia. Este medio abarca tanto los entornos y objetos físicos y las organizaciones y relaciones sociales inmediatas (familia, casa, calle, parque, escuela, grupo de clase, compañeros, amigos, personal escolar...), como otros ámbitos que, a pesar de su posible lejanía física y temporal, y a medida que el niño crece, se encuentran estrechamente ligados a sus intereses y provocan sus curiosidad y deseos de saber (la selva, los animales salvajes, la vida de un pueblo primitivo, los viajes al espacio...).

El desarrollo o dimensión de construcción personal ha de hacer hincapié en la Educación en Valores y en la maduración de determinados aspectos: cooperación (juegos cooperativos), resolución de conflictos, afianzamiento de la autoestima (tanto intelectual como socio-afectiva), equilibrio emocional, empatía, etc. construyendo así actitudes vitales y hábitos de conductas que contribuirán a la convivencia ciudadana.

Los profesores han de favorecer para la construcción de valores sociales los siguientes aspectos: potenciar el trabajo autónomo, estructurar los espacios escolares para una mayor socialización, preocuparse por los aspectos sociales y morales del desarrollo infantil, introducir actividades como la asamblea de clase para detectar y erradicar conflictos, etc.

3. MATERIAL DIDÁCTICO PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES DESDE LA GEOGRAFÍA

El niño construye su representación del mundo social para llegar a ser un adulto y forma una imagen de la sociedad en la que vive conceptualizándola de una manera determinada. Según Delval (1981), esta conceptualización depende cada momento del desarrollo psicológico global del sujeto, y por esto, las ideas del niño siguen una serie de etapas, cuyo orden es invariable, pues está determinado por la amplitud de la información que es capaz de manejar, que va creciendo por efecto de la misma actividad del sujeto.

El conocimiento social incluye el conocimiento de los otros, el de uno mismo y la relación entre uno mismo y los otros (tratándose éste de un campo en pleno

desarrollo para la investigación). En este sentido, dentro de la Didáctica de la Geografía, es necesario que el niño tenga una visión del mundo en el que vive.

Las nociones sociales son las más personalmente vivenciadas y las más dependientes del contexto cuando hablamos de los conocimientos que debe adquirir el niño para superar el proceso educativo y hacerse adulto situado en el mundo.

El desarrollo de las nociones sociales se ve favorecido por materiales y recursos ya existentes y otros nuevos que ayudan en el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando el descubrimiento y conocimiento del medio cercano para superarlo y conocer otras realidades más lejanas.

A continuación presentamos un material para trabajar la educación en valores en la Didáctica de la Geografía. Este material posibilitará experiencias y situaciones a través de las cuales los niños interaccionen con el mundo externo, con sus iguales, con los adultos, con las cualidades de los objetos... Se puede considerar instrumento en el desarrollo de la tarea educativa para que los niños puedan llevar a cabo su aprendizaje, su juego... En esta actividad se da en primer lugar la percepción, luego realiza representaciones y en última instancia llega a la conceptualización.

Se requiere a un adulto que guíe la acción para que estos materiales cumplan los objetivos que nos hemos propuesto.

Los materiales que presentamos se consideran didácticos porque al ser observados, manipulados y explorados provocan el desarrollo y formación de determinadas capacidades, actitudes y destrezas. Ellos nos servirán para provocar situaciones de enseñanza-aprendizaje en un entorno lo más rico posible.

A) JUEGO CON MI AMIGO AFRICANO

El juego es una actitud ante los objetos, los otros y ante nosotros mismos que marca la situación de tal forma que decimos que “estamos jugando”. Para acercarse a este comportamiento es necesario asumir una postura mental de carácter dinámico. El juego supone “hacer sin obligación” para el propio niño y para los que le rodean la dimensión humana de la libertad frente al azar y la necesidad.

Los aspectos más esenciales de éste son que:

- Influye decisivamente en el desarrollo y madurez del ser humano.
- Constituye un modo peculiar de interacción del niño con el medio.
- Orienta al sujeto hacia su propia conducta.
- La esencia del juego infantil consiste en la interpretación de algún rol.
- El rasgo más interesante está constituido por la transformación de los objetos más insignificantes en verdaderos seres vivos.

El juego proporciona satisfacciones presentes. Permite al niño: exteriorizar sus pensamientos y sentimientos cuando aún no sabe expresarse oralmente, la descarga de impulsos y emociones, proporciona el goce de la creación, colma su fantasía, le sirve para realizar todo lo que le es negado en el mundo del adulto: puede ser conductor, aviador, mamá, enfermera...

Las funciones del mismo están relacionadas con el desarrollo físico y motor, el desarrollo intelectual, la socialización, la creatividad, la autoconciencia, el valor terapéutico, el valor moral...

En resumen, podemos decir que la actividad lúdica del niño le permite externalizar su pensar, satisfacer sus necesidades, descargar sus impulsos, explorar y descubrir el goce de crear, colmar su fantasía, reproducir sus adquisiciones asimilándolas.

Presentamos un juguete realizado por nosotras. Este juguete puede decirse que constituye por sí mismo el elemento suficiente del juego.

La elaboración del mismo es sencilla. Para hacer la cabeza, los brazos y las piernas cogimos globos de distintas formas, a los que les fuimos pegando tiras de papel de periódico. Con pasta de cerámica hicimos el pelo, las cejas, los ojos, la nariz, la boca y las orejas. Cuando se había secado por completo lo pudimos pintar. La camisa es de tela y los pantalones de pana roja (para darle más volumen, los rellenamos de algodón). La camisa y la cabeza están huecas por dentro y así este juguete puede servir también como marioneta para realizar un teatro de guiñol.



Podemos inventarnos un cuento donde nuestro amigo sea el protagonista y a través del muñeco los niños conocerán otra zona de la geografía mundial. También les estamos enseñando nociones relacionadas con la geografía si le preguntamos a los niños donde vive nuestro amigo, cómo creen que es su ciudad... Él muñeco estará a disposición de toda la clase para que el juego que los niños mantengan con él sea libre.

B) CONOZCO OTROS PAÍSES

Un rompecabezas es un juego de paciencia, consistente en componer determinadas figuras, cuadros o paisajes mediante la combinación de cierto número de pedacitos de madera, corcho, cartón... de forma variada, regular o irregular, cada una de las cuales tiene impresa una parte de la figura. Los hay también en forma de dados (éste es nuestro caso, en cuyas caras se haya representada una parte del dibujo que se trata de componer).

Hemos incluido cuatro de las seis caras del rompecabezas. En ellas aparecen personas de distintas nacionalidades: chino, brasileña, mejicana... Al realizar esta actividad acercaremos al niño a las distintas zonas de la geografía mundial.



Una vez que han elaborado las distintas caras del rompecabezas podemos decirle a los niños que analicen los dibujos y detallen características diferentes que encuentren entre ellos: vestuario, objetos, paisaje geográfico... Una vez realizada dicha actividad pueden comparar lo que han observado con lo que ellos conocen de la geografía española.

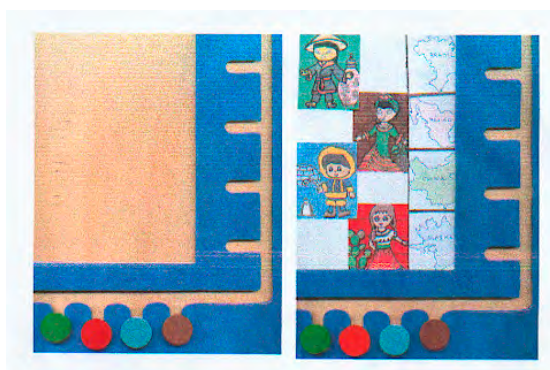
C) YO VIVO EN...

Este material está realizado con chapón y pintura. Se pueden realizar tantas láminas como quiera el profesor. En la parte inferior del chapón hay diversas fichas de colores (azul, rojo, verde y marrón), que se colocarán en la parte derecha según corresponda.

En la lámina aparecen personas de distintas nacionalidades. El fondo que hay pintado es de distintos colores (al chino le corresponde el color verde, a la brasileña el marrón, a la mejicana el rojo...) Éste color coincide con las fichas.

En la parte derecha de la lámina está dibujado el país correspondiente: Brasil, Méjico, China... Los niños deberán colocar las fichas (que representan a las distintas nacionalidades) en la parte derecha del chapón. Cada nacionalidad coincidirá con su país.

La evaluación de la actividad la realizarán los propios niños, ya que al darle la vuelta a la hoja comprobarán si lo han hecho bien, ya que ésta tiene los resultados correctos.



Pretendemos que los niños realicen estas actividades de forma autónoma, asuman nuevas iniciativas, colaboren entre ellos, establezcan relaciones sociales en ámbitos cada vez más amplios, conozcan, valoren y respeten distintas formas de comportamiento, manifestaciones culturales y artísticas de su entorno u otro más lejano, mostrando siempre una actitud de interés y aprecio hacia las mismas, que fomenten la pluralidad cultural...

Existen muchos materiales útiles para la Didáctica de la Geografía en las primeras etapas educativas, pero hemos querido seleccionar éstos para trabajar la educación en valores tan necesaria en la sociedad actual.

BIBLIOGRAFÍA

- BALE, J. (1989): Didáctica de la geografía en la escuela primaria. M.E.C. y Morata. Madrid.
- BERGÉS, L. (1996): "El estudio del medio sociocultural en la educación de hoy", En Revista Aula. Nº 48. Graó Educación.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (1998): Educar en valores. Una educación de la ciudadanía. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Sevilla.
- CAMPS, V. (1990): Virtudes públicas. Espasa-Calpe. Madrid.
- DELVAL, J. (1981): "La representación infantil del mundo social". En Revista Infancia y aprendizaje. Nº 13.
- ESCAMES SÁNCHEZ, J. y MARTÍNEZ MUT, B. (1993): "Cómo se aprenden los valores y las actitudes". En Revista Aula. Nº 16-17.
- MORENO MARTÍN, M^a. C. (1997): "Materiales didácticos para la adquisición de conceptos espacio-temporales y nociones sociales" En ARRANZ MARQUEZ, L. (coord.): Actas del 5º Congreso sobre el libro de texto y materiales didácticos. VOL. II. pp. 221-230. Madrid. Universidad complutense.
- SÁNCHEZ TORRADO, S. (1998): Ciudadanía sin fronteras. Cómo pensar y aplicar una educación en valores. Desclée De Brouwer. Bilbao.
- SAVATER, F. (1997) El valor de educar. Ariel. Barcelona.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (1998): Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio. Ediciones del Serbal. Barcelona.
- YUS RAMOS, R. (1995): ¿Hasta dónde alcanza la transversalidad? Por un proyecto social desde la transversalidad. En Revista Aula nº 43. pp. 71-77.
- ZABALA, A. (1993): "La globalización, una fórmula de aproximación a la realidad". Signos. Teoría y práctica de la educación. Nº 8-9. pp. 110-121.

APORTACIÓN DE LA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA A LA FORMACIÓN EN VALORES

MARÍA JESÚS BAJO BAJO

Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

Esta comunicación es una reflexión sobre la contribución de la “Didáctica de la Geografía”, para la enseñanza-aprendizaje de valores, en el nuevo milenio.

En los últimos tiempos se ha abierto un debate sobre cómo debe ser la educación del Siglo XXI.

Desde esta perspectiva, el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales (Didáctica de la Geografía) puede hacer una aportación interesante, ya que tiene como uno de los objetivos prioritarios la formación de ciudadanos/as que hablen y piensen razonablemente como elementos esenciales para la participación democrática.

Los profesores del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales, desde mi punto de vista, debemos replantearnos tanto las finalidades como los procedimientos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Didáctica de la Geografía, reelaborando los objetivos y componiendo un conjunto o sistema de enseñanza, donde se establezcan unos valores, normas y actitudes para los alumnos, ya que no es posible tener un sistema de valores universal y eterno.

La educación del S.XXI, según el “Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el S. XXI”:

“debe estructurarse en torno a 4 aprendizajes fundamentales”, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, los pilares del conocimiento:

- Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión;

- Aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno;
- Aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas;
- Aprender a ser.

Siguiendo estos principios, todo ser humano debe estar en condiciones, gracias a la educación recibida, de dotarse de un pensamiento crítico y autónomo y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida.

La educación ha de fundamentarse en la realidad en la que viven los alumnos, y debe favorecer el pleno desarrollo, armónico e integral de su personalidad y capacidades (intelectuales, afectivas, sociales y éticas) y los valores básicos para la convivencia.

Europa forma parte actualmente de nuestra realidad. El documento “Tendencias de la enseñanza europea” (Consejo de Europa 1989), afirma que Europa debe fundarse sobre valores comunes, entre los cuales se puede citar la aceptación de los derechos del hombre, de la democracia parlamentaria, la tolerancia, el respeto de las opiniones diferentes o el sentido de la responsabilidad.

Los valores son un tema fundamental en todos los sistemas educativos.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) contempla en los currículos de las diferentes etapas educativas, los valores básicos que han de regir la convivencia democrática

El valor es lo que colma nuestras carencias (necesidades). La actitud es la concretización de un valor.

2. PROPUESTA

¿Qué puede hacer la Didáctica de las Ciencias Sociales y más concretamente, la Didáctica de la Geografía, ante las exigencias del nuevo milenio?

En los últimos años se ha producido una serie de cambios importantes en nuestro Sistema Educativo. Como profesores y profesoras somos conscientes de que nuestra práctica docente necesita ser actualizada y mejorada. Para ello, es necesario buscar nuevas maneras de enseñar, más adecuadas a lo que nuestros alumnos necesitan y a lo que la sociedad requiere.

Esta situación nos ha llevado a una reforma educativa, donde se habla de aprendizaje significativo, de enseñanza constructivista, de aprender a pensar crítica y creativamente, de diseños curriculares, de investigación-acción, etc.

Así, de entre las distintas finalidades fundamentales que se marcan en los nuevos diseños curriculares podemos resaltar:

- 1.- La educación social y moral entendida como democratización, y ello mediante una adecuación transversal que abarque tanto de las distintas materias del currículum (Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de la Geografía) como los intereses que resultan dentro y fuera de la escuela, y,
- 2.- La educación en el pensamiento crítico y reflexivo, entendiendo por tal el desarrollo de destrezas de razonamiento y capacidad para considerar los distintos puntos de vista y las circunstancias que determinan cada situación. Posibilitar y potenciar la actitud crítica y reflexiva es la vía para el desarrollo de la autonomía moral y la educación en valores de nuestros alumnos.

Como respuesta a estas inquietudes hay gran interés en el mundo educativo por modelos y programas que ayuden a aprender a razonar, a pensar crítica y creativamente. Para ello resulta imprescindible incidir en la formación inicial del profesorado, en las distintas áreas que conforman el currículum y más concretamente en las distintas Ciencias Sociales y por tanto, en “la Didáctica de la Geografía”.

Los objetivos serían los siguientes:

- *Enseñar a nuestros alumnos a pensar mejor por sí mismos*

El “*pensar*” es una actividad mental que permite captar significaciones y sentidos (implica actividad, acción). Si decimos “mejor” lo hacemos no sólo desde el punto de vista lógico sino, sobre todo, desde la perspectiva ética (ser mejor como actitud ante la vida).

Aprender a pensar sirve para que sean autónomos, explorando alternativas a nuestras opiniones, descubriendo los propios prejuicios y encontrando razones a nuestras creencias.

- *Educación para la democracia*

Creo que la educación para la democracia pasa por la razonabilidad. La argumentación como forma de razonamiento debe estar presente en nuestras aulas para poder garantizar la capacidad de aceptación de otras posturas, el reconocimiento de la variedad de alternativas. Una sociedad democrática exige instituciones, prácticas y métodos democráticos y la escuela debería ser el espejo.

- *Preparación para la vida*

Con este objetivo se pretende ayudar a nuestros alumnos en *la búsqueda del sentido de la propia existencia*, de contribuir al desarrollo personal de forma integral.

Estos objetivos formarían parte de la educación en valores de nuestros alumnos y que estamos destinados a trabajar.

Estos les permitirán hacer opciones responsables y libres dentro de la sociedad en que viven.

Para conseguir estos objetivos debemos partir de la definición de valor como concepción o patrón compartido socialmente de aquello deseable o ideal, lo cual tiene incidencias tanto en la estructuración de ideas y de criterios personales, como en el comportamiento general de los miembros de la comunidad (BENEJAM Y PAGÉS. 1997)

En estos tiempos, los viejos valores están en crisis, aunque el mundo actual ha roto con esos modelos, aún se mantienen los arquetipos sociales que limitan la convivencia social y desarrollo de libertad, de ahí que sean tan necesarios hoy día esos puntos de referencia.

Hemos de capacitar a los alumnos no sólo para la resolución de los problemas y conflictos con que han de enfrentarse; si no que, además, tenemos que procurar la integración, dentro del proceso de formación y de desarrollo de la personalidad, de un sistema de valores compartido sobre el que construir la propia vida y la sociedad.

3. CONTENIDOS DEL ÁREA DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Los nuevos contenidos del Currículo de la enseñanza obligatoria (Primaria y Secundaria) son de tres tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los tres se apoyan entre sí y contribuyen en igual medida al desarrollo de las capacidades expresadas en los objetivos. Estos 3 bloques de contenidos han de tratarse conjuntamente, no por separado, pues favorecen aprendizajes globales y significativos.

La selección de contenidos curriculares es, según los sociólogos críticos, una representación de la cultura, un discurso construido a través de un proceso selectivo de inclusiones y exclusiones que legitima formas de lenguaje, relaciones sociales, experiencias vitales o formas de razonamiento que bajo una aparente idea de consenso y neutralidad, transmiten una determinada visión de la sociedad.

El currículum es transformador porque es producido y gestionado por los agentes que lo realizan y le atribuyen una acción liberadora al considerar sus dimensiones intelectuales, afectivas y de acción.

La Didáctica de las Ciencias Sociales debe participar, por un lado, en la renovación del currículo buscando la formación de nuestros alumnos/as como ciudadanos de un sistema democrático y alternativo (DEWEY 1971), (PAGÉS 1994), (FIEN 1989).

Los contenidos actitudinales o valores han de plantearse desde la experiencia de los alumnos: problemas de violencia, de desigualdad, de subdesarrollo, de discriminación, injusticias, consumismo, degradación del medio ambiente, etc.

Según la lógica de la escuela de Vigotsky, se entiende que los valores no pueden aislarse del entorno socio-cultural, ni tampoco quedan libres de la percepción e interpretación personal.

Y por el otro, elaborando propuestas curriculares más integradas que dieran respuesta a cuestiones como las siguientes (TORRES, J. 1998):

- Los alumnos/as se enfrenten en todo momento con contenidos culturales relevantes.
- Contribución a la creación de hábitos intelectuales que obliguen a tomar en consideración las intervenciones humanas desde todas las perspectivas y puntos de vista.
- Favorecer la creación de valores e intereses que están presentes en todas las cuestiones sociales y culturales.
- Contribuir a que los profesores/as se sientan con responsabilidad frente a los demás en sus tomas de decisiones.
- Despertar el interés y la curiosidad del alumnado, ya que lo que estudia aparece siempre vinculado a cuestiones reales y prácticas.
- Alentar la formación de personas creativas e innovadoras.

4. LA APORTACIÓN DEL ÁREA DE DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA A LA FORMACIÓN EN VALORES

El área del Conocimiento del Medio es quizás es uno de los que más se presta para hacer profundización en valores, al estar constituido por una serie de materias que nos aportan visiones distintas del entorno natural y social. El estudio del medio es el estudio del conjunto de factores, fenómenos y sucesos que figuran el contexto en el que tienen lugar las actuaciones de las personas.

La Geografía, como ciencia capaz de dar una explicación organizada del mundo, permite desarrollar los valores que estarían relacionados con:

- Sensibilidad y rechazo hacia las desigualdades sociales y la marginación.
- Saber comportarse según unas normas establecidas con las personas, los lugares y las cosas que nos rodean.
- Adquirir rigor en la recogida de informaciones.
- Desear la sensibilidad y el respeto por la conservación del paisaje.

- Desear la participación responsable en las tareas de grupo (CALAF, 1997. pág. 84).

Desde mi punto de vista, la Geografía junto a otras ciencias Sociales, puede proporcionar las claves para interpretar los problemas de la humanidad. Para ello, podemos utilizar métodos de aprendizaje como “La comunidad de indagación o investigación”, “Resolución de problemas”, etc... y distintos procedimientos, entre los que destacaría, “Los Mapas”.

La decisión sobre la elección de un tipo u otro de mapa para trabajar en el aula, son fundamentales, si uno desea considerar el pensamiento crítico del alumno y hacer emerger actitudes y valores.

Baley (1976) nos habla de los aspectos éticos de la Didáctica de la Geografía siempre que propusiéramos a nuestros alumnos el estudio de problemas adecuados.

Benejam (1996) nos ha recordado cuál debe ser el papel de la Geografía, surgiendo algunas líneas de intervención:

- Estudiar el impacto de los procesos socio-económicos que operan a múltiples escalas sobre la especificidad de los lugares.
- Comprender la lógica del desarrollo desigual y especificidades locales en un sistema de globalización e interdependencia.
- Atribuir significado a los diferentes elementos que configuran el espacio, para que nuestro entorno se convierta en algo humano, susceptible de interpretación.

En los Diseños Curriculares podemos encontrar ejemplos de valores relacionados con la enseñanza de la Geografía:

- Reconocimiento de la existencia de situaciones de marginación e injusticia social.
- Sensibilidad y rechazo entre las desigualdades provocadas por la edad, el sexo, o el tipo de profesión.

5. CONCLUSIÓN

La reflexión que he hecho, en esta comunicación, recoge un posible debate complejo y abierto que requiere nuevas aportaciones.

La llegada del nuevo milenio, y más concretamente el reto de la integración europea, supone a mi modo de ver un nuevo enfoque en todas las áreas de conocimiento y por tanto en Didáctica de la Geografía.

Este enfoque, debe tener en cuenta, la construcción de un sistema de significados y un aprendizaje de actitudes y comportamientos en nuestros alumnos/as, que los capacite para construir su propia vida y a desarrollarse como personas en la sociedad que les ha tocado vivir.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. Iber. (1999): Los conceptos clave en la didáctica de las ciencias sociales, nº 21. Julio. Graó.
- BENEJAM, P. et al. (1997): Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria. Barcelona. ICE Universitat de Barcelona/Editorial Horsori.
- CALAF MASACH, R. Y otros (1997): Aprender a enseñar geografía”. Oikos-tau. Barcelona.
- CAMPS, V. (1993): Los valores de la educación. Alauda. Madrid.
- DELORS, J. (1996): La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el S. XXI. Unesco. Santillana.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1993): La interacción teórica-práctica en la formación docente. Santiago de Compostela.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1999): Disciplinariedad, Interdisciplinariedad y razones para un currículum integrado. X Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. La Rioja.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989): Diseño Curricular Base. Madrid.

LA EDUCACIÓN EN VALORES EN EL AULA DE GEOGRAFÍA

JUAN ANTONIO PUNZANO SIRVENT

Diplomado de Magisterio

1. INTRODUCCIÓN

Hoy día, la sociedad está experimentando un gran cambio, donde la institución escolar juega un papel fundamental. La escuela, el colegio, el instituto y la universidad no están tan sólo para la transmisión de unos saberes (conocimientos) que imparte el docente con el fin de que permanezcan en las mentes de los educandos. Están para algo más. Según García Aretio, “podemos considerar a alguien como educado cuando se aprecia que ya es maduro para valerse por sí mismo y poder decidir siendo responsable de sus actos”. Para que dichos actos sean responsables, hace falta que al discente se le eduque en unos valores integrados en la cultura, los cuales concreten y definan la bondad y la maldad, la deseabilidad e indeseabilidad de una sociedad, en este caso, la nuestra.

Antes de profundizar más en nuestro trabajo, quisiera hacer hincapié en los términos de **educación y valores**. Marañón comentó que la educación es **una superación ética de los instintos**; según Escribano y Hernández, director de la Escuela Normal Central, es el **desenvolvimiento de las facultades del hombre**. Es **sinónimo de instrucción de civilización y cultura**. Rodríguez Díaz establece que los valores son **sentimientos enraizados en los individuos de una sociedad y, que por lo general, señalan y orientan las pautas de acción y los comportamientos de sus miembros**. Los valores integrados en la cultura se considerarían como **un conjunto de patrones aprendidos por la mayoría de los miembros de una sociedad**. Son “fuentes sentimentales; ya que de acuerdo con ellos los hombres aprobarán o desaprobarán un acto”. En conclusión, son formas universales de esti-

mar la conducta propia y de los demás. Para Margenat (1989), los *valores*, entendidos como *contenidos educativos*, son principios normativos que presiden y regulan el comportamiento de las personas en cualquier momento y situación.

El objetivo de esta comunicación es tratar la educación en valores en el aula de Geografía, mediante una reflexión crítica y seria en la que aportaremos ideas propias y ajenas y diversas actividades y juegos, que serán de gran utilidad para la formación y el desarrollo sociocognitivo del alumnado de educación Primaria, E.S.O. y Bachillerato.

2. ¿CÓMO SE ENSEÑAN LOS VALORES?

La educación en valores presenta características específicas que la distinguen claramente de otro tipo de aprendizajes.

La enseñanza-aprendizaje de los valores no se identifica, en modo alguno, con la transmisión de ideas, conceptos o saberes, algo a lo que la escuela, desde hace tiempo, viene acostumbrada. Educar en valores va mucho más allá del tratamiento académico de determinadas cuestiones. Por ejemplo, la “tolerancia” no se enseña porque se transmita la idea o el concepto de tolerancia, sino porque se perciban y oferten comportamientos de personas tolerantes. En otras palabras, a lo que se hace referencia en este ejemplo que he planteado ha sido la “experiencia del valor”. Mas la experiencia del valor empieza por el “entorno” más inmediato. Y no se trata de descubrir valores excepcionales en personas también excepcionales. Los valores se encuentran en los compañeros, la familia, los vecinos, los conocidos, etc. Se hace necesario, además, descubrir los valores en “uno mismo”, tomar conciencia de ellos y ver hasta qué punto éstos orientan la propia vida. “Mirar hacia dentro”, descubrir qué hay en cada uno que más valora y qué puede ser útil para su vida y para los demás. Es lo que se llama “clarificación de valores”.

La educación en valores es y se resuelve en la *praxis*; esto es, bajo la experiencia y realización del valor. Jiménez Abad (2001), en el curso impartido en la Fundación Universitaria Española sobre “*Aproximación a la ética filosófica*”, señaló que “los valores son bienes que nos atraen. Son aspectos que hacen positiva la realidad. Cuando una persona comienza a apreciar los valores éticos, empieza a tenerlos. Los valores y los contenidos morales se suscitan desde la práctica. Hay que ejercitarlos. La relación interpersonal es el ámbito adecuado donde se pueden enseñar los valores”. La apropiación del valor pasa por el descubrimiento, a través de la experiencia, en la realidad inmediata y significativa del educando. Sólo cuando practica el propio sujeto, cuando dispone de la experiencia de su realización personal, puede decirse que se da una apropiación del valor. En este sentido podemos decir que los valores se aprenden y se practican. ¿Cómo?. Mediante dilemas morales reales o hipotéticos, casos reales o ficticios,

debates, role-playings, simulaciones, diálogos a partir de la lectura de un texto de Geografía, un resumen o comentario escrito de las principales ideas de un texto que se haya leído en clase, etc.

Niños y adolescentes son espectadores de los graves desequilibrios socioeconómicos que acontecen en nuestro país con la llegada de los inmigrantes. La catedrática la Universidad Complutense Marrón Gaité escribió que “el elevado índice de inmigrantes llegados a nuestro país en las últimas décadas, procedentes de diversos ámbitos del mundo y el progresivo aumento de este flujo en la actualidad, está generando en nuestra sociedad una diversificación en las formas de vida y en los hábitos de comportamiento que no siempre se lleva a cabo de forma positiva e integradora, sino que con cierta frecuencia genera tensiones, que a veces van acompañadas de ciertos brotes de intolerancia y racismo”. De ahí nuestro interés por promover actitudes de respeto y hermandad con los inmigrantes (latinoamericanos, árabes, de Europa del este, etc.). Y como dice Marrón Gaité “el mejor modo de hacerlo es mediante la educación”.

El hombre no nace, sino que se hace. Y es por ello, por lo que debemos, nosotros, los profesores, educar a los alumnos en un mundo complejo y dinámico, que potencie valores y actitudes que faciliten la convivencia democrática y desarrolle comportamientos que contribuyan a la solución de los problemas sociales y al desarrollo de la conciencia ciudadana democrática. Además, más que cultivar el ahondamiento de las *diferencias*, es posible que debiésemos inculcar las cosas en las que nos parecemos. Todo ello, se conseguirá mediante una enseñanza personalizada, esto es, colectivizar la enseñanza, mas manteniendo y fomentando la personalidad de cada individuo atendiendo en todo momento a sus necesidades, perspectivas de futuro y su propia personalidad. La enseñanza personalizada debe ser algo que esté presente en nuestras aulas y no considerarlo como algo utópico, imposible de alcanzar. Si surge en nuestros espíritus la duda del *cómo hacerlo* la respuesta no se encontrará muy alejada de nosotros mismos. Sí, la solución es clara y, admito que no es fácil llevarla a la práctica; pero ello no significa que sea imposible. Dicha solución es la siguiente: mediante nuestra actuación como docentes, nuestra metodología (siempre siendo ésta activa), nuestra vocación (término que para nuestra desgracia ha caído para muchos corazones en un sinónimo de mofa) y nuestro afán de ayudar a las masas básicas y medias es posible alcanzar dicha enseñanza. Duro objetivo es. No se duda. Y, el que aún no haya dado este paso, le recomendamos que haga metafísica; es decir, que tome una decisión radical en su situación. Una situación que alberga su pasado, su presente y su porvenir. Y es desde ese presente desde donde este alma educadora ha de resurgir con tal fuerza y tales deseos por alcanzar tan noble objetivo, que llegue a cumplirlo. Si nosotros perseguimos nuestro sueño se conseguirá. Tardaremos más o menos; nos costará más o menos; pero hay una cosa segura: con la fe (por alcanzar nuestro sueño), la razón (que nos mantiene firmes, serenos y sensatos) y el amor (hacia nuestros educandos, discentes y otros

términos con los que se los dese designar) se conseguirá. Sentimos transmitir tanto signo lingüístico como hemos citado, mas consideramos que es necesario y que aunque pueda parecer algo retórico o pedante es algo que no se ha de olvidar y ha de quedar siempre presente en nuestras mentes. Recuerden siempre que el niño es un micromundo y es, por tanto, por lo que se le debe educar individualizada y colectivamente.

3. LOS VALORES Y LOS TEMAS TRANSVERSALES

Los valores (de respeto hacia el medio, de convivencia y tolerancia) se funden en los temas transversales. Dichos temas son elementos educativos básicos que se encuentran en las diferentes áreas. Estos elementos son: la educación moral y cívica, la educación para la paz, la educación para la salud, la educación para la igualdad de sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación vial y del consumidor, etc.

Los temas transversales son contenidos educativos considerados imprescindibles en la formación del ciudadano y dotados de un fuerte carácter actitudinal.

Los temas transversales presentan las siguientes características:

- Se refieren a los fines generales de la institución escolar y al desarrollo integral de la persona contribuyendo, de una manera especial, a la educación en valores y actitudes.
- Responden a conflictos o situaciones socialmente problemáticas.
- Tienen un carácter abierto y no pueden limitarse a una lista definitiva instalada en el currículo.
- Impregnan el currículo de diferentes áreas y materias en todas las etapas educativas.
- Etc.

4. LA EDUCACIÓN EN VALORES DESDE LA GEOGRAFÍA, EN EL MARCO DE LA L.O.G.S.E.

Los programas escolares han de desarrollarse en las cuatro fases siguientes: análisis de experiencias y valores, adquisición de habilidades fundamentales, exploración de la herencia cultural y, por último, especialización y creatividad.

Por lo que respecta a las Ciencias Sociales, área en que la Geografía se incluye, el alumno empleará aproximadamente un tercio de su tiempo en la exploración de su herencia cultural y en la adquisición de conocimientos propios de estas disciplinas.

Se incluyen en el área de Ciencias Sociales un conjunto de disciplinas que tienen por objeto el estudio de las actitudes y comportamientos humanos. La Historia, la Sociología, la Psicología, la Geografía o la Economía Política son, entre otros, ciencias o Estudios Sociales.

Por lo que se refiere a la Geografía cabe señalar que su concepto y sus fines son muy problemáticos. Algunos autores los hacen depender de las propias concepciones de la educación: individualismo, pragmatismo y socialismo. La UNESCO describe a la Geografía como una ciencia que estudia los fenómenos visibles, su localización, y su extensión, las relaciones entre ellos, todo ello desde una perspectiva práctica y aplicada.

Capel y Urteaga (1991) comentaron que “algunas de las disciplinas sociales se han considerado así mismas disciplinas-puente entre las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Naturaleza. Este es el caso particular de la Geografía... pero también el de la Antropología y el de la Psicología. En lo que respecta a la Geografía, conviene tener presente que desde la antigüedad y hasta comienzos del siglo XIX esta ciencia ha sido, a la vez, una ciencia histórica y una ciencia matemática mixta... Pero, además, desde el siglo XIX los geógrafos han tendido a afirmar el carácter de encrucijada de su disciplina, considerada a la vez como una ciencia social y natural, lo que por cierto le daba un estatuto epistemológico muy especial que le permitía afirmar su identidad y especificidad frente a científicos naturales y sociales... puede decirse que a lo largo del siglo XX se ha ido afirmando un amplio estado de opinión favorable a su inclusión entre las Ciencias Sociales o Humanas. En realidad, la Geografía si no es humana no es Geografía, ya que lo más específico de esta disciplina es precisamente el estudio de los fenómenos físicos, o de otro tipo, desde el punto de vista de su significado para los hombres y de su transformación por éstos”.

La Geografía contribuye a la formación intelectual del alumno, tal y como se ha venido observando a lo largo de los años en los que esta ciencia se ha estado impartiendo a lo largo de los años en los currículos españoles. Junto a esto: el desarrollo de la costumbre de observación de la naturaleza, de la vida humana y del hombre integrado en sociedad, que actúa sobre ella, modificándola con una intensidad que está en razón directa del grado de evolución de sus técnicas. En los actuales planes de estudio los contenidos geográficos de la L.O.G.S.E. se articulan en los niveles de enseñanza tal y como se muestra en los siguientes cuadros:

CONTENIDOS GEOGRÁFICOS DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

CUADRO 1

BLOQUES	CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
EL PAISAJE	<ul style="list-style-type: none"> • Los elementos que configuran el paisaje natural: el relieve, el clima, las aguas, la vegetación y la fauna. • Las grandes regiones naturales españolas. • La presencia humana en el paisaje. • La diversidad de paisajes en la comarca y en la Comunidad Autónoma. Semejanzas y diferencias con otras Comunidades Autónomas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de observaciones sobre el paisaje y los elementos que lo configuran. Confección de maquetas, croquis y dibujos a partir de esa observación. • Elaboración e interpretación de planos e interpretación de mapas sencillos utilizando signos convencionales y aplicando nociones básicas de escala. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilidad y respeto por la conservación del paisaje. • Interés y curiosidad por identificar y conocer los elementos más característicos del paisaje. • Valoración de la diversidad y riqueza de los paisajes del territorio español
EL MEDIO FÍSICO	<ul style="list-style-type: none"> • El aire y los fenómenos atmosféricos: el aire, el tiempo atmosférico y los instrumentos de medida. • Las rocas y el suelo: características observables, las rocas y el relieve, componentes del suelo, las rocas y su utilidad para el hombre. • El agua: características físicas, el ciclo del agua, y la configuración del paisaje, principales usos del agua. • El cielo: hechos observables producidos por el movimiento de la luna y la tierra. La orientación y los puntos cardinales. • Factores y actividades humanas que degradan el medio físico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración e interpretación de gráficas de temperatura y datos climáticos. • Planificación y realización de experiencias para estudiar las propiedades y las características físicas del aire, el agua, las rocas y los minerales. • Utilización de técnicas de recogidas de datos y clasificación de muestras. • Elaboración e interpretación de cuestionarios y entrevistas sobre los usos humanos de los elementos del medio físico. • Utilización de técnicas para orientarse mediante la observa- 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilidad y respeto por la conservación del medio. • Sensibilidad por la precisión y el rigor en la observación sistemática de los elementos del medio físico. • Valoración del agua como un bien precioso y escaso y uso responsable de la misma. • Sensibilidad para percibir los cambios que se producen en los elementos naturales del entorno (luz, sombra, so-

BLOQUES	CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
<p>POBLACIÓN Y ACTIVIDADES HUMANAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La población local: rasgos demográficos. • Trabajos y profesiones más habituales en el entorno: características y relaciones con el medio físico. Profesiones y grupos de población (según sexo, edad, etc.). La incorporación de la mujer al mundo del trabajo. Trabajos no remunerados. El trabajo doméstico y otros. • Los sectores de producción. La publicidad y el consumo. • Actividades de tiempo libre. 	<p>ción del medio físico (sol, estrellas, árboles, solanas, etc.) y brújula.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración y realización de encuestas y cuestionarios para la recogida de datos sobre la población. • Construcción e interpretación de gráficas de población a partir de datos de obtención directa. • Recogida e interpretación de diversas fuentes sobre actividades humanas. • Análisis de algunos mensajes publicitarios ofrecidos por distintos medios de comunicación. • Planificación de actividades de ocio de forma autónoma y creativa. 	<p>nido, precipitaciones, humedad, temperatura, etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilidad por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la propia. • Valoración de los distintos trabajos y profesiones y de su función complementaria en el conjunto de la sociedad. • Sensibilidad y rechazo ante las desigualdades sociales asociadas a la edad, el sexo, las condiciones sociales, etc. y solidaridad con los grupos más afectados. • Valoración de la influencia del desarrollo tecnológico en las condiciones de vida y en trabajo. • Actitud crítica ante la promoción del consumo masivo de productos mediante la publicidad. • Valoración del ocio como actividad creativa.
<p>ORGANIZACIÓN SOCIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La vida en sociedad. Convivencia y organización social. Armonización y conflictos de inte- 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación y realización de entrevistas y cuestionarios para 	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad en el ejercicio de los derechos y

BLOQUES	CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
ORGANIZACIÓN SOCIAL	<p>reses. La importancia del diálogo para la paz. Los organismos internacionales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizaciones sociales en las que participa el niño: la comunidad doméstica (nuevas formas de organizar el trabajo, la igualdad entre los sexos y el cuidado de personas en situación de dependencia), los grupos de iguales, la comunidad escolar. • La organización social y política de la localidad, provincia, comunidad autónoma y estado. • La Comunidad Europea. Países que la forman. Rasgos e intereses comunes. 	<p>obtener información sobre el funcionamiento de diferentes organizaciones y grupos sociales y sobre las opiniones e intereses de sus miembros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dramatización y simulación de la cooperación y de los conflictos entre los grupos sociales. • Dominio de las reglas de funcionamiento de la asamblea como instrumento de participación en las decisiones colectivas. • Recogida e interpretación de información a través de los medios de comunicación sobre los acontecimientos de la Comunidad Europea. 	<p>deberes que corresponden como miembro del grupo (familia, clase, escuela, etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rechazo de las discriminaciones en la organización de actividades grupales por razones de etnias, sexo, status social, etc. • Solidaridad y comprensión ante los problemas y necesidades de los demás. • Valoración del diálogo como instrumento privilegiado para solucionar los problemas de convivencia y los conflictos de intereses. • Reconocimiento del valor y función colectiva del trabajo doméstico.
MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y TRANSPORTE	<ul style="list-style-type: none"> • Los medios de comunicación interpersonales y de masas. • La informática: almacenamiento, tratamiento y difusión de la información. • Redes y medios de transporte. • Normas y señales de tráfico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo de aparatos sencillos de comunicación (teléfono, cámara fotográfica, proyectos, vídeo, etc.) con el fin de recoger o transmitir información. • Utilización de los distintos medios de comunicación como fuentes de información para el estudio y el conocimiento de problemas y temas particulares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud crítica ante las informaciones recibidas a través de los medios de comunicación. • Sensibilidad ante la influencia que ejercen los medios de comunicación en la formación de opiniones, con especial atención a la publicidad, los estereotipos y el consumo.

BLOQUES	CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y TRANSPORTE		<ul style="list-style-type: none"> • Análisis crítico de la información y mensajes publicitarios recibidos a través de distintos medios de comunicación y transporte y situándolos en el mapa. • Planificación de itinerarios de viajes simulados y reales utilizando diversos medios de comunicación y transporte y situándolos en el mapa. • Uso y consulta de guías de viaje, mapas, etc. para la planificación de itinerarios de viaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de los medios de transporte colectivos y de las vías públicas, respetando las normas establecidas para su uso. • Valoración de la importancia de la infraestructura en la evolución de los transportes y la comercialización de los productos. • Respeto a las normas y señales de tráfico como reguladoras de los desplazamientos de las personas en las vías públicas.

Fuente: M.E.C. Cuadro elaborado por MARRÓN GAITE, M^a. J. en *Educación y Geografía*. pp.103 a 106).

CONTENIDOS GEOGRÁFICOS DEL CURRÍCULO DE E.S.O.

CUADRO 2

BLOQUES	CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
SOCIEDAD Y TERRITORIO	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciación a los métodos geográficos: percepción y representación del espacio; técnicas y sistemas de representación espacial; las fuentes de información geográfica y su utilización. • El medio ambiente y su conservación: rasgos fundamentales del marco físico de la Tierra; principales medios naturales en España como resultado de las 	<ul style="list-style-type: none"> • Obtención, selección y registro de información relevante sirviéndose de distintos medios y fuentes de información (incluido el trabajo de campo). • Lectura e interpretación de fotografías aéreas, planos y mapas de distintas 	<ul style="list-style-type: none"> • Curiosidad por descubrir y conocer territorios y paisajes de muy distinto tipo y valoración de su diversidad como una riqueza a la vez natural y cultural que es necesario preservar.

BLOQUES	CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
SOCIEDAD Y TERRITORIO	<p>interacciones entre el clima, relieve, aguas, vegetación; los paisajes geográficos como resultado de la interacción humana entre los seres humanos y el medio, problemas de la degradación de éste y las políticas correctoras.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La población y los recursos. Conceptos básicos de demografía. Tendencias y problemas demográficos en España. • Las actividades económicas y los espacios geográficos: principales sistemas de explotación agraria en el mundo; condiciones y perspectivas de la actividad pesquera en España; la industria y la explotación de materias primas y fuentes y fuentes de energía en el mundo; espacios industriales y perspectivas de la industria en España; diversidad y desarrollo de las actividades terciarias en España y en el mundo; los niveles de desarrollo económico y el intercambio desigual. • El espacio urbano: el hecho urbano, evolución y cambios, las funciones de la ciudad y la organización del territorio, el espacio urbano y la estructura socioeconómica, relaciones campo - ciudad. Principales aglomeraciones en el mundo. Red y espacios urbanos en España. • Espacio y poder político: la organización política del territorio; los grandes ámbitos geoeconómicos del mundo; la organización político - administrativa de los territorios español y europeo; la diversidad geográfica de España y las comunidades autónomas; los desequilibrios regionales. 	<p>características y escalas; elaboración de mapas y croquis temáticos a partir de informaciones obtenidas por distintos medios (observación directa, datos estadísticos, bases de datos, etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura e interpretación de gráficos y diagramas de distinto tipo y elaboración de éstos a partir de tablas y cuadros estadísticos. • Evaluación de la corrección y objetividad de la información expresada en los gráfico, diagramas y documentos visuales en general. • Análisis de las interacciones entre el medio y la acción humana que se producen en procesos y manifestaciones geográficas como la contaminación y degradación del medio, o la localización y distribución de determinados hechos geográficos. • Planificación y realización de trabajos de síntesis o sencillas investigaciones utilizando información cartográfica. • 	<p>Toma de conciencia de los grandes problemas y riesgos que la acción humana provoca en el medio ambiente y los recursos naturales del Planeta, y la disposición favorable para su conservación y defensa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rechazo ante el reparto desigual de los recursos entre los pueblos del Planeta y solidaridad con aquellos que sufren la escasez de recursos y alimentos.

BLOQUES	CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
EL MUNDO ACTUAL	<ul style="list-style-type: none"> • Transformaciones y desequilibrios en el mundo actual. Desarrollos, desigualdades y neocolonialismo (Norte – Sur). Transformaciones y tensiones en las relaciones internacionales. Focos de tensión y nuevos valores en las sociedades post-industriales, y sus repercusiones en la calidad de vida. Transformaciones en los ámbitos de la vida privada y de las relaciones humanas, cambios en los roles entre el hombre y la mujer. El papel de los medios de comunicación. • Poder político y participación ciudadana: la organización territorial de España. La nación española. Órganos y competencias del municipio, la provincia y la comunidad autónoma. España en el mundo, la Comunidad europea e Iberoamérica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis y valoración crítica de informaciones proporcionadas por distintos medios de comunicación de masas (prensa, radio, televisión) sobre un hecho o cuestión de actualidad. • Análisis e interpretación de documentos audiovisuales, identificando los elementos expresivos utilizados y evaluando la objetividad de su mensaje. • Preparación y realización de debates, negociaciones simuladas, etc. sobre cuestiones de actualidad, apoyando con datos sus argumentos y opiniones. • Realización de trabajos de síntesis o sencillas investigaciones sobre cuestiones de actualidad, a partir de informaciones obtenidas a través de los medios de comunicación o mediante encuestas y entrevistas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interés por estar bien informado y actitud crítica ante la información procedente de los medios de comunicación. • Tolerancia ante la diversidad de opiniones y creencias. • Valoración de los derechos humanos como una importante conquista histórica y rechazo de cualquier forma de violación de los mismos, así como de todo tipo de discriminación por razones de edad, sexo, raza, nacionalidad, religión, etc. • Rechazo de las injusticias que pueden derivarse de las desigualdades en la propiedad económica entre las distintas personas y pueblos.

Fuente: M.E.C. Cuadro elaborado por MARRÓN GAITE, M^a. J. en *Educación y Geografía*. pp. 103 a 106.

LOS CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA DE GEOGRAFÍA EN EL BACHILLERATO

CUADRO 3

1. Aproximación al conocimiento geográfico.
 - Análisis de las distintas variables ecogeográficas que intervienen en los sistemas de organización territorial, y de su interacción.
 - Lectura interpretativa y elaboración de información cartográfica, gráfica y estadística.
2. España: unidad y diversidad del espacio geográfico.
 - Factores de la unidad y diversidad. Regiones y paisajes. Contrastes físicos y sociales.
 - La ordenación territorial: las Comunidades Autónomas. Procesos históricos de organización del espacio.
3. Las dinámicas ecogeográficas.
 - Los elementos del medio físico: relieve, clima, aguas, vegetación, suelos.
 - Los grandes medios ecogeográficos y su dinámica. Tipos principales.
 - La interacción naturaleza/sociedad. El papel de los políticos, socioeconómicos, técnicos y culturales en la elaboración y transformación de los espacios geográficos.
4. La desigual utilización de los recursos: espacio y actividad económica.
 - Los recursos y su explotación. Repercusiones socioeconómicas y ambientales.
 - Los espacios agrarios y forestales. Los recursos marinos. La actividad pesquera.
 - Los espacios industriales. Fuentes de energía. Aprovechamiento energético.
 - Las actividades terciarias. La red de transportes y la vertebración territorial. Los espacios de ocio. El turismo.
5. Población, sistema urbano y ordenación del territorio.
 - La población española. Crecimiento demográfico y desigualdades espaciales.
 - Procesos de urbanización y sistemas de ciudades.
 - Las prioridades regionales. Ordenación y desequilibrios regionales.
6. España en el mundo.
 - La integración en un sistema económico planetario, los grandes ejes mundiales. Europa. La construcción de la C.E.
 - Conflictos y desigualdades. La C.E. y España ante las relaciones norte - sur.
 - España y la configuración de un espacio iberoamericano.
 - Perspectivas geoestratégicas de España en el mundo.

Fuente: M.E.C. Cuadro elaborado por MARRÓN GAITE, M^a. J. en *Educación y Geografía*, pp. 103 a 106.

Para que este aprendizaje sea correcto habrá que proporcionar al discente una motivación extrínseca, para que esta “necesidad mediata” pase a ser una “necesidad inmediata”. (Una “necesidad” que nazca del propio sujeto). Mediante el estudio de la Geografía el alumnado aprenderá a valorar de forma positiva otras culturas diferentes a la suya (algunas de éstas que tratan de integrarse en la del educando). Además, la “experimentación” de los valores en esta asignatura ayuda a sensibilizar al discente sobre los problemas de pobreza y exclusión social que acontecen en ciertos países del mundo y a mostrar una actitud crítica hacia dichos problemas. Mediante el conocimiento de la Geografía y los valores que se aprenden en la misma, en el educando nace una actitud de respeto hacia el medio ambiente y comienzan a surgir en él sentimientos de protección y amor. A través del conocimiento de otros pueblos, en el alumno llegan a surgir sentimientos de tolerancia, paz, empatía y, por consiguiente, convivencia. Surge del alumno una actitud crítica ante las desigualdades sociales que existen en otros países distintos al suyo. Surge en los discentes una concienciación ante los problemas ambientales que existen a nivel local, nacional e internacional. Los valores y la Geografía aportan interés activo y las aptitudes necesarias para mejorar el medio ambiente. La Geografía inculca nuevas pautas de comportamiento en los individuos y en la sociedad respecto al medio ambiente. Potencia en los alumnos “un sentido de solidaridad con los demás hombres y pueblos, y de participación en la tarea común de construir un mundo mejor y más pacífico” (González Ortiz) (1.990, pp. 9. *Materiales para la enseñanza universitaria de la Geografía Regional de España*). La Geografía contribuye, según González Ortiz, “a formar, a enseñar a los alumnos a pensar, a crear por sí mismos”. Marrón Gaité dice que el estudio de esta disciplina fomenta “el desarrollo de la sensibilidad del alumno para que rechace cualquier grado de intolerancia y agresividad frente a los que no piensan como él”. (1.995, Cap. 4. *Enseñar Geografía de la Teoría a la Práctica*).

La Geografía ha de enseñarse de una forma activa, experimental. Hemos de conseguir que el alumnado viva su aprendizaje. Debe experimentarlo, puesto que siempre recordaremos aquellas cosas que hemos hecho y en menor medida, aquellas que se nos han sido dichas. Es aquí, en esta parte de nuestro trabajo, cuando queremos exponer una serie de actividades y juegos que serán de utilidad para el profesorado de las etapas de educación Primaria y educación Secundaria. Esta parte hemos considerado mejor, incluirla en otro apartado, que vendría a ser el número 5.

5. UNA PROPUESTA DE ACTIVIDADES Y JUEGOS PARA EL DESARROLLO DE LOS VALORES EN EL AULA DE GEOGRAFÍA

Comenzaremos por unas actividades que se desarrollan en el campo de la informática. Dado que la misma se ha metido profundamente en el seno de nues-

tra sociedad, y que hoy día sería imposible prescindir de ella, nos vemos obligados a incluir tales actividades en nuestro trabajo, puesto que de no hacerlo así, consideramos que quedaría vacío, incompleto. En el curso de *Dignidad Humana: el reto educativo desde la Infancia* celebrado en los cursos de verano de la U.C.M. en San Lorenzo de El Escorial en agosto de 2001, Díez Hochleitner dijo que todos aquellos centros educativos que no tengan recursos informáticos e Internet en este nuevo siglo estarán condenados al fracaso. Papert (1980) dice que la educación puede proporcionar ambientes motivantes para fomentar el crecimiento cognitivo y los micromundos de un ordenador, adecuadamente diseñados, pueden asistir en tales ambientes tan complejos. Investigadores de Geografía han reconocido que las herramientas de Internet y sus recursos poseen un gran potencial para la existencia de un progreso en la educación de la Geografía.

5.1. PROYECTO EN WORD PARA LA ELABORACIÓN DE UN PROGRAMA DE ARMONIZACIÓN ENTRE LOS DISCENTES DE UN CENTRO EDUCATIVO AL QUE ASISTAN INMIGRANTES

En este proyecto se fomentan valores de convivencia y tolerancia. Este trabajo ha de estar diseñado en Word con acceso directo a diversas páginas de Internet. Dicho documento será creado por las y los docentes del centro, de acuerdo con el contexto del alumnado, sus necesidades, intereses del mismo y lo que se les pretenda enseñar. Este proyecto ha de estar basado en la procedencia de los discentes, esto es, si en el centro educativo donde se quiere realizar este proyecto hay niños/as de cultura islámica, gitanos y de países del Este de Europa, se buscará información de sus culturas, de su lugar de procedencia, etc. Se intentará acercar mediante ese documento a otras culturas, conociendo la historia, la geografía y la cultura de los países de estos niños fomentando de esta manera el desarrollo integral del alumnado.

Creemos que es útil emplear Internet, pero siempre ha de estar presente el educador. Hay que enseñar a emplear este instrumento, para evitar que puedan ser manipulados; ya que Internet transmite todo tipo de información y, desgraciadamente, no está controlado pudiendo dominar las jóvenes mentes, las cuales están aún por formar. Es por esa razón y por otras, por lo que nosotros, los educadores, hemos de dirigir y guiar a los discentes en su proceso de aprendizaje, fomentando una actitud crítica ante todo tipo de información que vaya o esté en contra de unos principios democráticos de respeto y tolerancia.

El ordenador en general e Internet, resultan muy motivadores para el alumnado.

Para evitar la manipulación del documento que realice el profesorado, Word ofrece una protección del documento. Para obtener dicha protección se ha de

apretar a la pestaña de *herramientas*, haciendo *click* en *proteger documento* y apuntando nuestra contraseña correspondiente.

Para obtener la información necesaria para elaborar este y otros proyectos podemos dirigirnos a ciertos buscadores tales como www.yahoo.es, www.altavista.com, www.terra.es, www.ya.com, www.lycos.es, www.google.es. Mas también, podemos conocer información referente a nuestro ámbito docente, que puede sernos de gran utilidad. Aquí citamos varias direcciones que pueden servirnos de ejemplo: www.maestroteca.com, www.educared.net, www.profes.net. Y un lugar que puede sernos de gran utilidad para adjuntar mapas o que nos sirva de enlace para visualizarlos es: www.nationalgeographic.com/xpeditions/atlas/index.html y http://plasma.nationalgeographic.com/mapmachine/ax/atlas_mapframe.html.

Consideramos que conociéndonos es la mejor forma de mejorar esta sociedad. En nuestro caso, si conocen nuestros educandos los lugares, formas de vida, etc. de los educando inmigrantes puede que se produzca la empatía suficiente para paliar los brotes de racismo, que no son sino un miedo a lo desconocido.

5.2. PRESUMIMOS DE NUESTRO CENTRO

Para terminar con estas actividades, en las que se emplean los ordenadores como medios para la difusión de mensajes a favor de la interculturalidad, haremos mención a esta otra. Es aplicable a centros educativos en los cuales haya inmigrantes o individuos de otras etnias o culturas distintas a la nuestra. Se basa en la creación de diversas páginas de Internet por parte del alumnado en las que cuenten: dónde esta el centro en el que estudian; cuántos alumnos tiene; cuántas aulas o unidades posee y dónde están colocadas; la realización de un plano; y, por último, por qué es importante y lo bueno que tiene el estudiar con niños de otros países, culturas, etc.

Si los alumnos no saben realizar una web y su/s docente/s no sabe/n del todo cómo se construye, pueden dirigirse a la página www.indexnet.santillana.es/rcs2/internet/07.html.

5.3. A, B, C, D, MI CONTINENTE/PAÍS COMIENZA POR LA LETRA...

Marrón Gaité (2.001) dice que hay muchas formas de trabajar en el aula el desarrollo de los valores, pero que sin duda una estrategia especialmente rica y eficaz es el juego. Éste constituye un excelente medio para abordar cualquier tema con todo tipo de alumnos debido a su elevada capacidad motivadora. El juego es un gran aliado a la hora de instruir a nuestras/os alumnas/os. Mediante

ello podemos hacer que nuestros alumnos se apasionen, se impliquen más que con cualquier otra actividad. No se pone en duda en la enseñanza que el juego desarrolla la capacidad creativa del niño y que éste disfruta.

Nos planteamos realizar el juego que exponemos a continuación: el profesor empleará varias cartulinas. Las hará pedacitos en forma de cuadrados. Acto seguido, escribirá en cada uno de estos cuadrados de cartulina una letra del abecedario. Después las plastificará. Antes de entregarlas a los alumnos se tendrá que asegurar que puede formar con todas las piezas nombres de países y continentes sin que sobre ficha/cuadrado alguna/o. Al llegar al aula los alumnos no tienen que saberlo, más que nada para que sea una sorpresa. Cuando estén todos sentados en el aula, el profesor les pedirá que coloquen los pupitres en forma de U, procurando hacer el menor ruido posible. Inmediatamente después, el docente informará a los alumnos que van a realizar un juego que consistirá en que él o ella repartirá una serie de fichas con una letra del abecedario y que entre todos han de formar nombres de países y/o continentes. Se informará que no ha de sobrar ningún participante que no forme parte de ningún grupo. Se les dará un tiempo para que formen los grupos. En caso de que uno o varios alumnos/os no puedan formar o pertenecer a un país/continente concreto el educador tratará de ayudar para que puedan estar todos integrados. Habiéndose creado ya los grupos, los alumnos tendrán que hacer un trabajo sobre el país que les haya tocado tratando temas como: la demografía, la situación geográfica, clima, relieve, cultura, etc. Cuando tengan que tratar el tema de la cultura se les enseñará que a pesar de no compartir (si es el caso) la misma es tan respetable como la nuestra e, incluso, puede ser interesante conocer las costumbres de cada uno.

Los trabajos se colgarán en las paredes para que todos puedan leerlos. Se valorará el interés por el desarrollo de la actividad, la calidad del trabajo, la participación, la limpieza y la creatividad.

Cuando se hayan completado los trabajos los alumnos pueden realizar una actividad en la que digan por que letra empieza el país que han elegido y que cada grupo diga países, ríos, continentes, etc. que comiencen por esa letra. Siempre fomentando el respeto y la tolerancia por las ideas de los demás. Al final, quien haya dicho más nombres gana.

5.4. EL PUZZLE DE LOS VALORES

Esta actividad consiste en darles un puzzle donde aparezca un mapamundi (físico o político) y en el que estén escritos los nombres de los continentes y algunas frases, donde se muestren mensajes que transmitan valores, tales como: todos los seres humanos nacemos o somos iguales; ningún ser humano ha de ser criticado por razones de edad, raza, sexo, religión, etc.; el bosque es de todos; respeta la vida; ningún animal debe ser maltratado; etc.

5.5. LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA DESDE LA INTERDISCIPLINARIEDAD

Los valores que intentamos fomentar son los de respeto y tolerancia hacia otras culturas y lenguas que son distintas a las nuestras. Esta actividad se realizará entre los profesores de Inglés y Geografía. Consistirá en conocer la cultura (sobre todo), los países y los pueblos que integran los principales países angloparlantes. Consideramos que puede resultar de utilidad esta actividad para evitar la xenofobia y al mismo tiempo, puede llegar a ser interesante para las/los discentes aprender sobre la vida, costumbres, etc. de los diversos pueblos angloparlantes. Indicamos que esta actividad puede emplearse en la enseñanza del E.L.E. (Español como Lengua Extranjera) y en la clase de Francés, mas cambiándolo por los respectivos países con sus lenguas.

Está dirigida para los alumnos de educación Secundaria, donde el profesor de Inglés hablará sobre la historia de la lengua inglesa en países como Gran Bretaña, Irlanda, Australia, Canadá, EE.UU., Nueva Zelanda, etc. Comprobaremos que puede resultarles muy interesante. Creemos que cuando estudiamos una lengua distinta a la nuestra, lo primero que nos apetece saber es cómo viven, cómo es su país, etc. y todo ello se consigue mediante la Geografía. He aquí otra cosa que es importante resaltar: la Geografía se convierte en un instrumento motivador en el aprendizaje del alumnado. El profesor de Geografía hablará a las/los discentes sobre estos países. Y se les entregarán a los educandos textos a ser posible en inglés. Al finalizar la actividad se realizará un resumen, una serie de preguntas en inglés (si las/los discentes tienen la capacidad suficiente para entenderlas y dar sus respectivas respuestas en la misma lengua), que hagan mención a qué es lo que más les ha gustado de los países que han estudiado y que hagan un debate en su lengua materna defendiendo su postura, de una manera cívica y democrática, dando explicaciones sobre el porqué es mejor lo que ellos han elegido.

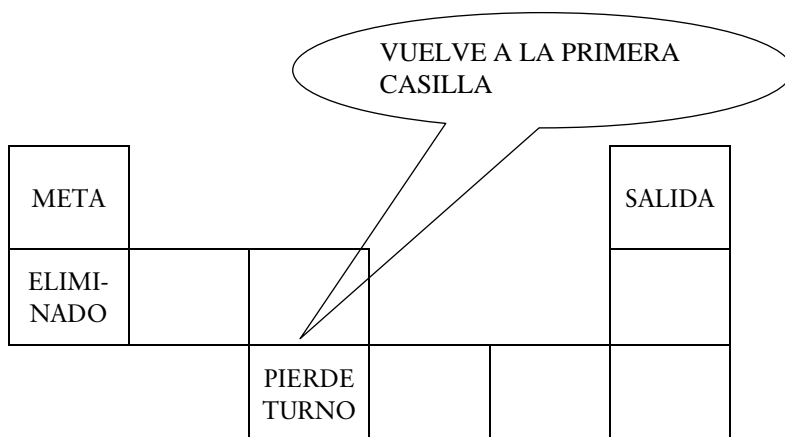
Una página que puede resultar buena para obtener información sobre Canadá es www.lafacu.com.

5.6. ITINERARIO DE LAS CANCIONES POPULARES

Los objetivos que perseguimos son: que nuestros discentes sepan situar en el mapa lugares que se encuentran en nuestro país; que los discentes aprendan a valorar y querer canciones que siempre han pasado de generación en generación y que son propias de nuestra cultura y merece la pena conservar; que acepten ciertas canciones populares, que aunque no provengan de su lugar de nacimiento, pueden llegar a ser tan interesantes como las de su localidad. Con este objetivo último se intentan evitar ciertos brotes de cólera que nacen en nuestra población hacia miembros de nuestro mismo pueblo. Para esta actividad necesitamos

que todos los alumnos tengan encima de su mesa un mapa político de España. El profesor tendrá que usar un cassette y les pondrá a los educandos una serie de canciones populares en las que aparezcan nombres de lugares de España y/o topónimos. Los discentes tendrán que señalar en sus mapas los lugares que aparezcan en las canciones. A las canciones a las que hacemos mención son, por ejemplo: *Asturias patria querida*, *Adiós Pamplona*, *Los pintores de Vitoria*, *No hay en el Mundo*, *Desde a Santurce a Bilbao*, etc.

5.7. UN JUEGO PARA TRABAJAR LOS TEMAS TRANSVERSALES:



Este es un juego encaminado a fomentar toda clase de valores de una manera sencilla y sobre todo divertida. A través de este juego los alumnos tratan de adivinar una serie de preguntas, dependiendo de la casilla en la que caigan y decir si son verdaderas o falsas una serie de afirmaciones. Para el juego se necesita un dado. Hemos de decir, que por razones de espacio, aquí figuran sólo unas pocas casillas, aunque en realidad debería estar repleto con unas cuantas más. A cada una le asignaremos el nombre de una provincia (exceptuando a las casillas de *eliminado*, *vuelve a la primera casilla* y *pierde turno*). La clase se dividirá en cinco grupos de cinco o seis (más o menos —dependiendo del número de alumnos que haya en clase—). Creemos que es bueno realizar trabajos en grupo, ya que fomentamos la cooperatividad; puesto que tal como afirman Lyman y Foyle (1991) el aprendizaje cooperativo en la clase de Geografía ayuda a crear un clima positivo en el aula, mientras que a las/los estudiantes al mismo tiempo, les motiva. Las preguntas estarán encaminadas a fomentar los valores. Los alumnos tienen que responder a qué Comunidad Autónoma pertenece la provincia de la casilla en que

han caído. En caso de no acertar volverán a la casilla de la que procedía. Deberán responder si son verdaderas o falsas una serie de afirmaciones (dando las correspondientes explicaciones sobre su decisión), si no las aciertan volverán a la casilla de origen. Un ejemplo de estas afirmaciones puede ser: *es justo que los seres humanos maltratemos a los animales para nuestra diversión y quememos los árboles, ya que consumen oxígeno (cosa que es necesaria para nuestra existencia).*

BIBLIOGRAFÍA

- BELTRÁN, J.; MORALEDA, M.; GARCÍA-ALCAÑIZ, E.; G. CALLEJA, F.; SANTIUSTE, V. (1995): *Psicología de la Educación*. Cap. VI. Madrid: Eudema Universidad, pp. 597-605.
- DWYER, O. J. (1999): *Teaching about race and Racism in Geography: Classroom and Curriculum Perspectives*. Journal of Geography. Nº. 5, pp. 176-190.
- ESCRIBANO Y HERNÁNDEZ, G. (1897): *Elementos de la Pedagogía*. Cap. IV. Madrid.
- GARCÍA ARETIO, L. (1989): *La educación. Teorías y conceptos. Perspectiva Integradora*. Cap. I. Madrid: Paraninfo.
- GONZÁLEZ ORTIZ, J. L. (1990): *Materiales para la enseñanza universitaria de la Geografía Regional de España*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 7-12.
- GONZÁLEZ ORTIZ, J. L.; MARRÓN GAITE, M^a. J. (2000): *Geografía, Profesorado y Sociedad*. Murcia: Grupo de Didáctica de la Geografía y la Universidad de Murcia.
- HILL, M. H. (1.992): *Playing to Learn*. Perspective. Nº 3, pp. 9.
- HURLEY, J. M; PROCTOR, J. D.; FORD, R. E. (1999): *Collaborative Inquiry at a Distance: Using the Internet in Geography Education*. Journal of Geography. Nº. 3, pp. 128-139.
- ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R.; GIL, R. (1996): *Valores y educación*. Barcelona: Ariel Educación.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1998): *Unas lecciones de metafísica*. Madrid: Alianza.
- RODRÍGUEZ, F. L.; BALLESTEROS, J.R. (1997): *Conocer la Naturaleza*. Madrid: Penthalon, pp. 9-14.
- SECHRIST, G. S. (1992): *Geography in the News Activity*. Perspective. Nº. 3, pp.11.
- TRIFONOFF, K. M. (1999): *Quilting and Geography: Learning Activities for Elementary and Secondary Levels*. Journal of Geography. Nº. 4, pp. 209-217.
- VERA FERRE, J. R.; TONDA MONLLOR, E. M^a. ; MARRÓN GAITE, M^a. J. (1998): *Educación y Geografía*. Alicante: Grupo de Didáctica de la Geografía y la Universidad de Alicante.
- VV.AA. (1960): *Education for Teaching*. Birmingham: Journal of the Association of Teachers in Colleges and departments of Education.
- VV. AA. (1991): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor, pp. 75-96.
- VV. AA. (1992): *Perspective*. Nº. 3, pp.14-15.
- MORENO JIMÉNEZ, A. y MARRÓN GAITE, M^a. J. (Edits.) (1995): *Enseñar Geografía de la teoría a la práctica*. Madrid: Síntesis.
- VV. AA. (1.996): *III Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Madrid: Grupo de Didáctica de la Geografía. A.G.E.
- VV. AA. (1998): *CON-CIENCIA SOCIAL*. Anuario Didáctico de Didáctica de la Geografía, la Historia y otras Ciencias Sociales. Nº. 2. Madrid: AKAL.

LA GEOGRAFÍA ESCOLAR, ENTRE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y LA EDUCACIÓN CIUDADANA

PILAR COMES SOLÉ

Universidad de Barcelona

SANTIAGO CUCURELLA FERNÁNDEZ

Diplomado de Magisterio

“El conocimiento desarrollado en las aulas deberá también enseñar a esperar lo inesperado y a trabajar por lo improbable. Porque la renuncia al mejor de los mundos no implica en absoluto la renuncia a un mundo mejor”. **Edgar Morin**

En conjunto advertimos una reorientación de la educación del futuro hacia un enfoque científico profundamente relacionado con un compromiso ético. La creatividad y el conocimiento aplicado a la enseñanza de la geografía debe responder a este enfoque poniendo las nuevas tecnologías al servicio de esos retos sociales.

Esta comunicación presenta una síntesis de la primera fase del trabajo realizado por un equipo multidisciplinar cuyo objetivo es aprovechar los recursos comunicativos que ofrecen las nuevas tecnologías para desarrollar un programa de geografía desde una perspectiva de educación ciudadana. Para ello se ha tratado de utilizar internet como soporte de material didáctico que guíe al alumnado en una secuencia de actividades orientadas a desarrollar la capacidad de argumentación y no sólo a proporcionar información.

1. INTRODUCCIÓN

El enfoque del proyecto Alteris responde a uno de los retos que se están planteando en la educación actualmente: reconocer la educación ciudadana co-

mo una de las asignaturas pendientes de la educación del siglo XXI. En este sentido, los informes sobre la educación promovidos por la UNESCO¹ entre otros muchos documentos al respecto, refrendan esta necesidad de reorientar la educación hacia un desarrollo de valores sociales democráticos con el objetivo de formar ciudadanos (con mayúsculas) y no súbditos². Pero, una vez definido el problema es preciso realizar desde la didáctica de las disciplinas del conocimiento social propuestas coherentes y prácticas para llevar a cabo en el aula.

Una educación geográfica que desarrolle la capacidad de diálogo, de empatía, de racionalidad crítica, en definitiva, de razonamiento complejo, entendemos que es la vía para colaborar desde la geografía a la educación ciudadana. Una educación cívica que pretende formar a personas que sean capaces de ejercer la soberanía de forma consciente y de implicarse en la transformación de la sociedad. Las nuevas tecnologías deben ser vistas como nuestras aliadas para desarrollar este enfoque utilizando contextos comunicativos muy valorados por nuestro alumnado y que ofrecen nuevos recursos didácticos que pueden facilitar la tarea del profesorado.

La primera parte de la comunicación constituye una reflexión previa y justificación del proyecto Alteris. Esta justificación se centra en el fundamento de tres ideas claves:

- La necesidad de reflexionar en torno al concepto de ciudadano/a
- Considerar la racionalidad como capacidad básica y fundamento necesario del ejercicio de la ciudadanía.
- Valorar el contexto de aprendizaje comprensivo como una de las claves para desarrollar una educación geográfica en valores, ante las exigencias del nuevo milenio.

2. EL CONCEPTO DE CIUDADANO/A

A lo largo del siglo XX los ciudadanos de los países desarrollados y con sistemas políticos democráticos han ido tomando conciencia que tienen el derecho de ser protegidos por el Estado, pero a todas luces no se ha desarrollado con igual intensidad la de dejar de ser súbditos y ejercer la soberanía con un sentimiento de responsabilidad y de conciencia de la importancia que tiene la participación activa en la sociedad. Con esta afirmación damos la razón a Adela Cortina quien mantiene que esto es debido a que el concepto de ciudadano, adoptado por la sociedad liberal del siglo XX, se acerca a la idea de ciudadanía

¹ Véase el informe Delors y el informe de Edgar Morin.

² En lo que respecta al concepto de ciudadanía nos hemos basado especialmente en las aportaciones que ha hecho al respecto Adela Cortina.

que tiene sus raíces en la tradición romana, donde ciudadano era aquél que tenía el derecho a ser protegido por el Estado.

En nuestro entorno hemos ido tomando conciencia de ser clientes de un Estado que era concebido como un ente alejado y oscuro, gobernado por una clase política desprestigiada, pero que hace y deshace a su antojo, y donde la opinión del ciudadano no cuenta. Esta mentalidad la vemos claramente expresada en las afirmaciones de la mayor parte de nuestro alumnado cuando nos dicen: paso de la política!

Puede que nos hayamos olvidado de educar el concepto político de ciudadanía fundamentado en la cultura griega de la polis. La Atenas de Pericles aporta la imagen de la democracia como aquella organización en la que los ciudadanos iban a la Asamblea y participaban directamente en la política. Hace referencia a los derechos de los ciudadanos derivados de su responsabilidad y participación. Desde esta perspectiva, el ciudadano es aquél que participa en la cosa pública³.

Como expresa Adela Cortina, desde esta perspectiva ciudadanos y ciudadanas son aquellas personas que no dejan que otros les organicen la vida:

“Ciudadano es aquél que no es súbdito, que no se deja dirigir por los otros. Aquél que sabe que, en realidad, por encima de él no hay nadie porque la soberanía reside en los ciudadanos y por lo tanto él tiene que ser el protagonista de su vida. El individualismo, un invento de la modernidad, nos lleva a pensar que somos átomos separados. El ciudadano es contrario al individualismo. El ciudadano no es súbdito, ni átomo, ni individuo: es un individuo en comunidad”⁴

Llegar a racionalizar y a valorar el sentimiento de ciudadano, superar el sentimiento de ser súbdito y de identidad social con las comunidades organizadas no es una tarea sencilla. Ello implica no sólo a la voluntad de cada ciudadano/a, sino también al gobierno de la propia comunidad, porque si las personas no tienen la sensación de que se les respetan los derechos, si no se les ayuda a observar que su opinión es considerada, difícilmente se sentirán ciudadanos.

Sabemos que la identificación con la comunidad se construye: por un lado, a nivel de comunidad de vida (la familia, los vecinos con los que nos relacionamos, el club deportivo al cual pertenecemos, la escuela, etc.), y por otra parte, a través de mecanismos de identificación, afinidad y fidelidad a ideas, cosmovisiones y modelos recreados generalmente por los medios de comunicación. Actualmente nuestros jóvenes se identifican con más facilidad que antes con comunidades virtuales, mundos imaginarios, o con su equipo de deporte favorito.

³ La cosa pública no debe confundirse con la cosa política, ya que esa participación puede hacerse a través de asociaciones de la vida civil y no necesariamente a través de los partidos políticos.

⁴ Según Adela Cortina, p. 89.

Incluso a menudo les es más fácil hacerlo con estos mundos que con la comunidad humana real de su barrio o su pueblo.

Les es más fácil y además les exige menos compromiso.

El proyecto Alteris trata de aprovechar la identificación con el mundo virtual y mágico de internet que tienen actualmente la mayor parte de adolescentes y proporcionarles desde este canal de comunicación un material de aprendizaje de la geografía⁵, que les ayude a tomar conciencia de sus propias opiniones, valorarlas, contrastarlas y revisarlas. No puede desarrollarse el ejercicio de la soberanía si no se da valor a las propias ideas. No existe un ciudadano sin ideología.

3. UNA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA BASADA EN LA RACIONALIDAD

Edgar Morin, en su informe para la Unesco nos incita a desarrollar en nuestras aulas la **racionalidad** en vez de la racionalización. Según él, la racionalidad es fruto del debate argumentado de las ideas y no de la propiedad de un sistema de ideas que supone la racionalización. La racionalidad admite la revisión continua del conocimiento, mientras que la racionalización se presenta como un saber establecido, definitivo.

En los materiales didácticos actuales, en los propios libros de texto, es más abundante la racionalización que la racionalidad. Las ideas y la información, que en ellos se encuentran, se disponen como un discurso en muchas ocasiones descriptivo y estático, donde la controversia, los dilemas y la invitación a la argumentación no se encuentran más que en muy contadas ocasiones.

A diferencia del contexto estático y unívoco de los libros de texto, las nuevas tecnologías permiten construir con más facilidad un conocimiento basado en la racionalidad. El conocimiento puede ser compartido con mucha facilidad gracias a la inmediatez y simultaneidad de acceso a la comunicación, facilitan el contraste de opiniones mediante instrumentos comunicativos como el foro y permiten disponer en planos distintos las opiniones y la información en la que se fundamentarán los argumentos. En este sentido, Alteris es una primera aplicación de estas posibilidades. Los protocolos de interactividad con los que se ha trabajado tratan de conjugar una presentación sencilla, aún con muchos rasgos de página de texto, con otros recursos comunicativos más propios de las posibilidades de un material multimedia. Así se incluye una presentación del problema o cuestión general a debate mediante una secuencia de imágenes a modo de cómic, un archivo de información con un gran número de links y archivos vinculados, además de un foro donde pueden expresarse opiniones en torno a diferentes cuestiones y dilemas.

⁵ De momento se han elaborado dos unidades didácticas en torno al estudio de la población y los dilemas sociales que en torno a este tema se plantean.

4. ENSEÑAR Y APRENDER EN UN CONTEXTO COMPRENSIVO

Pero las nuevas tecnologías y los nuevos recursos didácticos que desarrollamos, tratando de explotar las posibilidades de estos nuevos instrumentos, no pueden hacernos olvidar que para facilitar el aprendizaje también tiene mucha importancia el modo, el contexto en el que realizamos el proceso de enseñar y aprender. Sólo con el operativo didáctico que nos facilita la tecnología no es suficiente para garantizar unas buenas clases y el aprendizaje del conocimiento social relevante que debe tener todo ciudadano o ciudadana.

Tal y como nos recuerda Morin, comprender significa aprehender con otros (com-prehendere, significa en latín captar juntos). Y ser ciudadano supone pensar en clave de nosotros en lugar de pensar y actuar en clave de yo. Pasar del yo al nosotros no sólo tendrá unos beneficios para la comunidad sino que también los tendrá para el propio individuo, ya que cuando nos sentamos a hablar de lo que nos preocupa, de lo que nos interesa, cuando realmente invertimos tiempo en saber qué piensan los demás, también aclaramos lo que pensamos nosotros. Para llegar hasta aquí tenemos que acostumbrar a los alumnos y a los profesores a pasar del yo quiero, es decir del individualismo, al contraste de opiniones, y a la deliberación para llegar al nosotros queremos. Esta consideración sutil puede tener su trascendencia ya que el egocentrismo propio del niño puede irse transformando en un individualismo radical al hacerse adulto, si el medio social del que forma parte no le inspira credibilidad y confianza. Adela Cortina llega a decir en este sentido: “sin credibilidad y confianza mutua, y esto se crea y se hace, no funciona ni la economía, ni la política, ni la docencia, ni la sanidad, ni absolutamente nada”⁶.

Piaget y la psicología cognitiva ya identificaron la trascendencia y dificultad del proceso de descentración que tiene que hacer el niño en su proceso de maduración. Este proceso de descentración, el hecho de reconocer el punto de vista del otro, de dejar de ser él o ella el centro del mundo, también lo tiene que hacer el alumno a nivel social⁷. Aprender a compartir, a negociar con los otros, a respetar unas normas sociales, son los procesos que va haciendo el alumno en sus años escolares y suponen el núcleo de su socialización. Por otra parte, los planteamientos socioculturales del constructivismo humano o cultural desarrollados desde la psicología de la educación han revalorizado este proceso de socialización en los últimos años. El enfoque sociocultural de la educación, derivado de las teorías de Vigotsky, centra el desarrollo del individuo precisamente en su proceso de socialización.

El proceso de socialización consiste en la integración activa de las personas en una comunidad y cultura concretas. Esta integración social opera progresi-

⁶ CORTINA, A. (1999) p. 102

⁷ Los estudios de Kolberg i otros autores, recogidos por Juan Delval, nos lo explican.

vamente mediante el aumento de las posibilidades de acción de los alumnos, y por lo tanto de contribución a la sociedad. Este proceso de socialización progresiva se hace posible gracias a la ayuda y a la colaboración con otros, iguales o más expertos que facilitan la cultura y sus principales instrumentos. Dentro de este marco psicopedagógico, el lenguaje o los lenguajes y la comunicación en el aula tienen un papel central en el trabajo escolar.

El aula se ve como el campo de la interacción de ideas, representaciones y valores. Dentro del aula los alumnos son los actores y los que aprenden, a partir de un proceso de reconstrucción individual, por el cual se precisa una interacción social basada en el diálogo y el contraste de opiniones. El aprendizaje no es una pura repetición o reproducción del conocimiento elaborado disciplinariamente, sino que según los esquemas de conocimiento de los que se dispone, del contexto social y de las actitudes ante el conocimiento, cada alumno reconstruye su saber, sus pautas de acción, su cosmovisión, etc. La apropiación que hará el alumno no sólo depende del conocimiento facilitado, sino en buena medida de su propia estructura de recepción que le hace valorar, escoger e interpretar el conocimiento. El contraste de opiniones y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje es muy importante para revisar lo que aprendemos, como lo aprendemos y para advertir que hay otras formas de entender y vivir .

Desde esta perspectiva, Alteris , como el propio identificador de Alteris indica (en latín Alter-is significa con los otros y para los otros), se trata de un material didáctico diseñado para ser llevado a cabo en un contexto de enseñanza-aprendizaje comprensivo y admite diferentes dinámicas de aplicación en el aula. No requiere de forma imprescindible el uso del ordenador a lo largo de toda la secuencia didáctica, pero si que induce al contraste de opiniones, al trabajo en equipo en el momento de recabar la información e ideas que sean el soporte de sus argumentos . Se trata de crear una dinámica complementaria entre la reconstrucción individual de las ideas, respetando ritmos distintos de aprendizaje, formas diferentes de uso del material didáctico, y un contexto argumentativo, de discusión y contraste colectivo , que garantice la comprensión.

5. PROYECTO ALTERIS, UN EJEMPLO DE MATERIAL DIDÁCTICO MULTIMEDIA DE EDUCACIÓN CIUDADANA

El proyecto Alteris se inició durante el curso 1999-2000 como primera fase de un trabajo de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales⁸. Actualmen-

⁸ El proyecto de trabajo contó con el apoyo del Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya , de la Fundación Jaume Bofill y coordinado desde la Universidad Autónoma de Barcelona.

te se está llevando a cabo una segunda etapa, en la cual se pretende ampliar y rediseñar el prototipo realizado. El equipo de trabajo que realiza Alteris es multidisciplinar y está formado por : redactores de contenidos, diseñadores didácticos, diseñador gráfico- multimedia, informático e ilustrador.

Los objetivos del proyecto són:

- a) *Elaborar material didáctico multimedia, utilizando como plataforma comunicativa internet.* El reto era hacer compatible un diseño didáctico de fácil aplicación en el aula y aprovechar a la vez las posibilidades comunicativas que tienen las nuevas tecnologías. Además, la página web permite facilitar la difusión y el acceso público al material, incluyendo su impresión.
- b) *Contribuir a la educación en valores de ciudadanía democrática,* proporcionando unidades didácticas que permitan desarrollar el currículo de geografía desde la perspectiva crítica y comprensiva.
- c) *Diseñar protocolos de interactividad que favorezcan el desarrollo de la racionalidad.* Las actividades de aprendizaje están integradas en una secuencia didáctica que trata de favorecer capacidades básicas asociadas a la racionalidad:
 - *Comprender los problemas sociales en clave dilemática, lo que invita a la participación en el debate.*
 - *Saber reconocer el problema social en sus diferentes esferas: cotidiana, próxima o global.*
 - *Formular sus opiniones argumentándolas de forma racional y saber reformularlas a medida que van contrastándolas con otras opiniones, recabando informaciones y admitiendo otros puntos de vista.*
 - *Aplicar en nuevas situaciones o dilemas las conclusiones a las que hayan llegado.*

En relación al contenido, el prototipo ya realizado de Alteris, comprende dos secuencias didácticas relacionadas con los temas de demografía de ESO.

Las dos secuencias, iguales& diferentes y la gente& el mundo responden al mismo protocolo de interactividad y de aprendizaje. La primera incide especialmente en el dilema social derivado de la convivencia multicultural que la venida de un número considerable de inmigrantes exige. La segunda, parte del dilema de los límites de los recursos y la superpoblación en el mundo.

Se inscribe en la línea de investigación “Las nuevas tecnologías y la didáctica de las Ciencias Sociales” coordinada por la profesora Pilar Comes, del Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura y las Ciencias Sociales de la UAB.



El mapa/menú permite en todo momento saber que fase del trabajo estamos realizando y ayuda a una navegación fácil, cercana a un índice de libro.

El dilema en su versión cotidiana se presenta mediante un cómic que va desplegándose a medida que el lector lo requiera.



6. CONCLUSIÓN

La experimentación realizada por el propio equipo y por otros docentes nos ha permitido advertir que la idea en su conjunto tiene mucho interés, pero que debe incrementarse notablemente la interactividad y fragmentar mucho más el texto. También se ha considerado la conveniencia de elaborar secuencias mucho más cortas, que permitan realizar el proceso de reformulación de sus opiniones sobre un tema social relevante en unas pocas sesiones de clase de ciencias sociales e incluso de tutoría. De esta forma, se dibuja la continuidad del proyecto Alteris hacia crear nuevos protocolos de interactividad, potenciar microsecuencias en base a estudios de caso, los cuales nos conducirán al dilema social y a la gestación de una opinión que debe reconstruirse paralelamente a la discusión, a la consulta de nueva información. En este sentido el éxito del foro nos induce a pensar que este recurso comunicativo debe estar mucho más presente en la nueva edición.

Las nuevas tecnologías nos están cambiando la forma de comunicarnos, la manera de abordar la información, la forma de trabajar y lógicamente de enseñar. Aunque sin mitificaciones, el equipo que ha realizado Alteris ha partido de la base que las nuevas tecnologías pueden ayudarnos también a cambiar la educación hacia intencionalidades formativas de educación en valores. Un primer intento es el prototipo que puede consultarse en la siguiente dirección: <http://www.xtec.es/~scucurel>.

BIBLIOGRAFÍA

- BERTRAND, Y., VALOIS, P. (1999): *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*. Montreal. Éditions Nouvelles.
- CASTELLS, M. (2000): *La era de la información .Vol. 1. La sociedad red*. Madrid. Alianza Editorial (2ª Edición).
- CORTINA, A. (1999): “La cooperació de la ciutadania en la societat actual” en Conferencia recogida en el libro *Educació i canvi social* editado por el Ayuntamiento de Sabadell, 89-107.
- CORTINA, A. (1997): *Ciudadanos del mundo .Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid, Alianza editorial.
- DELVAL, J. ENESCO, I. (1994): *Moral , desarrollo y educación*, Madrid, Alauda-Anaya.
- DEWEY, J. (1998): *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y pensamiento educativo*, Barcelona, Paidós.
- MORIN, E. (1999): *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du future*. París. UNESCO/Ed. Idile Jacob.
- SABATER, F. (1997): *El valor de educar*. Barcelona. Ariel.

O ENSINO DA GEOGRAFIA NUM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

MANUELA MALHEIRO FERREIRA

Universidade Aberta

FERNANDO ALEXANDRE

Universidade Nova de Lisboa – Facultad de Ciências e Tecnologia

BRANCA MIRANDA

Universidade Aberta

Nos últimos anos, a «Educação para a Cidadania» tem vindo a assumir uma importância crescente. Organizações como o Conselho da Europa e a UNESCO, Ministros da Educação dos países da união Europeia e numerosos especialistas em Ciências da Educação sublinham a importância desta nova vertente no ensino obrigatório, a qual surge já integrada nos currículos de diversos países europeus.

Importa, por isso, questionar o que se entende por *educação para a cidadania*, questionar as suas metas e clarificar as suas dimensões curriculares. Importa, de igual modo, tentar compreender de que forma se entrecruzam a educação para a cidadania e as diferentes disciplinas do currículo, tendo em vista a necessidade de clarificar novas perspectivas de trabalho para os professores. Daremos especial relevo às questões que se relacionam com as dimensões curriculares da educação para a cidadania e à sua intercepção com a disciplina de Geografia que é, em Portugal, componente obrigatória do currículo do Ensino Básico.

Neste contexto, estruturámos o nosso trabalho em torno de três componentes essenciais: 1) a apresentação de uma breve síntese dos pressupostos e princípios que fundamentam as modernas concepções de cidadania e de educação

para a cidadania; 2) a análise dos contributos mais recentes do pensamento oriundo do campo da Geografia Cultural, especialmente no que se refere à sua abordagem a alguns dos conceitos nucleares da disciplina, tais como espaço e território; 3) a identificação das modalidades curriculares e dos caminhos metodológicos em função dos quais cremos se deve operar a renovação da educação geográfica, no quadro do incremento da educação para a cidadania.

Globalmente, assumimos uma abordagem não estritamente racional e técnica da didáctica, por considerarmos que a planificação do processo de ensino e aprendizagem da Geografia, como de qualquer outra disciplina curricular, se deve estruturar não apenas pela necessidade de integração de componentes de natureza metodológica, mas incorporar a reflexão sobre os aspectos epistemológicos que lhes dão sentido.

1. EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: UMA PRIORIDADE DOS SISTEMAS EDUCATIVOS

As profundas mudanças tecnológicas, económicas, políticas e sociais que se fizeram sentir nas últimas décadas têm dado origem ao crescimento exponencial de fenómenos de exclusão, de xenofobia e de racismo e ao aumento da violência, particularmente nas áreas metropolitanas das grandes cidades. Inserida na sociedade, a Escola não é imune a estas mudanças, visíveis num crescente mal estar sentido em muitos estabelecimentos de ensino, marcadas por um incremento dos actos de indisciplina e por vezes de violência praticados pelos jovens, pelo aumento das taxas de insucesso e abandono escolar, pelas más prestações escolares de um número significativo de alunos.

Esta situação conduz-nos à necessidade de reequacionarmos o papel da educação e dos educadores, os quais se vêem, frequentemente, perante enormes dificuldades em criar um clima de aprendizagem positivo, despoletador de aprendizagens significativas. Deste modo, importa encontrar as metodologias de actuação educativa que, numa perspectiva de sucesso, conduzam a uma maior inclusão escolar e social dos jovens.

A educação para a cidadania surge, neste contexto, como uma componente fundamental dos currículos escolares, já que com ela se pretende formar cidadãos conscientes e intervenientes que actuem de modo responsável no meio social onde se inserem e do qual as escolas são, naturalmente, parte integrante.

Ao preconizarmos a necessidade de formar cidadãos conscientes e activos, devemos ter em atenção que o processo de tomada de decisões face aos problemas que a sociedade actualmente enfrenta, que se reflectem na vida de todos os cidadãos, implicará não só o acesso a um conhecimento cada vez mais abrangente dos diferentes tipos de fenómenos que nos afectam, mas também o desenvol-

vimento das capacidades necessárias para a tomada de decisões responsáveis, no contexto de uma sociedade democrática.

Nesta perspectiva, a educação para a cidadania terá como missão o desenvolvimento pessoal e social dos jovens conducente á formação de cidadãos activos e conscientes, o que implica uma mudança de comportamentos do indivíduo em sociedade, com vista a uma maior coesão social (Ferreira e Alexandre, 2001). Desse modo, a educação para a cidadania deverá ser incrementada em diferentes dimensões, uma vez que implica o desenvolvimento de competências curriculares muito diversificadas que, no seu conjunto, armem os jovens dos instrumentos conceptuais necessários para a tomada de decisões contextualizadas.

Duerr *et al.* (2000) identificam três dimensões da educação para a cidadania. 1) uma dimensão *cognitiva* (aquisição de ideias, conceitos e sistemas); 2) uma dimensão *social* (capacidade de praticar a democracia de várias formas e em todas as áreas e fases da vida; na escola, no ensino profissional, no ensino superior, no local de trabalho e em associações de voluntariado); 3) uma dimensão *afectiva* (reconhecimento e internalização de valores).

Neste quadro, a própria cidadania é entendida como um interface onde se relacionam o Estado e a sociedade civil, o Governo e os cidadãos, a organização política territorial e os seus membros (Eder e Giesen, 2001). As relações entre ambos os campos —a organização e o indivíduo— podem ser concebidas de diversas formas e descritas por modelos diferentes. Na maior parte dos casos é possível proceder à sua categorização em três grandes paradigmas: a) *individualista*, centrado nas garantias legais que asseguram a prossecução dos interesses e objectivos de cada sujeito; b) *político*, que promove o ideal de participação de todos no debate público; c) *identidade colectiva*, que liga a cidadania a uma cultura e tradição partilhadas. Em suma, a cidadania emerge assim como um conceito no qual se ligam as esferas do político, do económico e da cultura.

Da síntese destas concepções com as dimensões da educação para a cidadania já referidas, somos levados a concluir que esta deverá privilegiar não só os aspectos relativos ao acesso à informação, sobre o mundo actual, o funcionamento das instituições, os direitos e os deveres fundamentais dos cidadãos, mas também dar um especial relevo ao desenvolvimento de competências éticas e sociais, fundamentadas num conjunto de valores de carácter universal como, por exemplo, os proclamados na Carta dos Direitos do Homem.

Não importa, portanto, tentar estabelecer uma hierarquia entre os conteúdos —conhecimentos relativos ao mundo actual e aos direitos e deveres dos cidadãos numa sociedade democrática— e os comportamentos —condicionados pela experiência e pela necessidade de agir— pois consideramos que o acesso ao conhecimento é sempre indispensável para o processo de tomada de decisões conscientes.

No entanto, se os aspectos relacionados com o acesso à informação podem ser restringidos no currículo de uma ou mais disciplinas consoante os desenhos

curriculares implementados, entre as quais destacamos o papel primordial da educação geográfica, já o desenvolvimento das competências relacionadas com os comportamentos, as atitudes e os valores terão, necessariamente, que assumir um carácter transversal, reflectindo-se em cada uma das disciplinas que compõem o currículo dos diferentes níveis de ensino e imbuindo a própria cultura das escolas.

Deste modo, as competências definidas no contexto da educação para a cidadania deverão espelhar-se, claramente, não só em todos os aspectos do trabalho implementado pelos professores no contexto das disciplinas pelas quais são responsáveis, mas também, em todas as outras actividades desenvolvidas no meio escolar, envolvendo os diferentes agentes educativos: alunos, pais, funcionários e professores.

Ora, se com a educação para a cidadania pretendemos formar cidadãos socialmente intervenientes, conscientes dos grandes problemas do mundo actual, habituados ao debate de ideias e à resolução de conflitos, somos impelidos a empreender uma alteração das práticas educativas, as quais terão que pôr os jovens perante situações concretas que lhes possibilitem o desenvolvimento das aprendizagens necessárias para que assumam uma maior participação na sociedade civil.

No âmbito desta profunda mudança das finalidades e dos objectivos gerais dos sistemas de ensino e dos currículos, a educação geográfica pode vir a desempenhar papel central. Em primeiro lugar, se atendermos á tradição da disciplina na difusão das informações e dos saberes relativos a múltiplos fenómenos e processos da natureza e da sociedade, à escala local, nacional e global. Em segundo lugar, porque as práticas de ensino e aprendizagem da Geografia desde há muito se apresentam como bons exemplos da recentragem do processo educativo no aluno e de valorização das metodologias e estratégias de resolução de problemas.

Contudo, para que a função da educação geográfica se assuma plenamente no quadro da educação para a cidadania, no que respeita, nomeadamente, às suas componentes cultural e ética, importa ponderar a redefinição de alguns dos conceitos-chave da disciplina, apresentando-os não segundo uma formulação dogmática e pré-formatada, mas de acordo com os referenciais culturais, étnicos, políticos e ideológicos à luz dos quais os sujeitos percebem o espaço e os processos que nele ocorrem. Para tanto, entendemos que as tendências recentes oriundas do campo da Geografia Cultural constituem um contributo fundamental.

2. GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: A RENOVAÇÃO NECESSÁRIA

Do confronto das muitas definições de Geografia apresentadas em manuais escolares, bem como em textos e artigos de natureza filosófica e epistemológica, é possível reconhecer os problemas-tipo que constituem o núcleo duro da actividade do geógrafo: 1) a preocupação em determinar com rigor o posiciona-

mento na superfície terrestre dos vários aspectos físicos e humanos; 2) o estudo das interrelações entre o homem e o ambiente natural; 3) a tentativa de identificação, no conjunto da superfície terrestre, do carácter distintivo de determinadas subdivisões do espaço; 4) o estudo do ambiente, em resultado da interacção de elementos naturais e de elementos humanos que pela sua constância se podem considerar como sua parte integrante.

As manifestações públicas de contestação relativamente, por exemplo, a processos como a globalização, ou ao modo como alguns países desenvolvidos encararam a resolução das questões ambientais, mostram como é premente a discussão acerca da legitimidade das formas de participação e de debate político levadas a cabo à revelia dos órgãos e dos poderes instituídos. Com efeito, a emergência desses novos movimentos sociais apenas realça a dificuldade em aceitar uma concepção uniformizadora da realidade.

Tais movimentações não demonstram apenas o interesse de muitos grupos sociais pelas preocupações tradicionais da Geografia. Destacam igualmente, para além de distintas concepções acerca do que deve, ou pode, ser o exercício da cidadania, em que medida podem ser diferentes as suas representações sociais acerca desses processos, acerca da sua incidência espacial, acerca do modo como afectam o dia-a-dia dos cidadãos. Elas são também reflexo de formas de ler e encarar o Mundo fundadas em matrizes culturais e civilizacionais divergentes. Por isso, importa perceber o sentido que os grupos sociais atribuem aos processos de mudança socio-económica em curso, tanto como aos seus reflexos na transformação dos espaços do quotidiano, definidos também em função dessas mesmas representações. Daí, em nosso entender, a importância de se compreender o fundamento cultural de um conceito nuclear da Geografia —o *espaço*— como ponto de partida para a renovação da educação geográfica.

2.1. ESPAÇO, CULTURA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Nas décadas de 60 e 70 a Geografia valorizou a concepção do espaço como uma entidade abstracta. Embora facilitadora da construção de leis, de teorias e de modelos preditivos, ela acabou por conduzir os geógrafos para o estudo de fenómenos onde, na aparência, seria mais fácil o estabelecimento de generalizações. Mostrou-se, porém, incapaz de dar corpo a explicações plausíveis para muitos outros aspectos da realidade. Quase em simultâneo, o desenvolvimento de tendências alternativas, relacionadas com as perspectivas humanista, idealista, radical e espaço-temporal, parecem fazer ressaltar a ideia de um aparente caos, como se a Geografia tivesse perdido a sua orientação. Apesar de tudo, julgamos que é possível encontrar aí alguma coerência, confirmada aliás pela evolução recente da disciplina a partir de finais da década de 80.

Com efeito, no conjunto desses trabalhos aparecem diversas proposições sobre o objecto da Geografia, que a encaminham para a análise de um espaço ao qual se persiste em associar o adjectivo de *geográfico*, mas em cuja definição reencontramos a integração de uma componente natural e humana (Brunet, 1989; Christofolletti, 1989; Dolffus, 1989; Rochefort, 1989; Bailly e Ferras, 1996; Murphy e Johnson, 2000): 1) o espaço é considerado uma criação humana, porque concebido como projecção no solo da sociedade que o criou; 2) o espaço é gerado no momento em que a sociedade actua sobre o meio natural, modificando-o com o intuito de assegurar as condições que permitam a sua sobrevivência e com início num tempo ditado pela natureza; 3) porque a construção do espaço exige uma intervenção contínua da actividade humana, este é tido como um produto social resultante de uma sociedade que se organiza por forma a atingir determinados objectivos; 4) os elementos do espaço natural reencontram-se no espaço geográfico, embora sejam modificados e reestruturados segundo uma ordem desejada pelos grupos humanos.

A significação que o homem atribui ao quadro natural depende de uma escala de valores —a civilização tal como a definiram os geógrafos regionais clássicos— que decorrem, por sua vez, do tipo de utilização que o sistema social faz do espaço natural. Desse modo, o espaço geográfico nasce da projecção do sistema socio-cultural sobre o sistema ecológico, de uma projecção activa que o constrói conforme as exigências suscitadas por finalidades previamente fixadas (Christofolletti, 1989; Buttimer, 2000). Neste contexto, a produção do espaço é um processo contínuo ao longo da história humana, da mesma forma que a sucessão no tempo desses modos de construção espacial é o reflexo das grandes fases de evolução histórica.

Em qualquer momento histórico, a acção humana desenrola-se sobre um espaço no qual estão impressas as marcas de intervenções passadas, pelo que cada grupo social actua sobre um território *recebido* (Durand-Dastés, 1989), construindo-o em bases cujos contornos estão previamente definidos por influência de uma lógica social. Neste processo, são geradas toda uma série de interações entre as sociedades, os seus poderes, as suas técnicas e esse mesmo espaço recebido (Murphy e Johnson, 2000). Sendo este o produto quer de factores naturais, quer da acção de gerações anteriores, a liberdade das sociedades humanas está limitada por essa herança, pelos constrangimentos inscritos no próprio espaço, pelo modo como são avaliadas as suas necessidades, pelos factores socio-económicos que conduzem a determinadas decisões. Esta tendência encontra-se igualmente patente no modo como se tem processado a redefinição do conceito de região, nomeadamente no que podemos considerar como a sua abordagem *socio-espacial* (Alexandre, 1995). A renovação do estudo da região decorre do advento das ideologias e crenças territoriais (Claval, 1984) ou, de uma forma mais genérica, de uma concepção pós-positivista para a explicação do específico (Gilbert, 1988).

No primeiro caso, a abordagem geográfica remete para as dimensões simbólicas e íntimas do espaço, interessando-se os geógrafos por tudo quanto implique a valorização, a apreciação e a memória dos lugares, mesmo que sem uma ligação a aspectos significativos do ambiente. Esta Geografia Regional reposiciona o homem —a pessoa humana— no centro das suas atenções, interrogando-se principalmente sobre o enraizamento e identificação dos grupos sociais para com determinadas parcelas do espaço e procurando fundamentar a sua origem em contextos religiosos, ideológicos ou culturais.

No segundo caso, salienta-se o facto de a «nova» geografia regional apresentar uma natureza distinta das concepções clássicas, por pretender analisar os laços, mais complexos, que relacionam os homens com a natureza por via da sua acção em sociedade. Esta é encarada quer em termos político-económicos, quer em termos culturais, emergindo então uma «geografia regional socio-científica assente em novos pressupostos sobre a evolução da diversidade social» (Gilbert, 1988: 214).

A abordagem socio-espacial configura-se como uma forma de ultrapassar a bipolarização, conceptual e metodológica, entre o sistemismo e as concepções clássica e funcional (Alexandre, 1995). Pretende-se confrontar «as *estruturas ao sujeito*, o *macro* ao *micro*, ao *comportamento individual*, o *fechamento*, o *recorte único*, à *flexibilidade*, às *sobreposições de recortes*, a manipulação de *agregados estatísticos mal dominados* ao conhecimento do investigador *testemunha...* o Estado ao *procedimento ascendente* ou ao *sentido dos lugares*» (Robic, 1986: 244). Independentemente das conotações que se possam atribuir a cada uma destas expressões, o que se pretende realçar é a complexidade do facto regional, a necessidade de se considerarem todas as variáveis que permitam repor o sujeito, actor social, no núcleo duro do estudo das regiões, de se realçar a importância do *território* enquanto espaço vivido. Trata-se, em suma, de uma Geografia que procura compreender como se põem em marcha os sistemas de valorização do espaço e respectivas territorialidades.

Estas correspondem ao mesmo tempo às práticas e às aspirações, já que essas áreas vividas são também espaços imaginários. Todas as relações são codificadas por sinais, por rótulos que lhes dão um sentido, competindo à Geografia decifrá-los com o intuito de mostrar as ideologias espaciais, os fundamentos dessas imagens e das respectivas práticas sociais. No seu conjunto, tais princípios alertam para a importância da noção de representação social na abordagem da região e para a análise de alguns conceitos com os quais esta se pode relacionar: *espaço-suporte*, *espaço de vida*, *espaço representação* e *espaço vivido* (Gumuchian, 1989; Bailly e Ferras, 1996).

2.2. A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO ENSINO DA GEOGRAFIA

A revisão efectuada acerca do conceito de espaço geográfico, inscreve-se claramente nas actuais tendências da Geografia Cultural (Murphy e Johnson, 2000; Norton, 2000). Esta pode ser definida como o campo da Geografia através do qual se procura apreender o sentido das acções dos sujeitos e dos lugares que estes ocupam, propósito que pressupõe a análise e compreensão dos processos, das paisagens e das identidades culturais. O seu interesse recai no estudo da cultura como um mecanismo causal —especialmente a expressão geográfica da cultura na paisagem— e, mais recentemente, na política cultural em termos de formação social e espacial da própria cultura. Evidencia uma preocupação com o local e o global, assim como um reconhecimento explícito de que os fenómenos emergentes à escala local se ligam a mecanismos e processos globais. Os reflexos destas concepções para o ensino da Geografia traduzem-se na elaboração de modelos curriculares construídos em torno do conceito de *espaço social*, em função do qual se podem identificar outros conceitos estruturantes da Educação Geográfica. A sua importância para o ensino da disciplina vem a ser posta em evidência com crescente acuidade (Kent *et al.*, 1996; Lambert e Balderstone, 2000).

Assentam no pressuposto que o espaço social é, independentemente da escala de análise, passível de *localização* e de diferenciação em subsistemas; possui uma *organização*; apresenta uma *estrutura* e um modo de *funcionamento*; a distribuição dos fenómenos geográficos cria *formas espaciais* que é possível identificar. Esse espaço social organiza-se tendo por base um *meio* mais ou menos modificado pelos grupos sociais ao longo da *história*. É, nesse sentido, fruto da acção de *actores*: Estados, comunidades territoriais, empresas, indivíduos, etc., que desenvolvem estratégias de *produção* do espaço; por fim, a *paisagem*, o necessário elemento de subjectividade que permite as ligações ao *espaço geográfico*.

Na mesma linha, Machon e Walkington (2000) põem em evidência que a Educação Geográfica e a Educação para a Cidadania, têm em comum o desenvolvimento de valores e atitudes, conceitos e capacidades. Entre os valores e atitudes comuns realçam os de justiça social, o de pertença a um lugar e a uma comunidade, empatia e respeito em relação à diversidade; entre os conceitos, os de interdependência, sustentabilidade, troca, lugar, diversidade cultural; e, entre as capacidades, as de espírito crítico, tomada de decisão e reflexão.

Durante o processo de aprendizagem da Geografia os alunos devem ser encorajados a reflectir de uma forma crítica sobre a distribuição da riqueza e do bem-estar; a aprofundar o conhecimento da sua localidade e da comunidade onde vivem, da sua região, do seu país e do Mundo; a reflectirem sobre os problemas de carácter social, económico e ambiental que se verificam a diferentes escalas, da local à global e a procurarem soluções para esses problemas. Por exemplo, questões ligadas aos fenómenos de globalização e interdependência a nível mundial; às políticas de desenvolvimento e à necessidade de garantir um

futuro às novas gerações através de um desenvolvimento sustentado; à crescente diversidade cultural das populações que residem numa localidade ou num país, diversidade que constitui um benefício mas que dá muitas vezes origem a confrontos étnicos e religiosos, problemas esses que podem ser abordados na aula de Geografia.

Os alunos serão conduzidos a recolherem informação relativa a esses problemas e a reflectirem sobre as possíveis soluções para os resolver. Condicionamentos de ordem social, económica, política ou ambiental, indispensáveis à tomada de decisões, devem ser igualmente analisados. As atitudes, os conceitos e as capacidades desenvolvidos durante o processo de aprendizagem da Geografia são fundamentais para qualquer cidadão que participe de uma forma consciente e activa na resolução de problemas da sua localidade, da sua comunidade, da sua região, do seu país, ou mesmo dos que se fazem sentir à escala mundial.

O processo de globalização constitui a este propósito um exemplo que consideramos integrador destas perspectivas e preocupações (Murphy e Johnson, 2000; Short, 2000). Embora se trate de um tema fulcral do debate centrado nos campos da política e da economia, o facto de pôr em confronto mundos e contextos civilizacionais distintos, alerta para a necessidade de se proceder ao seu reposicionamento também na esfera da análise cultural das pessoas e dos lugares. Tanto a identidade como a paisagem são afectadas pela globalização, termo que referindo-se à integração funcional de actividades dispersas internacionalmente, não se traduz necessariamente numa subvalorização da importância da identidade dos espaços locais, mas realça, ao contrário, a existência de uma tensão crescente entre o global e o local.

Os actos de destruição ocorridos a 11 de Setembro de 2001, que vitimaram milhares de pessoas nos Estados Unidos da América e que provocaram prejuízos incalculáveis, de ordem moral, ambiental e financeira, entre outros, põem em evidência algumas dessas realidades e problemas que anteriormente referimos: 1) o choque de culturas, a incompreensão cultural e religiosa, que sempre existiu, mas que apesar de todo o progresso no campo educativo, no que diz respeito ao número de escolarizados e às enormes quantias gastas em programas de educação intercultural, está muito longe de estar resolvido; 2) os problemas de justiça social, pois as diferenças entre países ricos e países pobres não têm vindo a diminuir, mas a acentuarem-se, provocando o ódio dos que se sentem oprimidos, relativamente àqueles que possuem quase tudo e aos símbolos desse mesmo poder –World Trade Center, Pentágono; 3) os problemas ligados, uma vez mais, à globalização e à interdependência, já que um drama tão grave como o ocorrido nos Estados Unidos, perturba toda a ordem política e financeira a nível mundial e tem consequências imprevisíveis a nível social, económico e ambiental. Todavia, estes problemas não se fazem sentir unicamente à escala mundial, pois as consequências da incompreensão cultural e religiosa, da injustiça social, da globalização, se fazem sentir também às escalas nacional, regional e local.

A Educação Geográfica pode dar uma contribuição muito importante para a formação dos cidadãos, levando-os a conhecer as realidades económicas e sociais; a reflectirem sobre as consequências a nível ambiental de um desenvolvimento não sustentado; a compreenderem que o que existe de comum, sob o ponto de vista civilizacional, entre os povos, é muito mais importante do que aquilo que os diferencia e separa.

Um dos aspectos actualmente valorizado é igualmente a necessidade dos alunos, dos cidadãos, analisarem as consequências ao nível global, das actividades desenvolvidas a nível local, nomeadamente por via das suas próprias opções e acções. A participação dos alunos em actividades cívicas a nível local, considera-se também como indispensável a uma cidadania activa (Ferreira, 2001).

A Educação Geográfica permite mais uma vez que os alunos analisem, por exemplo, as consequências a várias escalas de actividades económicas desenvolvidas localmente. Por exemplo, nas aulas de Geografia os alunos podem aprender conceitos económicos básicos, investigar problemas de ordem económica, analisar as consequências das suas opções e desenvolver as atitudes necessárias para uma participação responsável na vida económica (National Curriculum Council, 1990).

No que diz respeito ao ambiente, poderão também adquirir através da Geografia conhecimentos sobre as relações entre ambiente e desenvolvimento, sobre temáticas ambientais, tais como: mudanças climáticas, diminuição da biodiversidade, esgotamento de recursos, degradação dos solos, desertificação, desflorestação, organismos geneticamente modificados e segurança alimentar, secas, inundações, sobrepopulação, entre outros. Da mesma forma, através da resolução de problemas reais poderão desenvolver o espírito crítico, atitudes e valores, ficando deste modo mais aptos a participar activamente, como cidadãos, na tomada de decisões que tenham como objectivo um desenvolvimento sustentado.

Questões sociais que envolvam problemas de xenofobia e de racismo poderão igualmente ser abordados na aula de Geografia, a distribuição da população a várias escalas, tendo em conta variáveis diversas, como a etnia, a língua, a religião, o rendimento familiar, as condições de habitação, o acesso à educação. Podem pôr em evidência diferenças sociais e económicas entre as áreas e territórios de contacto, espaços onde os problemas de confronto se põem com maior acuidade.

Em suma, que currículo de Geografia pode contribuir para a Educação para a Cidadania? Consideramos que, em qualquer dos anos de escolaridade, os seus componentes estruturantes devem incluir: 1) temas que abordem aspectos de Geografia Física e de Geografia Humana, pois a mais valia que a disciplina pode dar relativamente a outras ciências sociais ou da natureza decorre do entrecruzar desses aspectos; não se nos afigura aceitável estudar, a) o desenvolvimento, sem ter em conta a conservação do ambiente, b) a sociedade, sem atender ao território entidade geográfica e suporte de identidade (Bailly e Ferras, 1996), c) a glo-

balização, sem compreender os fluxos de bens, pessoas e informação, bem como a sua distribuição espacial; 2) o estudo de cada um desses temas a diferentes escalas, da local à global; 3) uma aprendizagem rigorosa dos conceitos básicos com eles relacionados; 4) o desenvolvimento de competências e capacidades como a reflexão, a resolução de problemas e a tomada de decisões.

Por outro lado, estratégias como o trabalho de grupo, o trabalho cooperativo e o trabalho de projecto, contam-se entre as muitas que poderão dar uma contribuição para a socialização do aluno e para o desenvolvimento de uma participação democrática activa. Só deste modo a Geografia poderá contribuir para a Educação para a Cidadania, pondo em evidência a interdependência de todos os seres humanos e a dependência destes em relação ao ambiente e ao território.

3. CONCLUSÃO

Ao considerarmos indispensável que se implemente, nas escolas, uma aprendizagem prática da democracia estamos conscientes que tal nos conduzirá a reequacionar o próprio funcionamento dos estabelecimentos de ensino, no sentido de criar um ambiente mais democrático, mais inclusivo de todos os parceiros educativos. Por outro lado, teremos que empreender uma reformulação das práticas educativas, adequando-as quer às grandes metas do Sistema Educativo quer ao público escolar a que se destinam.

Sem a pretensão de cobrir todo o campo conceptual da disciplina relacionado com a problemática em estudo, entendemos que a síntese efectuada em torno dos aspectos de incidência cultural permite destacar alguns dos traços epistemológicos mais importantes da Geografia actual, razão pela qual devem também ser incorporados no próprio conteúdo da educação geográfica. Destes destacamos: a concepção sistémica e conseqüente negação de todas as relações de causalidade linear; a concepção do espaço como entidade recebida e vivida; a influência das representações sociais no modo como os actores sociais se relacionam com o espaço, percebem os seus constrangimentos e decidem formas de intervenção e de organização.

A aplicação do conceito de representação social ao campo da educação geográfica, tem sido objecto de análise aprofundada, não apenas por via da renovação epistemológica ocorrida na Geografia propriamente dita, mas também porque se afigura um contributo válido para a renovação conceptual e metodológica da disciplina na área educativa: uma forma de promover a alteração das práticas, de desenvolver novas estratégias de ensino e aprendizagem, de revitalizar a utilização dos recursos educativos tradicionais, ou de permitir a exploração de caminhos didácticos ainda subvalorizados. O eixo estruturante desta abordagem reside na alteração dos modos de relacionamento na sala de aula, por ruptura do tradicional triângulo professor-aluno-saber, passando-se a considerar o

aluno enquanto actor [geográfico] no seu próprio processo de aprendizagem e não apenas como simples receptáculo de um saber previamente estruturado e organizado.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, F. (1995): *Ciência Académica e Saber do Professor: Representações de Ciência e do seu Ensino na Educação Geográfica. Série Mestrado*. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia.
- ALEXANDRE, F. (2001): «Interdisciplinarity in geographical education: searching for a new synthesis». In Houtsonen, L. e Tammilehto, M. (ed.), *Proceedings Innovative Practices in Geographical Education*. Helsínquia: IGU-Commission on Geographical Education. pp. 54-61.
- BAILLY, A. e FERRAS, R. (1996): *Éléments d'Épistemologie de la Géographie*. Paris: Armand Colin.
- BRUNET, R. (1989): «L'aveuglante unité da la géographie». In *L'Espace Géographique*, 18 (2). pp. 94-101.
- BUTTIMER, A. (2000): «Place metaphor and milieu in Hemingway's fiction». In MURPHY, A. e JOHNSON, D. (ed.), *Cultural encounters with the environment: enduring and evolving geographic themes*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc. pp. 203-217.
- CARTER, R. e BAILEY, P. (1996): «Geography in the whole curriculum». In Bailey, P. e FOX, P. (ed.), *Geography Teachers' Handbook*. Sheffield: The Geographical Association. pp. 11-27.
- CHRISTOFOLETTI, A. (1989): «Panorama et évaluation du concept d'organisation spatiale». In *L'Espace Géographique*, 18 (3). pp. 225-234.
- CLAVAL, P. (1984): *Géographie Humaine et Économique Contemporaine*. Paris: Presses Universitaires de France.
- DOLFFUS, O. (1989): «Du sens de l'unité de la géographie». In *L'Espace Géographique*, 18(2). pp. 89-91.
- DUERR, S. et al. (2000): *Strategies for Learning Democratic Citizenship*. Estrasburgo: European Council.
- DURAND-DASTÉS, F. (1989): «Sur un espace intellectuel». In *L'Espace Géographique*, 18(2). pp. 86-89.
- EDER, K. e GIESEN, B. [ed.] (2001): *European Citizenship: between national legacies and post-national projects*. Oxford: Oxford University Press.
- FERREIRA, M. (2001): «Geographical education and citizenship: innovative practices». In Houtsonen, L. e Tammilehto, M. (ed.), *Proceedings Innovative Practices in Geographical Education*. Helsínquia: IGU-Commission on Geographical Education. pp. 271-273.
- FERREIRA, M. e ALEXANDRE, F. (2001): «Education for citizenship: discourses and practices». In DAY, C. e VEEN, D. (ed.), *Educational Research in Europe. EERA Yearbook 2001*. Leuven/Apeldoorn: Garant Publishers. pp. 21-37.
- GILBERT, A. (1988): «The new regional geography in English and French-speaking countries». In *Progress in Human Geography*, 12(2). pp. 209-227.

- GUMUCHIAN, H. (1989): «Les représentations en Géographie. Définitions, Méthodes et Outils». In Yves André et al. (ed.), *Représenter L'Espace*. Paris: Anthropos. pp. 29-42.
- KENT, A. et al. [ed.] (1996): *Geography in education: viewpoints on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LAMBERT, D. e BALDERSTONE, D. (2000): *Learning to teach geography in the secondary school*. Londres: RoutledgeFalmer.
- MACHON, P. e WALKINGTON, H. (2000): «Citizenship: the role of geography». In Kent, A. et al. (ed.), *Reflective Practice in Geography Teaching*. London: Paul Chapman. pp. 179-191.
- MURPHY, A. e JOHNSON, D. [ed.] (2000): *Cultural encounters with the environment: enduring and evolving geographic themes*. Laham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- National Curriculum Council (1990): «Education for citizenship». In *Curriculum Guidance*, 8. York: National Curriculum Council.
- NORTON, W. (2000): *Cultural geography: themes, concepts, analysis*. Don Mills, Ontario: Oxford University Press.
- ROBIC, M-C. (1986): «L'art de la dire et les manières de l'entendre». In *L'Espace Géographique*, 15 (4). pp. 244-246.
- ROCHEFORT, R. (1989): «La géographie généraliste». In *L'Espace Géographique*, 18(2). pp. 92-93.
- SHORT, J. R. (2000): *New worlds, new geographies*. Nova Iorque: Syracuse University Press.
- SLATER, F. (1994): «Education through geography: knowledge, understanding, values and culture». In *Geography*, 79. Sheffield: The Geographical Association. pp. 147-163.

EL VALOR DE LA GEOGRAFÍA EN LA ENSEÑANZA DE LOS VALORES

JAUME BUSQUETS FÀBREGAS

Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión de los valores como contenidos propios de las diversas áreas del curriculum escolar, y por tanto también de la geografía, ha sido objeto de un interesante debate todavía vigente. Este debate se ha centrado en dos aspectos principales: la propia idoneidad de incluir los valores como objeto de la enseñanza y la metodología adecuada para enseñanza de los valores.

El primero de los aspectos creemos que es un debate estéril y en buena parte superado, puesto que no es posible imaginar una enseñanza neutra, desprovista de valoraciones y actitudes frente a la realidad. Todos los actos y el propio escenario de la enseñanza están impregnados de valores: la selección de los contenidos, la metodología didáctica, la misma disposición espacial del alumnado en el aula, etc. El mantenimiento de este debate creemos que tiene mucho que ver con el pudor que produce en un sector del profesorado la explicitación de los valores a transmitir, muy propio del relativismo que caracteriza la postmodernidad, y el rechazo hacia una enseñanza adoctrinadora, comprensible éste en una sociedad que ha conocido los efectos de la imposición ideológica en todos los ámbitos sociales. Pero no hay más remedio que asumir la responsabilidad, puesto que explícita o implícitamente la transmisión de valores es inevitable en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La discusión a nuestro parecer, debe reorientarse en torno al establecimiento de *qué valores* deseamos transmitir o enseñar. Y esto obliga a un posicionamiento desde el punto de vista ideológico que el docente no puede ni debe evitar.

El debate en torno al segundo de los aspectos, los métodos para la enseñanza de los valores, resulta de gran interés, puesto que no es nada fácil establecer los criterios para tratar temas de alcance ético como las actitudes o la interiorización de las normas. Frente a esta dificultad encontramos dos posiciones extremas: la de aquellos que propugnan que a los valores se llega mediante un proceso de impregnación gracias al ejemplo de los mayores, y la de aquellos que propugnan que a los valores de debe llegar a través de la inteligencia, mediante la reflexión y el debate racional. La primera posición se fundamenta en la importancia de la dimensión afectiva de la enseñanza, mientras que la segunda pone el acento en el carácter racional de los procesos de aprendizaje. Nosotros nos ubicamos en un punto intermedio entre estas posiciones, es decir, creemos que los valores en la escuela se adquieren por la vía del conocimiento y la reflexión pero también a través de la observación de pautas de conducta coherentes en el profesorado y, por tanto, a través de la de la vía del ejemplo.

2. QUE VALORES EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Las diversas concreciones curriculares vigentes en nuestro país establecen listados más o menos completos de contenidos y objetivos sobre valores relacionados con el conocimiento geográfico para cada etapa y ciclo de la enseñanza. Nuestro interés en esta comunicación no es tanto ofrecer la revisión de estos valores como aportar un criterio de sistematización con algunas reflexiones que faciliten la transmisión de valores de una forma coherente, es decir en estrecha relación con la lógica propia de la ciencia geográfica y con la práctica docente del profesorado de geografía.

Como ciencia social, la geografía centra su objeto de estudio en la interfase en la que se producen las relaciones de la humanidad con el medio físico a través de los intercambios o flujos horizontales que se registran en la superficie de nuestro planeta, aunque los flujos verticales tienden a alcanzar una importancia mayor a medida que aumenta el control y la ocupación humana del espacio. Como ciencia de síntesis, la geografía aborda los problemas desde una perspectiva de globalidad y de la complejidad.

Por ambas razones la enseñanza de la geografía tiene una relevante dimensión ética y una óptima posición epistemológica para abordar el tratamiento de los valores en general y particularmente de algunos de los valores que la sociedad actual considera en crisis, como la sensibilización medioambiental o la tolerancia. Por esta razón proponemos sistematizar los contenidos sobre valores en geografía en función de algunas de las principales características epistemológicas de esta ciencia.

1) VALORES ASOCIADOS A LA DIMENSIÓN TERRITORIAL Y ESPACIAL DE LA GEOGRAFÍA.

La geografía es la ciencia que estudia la localización de los hechos en el territorio y sus pautas espaciales de distribución. Por eso se la denomina a veces *ciencia de los lugares*. El desarrollo intelectual de las personas, particularmente en sus edades tempranas, tiene mucho que ver con el dominio progresivo de la espacialidad y el conocimiento de los lugares. A medida que se produce la ampliación del territorio conocido tiene lugar un proceso de arraigo de las personas a los lugares en que se desarrollan sus vivencias o lugares de vida.

La proliferación de lugares deshumanizados o *no lugares* y el peligro de desarraigo de las personas de sus lugares de vida constituye una de las amenazas de la sociedad postmoderna. Pero esta tendencia se ve contrarrestada por las corrientes que reivindican la calidad humana y la autenticidad de los lugares. La geografía, desde la escuela, al tiempo que contribuye al desarrollo progresivo del dominio del espacio en los alumnos, puede contribuir a un arraigo positivo a sus lugares de vida, fomentando valores como:

- El desarrollo del sentido de lugar.
- El arraigo y la actitud positiva a los lugares de vida.
- La interiorización de la dimensión espacial de los hechos geográficos.

2) VALORES ASOCIADOS A LA DIMENSIÓN LOCAL Y GLOBAL DE LOS HECHOS GEOGRÁFICOS.

En la llamada *era de la globalización*, es necesario insistir en el doble carácter local-global de los hechos geográficos. Cualquier hecho o acontecimiento geográfico tiene unas características específicas, territoriales, pero está a la vez relacionado con el conjunto, con la totalidad. Tratar de descubrir las relaciones entre el todo y la parte mediante el estudio de los diferentes tipos de flujos (comerciales, energéticos, demográficos, culturales, etc.) constituye uno de los principales retos actuales de la geografía.

La perspectiva local-global nos orienta sobre la elección y el tratamiento de algunos valores en geografía. El alumnado debe comprender que la Tierra constituye un sistema, donde cada elemento, físico o humano, se interrelaciona con los demás, y donde cada acción sobre uno de ellos causa una reacción en los otros. La comprensión de esta dinámica facilitará la transmisión de valores como:

- El desarrollo del sentimiento de formar parte de una comunidad planetaria.
- El sentido de solidaridad hacia las otras personas y sociedades.
- La asunción de responsabilidad de las acciones individuales.

3) VALORES ASOCIADOS A LA DIMENSIÓN HISTÓRICA Y CULTURAL DE LA GEOGRAFÍA.

Desde sus orígenes la geografía ha estudiado la localización y la difusión de los elementos culturales en el territorio. La diversidad de paisajes constituyen la evidencia perceptible en el territorio de la multiplicidad de culturas que existen y que han existido sobre la Tierra, de sus elementos comunes y de sus singularidades. Las aportaciones y los intercambios entre estas culturas han contribuido al desarrollo de las sociedades y al progreso de la humanidad.

La discriminación de los elementos que integran las culturas (economía, formas de vida, tipos de asentamiento, organización política, etc.), el análisis de su plasmación en el territorio y el conocimiento de la difusión geográfica de los hechos culturales y de los intercambios entre las culturas constituyen un buen punto de partida para asentar en el alumnado el desarrollo de valores como:

- El arraigo a la propia comunidad y la obertura a las demás comunidades.
- La apreciación de las aportaciones de las diferentes culturas al progreso de la humanidad.
- El respeto a las demás culturas y formas de vida y la valoración de la diversidad.
- La valoración del patrimonio cultural.

4) VALORES ASOCIADOS A LA DIMENSIÓN ECOLÓGICA DE LA GEOGRAFÍA.

La geografía es una ciencia social que trata las relaciones de la sociedad con el medio físico en los diversos territorios de la superficie de la Tierra y en su globalidad. En este sentido podemos hablar de la geografía como de una ciencia ecológica. El estudio de los recursos naturales -de su distribución territorial, de las consecuencias derivadas de su aprovechamiento, de su circulación y consumo- pone en evidencia la crisis ecológica global por la que atraviesa el planeta, al tiempo que manifiesta las desigualdades en los niveles de consumo y de bienestar existentes entre las sociedades de los diferentes países de la Tierra.

El análisis del medio físico y de los problemas ecológicos desde la perspectiva geográfica resulta muy apropiado para fundamentar de una forma significativa en el desarrollo en el alumnado de valores como:

- El fomento de la consciencia ecológica y el establecimiento de relaciones respetuosas y comprometidas con el medio ambiente.
- La apreciación del impacto de las actividades humanas en el sistema Tierra.

- La asunción de responsabilidad de las acciones individuales y sociales hacia el medio ambiente.
- La adopción de pautas de consumo responsables con el medio ambiente.
- El desarrollo del pensamiento crítico.

5) VALORES ASOCIADOS CON LA DIMENSIÓN CIENTÍFICA DE LA GEOGRAFÍA.

A lo largo de su historia la geografía ha construyendo un *corpus* conceptual y metodológico que la caracteriza como ciencia y que establece las diferencias y especificidades en su manera de aproximarse y analizar objetos de estudio que comparte con otras ciencias. Asimismo, el desarrollo de la geografía ha dado lugar a una diversidad de enfoques que han puesto su acento en uno u otro objeto de estudio y que han aportado visiones y lecturas a menudo complementarias que enriquecen el análisis geográfico y la contribución de la geografía al progreso general de la ciencia y la cultura.

En la escuela, y en los diversas etapas y ciclos de la educación, el profesorado guiará a los alumnos en la aprehensión de los conceptos y en el dominio de los procedimientos geográficos. En cierto modo tratará que el alumnado emule la tarea de los geógrafos en sus investigaciones, particularmente en lo que se refiere a la capacidad de seleccionar la información según su relevancia y en elaborar y seguir un método de trabajo de forma meticulosa y rigurosa.

La enseñanza de las prácticas y de los métodos propios del análisis geográfico constituyen una oportunidad para el desarrollo en el alumnado de valores como:

- La curiosidad geográfica, es decir el interés por descubrir y explicar los elementos del entorno geográfico y las relaciones existentes entre ellos relaciones.
- La honradez y el rigor en la recolección y manipulación de los datos y en la obtención de resultados.
- La valoración de la significancia de los datos y de la información.
- La percepción de la complejidad de los fenómenos geográficos y el rechazo a las explicaciones simplistas de los mismos.
- La conciencia del peso de la propia ideología en la formulación de hipótesis sobre el análisis y la explicación de los problemas geográficos.
- El desarrollo del sentido estético en las representaciones visuales y cartográficas.

3. QUE METODOLOGÍA EN LA TRANSMISIÓN DE LOS VALORES

En el epígrafe anterior hemos visto como se puede establecer una relación lógica entre los objetos de estudio, conceptos y procedimientos propios de la geografía y los contenidos de valores. Una primera observación es, por tanto, que no es necesario crear situaciones especiales para tratar los valores en la escuela y que son las propias áreas específicas las que proporcionan los escenarios de aprendizaje óptimos para que alumnos y alumnas adopten determinados valores que nuestra sociedad considera positivos y deseables y para que rechacen otros valores que nosotros y la sociedad rechazamos.

Así pues, la metodología para la enseñanza de los valores desde la geografía debe fundamentarse, según nuestro parecer, en la profundización y el debate en torno a los conceptos y problemas geográficos, que incluyen cuestiones de transcendencia ética y moral, como algunas de las ya anunciadas anteriormente. Esta opción presupone que el profesorado ha de ser consciente de su papel como técnico y como persona, o lo que es lo mismo, de transmisor de conocimientos y de valores y actitudes.

Ya hemos dicho en la introducción que no creemos que sea posible ni deseable que el profesorado adopte en el aula una actitud tecnocrática, es decir, que trate de evitar su propia valoración sobre los diversos valores. En todo caso, una actitud pretendidamente neutra no responde más que al reflejo de un cierto posicionamiento ideológico y por tanto cargado de valores. De una forma u otra, los valores en la escuela siempre están presentes como han puesto de manifiesto las investigaciones acerca del *curriculum oculto*. Otra cosa muy distinta es que el profesorado haga prevalecer su visión por encima de las demás y de las visiones del propio alumnado. En este caso, a parte de falta deontológica estaríamos hablando de imposición y adoctrinamiento.

De forma sintética, anotamos algunos de los principios metodológicos que creemos que deben guiar la enseñanza y la transmisión de valores desde la geografía y algunos ejemplos de contenidos geográficos para facilitar su desarrollo.

- **Fundamentar la educación en valores en los contenidos propios de la geografía.** Muchos de los muchos problemas de índole social asociados a valores y actitudes tienen un marcado componente territorial. Ejemplo: el estudio de la distribución del agua dulce. El análisis de sus reservas, de su circulación y de su consumo y disponibilidad, pone en condiciones al alumnado de valorar este escaso y apreciado recurso y para adoptar pautas personales responsables de consumo.
- **Fomentar la práctica del trabajo de campo.** Si la escuela debe aprender de la realidad debemos sacar a los alumnos tanto como sea posible de la escuela. El trabajo planificado de estudio del medio geográfico permite al

alumnado un conocimiento significativo del mismo y un desarrollo del sentido de arraigo al lugar. No hay cosa menos apreciada que aquello que se ignora. Descubrir los elementos que configuran un paisaje y su dinámica nos sitúa como observadores y a la vez parte integrante del mismo. Ejemplo: la organización de una salida de trabajo de campo con una finalidad bien establecida, como el estudio de un asentamiento, contribuye a desarrollar la curiosidad geográfica en el alumnado y a establecer vínculos positivos con los elementos naturales y humanos del lugar.

- **Reforzar la práctica de la lectura y la interpretación cartográfica.** A parte de un recurso para la representación y el análisis de las variables geográficas, como lenguaje simbólico, la cartografía constituye un recurso para la estimulación de la expresividad y el desarrollo de los valores estéticos y formales en el alumnado. Ejemplo: comparar distintos mapas de un mismo territorio conocido y valorar su legibilidad y expresividad.
- **Profundizar en la relación dialéctica local-global propia del análisis geográfico.** El descubrimiento de las relaciones existentes entre el todo y la parte sitúa al alumnado como protagonista en la sociedad y como ciudadano del mundo responsable de sus actos. Ejemplo: el estudio de las selvas húmedas del mundo. El análisis de la localización de las selvas lluviosas, del valor de su biodiversidad y de los recursos que nos ofrecen, constituyen una oportunidad para que el alumnado tenga criterios para valorar el comercio de la maderas duras en el mundo y para decidir como ciudadano si resulta o no ético este tipo de comercio.
- **Propiciar el debate organizado en el aula.** Este tipo de debate basado en el conocimiento y en el razonamiento lógico, constituyen un excelente instrumento para la educación de los valores desde la geografía. Insistimos en que cualquier debate se debe sustentar en un trabajo previo por parte del alumnado que garantice un nivel de conocimientos suficiente para que las aportaciones sean significativas y para articular los razonamientos. Ejemplo: organizar un debate sobre las causas y las consecuencias de la inmigración en nuestro país, después de haber trabajado el tema desde diferentes puntos de vista (social, económico, geoestratégico, cultural, etc.) puede contribuir a evitar conductas racistas y a valorar la diversidad.
- **Aprovechar las nuevas tecnologías de la información.** En especial Internet constituye un recurso que debemos aprovechar en beneficio del aprendizaje de los valores desde la geografía. Este medio permite al alumnado el acceso rápido a gran cantidad de datos de interés que hace unos años requerían arduas consultas en bibliotecas o instituciones. Ejemplo: el estudio de los incendios forestales en la cuenca mediterránea y la adopción pautas de comportamiento responsables y de prevención de riesgos.

- **Dirigir la atención del alumnado hacia los cambios sociales y tecnológicos.** El análisis geográfico resulta incompleto cuando no contempla la dimensión temporal y dinámica de los hechos territoriales. En la escuela debemos contemplar tanto las permanencias como los cambios en las variables geográficas para fomentar en el alumnado actitudes abiertas a la comprensión de los cambios y las transformaciones sociales y su impacto en el territorio y las formas de vida. Ejemplo: analizar el fenómeno de rurbanización como consecuencia de las posibilidades asociadas al incremento de la accesibilidad y a la facilidad de circulación de la información en tiempo real.
- **Potenciar la reflexión y el sentido crítico.** Por propia definición el conocimiento debería ser siempre crítico, es decir, razonado, pero a menudo los alumnos y las alumnas adquieren en la escuela conocimientos con una finalidad puramente funcional y con un carácter meramente provisional: para aprobar los exámenes y superar el curso. Esta es una de las explicaciones del rápido olvido de muchas de las cosas que el alumnado aprende en el aula. Frente a esta tendencia, desde la geografía debemos potenciar un aprendizaje reflexivo y crítico. Ejemplo: comparar las lecturas que sobre un mismo hecho geográfico, como el Plan Hidrológico Nacional, proporcionan fuentes distintas, el gobierno, los sindicatos agrícolas, los partidos políticos, etc.
- **Adoptar una actitud personal positiva ante el alumnado en la práctica docente.** Es harto reconocido que el alumnado, consciente o inconscientemente se impregna de las actitudes que se desprenden del profesor o la profesora, pero no está demás recordar la importancia de mostrar una actitud positiva frente al alumnado. Ejemplos: ser exigente pero respetar las distintas capacidades y ritmos de aprendizaje, corregir los errores pero destacar los logros, respetar todas las opiniones siempre que se basen en la argumentación, proporcionar pautas de trabajo pero estimular la creatividad, fomentar un ambiente relajado y basado en la responsabilidad.

Como conclusiones resaltamos tres aspectos: 1) que hemos optado por un modelo de educación en valores que tiene como eje el desarrollo de la propia disciplina, sus contenidos y sus métodos 2) que hemos partido de la doble dimensión, reflexiva y afectiva, como medio para el aprendizaje de los valores y 3) que consideramos que el profesorado debe tomar un papel activo en la enseñanza y la transmisión de los valores, actuando como motor, no para que los alumnos compartan sus valores, sino para que adopten los suyos propios a partir del conocimiento y de una vivencia positiva en su relación con los compañeros y con el profesor.

II

La revalorización social de la Geografía

PROBLEMÁTICA ACTUAL E PERSPECTIVAS DE FUTURO PARA A REVALORIZAÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NO ÂMBITO IBÉRICO

EMÍLIA SANDE LEMOS

Associação de Professores de Geografia

“... lo que resulta fuera de toda a duda es que a la comunidad científico-educativa le corresponde ser protagonista y actuar para lograr que la Geografía ostente en la educación de todo ciudadano un papel acorde com su contribución potencial”

Antonio Moreno Jiménez, 1998

1. INTRODUÇÃO

Criada em 1987, a Associação de Professores de Geografia, tem vindo a desenvolver um trabalho de valorização social da Educação Geográfica, através de uma grande variedade de actividades e domínios de actuação. Estas têm privilegiado quer a actualização científica e didáctica dos professores desta disciplina, quer o desenvolvimento de competências espaciais nos alunos.

A Associação de Professores de Geografia tem contribuído para renovar as representações sociais da Educação Geográfica, através das parcerias que tem estabelecido, dos numerosos convidados que têm estado presentes nas suas actividades, num país em que, para a larga maioria do público, incluindo muitas vezes os decisores, a Geografia é ainda olhada sobretudo como um saber mais

ou menos “enciclopédico” dos lugares e locais do Mundo, desde as vias férreas às montanhas, passando pelas capitais dos diferentes países.

Todo o trabalho realizado deve muito à persistência de uma equipa de professores de Geografia, nomeadamente do ensino básico e secundário, que se tem vindo a renovar, embora de uma forma muito gradual, ao longo destes mais de dez anos de actuação.

O percurso da Associação de Professores de Geografia permite-lhe ser hoje reconhecida como parceira fundamental na definição da política educativa no que diz respeito a esta disciplina¹ e lançar-se em projectos que procuram novas vias para a formação de professores no âmbito da Didáctica da Geografia.

Estes projectos envolvem não só esta organização como outras instituições, quer ligadas à educação, quer a sectores importantes para o desenvolvimento científico e tecnológico, numa perspectiva não apenas nacional mas também europeia.

Esta exposição procura, portanto, através do exemplo da Associação de Professores de Geografia, mostrar como os movimentos associativos podem ter um papel importante na (re)valorização social da Geografia.

2. FORMAS E DOMÍNIOS DE ACTUAÇÃO

2.1. FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

Num primeiro momento da sua história, a Associação de Professores de Geografia preocupou-se essencialmente em realizar Encontros Nacionais, que chegaram a ter mais de 600 inscritos (para um universo que não ultrapassava cerca de 2000 professores no final da década de 1980).

Estes Encontros Nacionais têm como objectivo a difusão de trabalhos, perspectivas e ideias, quer no domínio das práticas pedagógicas, quer de aplicação da Geografia aos diversos campos em que a mesma se integra. Neles também se privilegia uma visão multidisciplinar da realidade, pelo que os oradores convidados têm vindo de áreas científicas e profissionais diversas (economistas, arquitectos, representantes de diversos tipos de ONGs, autarcas, sociólogos, entre outros).

Partindo dos temas abordados² verifica-se que predominaram os que versaram sobre questões curriculares da Geografia. Contudo, em muitos deles, quer a

¹ A título de exemplo refira-se que o Curso Tecnológico de Ordenamento e Gestão Ambiental, que é uma das novas ofertas da Revisão Curricular do Ensino Secundário, foi proposto pela Direcção da Associação ao Departamento do Ensino Secundário.

² Os temas do Encontros Nacionais foram os seguintes: 1º Criação da APG e Discussão dos Programas da Disciplina; 2º Reflexão sobre as Propostas da Reforma Curricular; 3º O Ensino da Geografia de Portugal; 4º As Novas Tecnologias no Ensino da Geografia; 5º Geografia Anos 90 -

perspectiva educacional quer a científica estiveram presentes, procurando uma abordagem integrada das questões que actualmente mais emergem nos programas da disciplina de Geografia – Desenvolvimento (da escala local à escala global), Ambiente, Ordenamento do Território, Cenários de Futuro, Tecnologias de Informação e Comunicação.

Para além destes Encontros Nacionais, realizados todos os anos, também se promovem Seminários Nacionais temáticos³.

As inúmeras acções de formação de curta duração (um ou meio dia – quadro nº 1) têm normalmente como objectivos a actualização didáctica e científica dos professores, nomeadamente nos domínios da exploração de novos recursos aplicados à didáctica da Geografia, da gestão curricular e do ordenamento do território, privilegiando a formação em pequenos grupos.

QUADRO Nº 1. Síntese das Acções de Formação de curta duração (promovidas desde 1995)

TEMAS DAS ACÇÕES DE FORMAÇÃO	Nº ACÇÕES ⁴	Nº DE LOCAIS	PARTICIPANTES (Nº APROXIMADO)
Currículos, Programas e Gestão Curricular	5	10	750
O Ambiente na Geografia Escolar	1	1	20
Trabalho de Campo	1	1	35
TIC como estratégia na aprendizagem da Geografia	4	6	130
Planeamento e Ordenamento do Território	2	2	300
SIG - Sistemas de Informação Geográfica	3	8	100
A Utilização da Imagem na Sala de Aula	1	1	25
A Relação Pedagógica na sala de Aula	1	1	25

Perspectivar a Mudança; 6º Anos 90 - Que Futuro para o Ensino da Geografia?; 7º Novos Recursos para um Novo Ensino da Geografia; 8º Ambiente e Desenvolvimento; 9º Cenários de Futuro; 10º A Educação Geográfica Num Mundo em Mutação; 11º Geografia, Educação e Desenvolvimento - Do Pensar Global à Acção Local; 12º Inovação na Educação Geográfica; 13º O Território - Ordenar para Desenvolver; 14º Geografia: (Re)pensar os Programas; 15º Novas Programas e Novas Práticas - Como Gerir o Futuro da Geografia?

³ Até ao momento foram dois os Seminários, um sobre as relações entre O Mar e o Homem e outro sobre a exploração do solo e subsolo, sempre numa perspectiva pluridisciplinar.

⁴ Neste número apenas se contabilizam os diferentes tipos de acções, correspondente a cada tema. Por exemplo, no que diz respeito aos SIGs foram realizadas 3 tipos de acções: uma para alunos e professores demonstrando a utilidade dos SIGs como fonte de pesquisa e tratamento de dados; outra sobre o funcionamento de um SIG desenvolvido no âmbito de uma autarquia e outra mostrando diversas aplicações dos SIGs.

A partir do ano lectivo de 2001/02 a Associação conta com um Centro de Formação de Professores devidamente creditado⁵, que deverá implementar cursos e acções de formação, continuando com a orientação até aqui desenvolvida de privilegiar os domínios:

- da utilização de novos recursos didácticos na Educação Geográfica (TIC; SIGs; Simulações e Jogos);
- de debate sobre a gestão curricular da Geografia no âmbito da reorganização e revisão curricular dos ensinos básico e secundário;
- da Educação Ambiental.

Em fase de preparação encontra-se o projecto Geo E-learn⁶ de formação contínua de docentes, à distância, em que se desenvolverão os seguintes cursos: Trabalho de campo; Os SIG na Educação Geográfica; Estudo de uma paisagem (estudo de caso); A água ; Simulações e jogos na Educação Geográfica.

Com este conjunto de acções a Associação de Professores de Geografia consegue que a nossa disciplina lidere a implementação de novos recursos para a pesquisa e tratamento da informação geográfica, sendo, até ao momento, a única a introduzir os SIGs na educação básica e secundária, se bem que de uma forma ainda muito pontual.

2.2. DIFUSÃO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GEOGRÁFICAS

Nos últimos anos, devido à implementação de uma política de parcerias com organismos ligados à educação, investigação e desenvolvimento, tais como o Departamento de Geografia e Planeamento Regional da Universidade Nova de Lisboa, o Centro Nacional de Informação Geográfica, a Associação Portuguesa de Planeadores do Território, a Administração do Porto de Lisboa, a Associação Portuguesa de Geógrafos, os Departamentos de Educação Básica e Ensino Secundário do Ministério da Educação, foi possível dinamizar um conjunto de acções junto das escolas, de forma a incentivar a participação de professores e alunos na difusão e desenvolvimento de competências geográficas.

⁵ A creditação, concedida pelo Conselho Científico da Formação Contínua de Professores, permite ao Centro promover acções de formação creditadas, isto é que dão créditos aos professores, no sentido da sua progressão na carreira. Dá ainda a possibilidade de algumas dessas acções serem financiadas pelo Prodep.

⁶ Este projecto irá receber uma verba de 4.000.000 de escudos, após ter concorrido a verbas do Prodep e ter sido um dos seleccionados.

Destes projectos parece-nos interessante descrever quatro que correspondem a diferentes domínios e processos de envolvimento dos vários actores que neles participaram:

Concurso Nacional de Ideias – “Vamos Discutir a Regionalização” (relacionado com o debate nacional sobre esta temática), promovido pela Associação de Professores de Geografia e a Associação Portuguesa de Planeadores do Território, teve uma adesão de mais de cem turmas de alunos. Dela resultou a realização de vários trabalhos bastante interessantes, alguns deles incluindo páginas electrónicas concebidas e postas a funcionar por discentes. Os trabalhos premiados foram anunciados numa sessão pública, efectuada num dos pavilhões da Expo98, então a decorrer, e foram expostos, durante quinze dias, no Ministério da Educação. Alunos e professores que participaram neste concurso puderam estar presentes numa sessão em que foram convidados oradores a favor e contra a regionalização. Com este concurso pretendeu-se desenvolver nos jovens uma postura crítica e uma educação para a cidadania.

Projecto GEOLAB – Permite aos alunos a familiarização com alguns aspectos dos sistemas de informação geográfica através da aquisição, pelas escolas interessadas, de um “Geolab”, ou seja um conjunto de *hardware* e *software* para trabalhar com SIGs e imagens de satélite. Este projecto nasceu de uma parceria entre o Departamento de Geografia da Universidade Nova de Lisboa, a Associação de Professores de Geografia e a Associação Portuguesa de Geógrafos, com o apoio do Ministério da Ciência e Tecnologia. O projecto começou pela realização de acções de formação em mais de vinte escolas do país, para professores e alunos. Posteriormente, várias dessas escolas concorreram com os seus próprios projectos de implementação de laboratórios geográficos. Um dos mais interessantes exemplos deste projecto é o das escolas de Rio Tinto e Valongo, que terão oportunidade de ler no livro de actas deste Congresso Ibérico.

“Mostra a tua Escola vista do Céu” – Concurso em que se inscreveram mais de 2500 alunos, do 7º ao 12º anos, representando mais de 80 escolas do país. Com este concurso, promovido pelo Centro Nacional de Informação Geográfica e a Associação de Professores de Geografia, pretendeu-se dinamizar:

- A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no domínio da educação geográfica;
- O desenvolvimento de competências de pesquisa, tratamento e utilização de informação georeferenciada;
- A participação em projectos de trabalho de interesse para a comunidade local;

- A sensibilidade para aspectos relacionados com o Planeamento e Ordenamento do Território.

As actividades propostas por este concurso propunham a identificação de usos do solo na área onde se localiza a escola, através da utilização de ortofotografias disponibilizadas pelo site do CNIG⁷ (para os alunos do ensino básico) e ainda a caracterização do distrito e concelho, a que pertencia a escola concorrente - mínimo de três variáveis demográficas e duas sócio-económicas (para os alunos do ensino secundário).

No âmbito deste concurso realizaram-se duas acções de formação para os professores envolvidos.

As figuras que se seguem ilustram dois dos trabalhos concorrentes, que mereceram, respectivamente, o 1º e 3º prémios (ensino básico)



Figura 1.- Trabalho da Escola EB2.3 de Fajões (alunos do 9º ano)

⁷ disponível no seguinte endereço: <http://geocid-snig.cnig.pt>



Figura 2.- Trabalho da Escola Secundária Gama Barros (alunos do 7º ano)

“Países e paisagens do Euro” - concurso que a Associação de Professores de Geografia está a propor aos alunos do 3º ciclo do ensino básico, tendo como temática os países e paisagens do *euro*, no sentido de aprofundar a dimensão europeia, numa perspectiva geográfica e alertar a comunidade educativa nacional para a proximidade da generalização do *euro* aos doze países da Comunidade Europeia que o vão adoptar. São objectivos deste concurso a partilha de conhecimentos e informações sobre os países do *euro*; a caracterização da diversidade geográfica desses países, a compreensão da complexidade das paisagens, a pesquisa, organização, análise, tratamento, apresentação e comunicação de informação geográfica. Nele os alunos terão como tarefas a elaboração de panfletos e cartazes que sintetizem os aspectos geográficos mais importantes de cada uma destas doze nações e ainda comparar o respectivo nível de vida através da comparação dos preços (em euros, claro) de um conjunto de bens⁸.

Ao dinamizar estas acções a Associação procura criar espaços e tempos em que toda a comunidade educativa (incluindo os pais que muitas vezes participam

⁸ Esses bens são os seguintes: 1l de leite UHT; 1l de gasolina; 1 bilhete de cinema; 1/2l de água engarrafada nacional; 1 selo nacional e 1 selo para a Europa (ambos em correio normal).

nos trabalhos escolares dos seus filhos) se envolva com a Geografia, aprendendo assim, muitas vezes, que esta evoluiu, que tem um papel no conhecimento da realidade, desde o lugar em que se vive até ao Mundo, que é (ainda) a nossa única morada.

2.3. PUBLICAÇÃO DE IDEIAS, PROJECTOS, TRABALHOS E FONTES DE INFORMAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Desde 1989 que se publica a revista *Apogeo*⁹, da responsabilidade da Associação de Professores de Geografia, sendo a única publicação periódica portuguesa dedicada exclusivamente à Educação Geográfica. Além desta revista, e de outras publicações de menor tiragem, a Associação possui um *site* na Internet, que já recebeu mais de 100.000 visitantes desde que foi criado em 1996, tendo-se tornado uma referência obrigatória para vários alunos e professores de Geografia¹⁰. Dele constam desde materiais didácticos diversos até um conjunto numeroso de *links* classificados por temas¹¹ e que abrangem mais de oitenta *sites* nacionais e internacionais.

Com o apoio da Associação, foram publicados pelo Departamento do Ensino Secundário dois materiais didácticos para o ensino da Geografia¹², um relativo a uma simulação para debate sobre a introdução do *Euro* e outro com sugestões de pesquisa geográfica, nomeadamente trabalho de campo, no âmbito do estudo do património local.

⁹ Editou-se no final do ano passado o número 19/20, que convida a um olhar sobre o espaço e o território na perspectiva de diversos especialistas e artistas. No prelo encontra-se o número duplo 21/22, dedicado à publicação de materiais didácticos para a aprendizagem da Geografia. A tiragem desta revista é de 1500 exemplares, sendo gratuita para os sócios da Associação.

¹⁰ As escolas portuguesas de 2^o e 3^o ciclos e do ensino secundário possuem pelo menos um computador com acesso à Internet, embora este nem sempre esteja operacional. O site da Associação regista no seu regime mensal de entradas, a importância dos acessos através das escolas, notando-se uma quebra significativa nos meses de férias escolares.

¹¹ Temas dos *links*: Ambiente; Educação (*sites* exclusivamente portugueses); Escolas (portuguesas); Estatística (*sites* nacionais e internacionais); Mapas (*sites* principalmente internacionais); Meteorologia (essencialmente *sites* internacionais); O Mundo visto do Espaço (*sites* internacionais); Portugal (*sites* portugueses); SIGs (*sites* nacionais); União Europeia (*sites* oficiais).

¹² LEMOS, E. (1998): O Largo – Espaço de Múltiplas Vivências. Proposta de Abordagem para a disciplina de Geografia. In: ALMEIDA, A. A. Marques *et alli*. “O património Local e Regional – Subsídios para um trabalho transdisciplinar. Lisboa, Departamento do Ensino Secundário, Ministério da Educação, pp. 73-87

JOAQUIM, A. P.; LEMOS, J. E., CABRITA, M. E. (2001): Geografia . Jogo de Papéis – Simulação de um Debate sobre o Impacto do *Euro* na Sociedade Portuguesa. In: PEREIRA, J. R. e DUQUE, I. (Ed.). “Euro. A Unidade na Diversidade”. Volume 2. Lisboa, Departamento do Ensino Secundário, Ministério da Educação, pp. 51-62.

A Associação possui três exposições itinerantes, uma sobre a “A utilização da linguagem geográfica na publicidade”, outra sobre “A Camada do Ozono” e uma terceira, resultante do Concurso “Portugal – Imagens e Lugares” que têm sido bastante solicitadas pelas escolas de todo o país.

Encontra-se ainda em preparação um projecto de edição de materiais didácticos para aplicação das TIC ao ensino da Geografia¹³.

3. APRENDER COM O PRESENTE PARA PERSPECTIVAR O FUTURO

Durante vários anos a Associação de Professores de Geografia procurou o seu reconhecimento social para além do universo dos professores da disciplina, onde, desde logo, teve uma boa adesão, sem que os seus esforços tivessem resultados muito positivos, sobretudo junto de instituições nacionais, nomeadamente os diversos órgãos do Ministério da Educação e as Universidades. Actualmente a situação alterou-se bastante e a Associação tem diversas parcerias que cobrem sectores distintos, tais como o Ministério da Educação, a National Geographic Society (representação portuguesa), a Administração do Porto de Lisboa, instituições universitárias, Centros de Formação de Professores de várias regiões do país, empresas ligadas a SIGs., associações profissionais e pedagógicas.

No seu percurso para a afirmação do valor educativo e social da Geografia teve, por um lado, que defender o lugar desta disciplina no currículo nacional e, por outro lado, envidar esforços no sentido de mostrar à sociedade (incluindo alunos, professores de outras disciplinas, encarregados de educação e decisores técnicos e políticos) a existência de “uma cultura geográfica” que hoje se exprime muito para além do mapa que a maior parte dos portugueses conheceu nos bancos da escola dita primária.

Face ao primeiro desafio - defesa do lugar da Geografia no currículo nacional – a Associação levou a cabo uma campanha de recolha de mais de 700 mapas mentais de Portugal (feitos por alunos do 7º e 10º anos), tendo apurado os respectivos resultados e elaborado um dossier que, acompanhado de alguns exemplares mais interessantes, foi enviado para as mais diversas instituições políticas e científicas, desde a Presidência da República até ao Parlamento, passando pelas Universidades e diversos Ministérios. Na sequência desta campanha uma delegação foi recebida pela Comissão de Educação do Parlamento e foi publicado um artigo sobre esta temática num jornal diário de cobertura nacional. Outras campanhas deste tipo se seguiram, mostrando, nomeadamente, o papel funda-

¹³ Este projecto, designado por GEOTICs irá receber uma verba de 6.000.000 de escudos, após ter concorrido ao financiamento do Prodep e ter sido um dos seleccionados.

mental da nossa disciplina na educação para o ordenamento do território e para a cidadania, tendo procurado evidenciar o mérito da Geografia, para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo.

Ao mesmo tempo emergia em todos os sectores da sociedade portuguesa, o reconhecimento do papel das organizações associativas para o desenvolvimento económico e social do país, o que certamente facilitou a tarefa da Associação de Professores de Geografia.

Estar sempre presente, mostrar o que de novo a Geografia tem para ensinar sobre o Mundo, desde a escala local à global, através de numerosas iniciativas e conjugando esforços com todos os que se dispuseram a trabalhar em parceria foi outra das formas encontradas para valorizar o papel social e funcional da nossa disciplina.

Embora a realidade espanhola seja bem diferente da portuguesa, no que diz respeito à organização curricular da Geografia, na educação básica e secundária, desde há vários anos que a Associação de Professores de Geografia e a Secção de Didáctica da Associação de Geógrafos Espanhóis têm vindo a colaborar, no sentido de encontrar formas de diálogo entre os professores de ambos os países, sendo este I Congresso Ibérico de Didáctica de Geografia um óptimo exemplo desta cooperação. Contudo, há ainda um longo caminho a percorrer para que as potencialidades de uns ajudem a ultrapassar as fragilidades dos outros.

Em Portugal, a investigação em didáctica da Geografia é praticamente inexistente, sendo esta uma das nossas maiores fragilidades já que a inovação na acção educativa no contexto da sala de aula de Geografia não se sente apoiada. Um maior intercâmbio entre Espanha e Portugal, neste domínio, parece-nos ser um passo fundamental para a valorização educativa e social da Geografia, pelo que todos devemos encetar esforços no sentido de aprofundar as relações académicas já existentes e criar novas formas de cooperação onde estas não existam, não só a nível das instituições universitárias como também das escolas do ensino básico e secundário.

Professores e alunos de ambos os países poderiam envolver-se activamente em iniciativas que as respectivas associações possam liderar, no sentido de “devolver” à sociedade civil e aos decisores técnicos e políticos a imagem da Geografia como uma disciplina capaz de “dar a conhecer o Mundo ao Mundo” na sua forma singular de olhar os territórios e os seus recursos e povos, seja através de uma observação a olho nu, ou com o auxílio dos mais sofisticados meios de estudo do planeta, nesta era da globalização, em que as vivências, as identidades e as representações espaciais se entrecruzam quotidianamente, desde a escala local à global.

A participação concertada na *Eurogeo*¹⁴ poderá ser também um contributo importante dos nossos dois países para a valorização social da Geografia. Atra-

¹⁴ A *Eurogeo* é uma rede de associações de professores de Geografia que pretende fomentar a partilha de conhecimentos e experiências relacionadas com a Educação Geográfica e a sua dimensão

vés da Eurogeo poder-se-ão dinamizar acções capazes de estabelecer uma ampla rede de escolas, professores e alunos que partilhem trabalhos escolares sobre ambiente, desenvolvimento, globalização, e outros temas geográficos, de forma a desenvolver o gosto pela Educação Geográfica e a compreensão crítica do que é a cidadania europeia.

A cada um de nós, professores de Geografia, cabe a responsabilidade de ensinar os nossos alunos a actuar no sentido de um desenvolvimento solidário e sustentável desta “mistura” de ar, água, solo, rochas e vida, que tornam ímpar esta Terra em que vivemos.

BIBLIOGRAFIA

- (2000). *Apogeo* (19/20): Lisboa, Associação de Professores de Geografia.
- Associação de Professores de Geografia (2001). *Conheça o nosso percurso...* In: www.aprofgeo.pt.
- Camacho, G. (1999): Associação de Professores de Geografia. *Geoínova* (0), pp. 167-172.
- Departamento de Educação Básica (2001): *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa, Ministério da Educação.
- Departamento do Ensino Secundário (2000): *Revisão Curricular no Ensino Secundário*. Lisboa, Ministério da Educação.
- JOAQUIM, A. P.; LEMOS, J. e CABRITA, M. E. (2001): Geografia. Jogo de Papéis – Simulação de um Debate sobre o Impacto do Euro na Sociedade Portuguesa. In: PEREIRA, J. R e DUQUE, I. (Ed.). *Euro. A Unidade na Diversidade*. Volume 2. Lisboa, Departamento do Ensino Secundário, pp. 51-62.
- LEMOS, E. Sande (1998). O Largo – Espaço de Múltiplas Vivências. Proposta de Abordagem para a Disciplina de Geografia. In: ALMEIDA, A. A. Marques *et alli*. *O Património Local e Regional – Subsídios para um Trabalho Transdisciplinar*. Lisboa, Departamento do Ensino Secundário, pp. 73-87.
- MORENO JIMÉNEZ, A. (1998). El Papel Educativo de la Geografía: Reflexiones sobre los Fines y Desafíos Actuales. *Revista da Faculdade de Letras – Geografia*, Porto, 1ª série (14), pp. 11-37.

europeia. Esta rede teve uma reunião no passado mês de setembro em Liverpool e reunir-se-à de novo no próximo ano na ilha da Madeira, cabendo a responsabilidade da organização à nossa Associação.

OBSTÁCULOS EN LA INNOVACIÓN DE LA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA

XOSÉ MANUEL SOUTO

Proyecto Gea-Clío

SERGIO CLAUDINO

Universidad de Lisboa

Desde hace décadas venimos observando que las reformas que se programan por las administraciones educativas y se promueven desde grupos de renovación pedagógica no alcanzan los resultados deseados. Además del malestar intrínseco al sujeto docente, propio de una generación de profesores que ve como se pasa el tiempo de su cultura académica, existe una desvalorización del esfuerzo escolar. En las aulas de Secundaria muchos alumnos no quieren aprender, no muestran una satisfacción ante los nuevos conocimientos y existe la intuición que consideran su estudio poco útil para los retos que deben afrontar como ciudadanos de pleno derecho. La ampliación de la edad de asistencia obligatoria a las aulas ha reforzado una percepción de mayor fracaso escolar. Y en el caso de la geografía esto sucede con relativa frecuencia.

En otras ocasiones los autores que suscriben esta comunicación ya han incidido en algunos de los problemas que aparecen en la cultura escolar y que dificultan las tareas de innovación didáctica. En especial nos hemos dedicado al estudio de las programaciones didácticas, la formación docente y la elaboración de materiales curriculares. En el caso presente nos vamos a centrar en uno de los elementos que más puede favorecer la innovación didáctica, como es la confección y desarrollo de las pruebas externas. En España estas pruebas se denominan *PAU* (Pruebas de Acceso a la Universidad), con un objetivo que se está revisando actualmente, y en Portugal son las *Provas Específicas de Acesso á Universidade* en la que los alumnos pueden optar por esta materia que han estudiado en 10^o y 11^o curso.

En anteriores publicaciones hemos mostrado cómo algunos países (p.e. Finlandia, según Houtsonen, 1988) han utilizado este instrumento para mejorar la educación geográfica de sus alumnos. Igualmente P. Bailey (1981; 17-18) nos indica que uno de los pilares de las innovaciones en didáctica de geografía en el Reino Unido, en los años setenta y ochenta procedía de la confección de este tipo de pruebas que incidía en las propuestas de los proyectos curriculares. Tanto en España como en Portugal los programas docentes han estado muy condicionados por la presencia de los exámenes, pero no se han hecho análisis sobre su incidencia en la innovación didáctica.

La hipótesis que formulamos y que vamos a desarrollar en esta breve comunicación estriba en considerar la confección de las pruebas de acceso a la universidad como un lastre en la mejora de la enseñanza de la geografía y que muchas veces está en evidente contradicción con la formulación de objetivos educativos para esta materia en la etapa de educación secundaria, considerada tanto en las etapas de asistencia obligatoria como en la postobligatoria; o sea, que nos referimos a las edades 12 a 18 años.

Las fuentes que vamos a utilizar son la confección de las pruebas de acceso en diferentes distritos universitarios de España; contamos para ello con quince pruebas para el año 1999 y dieciséis pruebas para el año 2000 (recopiladas por Editorial Anaya), mientras que para Portugal contamos con cuatro pruebas de los años 1999 y 2001, así como la recopilación que ha hecho la editorial Bonanza para los primeros años del decenio de los noventa en Portugal.

Además vamos a utilizar las orientaciones didácticas de los equipos que organizan las pruebas en el caso de Galicia y la Comunidad Valenciana en España, así como los informes sobre los resultados de las pruebas, mientras que en el caso de Portugal contamos con las orientaciones genéricas elaboradas en julio de 1996¹, pues la elaboración concreta de las pruebas corresponde a un equipo anónimo.

1. LAS DECLARACIONES DE BUENAS INTENCIONES

En España, la situación política derivada del consenso constitucional de 1978 derivó en un Estado de las Autonomías con límites poco precisos. Tanto en la opinión pública como en las instituciones políticas no están claramente delimitadas las competencias territoriales y ello se observa en el entramado legislativo de educación. En el caso de Portugal asistimos a un proceso diferente, pues la concepción

¹ En el caso de la Comunidad Valenciana contamos con las instrucciones que se elaboran anualmente, además de las reuniones y la experiencia acumulada como profesor y orientador de esta asignatura. En el caso de Galicia con la documentación anual elaborada por la comisión para la Prueba de Acceso que nos han facilitado algunos compañeros gallegos, mientras que para Portugal contamos con las "*Orientações de gestão de programas de geografia, 10º y 11º anos*"

de Estado-nación está más asentada y el marco legislativo es homogéneo. El debate sobre la organización de los contenidos girará, por ello, en el caso español sobre la incorporación o no de contenidos de carácter autonómico o nacionalista, lo que ha provocado informes de la A.G.E. sobre los libros de texto en esta materia, a imagen y semejanza de lo que había hecho la Academia de la Historia con esta materia².

En el caso de Portugal se observa en su organización curricular el peso de la incorporación a la Unión Europea, lo que ha dado lugar a que el programa de 7º curso incida en este marco territorial, generando un cierto malestar, mientras que en los años 10º y 11º el marco territorial es el Estado. Un aspecto que conviene aclarar es que en Portugal la organización de esta materia tiene un carácter independiente, mientras que en España forma parte del área de ciencias sociales en unión de otras materias, sobre todo Historia. En ambos casos la materia de Geografía no es común para todos los bachilleratos, sino que en España es una asignatura común en 2º (18 años) para los que estudian el bachillerato de ciencias humanas y sociales, mientras que en Portugal aparece en la formación específica de “agrupamento 3: económico-social” y “agrupamento 4: humanidades” en los cursos 10º y 11º (como asignatura opcional), mientras en 12º año aparece una “introdução ao desenvolvimento económico-social”.

La geografía es un cuerpo de conocimientos que facilita el análisis del medio en que se desenvuelve la vida del adolescente, dentro de su proceso de socialización que le conduzca al disfrute de sus competencias plenas como ciudadano de un Estado de derecho. En el caso español los objetivos de los decretos que marcan las enseñanzas mínimas para la Etapa Secundaria Obligatoria (E.S.O.) coinciden en grandes rasgos con las propuestas del Ministerio, tal como se expresa en el Real Decreto 1007/1991, que actualmente está modificado por el Real Decreto 3473/2000 de 29 de diciembre. En lo concerniente al Bachillerato los objetivos se encuentran regulados por el Real Decreto 1178/1992 de 2 de octubre, también parcialmente modificado por el Real Decreto 3474/2000 de la misma fecha que el anterior. En todos estos decretos se subraya que la geografía aporta “una percepción y sensibilidad de los aspectos ambientales y un conocimiento de las grandes unidades geográficas”. Tal como se insiste en el bachillerato “la aportación específica de la Geografía al proceso educativo consiste en enseñar a comprender la organización espacial y su pluralidad, a percibir y estudiar los problemas desde un punto de vista territorial y a relacionar el medio y la sociedad que lo conforma”. No es el momento ni el lugar de hacer un estudio de los cambios producidos entre las formulaciones de los objetivos entre los años iniciales del noventa y la organización del año 2000; tan sólo nos interesa subrayar la coincidencia en destacar las aportaciones educativas de la geografía. De esta manera presuponemos que los redactores de las pruebas de acceso habrán tenido en cuenta también estas circunstancias.

² Nos referimos al informe elaborado por Jacobo GARCÍA y Daniel MARÍAS en diciembre del año 2000 y asumido por la junta directiva de la AGE en marzo de 2001. La repercusión de este informe ha sido escasa, pues tan sólo M^a Luisa de Lázaro y Xosé M. Souto enviaron sus críticas a este documento.

Para el caso portugués las orientaciones vienen definidas por el Decreto-Ley 286/89 de 29 de agosto, que establece las bases legales de los programas de Secundaria. Se insiste en el papel que la enseñanza de la geografía tiene en la formación de los futuros ciudadanos acerca de las transformaciones que permanentemente ocurren en Europa y el Mundo, evitando caer en un resumen del curriculum universitario. Por eso, tal como sucedía en España se pretende desarrollar un conocimiento crítico, no dogmático, que permita analizar las relaciones entre el ser humano y la naturaleza. Incluso en el documento del año 1996 se insiste en la capacidad de resolver problemas y de adoptar una posición acorde con las teorías del desarrollo sostenible. Se insiste en tres aspectos: la reconstrucción crítica del saber geográfico; construir proyectos personales de participación territorial; y, por último, desarrollar valores cívicos como la solidaridad y la autonomía.

Los contenidos de Bachillerato hacen referencia, en España, a aspectos geográficos relativos a las dinámicas ambientales, de organización territorial y procesos sociales que dan lugar a diferencias regionales. Como se puede comprobar existe una preocupación por explicar las dinámicas espaciales que configuran España, de tal manera que las relaciones exteriores con la Unión Europea o Iberoamérica, las desigualdades sociales y los riesgos naturales (p.e. el problema del agua) son objetos de estudio que muestran una utilidad intelectual para un alumno de 18 años. Es decir, tanto los fines como el listado de los contenidos revelan una preocupación por un conjunto de conocimientos que sea formativo para un ciudadano del siglo XXI. Sin embargo, cuando consultamos los libros de texto y las pruebas de acceso a la Universidad esta relevancia del conocimiento es más reducida. ¿Cuáles son los obstáculos que dificultan la utilidad intelectual de la geografía? ¿Por qué se elaboran materiales curriculares que siguen reproduciendo un resumen de contenidos académicos poco relacionados con los problemas del presente? Entendemos que uno de los factores más importantes estriba en la falta de investigación sobre las pruebas de acceso, así como en general la escasa atención que ha mostrado la Universidad española a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Si analizamos los libros de texto de la asignatura de geografía de España observamos que sigue existiendo un predominio de organización temática que reproduce la concepción regional del espacio: medio físico, acción humana y diferenciación territorial.

En el bachillerato portugués se insiste en el carácter prospectivo del saber geográfico, lo que debe permitir valorar los recursos del país. Se analizan cuatro grandes bloques de contenidos: planificar y gestionar el territorio, conocer los recursos y actividades, analizar las diferencias regionales, Portugal en los espacios europeo y mundial. Se insiste en una metodología de observación empírica e interpretación documental. Los manuales escolares acentúan la división temática de los programas y anulan, en gran medida, el carácter problematizador que se suponía.

2. EL DISEÑO DE LAS PRUEBAS DE ACCESO

Como ya hemos comentado en otra ocasión (Souto González, 1998, 299-306) los exámenes externos se han diseñado para valorar la madurez del alumnado que va a ingresar en la universidad. Sin embargo el análisis que hemos hecho de las pruebas elaboradas en distintos distritos universitarios no parece que sean coherentes con estos principios. Como podemos apreciar en el cuadro adjunto la mayoría de las pruebas contienen una estructura semejante: definición de conceptos geográficos, comentario y análisis de mapas o documentos gráficos o escritos (técnicas de trabajo) y la elaboración de un tema libre. Unas pruebas en la que se pretende que el alumno pueda desarrollar sus competencias, pero éstas se reducen a un enfoque básicamente de un aprendizaje por repetición, pues los conceptos remiten a unas definiciones académicas y las técnicas de trabajo se reducen a una formulación de acierto/error en su confección o interpretación.

TIPO DE PRUEBA	DEFINICIÓN DE CONCEPTOS	TEMA LIBRE	EJERCICIOS DE TÉCNICAS	DISTRITO UNIVERSITARIO
Dos opciones	Sí. Deben definir cuatro, cinco o seis términos	Sí. A veces están dirigidos con palabras clave o con preguntas.	Localizar puntos en mapa (Galicia, Extremadura, Madrid) y análisis de documentos (mapas, textos, gráficos)	Andalucía, Canarias, Extremadura, Galicia, Rioja, País Vasco, Madrid Navarra en 2000
Dos opciones con mayor opcionalidad	Elegir 5 conceptos de 8, o 8 de 10	Comentarios dirigidos. Límite de palabras	Localizar puntos en mapas, comentario de gráficos y mapas	Aragón, Baleares, Cantabria, Castilla y León
Una opción, pero con preguntas opcionales	Dos opciones con cinco términos	Un tema de tres	Elegir una opción de varios ejercicios	Castilla-La Mancha y Murcia
Una opción	No hay listado	Elaborar un tema de tres	Comentario de mapas y tablas. Análisis documento	Asturias
Dos opciones	No hay listado	Informe con previa preparación con preguntas	Elaborar mapas y comentar documentos	Valencia

Fuente: Elaboración propia a partir de:

MUÑOZ-DELGADO, M^a Concepción. *Selectividad. Logse. Geografía. Pruebas 1999*, Madrid, Anaya, 2000.
 MUÑOZ-DELGADO, M^a Concepción. *Selectividad. Logse. Geografía. Pruebas 2000*, Madrid, Anaya, 2001.

El análisis de los exámenes que hemos consultado nos indica que el alumno debe escribir brevemente una definición que ya determina una metodología de aprendizaje: la repetición mecánica de un término por medio de una memoria poco significativa, en tanto que a veces no se comprende lo que se estudia. Veamos algunos ejemplos:

Expresa de modo conciso el significado geográfico de los siguientes términos (valoración 3 puntos): Sector terciario, megalópolis, tasa de nupcialidad, trashumancia, perfil del suelo (Andalucía 1999)

Defina o describa brevemente 5 de los siguientes términos en relación con la Geografía de España (escójalos entre los 8 propuestos). (Valoración 4 puntos): Albufera, clima oceánico, sequía, vegetación xerófila, tasa de masculinidad-feminidad, transportes discrecionales, Fondo de Cohesión, Conurbación. (Balears, 1999)

Explica brevemente 5 de los 8 términos siguientes que son utilizados frecuentemente en Geografía. Si es posible menciona algún ejemplo relacionado con ellos y referido a España (máximo 50 palabras o 5 líneas para cada uno de los términos): Xerófilo, ría, monocultivo, economía sumergida, amplitud térmica, industria agroalimentaria, materia prima y conurbación. (Valoración 2 puntos). (Cantabria 1999).

Cuestiones: Defina, en el cuadernillo adjunto, los siguientes términos o conceptos geográficos utilizando como máximo una cara del cuadernillo (valoración 1,5 puntos): Isobara, sinclinal, caudal absoluto, barbecho, ciudad satélite, agroindustria. (Madrid, 2000)

Como se puede comprobar en los ejemplos que hemos seleccionado las preguntas que se han planteado reproducen una manera de concebir la educación que está prácticamente en las antípodas de lo que se declara en las intenciones educativas de la materia. Existe un deseo claro de control del aprendizaje efectuado, en aras de una pretendida objetividad: siempre se alude a la brevedad, concisión o bien se determina el número máximo de palabras; es decir, se presupone que el alumno que sabe los conceptos geográficos lo puede decir en cinco líneas y no hace falta más. Esta concepción cerrada y obsoleta del aprendizaje muestra su lado débil cuando no acierta a precisar concepto y término, pues llegan a considerarlos sinónimos, cuando precisamente el término se convierte en concepto explicativo al formar parte de una teoría. Y sin teoría la definición pierde su valor. Y además parece incongruente formular definiciones breves de conceptos como sector terciario o clima oceánico, por no hablar de la extrema dificultad de definir economía sumergida y poner ejemplos de su existencia en España y todo ello en 50 palabras.

Quizá alguna persona pueda desprender de nuestras argumentaciones que defendemos un tipo de examen sin cuestionarnos el uso que hacen los alumnos de los conceptos de geografía. Y ello es radicalmente falso. Lo que estamos mostrando es precisamente que estas definiciones conceptuales son ajenas al marco

donde se producen y por ello son abstractas y poco significativas. En los dos distritos universitarios (Asturias y Valencia) encontramos una alternativa lógica para comprobar si los alumnos saben utilizar o no los conceptos. Y sabemos que es una manera de formular las cuestiones que rompe las tradiciones y rutinas, como se recoge en el comentario de la compiladora de exámenes al advertir en las pruebas de 1999 en Asturias lo siguiente: “En la prueba de junio de 1999 la ambigüedad con que están formulados los temas y algunas de las cuestiones se presta a interpretaciones diversas y respuestas múltiples”. Es decir, se considera negativo que el alumno pueda utilizar los conceptos que considere convenientes para confeccionar temas como éstos: “Un paisaje natural en la encrucijada, factores climáticos y topográficos, y sus consecuencias sobre la vegetación, los cultivos y los recursos hídricos”; o bien “Los rasgos de los espacios de una economía terciarizada en las ciudades españolas: negocios, transportes y equipamientos públicos”. Es obvio que cualquier alumno que quiera realizar estos temas necesita dominar conceptos tales como humedad, insolación, pendientes, litología... y centro de negocios, espacios de ocio, parques y zonas verdes, teatros, bibliotecas, centros de la tercera edad, etc. Precisamente será su capacidad de explicación la que determine el número y rigor del uso del concepto. El problema, por tanto, no es para el alumno que expone un tema, sino para los profesores que tienen que corregir, y ello nos indica que el problema estriba en los criterios de corrección.

Igualmente si analizamos las pruebas redactadas en el otro distrito universitario que no utiliza las preguntas cerradas de definición nos encontramos con una alternativa sólida. En efecto, el planteamiento de cada uno de los ejercicios reside en la propuesta de resolución de un problema; así en el año 2000 se le pedía al alumno que elaborase un informe sobre las desigualdades regionales en España teniendo en cuenta la evolución del P.I.B en cada una de las Comunidades Autónomas entre 1985 y 1998 respecto a las medias de España y la U.E., mientras que el otro ejercicio le remitía al problema de la sequía en el sudeste de la Península Ibérica, para lo cual tenía que explicar los factores que influyen en el clima. Es decir, en ambos casos los alumnos tienen que mostrar que no sólo conocen los conceptos, sino que los saben utilizar para explicar una situación geográfica.

Sin duda, los obstáculos de este tipo de pruebas están asentados en una concepción de la asignatura que hemos explicado ampliamente en otras ocasiones. En efecto, se entiende que por una parte existe un conjunto de hechos y conceptos que el alumno debe aprender, pues forman parte de la cultura académica, que se considera como única y válida, sin tener en consideración la propia evolución de la ciencia. Por otra, se considera que la geografía dispone de un conjunto de técnicas de trabajo que permite resolver algunas cuestiones, pero éstas se suelen formular de una forma cerrada, estanca, lejos del marco teórico donde se formulan. Por eso los denominados climogramas o las conocidas pirámides de edad no son más que representaciones estadísticas que adquieren su verdadero significado en el momento en que se quiere mostrar alguna hipótesis o solucio-

nar algún problema: la sequía o el envejecimiento, por poner dos ejemplos relacionados con estas técnicas de trabajo.

Esta concepción aparece claramente representada en las pruebas de acceso. Incluso algunas formulan preguntas de acierto/error en la localización de puntos en un mapa mudo. Pero lo más representativo es la lectura de un mapa, el comentario de un texto, de un gráfico o de una tabla de datos numéricos. La finalidad de estos ejercicios reside tan sólo en comprobar que el alumno es capaz de hacer dicho ejercicio y no tanto en que se sirva de estas técnicas de trabajo para formular mejor sus argumentos explicativos. Los ejemplos seleccionados nos permiten comprobar lo que estamos señalando:

En uno de los folios del examen, relacione las provincias atravesadas por la línea de E a W, así como todos los elementos naturales (montañas, ríos, etc.) (Valoración 2 puntos). (Extremadura, 1999)

Analiza el siguiente gráfico (Valoración 2,5 puntos) Canarias, 2000). Aparece a continuación la pirámide de edad de Canarias proyección 1996-2011 (sic).

En un mapa mudo, localizar de forma inequívoca y con la mayor precisión posible (mediante punto, línea o contorno) únicamente ocho de los siguientes elementos geográficos (valoración 1 punto): 1. Córdoba, 2. Mérida, 3. Pirineos, 4. Río Miño, 5. Isla de Menorca, 6. Río Llobregat, 7. Las Hurdes, 8. Pico Veleta, 9. Río Eo, 10. Carretera Nacional III (Castilla y León, 2000).

Comente la figura B-1 (valoración 3 puntos). A continuación aparece un mapa con las principales corrientes migratorias en los años sesenta. (Galicia, 2000)

Nuestra crítica no se centra tan sólo en el carácter cerrado de la pregunta (localizar de forma inequívoca), sino en la finalidad de estos tipos de cuestiones. ¿Cuál es el objetivo que se quiere alcanzar en la descripción o comentario de un mapa? Entendemos que poco más que el hecho en sí de saber hacerlo, pues no existe una relación posterior entre los resultados obtenidos y la exposición de una situación que se haya planteado.

Por eso hemos de volver los ojos, otra vez, a la Comunidad Valenciana, para comprobar cómo se desarrolla esta prueba en lo que concierne a las técnicas de trabajo. Así en unos casos se le pide al alumno que elabore un mapa con los datos relativos del PIB por habitante en el año 1998 en relación con la media española y una vez que ha confeccionado el mapa que extraiga las consecuencias de tal situación, tanto en la situación española como en la media europea, para lo que se ofrecen datos y que concluya con propuestas de intervención de las administraciones para paliar las desigualdades. Otro ejemplo, extraído esta vez de las pruebas del año 1999 solicitaba que el alumno elaborase un mapa con los datos del crecimiento vegetativo y que relacionase su resultado con la distribución de la población por grupos de edad y su repercusión en la población activa y el paro. Creemos que por ello es posible encontrar una alternativa didáctica a la manera de plantear el dominio de las técnicas de trabajo, pero teniendo en

cuenta que éstas son herramientas que permiten desarrollar una situación geográfica, con un referente en un problema social o ambiental.

En el caso de Portugal los alumnos se deben enfrentar a una prueba más larga, no sólo en la duración temporal (120 minutos frente a 90), sino en el número de cuestiones que se programan. Los alumnos deben responder a 16 cuestiones que se agrupan en cuatro bloques. Y en éstos observamos una misma estructura: identificación del documento (que puede ser textual, gráfico o cartográfico), factores explicativos y consecuencias en la vida cotidiana de las personas. Sin embargo, esta última cuestión no siempre aparece bien definida, o simplemente no aparece. Es decir, los bloques presentan cuatro situaciones o problemas geográficos diferentes, autónomos, pero no siempre se desarrollan a la manera de un informe: presentación del problema, argumentos y definición y aportación de posibles soluciones. El alumno no construye mapas, no hace una redacción extensa de sus conclusiones, ni tampoco argumenta personalmente.

El análisis de este tipo de pruebas nos indica que es posible organizar un examen de una manera global, centrada en una situación geográfica. Sin embargo, entendemos que la formulación del problema está muy sesgada por un lenguaje académico; es decir, si se pretende formar críticamente a los alumnos sobre la gestión de los recursos territoriales el tipo de pruebas más adecuado sería aquél que se centrase en las propuestas de soluciones y alternativas de gestión de las actividades humanas sobre el medio. En este sentido entendemos que la última de las cuestiones de cada bloque debería hacer más hincapié en las hipótesis alternativas o en las propuestas de solución, como se hace en algún caso aislado³. Existe una mayor preocupación por comprobar el aprendizaje de conceptos y teorías académicas y menos la argumentación personal y coherente.

Es el caso de los dos ejercicios seleccionados (uno de 1999 y otro del año 2001). En el primer caso la propuesta se centra en un asunto más global y actual, pero que se cuestiona de una manera académica, poco crítica y con escasa cohesión entre las preguntas. Este ejercicio del año 1999 después de ofrecer un gráfico circular con el origen de la población extranjera en Portugal en 1995 pregunta:

1) Distinga inmigración y emigración; 2) Indique el país de origen de la principal comunidad africana con residencia legal en Portugal (no aparece en el gráfico) 3) Refiera las semejanzas entre la comunidad africana residente hoy en Portugal y la comunidad portuguesa inmigrante en Francia en las décadas del 70 y 80, atendiendo a los siguientes aspectos: estructura por edad, sexo y actividad profesional; 4) Explique las razones que están en el origen de la inmigración originaria de Europa, cuyo destino es Portugal.

³ Es el caso del tercer ejercicio de la prueba de 2001, 1ª fase, llamada 1ª, cuando plantea que se justifique la necesidad de cesar las ayudas a cultivos como el girasol en el ámbito de la Política Agraria Común. Un tipo de ejercicio que implica que los alumnos deben trabajar la PAC

Por su parte el cuarto ejercicio del año 2001 ofrece un documento periodístico sobre un asunto local (ayuntamiento de Oliveira de Frades) y sus posibilidades de desarrollo junto al eje de comunicación terrestre IP-5, que aparece en el mapa correspondiente. Tal parece como si se deseara relacionar dos escalas en un mismo asunto:

1) Indique el modo en la que la construcción del IP5 aumentó las perspectivas de desarrollo del ayuntamiento de Oliveira de Frades; 2) Mencione tres razones que justifiquen la apuesta del poder local en el desarrollo industrial; 3) Relacione el elevado porcentaje de población activa en el sector primario, en Oliveira de Frades, con las características de este sector en el área en que se inserta el ayuntamiento; 4) Exponga los motivos que llevan al ayuntamiento a imponer que las industrias que se instalen en el municipio respeten las condiciones expresadas en el último párrafo del texto 3.

En el caso español todavía es más excepcional la petición de soluciones alternativas a problemas geográficos, pues los temas son claramente académicos: la diversidad de paisajes agrarios españoles (Castilla y León, 1999); los movimientos espaciales de la población española (Cantabria, 1999); elementos del clima peninsular (Aragón, 2000); o las etapas de la industrialización: las fases iniciales del desarrollo industrial, la consolidación del sistema industrial, crisis económica y reconversión industrial (Castilla-La Mancha, 2000). Son temas que presuponen un conocimiento de hechos y datos, pero que no asegura la madurez del alumno para explicar problemas geográficos, ni tampoco el análisis de problemas que puedan suscitar una toma de posición personal por parte del alumnado.

3. LAS ORIENTACIONES PARA LA PREPARACIÓN DE LA PRUEBA DE ACCESO

Como hemos comentado, la estructura de las pruebas de acceso, así como los resultados que se esperan de los alumnos en sus respuestas, tiene una importancia decisiva en el momento de innovar en didáctica. En efecto, muchos profesores entienden razonablemente que sus alumnos estarán bien preparados si son capaces de superar las pruebas diseñadas al final de Secundaria. Y esta manera de pensar incide en las acciones que se toman a la hora de programar las actividades y su mismo desarrollo.

Por eso hemos analizado las orientaciones que se imparten desde las asesorías técnicas de Galicia y Comunidad Valenciana para poder comprobar la existencia de dos modelos que implica una toma de posición diferente por parte del profesorado.

En el caso de Galicia se insiste en el carácter orientativo de la circular del director del grupo de trabajo de Geografía: “en forma de conocimientos, conceptos

básicos de la materia y procedimientos; orientaciones en modo alguno prescriptivas para el docente, pero que sirven como guía cara a los requerimientos específicos de las pruebas”⁴. Sin duda cualquier profesor responsable sabe que debe seguir estas orientaciones para que sus alumnos puedan superar las pruebas.

La estructura del documento contiene cinco partes. La primera corresponde a criterios generales sobre la prueba, la segunda describe los bloques de conocimiento del currículum, que adopta una organización regional, que es una interpretación del marco legislativo: se parte del territorio con los componentes del medio natural, se sigue con la población y actividades económicas y se concluye con unas recomendaciones sobre las relaciones de España en el marco internacional. El tercer apartado es un conjunto de más de 200 conceptos que se consideran básicos en la materia. En cuarto lugar se indican las destrezas que debe dominar un alumno en cada uno de los bloques de conocimiento: entender los gráficos y mapas que se especifican en el documento. Por último se determina cómo se debe elaborar el comentario e interpretación de imágenes, textos y datos de naturaleza geográfica.

Como podemos apreciar es un documento de carácter normativo, pese a las intenciones de sesgo orientador, pues presupone como debe reaccionar el alumno ante esta prueba. Debe conocer un número determinado de conceptos, ha de llevar a cabo una interpretación de imágenes o datos según un modelo ya establecido y sabe qué tipo de ejercicio aparecerá en la prueba. Pero además, y ello tiene una implicación didáctica, se deja entrever una manera determinada de programar la asignatura en relación directa con un modelo de referencia: la geografía regional.

El modelo de la Comunidad Valenciana muestra unas características diferentes, según vamos a comprobar⁵. En primer lugar se exponen las características del examen: “se presentarán a los alumnos dos ejercicios y los alumnos elegirán uno. Los dos consistirán en la resolución de un problema geográfico a partir de unas cuestiones orientativas... para llegar a la cual (explicación del problema) deberá realizar una serie de acciones, orientadas por preguntas. Tales acciones forman parte de los contenidos que se calificarán”. Es decir, existe una concepción diferente de los contenidos geográficos, como se observa con más precisión cuando se indica que los alumnos habrán de servirse de algunos de estos procedimientos: utilizar diversos modos de razonamiento geográfico; reconocer y aplicar los métodos específicos del conocimiento geográfico para explicar una

⁴ Las citas se corresponden al documento remitido, en diciembre de 2000 por el presidente de la Comisión Interuniversitaria de Galicia (CiUG), transmitiendo a todos los centros de secundaria el escrito del director del Grupo de Trabajo de Geografía.

⁵ Utilizamos como referencia el libro editado por la Comisión Universitaria de Valencia con los modelos de Pruebas de Acceso. Libro enviado por la Generalitat Valenciana en mayo de 2001 a todos los centros de secundaria.

situación espacial; utilizar conceptos de modo apropiado; reconocer una situación geográfica a partir de documentos; comunicar su explicación de la realidad socioespacial a la que se refiere el problema planteado, mediante la utilización adecuada de diferentes códigos intersubjetivos; identificar y plantear los principales problemas medioambientales o las posibles repercusiones en el espacio de las actividades humanas; y emitir juicios de valor fundamentados acerca de las actuaciones sociales en el espacio o de proyectos de ordenación del espacio. Y finalmente presenta el curriculum con los enunciados promulgados en la legislación educativa.

Sin duda, estamos ante otro modelo de entender la didáctica de la geografía no exento de problemas, pues choca con las rutinas de los profesores de Secundaria, como se ha podido comprobar en las reuniones que se han celebrado desde la dirección de la Comisión de Pruebas de Acceso, en las cuales algunos profesores reclamaban un listado de conceptos y un tipo de prueba más cerrada, con menor interpretación de los problemas por parte del alumnado. No nos resistimos a indicar que esta labor de “doma y castración” del alumnado está inserta en el sistema escolar y aparece no sólo en este tipo de debates. Pero en ellos aparece una vez más.

Igualmente este tipo de pruebas supone un problema añadido, nos referimos a los criterios de corrección. Ahora ya no se trata de calificar bien/mal y hacer la equivalencia con la puntuación numérica correspondiente, sino sobre todo de valorar la madurez del alumnado para interpretar la información y relacionar conceptos. Este tipo de corrección permite detectar los errores que cometen los alumnos y cuáles son los posibles motivos de tales insuficiencias; una manera de corregir que facilita la elaboración de informes por parte del profesorado para mejorar su docencia⁶.

4. CONCLUSIONES

No pretendemos en esta breve comunicación establecer un juicio de valor sobre la bondad o perversidad de las pruebas externas, pese a que evaluar es fundamentalmente hacer juicios de valor. Nosotros queremos tan sólo mostrar los obstáculos que pueden surgir en la innovación didáctica como consecuencia de la ausencia de investigación en cuestiones tan evidentes como el diseño de las pruebas externas.

Hemos querido mostrar que el diseño de las pruebas está íntimamente ligado a la concepción de la materia, no sólo en los contenidos didácticos sino también

⁶ Así se ha producido en alguna ocasión en el caso de la Comunidad Valenciana, de tal manera que en las reuniones de la comisión de coordinación de las pruebas se ha podido analizar no sólo el resultado numérico del alumnado, sino el tipo de errores que habían cometido.

en la metodología de aprendizaje. Por una parte se difunde una determinada idea del saber geográfico, asociado en mayor o menor medida a una escuela geográfica dominante y a una perspectiva didáctica. Por otra se trata de imponer un determinado modelo escolar, en el cual el alumno queda relegado a una posición de “oyente” y aprendiz de una cultura cerrada y estanca. Tampoco queremos señalar que existan unas pruebas mejores que otras, pues el grado de dificultad de las pruebas no lo hemos considerado en relación con otras materias⁷.

En consecuencia, lo que queremos subrayar es la necesidad de investigar sobre los obstáculos de aprendizaje de los alumnos de Secundaria y en las acciones que nos permitan mejorar la calidad educativa en la docencia de esta materia. Y entendemos que en esta tarea la comunidad de geógrafos tiene una cierta responsabilidad.

BIBLIOGRAFÍA

- BAILEY, Patrick. La didáctica de la geografía: diez años de evolución, *Geocrítica*, nº 36, Universidad de Barcelona, 1981.
- HOUTSONEN, Lea. The reform of Geography Teaching in the finnish upper secondary school ants its reflection. The Matriculation Examinations of 1976-1985, *Fennia*, 1988, 166, 2, 413-570.
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel. *Didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*, Barcelona: Serbal, 1998.

⁷ Así en el caso de la Comunidad Valenciana, en el Tribunal de la Universidad Politécnica, la asignatura de Geografía tenía una puntuación media de 4,75 sobre 10, situándose en el ranking en el penúltimo puesto, sólo superando a Química.

PROBLEMAS DETECTADOS EN LA EVALUACIÓN INICIAL SOBRE LA LECTURA Y ELABORACIÓN CARTOGRÁFICA

RAFAEL SEBASTIÁ ALCARAZ y EMILIA MARÍA TONDA MONLLOR

Facultad de Educación. Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

La necesidad de conocer las características de los alumnos, desde el punto de vista didáctico, y de adaptar a éstos las diferentes programaciones ha constituido durante muchos años uno de los objetivos de los docentes del Departamento de Geografía Humana que imparten asignaturas en los estudios de Magisterio de la Universidad de Alicante. La *evaluación inicial* se ha realizado mediante la elaboración de *encuestas*, aunque en otras ocasiones se ha escogido el comentario de imágenes y dibujos. El diseño de las mismas ha ido variando a través del tiempo, según marcaba la experiencia, buscando además conocer las dificultades que se podían plantear *en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Unas veces la encuesta inicial se dirigió a descubrir los problemas en la percepción del paisaje y cómo influían las escalas de valores en esta percepción en alumnos de Primaria y en futuros maestros; en otras, se planteó el objetivo de presentar y justificar la asignatura de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural¹. De este modo,

¹ En este sentido cabe recordar los siguientes trabajos:

TONDA MONLLOR, Emilia M^a, DE VERA FERRE, J. R., “La percepción del medio en los niños de 5 años”, III Jornadas de Didáctica de la Geografía, Ed. AGE Grupo de Didáctica, Madrid, 1996, pp. 185-192.

TONDA MONLLOR, Emilia M^a; SEBASTIÁ ALCARAZ, Rafael, “El paisaje y las ideas previas en los alumnos de primaria”, *Geografía, profesorado y sociedad*, Ed. AGE Grupo de didáctica, Universidad de Murcia y Consejería de educación de Murcia, 2000, pp. 397-410.

en el transcurso del tiempo se han diseñado diferentes encuestas, al objeto de buscar la información pertinente que permita confirmar, corregir, profundizar, etc., en las ideas previas, conocimientos iniciales, en el proceso de aprendizaje de los alumnos y de adoptar las estrategias convenientes a nuestros objetivos.

Diferentes autores destacan la importancia de las ideas previas y, fruto de la reflexión, este concepto se ha ido modificando y ampliando. Durante mucho tiempo el alumno ha sido considerado como soporte en blanco sobre el se que iba escribiendo información. Con las nuevas teorías el primer paso fue el de considerar que el alumno tenía unos *errores conceptuales* previos que le obstruían el camino hacia el “conocimiento científico” y que, por tanto, había que diseñar unos instrumentos, pruebas o cuestionarios iniciales, capaces de descubrirlos con el objetivo posterior de planificar una secuencia que corrigiera el error y condujera hacia el conocimiento deseado. Posteriormente, surgió el concepto de *idea previa*² que recoge el planteamiento de que el alumno, por distintas vías, sabe “cosas” o posee “ideas” antes de iniciar el aprendizaje y que éstas presentan características específicas como las de tener una amplia capacidad explicativa, persistencia, etc.³. Estas ideas no corresponden necesariamente a errores sino, por ejemplo, a diferentes percepciones, interpretaciones, etc. No obstante, la investigación sobre las ideas de los alumnos está todavía en sus comienzos. Aisenberg⁴ señala esta circunstancia sobre el conocimiento infantil y su conocimiento del mundo social.

En esta ocasión han sido una serie de factores los que han conducido a cuestionarse temas asociados con unos contenidos de enorme trascendencia en la formación de los alumnos y estrechamente relacionados con la Didáctica de la Geografía. El objetivo de la encuesta inicial fue conocer las capacidades tanto de elaboración como de interpretación cartográfica y de representación gráfica. En

SEBASTIÁ ALCARAZ, Rafael, TONDA MONLLOR, Emilia M^a, “Ideas previas sobre la percepción del paisaje industrial”, *Geografía, profesorado y sociedad*, Ed. AGE Grupo de Didáctica, Universidad de Murcia y Consejería de Educación de Murcia, 2000, pp. 411-422.

² Sobre el concepto de ideas previas se puede consultar la obra de Cubero, Rosario, *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*, Ed. Diada, Sevilla o de la misma autora “Concepciones alternativas, preconceptos, errores conceptuales... ¿distinta terminología y un mismo significado?, *Investigación en la Escuela*, n^o 23, Ed. Diada, Sevilla, 1987, pp. 33-34, y DE SEGURA, Dino de J., “El pensamiento de los alumnos: testimonios de clase (elementos para una discusión)”, en *Investigación en la Escuela*, n^o 23, Ed. Diada, Sevilla, 1987, pp. 43-52.

³ SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M., *Didáctica de la Geografía*, Ed. Del Serbal, Barcelona, 1999, 401 pp.

⁴ AISENBERG, Beatriz, “Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria”, pp. 137-162, en AISENBERG, B.; ALDEROQUI, S., *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*, Ed. Paidós, Barcelona, 1994, 301 pp.

cualquier caso, como indica Licerás⁵, la encuesta sirve como instrumento de diagnóstico y, en ninguna circunstancia predispone al docente en contra de sus alumnos, ni se utiliza para penalizarlo.

Otra justificación era la de comprobar, como señala la revista *Iber*⁶ que “en la práctica no está tan claro que la instrucción cartográfica llegue sistemáticamente a las aulas”. También cabe destacar que la selección de este tipo de contenidos procedimentales se relaciona con el futuro trabajo de nuestros discentes, ya que tendrán que aplicarlo en sus clases. En este sentido, la normativa en la Comunidad Valenciana destaca dentro de los contenidos la primacía de los procedimentales frente a los factuales⁷. Por otra parte, se debe evitar el aprendizaje de los contenidos procedimentales como un mero activismo o como una simple visión reduccionista de la geografía cuantitativa. Dentro de las actuales líneas didácticas, los contenidos procedimentales⁸ resultan imprescindibles para obtener información, o analizar la misma y contestar a las dudas, problemas, e hipótesis que se plantean los alumnos.

Entre los factores que influyeron en esta toma de decisiones, además de los motivos expuestos anteriormente cabe mencionar, por ejemplo, el *debate* planteado en los medios de comunicación sobre el nivel de formación de nuestros estudiantes que se desarrolla simultáneamente en el ámbito político. De la misma forma, también cabe citar el influjo de publicaciones relativamente recientes⁹, pero que presentan temas con una amplia tradición como queda recogido por ejemplo en las I Jornadas de Didáctica de la Geografía¹⁰ sobre la importancia formativa y estructurante del *concepto espacio*, y de la necesidad de seleccionar los contenidos.

Finalmente, se valora que estos contenidos cartográficos constituyen un saber “útil”, es decir, de amplia aplicación durante toda la vida; por ejemplo, en los viajes, en la compra de una vivienda, en la lectura de la prensa, etc.

⁵ LICERAS RUIZ, Ángel, *Dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Una perspectiva psicodidáctica*, Ed. Grupo Universitario, Granada, 1997, 205 pp.

⁶ VV.AA., *Revista Iber*, nº 13, Monográfico sobre la cartografía, Ed. Graó, Barcelona, 1997, p. 5.

⁷ SOUTO GONZÁLEZ, Xosé. M., “Reforma de la enseñanza y didáctica geográfica”, *I Jornadas de Didáctica de la Geografía*, Ed. AGE Grupo de Didáctica, Madrid, 1988, pp. 20-30.

⁸ El concepto de procedimiento presenta una amplia polisemia como se han encargado de hacer ver diferentes autores. En este sentido se utiliza el concepto de habilidades, técnicas, estrategias, destrezas, recursos, etc. como recuerda siguiendo a Coll y Valls: Díaz de la Guardia, A., “Los contenidos”, en *Didáctica de las Ciencias Sociales*, Ed. Grupo Editorial Universitario, Granada, 1997, pp. 159-192.

⁹ CALAF MASACHS, Roser; SUÁREZ CASARES, M^ª. Ángeles, MENÉNDEZ FERNÁNDEZ, Rafael, *Aprender a enseñar Geografía. Escuela Primaria y Secundaria*, Ed. Oikos-tau, Barcelona, 1997, 248 p.

¹⁰ VALVERDE ORTEGA, Jesús Ángel, “Algunas consideraciones sobre la utilización de mapas, croquis, planos y fotogramas en la E.G.B. y el B.U.P.”, *I Jornadas de Didáctica de la Geografía*, Ed. AGE Grupo de Didáctica, Madrid, 1988, 131-134.

El objetivo que se persigue en este trabajo es mostrar parte de los resultados de esta encuesta y aportar información en el amplio debate sobre qué contenidos enseñar en Geografía. El análisis de la encuesta inicial permite llegar a las siguientes conclusiones:

- que la formación geográfica de los alumnos resulta insuficiente.
- que en la programación didáctica se deben incorporar contenidos y estrategias que permitan superar estas dificultades.
- que se supere la mal interpretada Geografía Descriptiva (con sus más o menos excesos memorísticos), en beneficio de las nuevas concepciones didácticas y científicas en la Geografía.

2. CARACTERÍSTICAS DE LA ENCUESTA

La encuesta se realizó con alumnos de formación inicial que cursan enseñanzas de Magisterio en las especialidades de Educación Física y Educación Infantil. En las dos especialidades se estudia durante el segundo curso la asignatura de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. El total de encuestas recogidas fue de 122. En este trabajo sólo se presentan los resultados relacionados con la interpretación y elaboración cartográfica.

En la *interpretación cartográfica* se les facilitó a los alumnos un plano de la ciudad de Alicante, que carecía de leyenda pero sí disponía de escala y orientación. Sobre esta representación cartográfica se les realizó las siguientes preguntas:

- 1.- ¿Reconoces a qué ciudad corresponde el siguiente plano?
- 2.- Imagina que eres un viajero y llegas en *tren* a esta ciudad. En la oficina de información al turista te facilitan el plano correspondiente. ¿Sabrías localizar en el plano dónde te encuentras?
- 3.- Te has de dirigir al Ayuntamiento de esta ciudad y te han informado que se encuentra en la *Plaza Mayor*. Intenta localizarla en el plano la zona por la que se puede emplazar.
- 4.- ¿Qué elementos del plano te permiten orientarte en él?

La primera cuestión pretendía descubrir si los alumnos eran capaces de *reconocer* una ciudad próxima o incluso en la que vivían.

La segunda cuestión tenía como finalidad concretar el *análisis de los símbolos*, a través del reconocimiento en el plano de la vía del tren.

La tercera cuestión se había propuesto con el objetivo de observar la capacidad de *diferenciar en el plano la morfología interna* de la ciudad, ya que el ejercicio se considera como bien resuelto si es capaz de reconocer en el plano el

casco histórico de la ciudad. Los alumnos disponían como información, además del trazado característico del callejero, tramas que aludían a la época en la que se construyó.

La cuarta cuestión se planteó con el objetivo de observar la *capacidad de orientarse* mediante el uso del plano.

Para la *elaboración cartográfica* se les pidió que representaran cartográficamente la información que se recoge en el Anexo I.

En esta cuestión el propósito era descubrir la capacidad de *reconocer la división autonómica* desde la escala provincial como correspondería a un clásico ejercicio de Geografía Descriptiva. Pero también el de comprobar la *capacidad para manipular la información* mediante la distribución de los datos en los intervalos adecuados y utilización de tramas con la intensidad pertinente.

Este ejercicio planteaba otras cuestiones que no han sido expuestas como la de localizar Canarias.

3. CONSIDERACIONES SOBRE LA CAPACIDAD DE RESPONDER DE LOS ENCUESTADOS

La encuesta se supone que la podría responder cualquier persona que dispusiera de una formación básica o primaria, independientemente de que estuvieran matriculados en la Universidad. Los planes de estudio actuales para educación primaria y secundaria claramente señalan que los alumnos, futuros ciudadanos, deben poseer estos conocimientos. De esta forma, lo regula *la normativa* que se recoge en el R. D. 1344/1991, de 6 de septiembre por el que se establece el currículo de la educación primaria, y particularmente en la Comunidad Valenciana, en el D. 20/1992, de 17 de febrero. De una forma más precisa, en este decreto dentro del bloque 1 de los contenidos recogidos en el anexo sobre Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural se señala claramente: “8. Elaboración e interpretación de planos y mapas, utilizando signos convencionales y aplicando nociones básicas de escala” y en el bloque 4: “6. Organizaciones políticas y sociales en el ámbito de la localidad, de la Comunidad Valenciana y del Estado. División político-administrativa del territorio español. La Comunidad Europea; países que la forman, aspectos e intereses comunes”. Por lo que respecta a la Educación Secundaria Obligatoria regulada por el Decreto 47/71992 fija dentro de los contenidos del área de Ciencias Sociales: Geografía e Historia:

Bloque 1– “6. Expresión de los resultados del análisis social y territorial. La simbolización cartográfica. El rigor de las medidas y la ordenación estadística de los datos”.

Bloque 4– “4...Organización política del territorio, con sus ámbitos geoeconómicos y desequilibrios regionales: comunidades autónomas, estados políticos,”

Por consiguiente, el diseño curricular que define la normativa incluye los contenidos necesarios que permiten contestar a este ejercicio.

Independientemente de la normativa, desde el punto de vista didáctico, la encuesta requería la utilización de determinadas *habilidades técnicas, destrezas, procedimientos, etc* como:

- 1) identificar las provincias
- 2) reconocer las autonomías a partir de la integración provincial.
- 3) establecer los intervalos pertinentes con los datos estadísticos
- 4) utilizar las tramas adecuadas.

La encuesta no se limitaba a la demostración de habilidades sino que, especialmente, se buscaba descubrir los problemas didácticos que podía plantear su ejecución. Como antecedentes conviene recordar las palabras de Liceras: “considerando todos los convencionalismos citados no es de extrañar que éste (el mapa) sea uno de los contenidos procedimentales básicos para la Geografía, que plantea más problemas a los alumnos para su aprendizaje, sobre todo en los ciclos iniciales de la educación obligatoria”¹¹

¿Se ha desarrollado la conceptualización espacial de forma recurrente desde la educación infantil hasta la secundaria obligatoria?. Si ocurre de este modo los alumnos no tendrían problemas en contestar el ejercicio. En caso contrario está claro que no se producido un correcto desarrollo en la conceptualización del espacio. Conviene recordar que dicha conceptualización mediante la iniciación cartográfica se inicia en la educación infantil tal y como han puesto de manifiesto diversas investigaciones y en particular Piñeiro Peleteiro¹².

¿Se ha desarrollado la conceptualización espacial adaptada al desarrollo psicoevolutivo del alumnado?

Sobre esta cuestión se puede presentar cierto debate sobre sí los alumnos, dentro de la etapa de formación básica, están capacitados para este tipo de trabajo cartográfico. Al particular Comes¹³ señala que los alumnos del segundo ciclo de E.S.O. deberían: “Identificar y razonar los límites políticos más relevantes conociendo a grandes rasgos el proceso histórico que los ha conformado” y “Elaborar cartogramas o mapas temáticos a partir de tablas estadísticas”, incluso

¹¹ Liceras, *ob. cit.*, p. 107.

¹² PIÑEIRO PELETEIRO, M^a. Rosario, “La utilización didáctica del mapa en la primera etapa de E.G.B.”, *Aula Abierta*, nº 51, pp. 183-219.

¹³ TREPAT CRISTÓFOL, A.; Comes, Pilar, *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, Ed. Graó e ICE de la Universidad de Barcelona, Barcelona, 1998, 192 p.

los alumnos de *tercer ciclo de primaria* deberían saber “conocer y saber aplicar el lenguaje cartográfico (puntos, líneas, áreas) manualmente o con la ayuda de un ordenador” en una línea similar se manifiesta Calaf¹⁴ cuando señala para el nivel de E.S.O. “descubrir el nivel de manipulación del mensaje del mapa a través de la utilización de las variables cartográficas”.

En cualquier caso conviene recordar a Graves¹⁵ citando a Rushdooni cuando señala que el problema es la falta de enseñanza sistemática y no la propia incapacidad para interpretar y elaborar representaciones cartográficas.

4. LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA

Las encuestas han sido respondidas por 122 alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. De las cuales sólo 3 se han entregado en blanco (0.02%). Este alto grado de participación ha sido valorado de forma muy positiva pues implica una actitud participativa por parte del alumnado.

CUADRO 1. *Distribución de encuestas*

Respuesta	E. Física	E. Infantil	Total
Sí	49	70	119
Blanco	3	0	3
Total	52	70	122

INTERPRETACIÓN CARTOGRÁFICA DEL PLANO

Primera cuestión: ¿Reconoces a qué ciudad corresponde el siguiente plano?. Los resultados de la encuesta nos permiten confirmar que una gran parte de los alumnos (92'6%) han reconocido en el plano la ciudad de Alicante, es decir que la pregunta ha presentado índice elevado de facilidad. El alumnado ha demostrado que la mayoría es capaz de reconocer en el plano una ciudad, que se puede calificar de “vívida”.

¹⁴ Calaf, ob. cit.

¹⁵ GRAVES, Norman J., La enseñanza de la Geografía, Ed. Visor, Madrid, 1985, p. 175.

CUADRO 2. Resultados sobre la interpretación del plano.

Cuestiones	TOTAL			
	SI	%	NO	%
1. Reconoce ciudad	113	92,6	9	7,4
2. Símbolos	93	76,2	29	23,8
3. Morfología	60	49,2	62	50,8
4. Orientación	112	91,8	10	8,2

Segunda cuestión: Imagina que eres un viajero y llegas en *tren* a esta ciudad. En la oficina de información al turista te facilitan el plano correspondiente. ¿Sabrías localizar en el plano dónde te encuentras?

En este apartado el porcentaje de alumnos/as que no ha sabido reconocer en el plano el trazado del ferrocarril ha representado, aproximadamente, una cuarta parte de los encuestados (23,8%). Cabe indicar que el plano carecía de leyenda lo que puede explicar en parte el grado de dificultad en la *interpretación simbólica* del mismo. Pero la representación del trazado del ferrocarril resulta de fácil reconocimiento para cualquier persona familiarizada con el uso de recursos cartográficos.

Tercera cuestión: Te has de dirigir al Ayuntamiento de esta ciudad y te han informado que se encuentra en la Plaza Mayor. Intenta localizar en el plano la zona por la que se puede emplazar.

Este ejercicio se puede considerar como el más difícil, pues el porcentaje de acierto de los alumnos ha sido el menor dentro de las cuatro cuestiones referentes a la interpretación cartográfica. En este apartado no se pide que localice con precisión dónde se halla la plaza Mayor. Se pretende que reconozca dentro del plano la zona más antigua, donde habitualmente en las ciudades mediterráneas se ubica la Plaza Mayor. Para el *reconocimiento de la morfología* interna de la ciudad, los alumnos contaban además del trazado del callejero con una zonificación realizada con diferentes tramas, correspondiendo al casco antiguo la de color negro. Por tanto, para un análisis de las dificultades de enseñanza-aprendizaje de la interpretación cartográfica ésta quedaría como una de las labores más difíciles.

Cuarta cuestión: ¿Qué elementos del plano te permiten orientarte en él?

Las respuestas ofrecidas por los alumnos han sido interpretadas y resumidas como recoge el cuadro III. Los alumnos en esta ocasión nos han sorprendido en parte, pues se esperaba que el elemento más citado en la orientación fuera la flecha que señala el Norte. Sin embargo, en esta relación el referente cardinal ha

sido superado por elementos descriptivos como el castillo o el puerto. La explicación de este hecho se puede realizar en gran parte, desde las aportaciones de Kevin Lynch¹⁶. En este sentido detrás de los elementos citados por los alumnos se reconocen los conceptos de bordes, hitos, sendas y barrios.

El concepto de *borde* estaría asociado a la línea de contacto entre la tierra y el mar representada por la playa, el puerto, o el mar. El concepto de *hito* se justificaría en relación con el castillo, edificio que domina la ciudad desde todos sus ángulos, y puntualmente por la estación de tren, el campo de fútbol y la plaza de toros. Estos últimos hitos se citan más en relación a su posición estratégica (*nodos*) que a su función social; en este sentido, por ejemplo, no se cita la estación de autobuses, más utilizada, pero con un emplazamiento menos estratégico dentro de la distribución de las comunicaciones. El concepto de *barrio* se reconoce en la alusión al casco antiguo, pues es el espacio urbano que posee las características más definitorias, que se plasman con la misma intensidad en el plano. Además, es una zona de la ciudad muy frecuentada por su función lúdica. El concepto de *senda* se deduce de las citas con nombres propios de las principales avenidas de la ciudad como la Rambla, Alfonso X el Sabio, o Avda. Gadea o Federico Soto.

CUADRO 3: Elementos citados por los alumnos para su orientación en el plano.

	E. Física	E. Infantil	Total	%
Orientación	13	20	33	13,4
Castillo	20	36	56	22,8
Puerto	19	24	43	17,5
Estación de tren	12	10	22	8,9
Calles	9	13	22	8,9
Mar	8	10	18	7,3
Playa	8	4	12	4,9
Plazas	3	21	24	9,8
Carreteras	3	1	4	1,6
Montaña	2	2	4	1,6
Casco Antiguo	3	2	5	2,0
Plaza de toros	1		1	0,4
Campo de fútbol	2		2	0,8
Total			246	99,9

¹⁶ LYNCH, Kevin, *La imagen de la ciudad*, Ed. Infinito, Buenos Aires, 1970.

Del número de respuestas se ha podido deducir que para los alumnos cobra mayor sentido en la orientación, los conceptos descritos de Lynch que los puntos cardinales representados por la flecha que señala el Norte. Y, particularmente, nos sorprende porque se supone que la representación cardinal, que sucede a la topológica, debería estar asimilada en el desarrollo normal del currículo. Para resolver esta duda, interrogados oralmente los alumnos en clase muchos desconocían, por ejemplo, en qué punto cardinal se halla el sol al mediodía.

Otros elementos citados, que en conjunto constituyen igualmente referentes en la orientación, son las calles, plazas, carreteras.

ELABORACIÓN CARTOGRÁFICA DEL MAPA TEMÁTICO

De los alumnos que responden a la encuesta cabe destacar que un alto porcentaje desconocen la *división provincial y autonómica* de España (63,9%). Dentro de esta apreciación cabe señalar que el factor de proximidad o lejanía influye en su conocimiento y por tanto en su identificación, pero posiblemente también las insuficiencias en la representación geométrica y esquematización gráfica¹⁷. De esta forma reconocen con facilidad Aragón, Castilla la Mancha, Cataluña, Murcia, comunidades vecinas a la Valenciana, así como otras comunidades más alejadas, como Extremadura, Madrid, o Galicia; sin embargo se equivocan frecuentemente cuando tratan de localizar Asturias, Cantabria, País Vasco, Navarra, La Rioja o Castilla León.

CUADRO 4: *Elementos destacados en la elaboración cartográfica del mapa*

	TOTAL			
	Sí	%	No	%
División territorial	44	36,1	78	63,9
Tramas	43	35,2	79	64,8
Intervalos	24	19,7	98	80,3
Intensidad	9	7,4	113	92,6

La distribución de los datos en *intervalos* también es desconocida por una gran parte del alumnado (80,3%). Al igual que su representación gráfica mediante *tramas* (64,8%). Si a ello se añade la aplicación de la *intensidad* adecuada

¹⁷ COMES SOLÉ, Pilar; LOBARIAS VICENTE, R.; DE LA CRUZ MONTERO, E., "Los croquis. Los esquemas cartográficos y el aprendizaje espacial", *IBER*, Nº 13, Ed. Graó, Barcelona, 1997, p. 55-63.

a las tramas reservando las menos densas para los valores más pequeños y por el contrario las más densas a los valores más altos, se puede concluir que sólo un pequeño porcentaje del alumnado (7,4%), con formación universitaria, es capaz de realizar el ejercicio.

Las posibilidades de explotación didáctica que suponen los mapas temáticos han sido puestas de manifiesto, particularmente por Calaf, Menéndez y Suárez¹⁸.

También cabe destacar que durante el comentario posterior realizado en el aula, nadie aludió al problema de la densidad, es decir de relacionar y señalar que la representación cartográfica no era todo lo significativa que debería ser, pues no se asocia la población con la superficie sino que sólo se tiene en cuenta los valores absolutos.

5. CONCLUSIONES

— Los futuros docentes carecen de la formación científica adecuada para desarrollar métodos de indagación relacionados con la interpretación y elaboración cartográfica.

— A pesar de estar legislado, no se ha difundido suficientemente en las aulas escolares este tipo de contenidos procedimentales, ni existen expectativas de cambio. Esta situación debería ser tenida en cuenta dentro del debate político que recogen los medios de comunicación.

— Particularmente, la encuesta ha servido a los autores de punto de partida para diseñar estrategias de aprendizaje conducentes a la mejora en el dominio cartográfico. Esta encuesta inicial se puede presentar nuevamente al finalizar el curso para comprobar como se han modificado los conocimientos del alumnado.

ANEXO I

MAPA I



¹⁸ CALAF, R.; MENÉNDEZ, R.; SUÁREZ, A., “Decisiones sobre el uso de mapas”, *IBER*, nº 13, Ed. Graó, Barcelona, 1997, pp. 19-36.

Población española (padrón 1996)

ANDALUCIA	7.234.873
ARAGÓN	1.187.885
ASTURIAS	1.087.885
BALEARES	760.379
CANARIAS	1.606.534
CANTABRIA	527.437
CASTILLA-LA MANCHA	1.712.529
CASTILLA-LEÓN	2.508.496
CATALUÑA	6.090.040
C. VALENCIANA	4.009.329
EXTREMADURA	1.070.244
GALICIA	2.742.622
LA RIOJA	264.941
MADRID	5.022.289
MURCIA	1.097.249
NAVARRA	520.574
PAÍS VASCO	2.098.055

INDICADORES DIDÁCTICOS PARA LA CARTOGRAFÍA DEL MAPA ESCOLAR REGIONAL

TOMÁS JAVIER ABADÍA SANZ

Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

Las diversas vicisitudes sociales y políticas que acontecieron durante la década de los años 60, impregnaron los sistemas educativos europeos con la influencia de nuevas tendencias y experiencias renovadoras, muchas de las cuales caerían en el fracaso por la falta de recursos y un desconocimiento de la realidad geográfica regional. Sin embargo, fue motivo para que los gobiernos se vieran obligados a la promulgación de leyes educativas, y a una reorganización de la estructura educativa mediante los incipientes —Mapas Escolares—, que les permitiera conocer y comprobar la eficiencia de los planes de estudios y los recursos existentes.

Siguiendo las orientaciones, al respecto, publicadas por la UNESCO, se empiezan a cartografiar las informaciones y los datos estadísticos, procediéndose a utilizar una metodología basada en un diagnóstico de la distribución de la oferta y demanda, las perspectivas sobre las necesidades provinciales, y la elaboración de actuaciones de acción inmediata. La formulación permitió la experimentación de mapas escolares (Alemania, Bulgaria, antigua URSS...) como elementos fundamentales de las administraciones educativas, de carácter estático al principio y prospectivo más adelante. A principios de los años 80, España diseña sus mapas escolares, cuyo contenido se redacta basado en:

- a) Un inventario sobre el emplazamiento de los centros escolares y los factores condicionantes.
- b) Análisis de la red escolar.

- c) Evolución de la población escolar.
- d) Racionalización de la oferta educativa.

Se añaden los mapas de comunicaciones, de población, de distritos, y una serie de —indicadores— educativos, sociales y económicos. Su definición, se establece como un instrumento político para la organización de las enseñanzas.

Consideramos que, actualmente, este concepto queda alicorto, máxime si se tiene en cuenta las modernas técnicas cartográficas, informáticas, y de teledetección espacial, que ha permitido que sean geógrafos competentes quienes realicen su configuración digital ,de ahí, por ejemplo, los proyectos encargados por las Comunidades de Cantabria o de Aragón. El problema puede estibar en dos factores a tener en cuenta, como son la ampliación de los equipos interdisciplinares, y otro derivado de la clave del proyecto, la —decisión política—, la que va a decidir los recursos humanos y económicos, sobre todo cuando esa decisión la toma el responsable político de turno, a menudo sin el adecuado conocimiento.

Por lo expuesto se hace necesario que se añadan indicadores —didácticos—, es decir la documentación informativa que pueda seguirse como proceso de aprendizaje, puesto que el mapa tiene entre sus objetivos la —enseñanza continuada— de una serie de situaciones durante un periodo determinado, normalmente un año, para poder corregir los errores acumulados anteriormente.

2. DESARROLLO

Para el diseño del protocolo se considera tener en cuenta los siguientes apartados:

- a) Identificación por la autoridad política del proyecto que se desea realizar con el mapa escolar
- b) La autoridad educativa responsable seleccionará el modelo y los procesos a evaluar
- c) Fuentes de información disponibles para los directores del proyecto
- d) Selección de listado de indicadores sociales y económicos
- e) Selección de listado de indicadores didácticos educativos
- f) Procesos de interpretación de datos
- g) Cartografía digital de la información recopilada por distritos, municipios, comarcas y provincias
- h) Exposición de la programación evaluadora formativa
- i) Conclusiones productivas del uso del mapa escolar para los responsables educativos de la Comunidad
- j) Proceso final de la decisión política en los recursos para dotaciones humanas y económicas.

Su metodología deriva de las siguientes fases:

- 1ª. Significado, utilidad y evaluación de una serie de —indicadores—, formulado por especialistas a los que se añaden otros miembros de la comunidad educativa.
- 2º. Experimentalidad, de carácter anual, para su revisión y retoque en su redacción y ponderación.
- 3ª. Validación, una vez superadas las dos anteriores, y su catalogación.
- 4ª. Publicidad institucional, para su aplicación a todos los centros, y remisión de datos al equipo de geógrafos.

Conviene no olvidar que los indicadores, como los generales y los de rendimiento, deben estar integrados teniendo en cuenta las condiciones reales del sistema educativo en un ámbito geográfico determinado, y no exclusivamente de una relación estadística. El modelo que se propone deriva de la información emanada por:

1. Indicadores sociales y económicos
2. Procesos educativos
3. Indicadores didácticos

La conformación de los mismos nos vendrá dada por las respuestas, a cumplimentar, de un —cuestionario— con indicadores, y sus variables, por las direcciones de los centros escolares, y de la jefatura de los departamentos, indicándoseles qué objetivos, qué dimensión económica, social, educativa, en referencia a las diversas competencias, que se deseen analizar, desde la docente a la de gestión, la referida a los recursos humanos, o la presupuestaria, un índice para darnos una base segura informativa, dentro de la —parcialidad— que en sí pueden generar los indicadores, pero con la ventaja de una acción evaluadora —formativa—.

Para ello el universo del estudio lo constituyen los centros escolares integrados dentro de un ámbito geográfico de barrio o localidad, eligiendo un —diseño muestral— cuyo nivel de confianza de la representatividad de la muestra debe partir como base aceptable de un 95,5 %, y con un margen de error de (+/- 3) ($nh = (n/N) \times Nh$).

La participación de todos los agentes educativos, fomenta la interacción del poder de decisión con el educativo, siendo la colaboración elemento necesario para la obtención de la comunicación fluida y una información contrastada, que permite al equipo de redacción del mapa, obviar la pérdida de tiempo en la búsqueda de datos específicos.

La redacción del —cuestionario—, debe ser coherente con los principios que lo sustentan atendiendo a la información resultante, puesto que se busca una

optimización beneficiosa para uno o varios grupos sociales en un determinado territorio y la ayuda a que ese territorio quede organizado de manera más armonizada, evaluando las necesidades y proyectando soluciones a los problemas que se vayan planteando.

A continuación se exponen los cuadros con los indicadores respectivos, para su estudio:

CUADRO 1. INDICADORES DE SERVICIOS SOCIALES
– Población docente integrada en programas sociales
– N° de centros de atención social(jurídicos, policiales, hospitalarios)
– N° de centros de acogida de inmigrantes
– N° de centros de asociaciones juveniles
– N° de residencias de atención a mayores y minusválías
– N° de centros de carácter deportivo y lúdico
– N° de centros bibliotecarios y documentales
– Titulaciones del personal
– Dotaciones presupuestarias por centro social
– Cursos de formación continuada impartidos anualmente
– Gastos totales por centro social anuales
– Total ayuda estatal
– Total ayuda ayuntamiento
– Total ayuda fundaciones
– Total ayuda de instituciones religiosas o similares
– Plantilla por centro social(funcionarios, administrativos, laborales, contratados)
– Programas de inserción social impartidos
– Programas de atención primaria impartidos
– Programas de acción lúdico deportiva impartidos
– Puntos de Información al ciudadano
– Puntos de atención informativa sindical y empresarial

CUADRO 2. INDICADORES GEOECONÓMICOS
– Producto interior bruto (variación interanual)
– Consumo energético/hogar

- Renta per cápita
- Tasas de empleo fijo
- Tasas de paro
- Tasas de empleo temporal
- N° de convenios
- N° de huelgas
- N° de empresas demandantes de empleo
- N° de prestaciones para desempleo
- N° de accidentalidad laboral
- N° de afiliaciones a la Seguridad Social
- N° de entidades bancarias
- N° de inmigrantes empleados
- N° de pensionistas
- N° de entidades comerciales
- N° de establecimientos hoteleros
- N° de teléfonos
- N° de usuarios de Internet
- N° de asalariados por sectores
- N° de matriculación de vehículos
- Gasto medio por hogar
- Gasto medio por persona
- Licitación de suelo público

CUADRO 3. INDICADORES DIDÁCTICOS EDUCATIVOS
3.A. Ambito estructura docente
- N° de estudiantes por centro
- Total Alumnado que supera la Educación Primaria
- Total Alumnado que supera la Educación Secundaria
- Total Alumnado que supera Formación Profesional
- Total Alumnado que supera Bachillerato
- Total Alumando que ingresa en Universidad
- Total Alumnado que abandona estudios universitarios
- Tasa total de abandono escolar por ciclos

- Distribución de la población estudiantil por sexo y estudios
- Nº total de Profesorado
- Nº total de Profesorado investigador
- Titulaciones del Profesorado
- Nº de publicaciones, patentes, por Profesorado/departamento
- Nº de becas obtenidas por Departamento
- Nº total de becarios
- Ratios profesorado/alumnado
- Ratio por Departamentos, de la carga lectiva global
- Existencia de Programación General por Departamentos
- Exposición del organigrama de contenidos por asignaturas
- Presupuesto medio/anual por Profesorado
- Presupuesto medio/anual por Alumnado
- Programas de educación especial
- Nº de Talleres
- Nº de laboratorios
- Nº de horas lectivas
- Nº de horas extraescolares
- Nº de horas tutoriales
- Nº de actividades por Departamento
- Nº de conferencias y seminarios por Departamento
- Tiempo dedicado para la realización de los programas
- Dedicaciones horarias de los puestos directivos
- Cursos que se ofertan al año
- Cursos que se imparten al año
- Cursos de formación continua
- Cursos de especialización
- Ayudas para profesorado
- Sistemas de evaluación y control en los Departamentos
- Inventario de recursos audiovisuales
- Inventario de recursos informáticos
- Uso de las redes informáticas y tecnologías
- Prácticas escolares
- Prácticas profesionales
- Relaciones institucionales públicas y privadas para ayudas y contratos

– Relaciones sobre intercambio docente e investigador con otros centros (nacional)
– Relaciones con centros extranjeros
– Ratio de alumno/profesor, alumnado con minusvalías físicas
– Ratio de alumno/profesor, alumnado con minusvalías psíquicas
– Estructura de edades
– Exposición de objetivos, contenidos, metodología y evaluación por asignatura/departamento
3.B. Ámbito estructura administrativa y servicios
– Plantilla por centro a tiempo completo
– Titulaciones
– Ratio de personal respecto a otros centros
– Cursos de formación recibidos
– Inventario de los recursos informáticos utilizados
– Puntos de información en el centro
– Horarios de atención al público
– Horarios de uso de la biblioteca
– Programas de mejora profesional
– Informatización de archivos
– Organización de los documentos
– Casuística de bajas laborales
– Reclamaciones recibidas
– Cumplimentación ergonómica en el trabajo
– Informatización de las matrículas
– Relaciones con asociaciones familiares
– Divulgación de la información al exterior
– Atención y mantenimiento de los recursos materiales
– Mantenimiento de los servicios de comedores, deportivos y fotocopiadoras

CUADRO 4. CUESTIONARIO CENTROS. SELECCIÓN Y PONDERACIÓN. ITEMS.
1. Señale las principales carencias en recursos humanos
2. Señale las principales carencias en recursos materiales

3. Considera adecuado el horario lectivo del profesorado
4. Considera adecuado el horario lectivo de la administración y servicios
5. Hay actualización en programas informáticos
6. Las relaciones con el alumnado son satisfactorias
7. Las relaciones con las familias son satisfactorias
8. Existe colaboración económica de instituciones locales
9. Se expone y divulga los objetivos, métodos y evaluación de las asignaturas
10. Es real el presupuesto disponible para las necesidades existentes
11. Se utilizan los medios disponibles por profesorado y alumnado
12. Los talleres y laboratorios están en condiciones de uso
13. El número de prácticas es el idóneo
14. Las bajas laborales se cubren inmediatamente
15. Existe adaptabilidad arquitectónica para las deficiencias físicas
16. Hay seguimiento estadístico del alumnado con problemas de adaptación
17. Hay cumplimiento de las horas de tutoría
18. Considera óptimo el servicio de orientación existente
19. Valorar la colaboración de los diversos departamentos en el funcionamiento general
20. Valorar los nuevos programas de tecnologías aplicadas
21. Suele existir repeticiones continuadas en las Memorias finales de Curso
22. Existe valoración del progreso académico del alumnado
23. Se cumple el régimen interno de organización
24. Valorar los cursos recibidos e impartidos
26. Valorar la organización documental de archivos y secretaría
27. Valorar los espacios disponibles
28. Valorar innovaciones educativas y de investigación
29. Evaluar los programas de las asignaturas por departamento
30. Para la calidad de enseñanza, señalar los aspectos más negativos y positivos.

Para su evaluación conviene que el poder político del momento utilice dos procesos, uno de carácter interno mediante la incorporación de miembros cualificados del equipo que realiza el Mapa Escolar, que es el fundamental, y otro externo, mediante la creación de una unidad en la que entren a formar parte miembros de otras tendencias políticas para su seguimiento.

3. CONCLUSIONES

Para la realización del Mapa Escolar Regional se deben considerar los siguientes elementos:

- a. Los equipos, dirigidos por geógrafos, conviene que tengan composición interdisciplinar.
- b. Los cuestionarios informativos tienen que estar cumplimentados, al principio y final de cada curso, por los equipos directivos de cada Centro.
- c. Se pueden añadir o quitar —indicadores— según las características sociales y educativas de los Centros.
- d. El Mapa no es estático, sino proyectivo, por lo que cada año puede cambiar su información cartográfica.
- e. La configuración de un Mapa Escolar suele tener un coste entre diez a quince millones.
- f. El mencionado coste, es compensado con la optimización de recursos humanos, económicos, técnicos y educativos que la autoridad política puede ahorrar a los presupuestos generales de cada Comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1993): La evaluación de las instituciones universitarias. Consejo de Universidades. Madrid.
- ABADÍA, J. (2000): "Indicadores sociales y educativos". Opiniao Pública; págs, 384-394. Universidad de Lisboa.
- BOSQUE, J. (2000): Sistemas de Información Geográfica. Rialp. Madrid.
- CHUVIECO, E. (1996): Fundamentos de teledetección espacial. Rialp. Madrid.
- O.C.D.E. (1993): Análisis del panorama educativo. París.
- OSORO, J. (1995): Los indicadores de rendimiento en la evaluación institucional educativa universitaria. Universidad de Zaragoza.
- RUIZ PÉREZ et alter (1990): "Diseño de un sistema I. Geográfica. Raster para la planificación regional". Actas. AGE; págs. 55-70. Palma.

Además hay que cotejar las fuentes de documentación correspondientes a los datos publicados por los organismos públicos, como Ministerio de Educación, Fomento, Trabajo, Transporte y Economía, y del Instituto Nacional de Empleo, así como las respectivas Consejerías de Educación de las Comunidades y sus Institutos de Estadística.

LA LECTURA DE PLANTAS ARQUITECTÓNICAS, UN RECURSO INTERDISCIPLINAR PARA ESTUDIAR EL ESPACIO

NATIVIDAD I. ORTEGA MORALES

Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio es el resultado de una preocupación y reflexión sobre el conocimiento del medio.

Iniciativa que como profesional de la educación y preocupada por esta dimensión nos llevó a centrar este tema, cuyo proyecto es más amplio que lo que aquí presentamos.

El trabajo que exponemos lo hemos concebido para satisfacer un triple objetivo:

- 1º.- Acercar al alumnado de Primaria y Secundaria al conocimiento del medio
- 2º.- Dar respuesta a uno de los objetivos expuestos en los Diseños Curriculares: favorecer el conocimiento, valoración y conservación del Patrimonio histórico-artístico y la configuración urbana.
- 3º.- Convertirse en una base instrumental para la acción docente.

En síntesis, queremos cumplimentar las demandas del alumnado y del profesor de manera concreta para el conocimiento de su entorno próximo. Y especialmente dentro de su entorno ciudad-arquitectura, los edificios y, lo que podemos definir como espacio-volumen.

Cuando tratamos de acotar el concepto de medio nos encontramos con una pluralidad de enfoques; optamos por verlo como “el conjunto de elementos, sucesos, factores y procesos de distinta índole que tienen lugar en el entorno de las personas y donde, a su vez, la vida y la acción tiene lugar y adquiere significación. Es el escenario en el que transcurre y se produce la actividad humana en toda su dimensión, pero, además, desempeña un papel determinante en la experimentación y la actividad de las personas. En suma, será el lugar que ha llegado a constituir la integración de los individuos y grupos humanos, lo que permite hablar de la conjunción entre lo experiencialmente vivido y socialmente compartido” (Guzman, 1999)

No cabe duda que este trabajo implica una dimensión interdisciplinar, donde el urbanismo nos dará unas claves y la arquitectura sus aportaciones.

Entendemos por interdisciplinariedad la interacción existente entre dos o más disciplinas, estableciéndose entre ellas unas relaciones de carácter bilateral con servicios recíprocos entre materias distintas, y proporcionándose así un enriquecimiento mutuo. Se trata, por lo tanto, de progresar conjuntamente en un saber nuevo. (Callejo, M.^a L. y Llopis, C. 1992)

Con este trabajo interdisciplinar pretendemos llegar a una articulación coherente de las estructuras conceptuales didácticas y metodológicas, de las dos disciplinas que nos interesan, evitando, en todo momento, la fragmentación disciplinaria a que está sometido el alumnado.

Este estudio sobre el Conocimiento del medio, centrándonos en el estudio del espacio, trata de dar respuesta a los planteamientos teóricos que aquí exponemos.

Por otra parte contrastando los distintos sistemas educativos o los diferentes idearios de enseñanza, comprobamos que siempre hay un hecho coincidente: el conocimiento del medio, del entorno, de la realidad próxima.

2. LA REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL ESPACIO

También confluyen en este propósito, nuestro trabajo, hasta convertirla en propuesta básica las distintas posiciones de la Psicología de la Educación, centrando sus aportaciones en las teorías del desarrollo y del aprendizaje. Confluencia que también ofertan los pedagogos y de forma especial del área de Didáctica. Se podrá matizar según las edades en el carácter globalizador, interdisciplinar o disciplinar, pero siempre habrá una coincidencia en la valoración del medio próximo y, a través de él, se propugnará el acceso a la comprensión de la diversidad y complejidad de otras realidades.

Por estar nuestra investigación fundamentada en la arquitectura, pensamos que es necesario tener en cuenta cómo evoluciona el concepto espacial en la mente del niño, pues es fundamental coordinar ese desarrollo con el aprendizaje que nos proponemos.

La psicología nos brinda suficientes estudios sobre los distintos niveles o estadios, en base a los cuales se han elaborado toda una serie de teorías sobre el proceso de su desarrollo.

La noción inicial que se tiene del espacio es un elemento porque se vive afectivamente. No es una noción innata, sino que se adquiere con lentitud. El niño tiene al principio una percepción muy concreta que empieza por su propio cuerpo y que se irá desarrollando a medida que vaya teniendo referencias y amplíe su campo de desplazamiento. (Hannoun, y Fernández, M. J.; 1990.)

Hasta aproximadamente los 3 años la mente infantil no percibe ni dimensiones ni formas, todo lo transforma para reducirlo a sus propias dimensiones, no sabe ocupar un espacio grande. Incluso hasta los 8-9 años el mundo exterior y su representación se le aparecen mezclados.

Para llegar a dominar el espacio y tener una concepción objetiva, el niño necesitará realizar experiencias personales y relacionarse con objetos y personas.

Por lo tanto, el espacio se empezará a captar observando los objetos y siguiendo un proceso de evolución, el cual, se puede enmarcar en tres etapas:

- Espacio vivido (hasta aproximadamente los 7 años):
 - como el pensamiento es intuitivo y egocéntrico, sólo se posee una idea concreta del espacio
 - es el espacio de aquí que se percibe por el cuerpo y su movimiento.
 - Experiencia directa del espacio físico con el que se tiene un contacto biológico, vivenciado por medio de sus movimientos, de su locomoción.
- Espacio percibido (hasta aproximadamente los 10 años):
 - Ya no se necesita experimentarlo biológicamente.
 - Se distinguen las distancias y se puede precisar posiciones de los objetivos por observación, sobre todo visual, orientarse con puntos cardinales.
 - Se aprende la posición de los objetos no sólo con relación a sí mismo sino a otros.
 - Es el espacio de allá, el espacio geográfico.
 - Supone una extensión de este concepto al saber situar los objetos en espacios cada vez más extensos
- Espacio concebido (a partir de los 11 años, aproximadamente):
 - Transformación rápida. Se adquiere un pensamiento más objetivo y se desarrolla el proceso de localización.
 - La observación, al ser más objetiva, puede ser analítica y no global.
 - Se es capaz de aprender formas sin un contenido concreto.
 - Es el inicio del pensamiento abstracto. Es la matematización del espacio.

El proceso de organización del espacio supone realizar continuas actividades para reforzar las percepciones que se va adquiriendo y, a medida que va abandonando la etapa de egocentrismo, el niño es capaz de proyectar la orientación de su esquema corporal al mundo que le rodea, objetos o seres vivos, porque ya no es sólo su cuerpo el sistema de referencia.

En la estructuración del espacio, según lo que ya hemos visto, se puede decir que el niño toma conciencia:

- del espacio ocupado por su cuerpo;
- de la orientación del espacio;
- de la delimitación del objetivo en el espacio;
- de las posiciones relativas de los objetos en el espacio;
- de las distancias, de los intervalos, introduciéndole en el mundo de la medida y de la esquematización del espacio.

3. LAS PLANTAS ARQUITECTÓNICAS, PERCEPCIÓN DEL ESPACIO

La esencia de la arquitectura radica en tomar contacto con ella, palparla, recorrerla..., y en suma vivirla. Lo que significa la necesidad de abordarla a través de la observación directa, lo que nos va a permitir:

- Contemplarla con los seis planos que la definen.
- Recorrer el espacio captando la realidad de las tres dimensiones.
- Observar los valores volumétricos.
- La validez de sus materiales.
- Los elementos ornamentales que la configuran.
- La armonía de sus proporciones.
- La técnica empleada.
- Cómo se distribuyen los espacios internos.
- La adecuación a su función.
- Cómo contribuyen los espacios externos o tejido urbano, marcando la armonía o disonancia con las edificaciones circundantes...
- Y, sobre todo, valorar sus dimensiones.

Pero entendemos que en la práctica no es posible realizar esta observación directa en todas las ocasiones, por lo cual hay que recurrir para su estudio a unos medios que permitan conocerla de forma indirecta.

Nuestra propuesta es utilizar la observación indirecta como método habitual de la práctica docente y la observación directa como vivencia, siempre que sea posible.

Pese a las objeciones de la observación indirecta, ésta se convierte en el sistema habitual desde el punto de vista de la práctica docente, lo que obliga a utilizar una serie de recursos didácticos que la faciliten. Unos serán alusivos a la representación del espacio, como los planos y otros nos muestran la arquitectura a través de las imágenes.

Desde que en el siglo XV se inventó la perspectiva se utiliza como el procedimiento para representar en un plano las tres dimensiones, por cual se convierte en un medio que permite ver el espacio.

Revisando las variedades existentes, por su carácter práctico, podemos concretar en dos los más destacados: la perspectiva cónica y las axonométricas. La primera es la usual en pintura, mientras que las otras son las habituales para plasmar la arquitectura. De ellas, la isométrica es el sistema más utilizado por la sencillez de su ejecución, dando igualmente la visión de conjunto. Para llevarla a cabo, al igual que los demás sistemas, hace falta utilizar los planos de planta y alzado (Guzmán, 1993).

Los planos o vistas del edificio, son elementos que nos van a dar una visión parcial del conjunto. Estos pueden ser tanto de la planta, como de los alzados y de las secciones.

El plano básico lo constituye el de la planta, que nos muestra la vista horizontal del edificio donde se proyectan los elementos arquitectónicos y permite juzgar el organismo a nivel de superficie. Nos transmite la forma, la distribución del espacio y deja constancia de los muros, vanos, elementos de sustentación empleados y sobre él deben proyectarse las formas de las cubiertas.

Otros planos de interés son las secciones o alzados interiores, éstos pueden ser transversales o longitudinales y nos transmiten el esquema de la arquitectura en su interior, mostrándonos la altura. A través de ellos se pueden observar las plantas que tienen, la distribución y la decoración interior, así como las cubiertas.

Los de los exteriores nos dan a conocer las fachadas, por lo cual se convierten en fundamentales para ver los elementos artísticos, siendo más importante el de la principal que es donde la decoración suele ser más acentuada. En estos planos queda constancia de los vanos, ritmos y simetrías y un aspecto importante es que nos permiten entrar en contacto con los planteamientos urbanísticos.

En su conjunto constituye una serie de recursos de gran valor instrumental para estudiar el entorno y analizar la arquitectura, siempre claro con la limitación de que son dos dimensiones.

◆ LAS PLANTAS

Puesto a definir un edificio el elemento básico y sustancial que lo define es su planta. Sobre ella andamos, marca el trazado espacial del conjunto desde la sustentación a su cubierta y, en cierta medida, está condicionando el resto de los elementos arquitectónicos.

Cada arquitectura implica su concepto espacial y éste queda fundamentalmente definido por su planta. Si la esencia de la arquitectura lo constituye el espacio propiamente dicho, la concepción espacial como tal, queda sobre todo trazada en el diseño de su planta. Por ello pensamos que el primer paso para la comprensión y lectura de la arquitectura irá determinado por la interpretación de su planta, y pensamos que debe ser el punto de partida del alumno.

El plano o vista de la planta, es el elemento que nos permite el nivel inicial para la comprensión espacial. Además, didácticamente, es el instrumento base de lectura e interpretación, que implica dificultades por ser una abstracción de la realidad, pero ante un código de valores establecidos es fácil su comprensión.

Realmente los problemas más usuales que se presentan en el aprendizaje de este lenguaje se derivan de las características de sus elementos constitutivos básicos, es decir:

- El tipo de proyección.
- Las perspectiva vertical.
- La interpretación de la escala.
- La selección de los aspectos representados.
- Los signos y símbolos convencionales.
- La representación bidimensional de una realidad tridimensional.
- Poseer un cierto dominio conceptual geográfico general y sobre las técnicas cartográficas
- La interpretación de la orientación y localización en el mapa o plano.

Para nuestra investigación los aspectos que nos interesa son sobretudo la dificultad que atañe a la **perspectiva vertical**, para lo cual se requiere un notable esfuerzo de imaginación, para la que los alumnos menores de ocho años no están capacitados, ya que, hasta esa edad sólo están preparados para visualizar los objetivos desde su propio punto de vista, y será a partir de los nueve años cuando comienza a saber coordinar las diferentes perspectivas.

Es una dificultad también el que la perspectiva cenital no es una perspectiva frecuente en la observación del paisaje, y sobre todo los niños, en este aspecto, tienen una escasa experiencia.

Importante es la **selección de los aspectos representados** que es una exigencia necesaria que se impone y está en función de la imposibilidad de reflejar toda la información o todos los aspectos que se dan en el espacio representado.

La comprensión de los **signos y símbolos**, que son elementos discriminadores y descriptivos y están presentes en la generalidad de los planos, precisa desarrollar en los alumnos la capacidad de interpretación de los aspectos convencionales del plano. Hay que estimular, por lo tanto, a los niños para que cuando tracen sus propios planos desarrollen sus propios símbolos.

Los investigadores coinciden en que se puede llegar a desarrollar un “**factor espacial**”, factor que determina la capacidad de leer planos y comprender dibujos geométricos, y en cuyo dominio va a intervenir, por un lado, la velocidad de percepción, o lo que es lo mismo, la capacidad de observar e identificar rápidamente detalles en base a la comparación de contornos e imágenes; y por otro lado, la capacidad de percibir figuras superpuestas (Liceras, 1997).

También hay que aludir a la dificultad de muchos alumnos para expresar la **orientación y localización** en el plano con términos apropiados a la disciplina geográfica. Es decir, con frecuencia definen la localización de un punto con expresiones como “arriba a la derecha, abajo, o a este lado” resultando muy pobre tanto su vocabulario como la expresión de sus ideas.

Todas estas dificultades que se encuentran a la hora de estudiar la representación del espacio, creemos que han de limarse desde los niveles inferiores de la educación. Con el trabajo de los planos, como recurso, donde se puede trabajar la localización de lugares conocidos y frecuentados por los niños y de esta forma introducirles en la noción de espacio.

Se hará de manera sencilla y por medio de distintas actividades que le vayan familiarizando con el uso de símbolos, situaciones de objetos y su localización.

◆ PROPUESTA DIDÁCTICA

Somos conscientes de que la concepción del espacio ha variado según las civilizaciones, en base a una serie de valores, tanto ideológicos como sociales, técnicos, estéticos o funcionales. La arquitectura da explicación a esos planteamientos mediante estructuras que cambian de unas épocas a otras dando respuesta a las necesidades e ideario que sobre ella se proyectan.

Además de la forma y función, las edificaciones llevan implícitas una simbología que está proyectada al concebirlas. Factor a tener en cuenta al abordar la valoración de su plano. Cada edificio, por tanto, tiene su propia ley espacial.

Nuestra propuesta de trabajo, a la hora de estudiar la planta, es partir de los elementos y factores que definen a la arquitectura, codificándolos y creando con los mismos unos parámetros referenciales que se van a convertir en la base que

posibilite acceder a la valoración de las más diversas arquitecturas. Codificando una serie de elementos y su forma de representación en el plano podríamos leer que la columna se plasma como un pequeño círculo, el pilar con un cuadrado, la bóveda de aristas con líneas de puntos que se cruzan, la cúpula con una circunferencia, etc...

Nuestro planteamiento didáctico, enseñar a ver, pretende que a partir del análisis de estos parámetros, se produzca una aplicación que lleve consigo un aprendizaje significativo, desde el ámbito escolar y en el discurrir fuera del mismo.

Debe entenderse como un intento metodológico para dirigir la observación del alumno, a través de las cuales podrá adentrarse en la percepción de los elementos que tiene frente a sí, conduciéndole para evitar la dispersión en el proceso ante la falta de unos indicadores que les orienten.

Tras la guiada visión de las partes fundamentales indicadas vendría la síntesis y el trabajo de comprensión. El objetivo principal a conseguir será haber comprendido el lenguaje propio de esa arquitectura, su función, el encuadre dentro de unas tipologías y la aproximación histórico-artística de la misma.

Por ello el estudio que proponemos de la planta nos deberá hablar sobre los siguientes aspectos:

- ¿Cómo es el espacio? es decir si es longitudinal, centralizado, basilical, en cruz...
- ¿Qué forma tiene?, si es de cruz latina, cruz griega, circular, cuadrada, basilical, rectangular, elíptica...
- ¿Cómo se distribuye el espacio? si es continuo, está separado por soportes exentos como columnas o pilares, si se articula en torno a un claustro o alrededor de un patio.
- ¿Cómo son sus paredes? rectas o curvas.
- ¿Cómo es su muro? continuo o con vanos
- Además de las paredes ¿qué otros elementos de sustentación se encuentran? pilares, pilastras, columnas.
- ¿Cuántas plantas tiene esta arquitectura?
- ¿Existen arcos?
- Las cubiertas que cubre la arquitectura. ¿De qué tipo son? adinteladas, abovedadas.
- Si hay bóvedas, ¿cómo son? de cañón, arista, crucería, estrellada, vaída.
- Si existen cúpulas, ¿dónde están situadas?.
- ¿Cuántas fachadas hay? y ¿hacia dónde están orientadas?
- Si existen torres, ¿dónde están ubicadas?
- Si está unido a otras arquitecturas.

- Si es similar a las de su entorno, o rompe con ellas.
- ¿Qué efecto produce en cuanto a su tamaño?
- ¿Es proporcional en su conjunto y en sus elementos integradores?
- ¿Cuales son los núcleos o lugares más importantes?
- Si es una arquitectura religiosa de qué tipo es, Templo, Iglesia, Monasterio, Mezquita, Funeraria.
- Si es una arquitectura civil a qué categoría pertenece, pública o privada, domestica o palaciega, industrial o fabril, deportiva, de servicios, militar o de carácter defensivo.

Todo esto se trabajará en el aula, desde los niveles inferiores, a través de la representación de formas geométricas, hasta niveles superiores donde se interpretará correctamente las representaciones de plantas. Siempre partiendo de espacios conocidos como el aula, su casa, arquitecturas de su entorno, para llegar al estudio de la evolución artística de la arquitectura a través de la representación de sus espacios en la plantas.

4. BIBLIOGRAFÍA

- ARNHEIM, R. (1978): *La forma visual de la arquitectura*. Barcelona, Gustavo Gili.
- AUSUBEL, D. P. y otros (1983): *Psicología educativa*. Trillas, México.
- BAILEY, P. (1985): *Didáctica de la geografía*. Cincel-Kapelusz, Madrid.
- BALE, J. (1989): *Didáctica de la geografía en la escuela primaria*. MEC-Morata.
- BATTISTI, E. (1980): *Arquitectura, ideología y ciencia*. Hermann Blume, Madrid.
- BENEJAM, P. (1999): *El conocimiento científico y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Libro de actas del X Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de la Rioja . Diada, pp. 15-25.
- BENEJAM, P y PAGES, J. (coord.); (1997): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Enseñanza Secundaria*. Barcelona, ICE Universitat Barcelona/Horsori.
- CALLEJO, M^a L. y LLOPIS, C. (1992): *Planos y Mapas: Actividades interdisciplinares para representar el espacio*. Narcea, S.A. de ediciones, Madrid.
- GARCIA BALLESTEROS, A. (1995): *Geografía Urbana 1. La ciudad: objeto de estudio pluridisciplinar*. Oikos-tau, Barcelona.
- GIDEON, S. (1978): *Espacio, tiempo y arquitectura*. Científico médica, Barcelona.
- GIMENO, J. (1989): *El curriculum una reflexión sobre la práctica*. Morata-MEC, Madrid.
- GUZMAN PEREZ; M. (1993): *Arquitectura: percepción y conocimiento. Propuesta didáctica*. Comares, Granada.
- (1999) *Itinerarios artísticos de Granada. Propuesta didáctica*. Comares, Granada.
- HANNOUN, H. (1972): *El niño conquista el medio*. Kapeluzs, Buenos Aires.
- LICERAS, A. (1997): *Dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Una perspectiva psicodidáctica*. Grupo Editorial universitario, Granada.

- RODRIGUEZ LESTEGAS, F. (2000): "La elaboración del conocimiento geográfico escolar: ¿de la ciencia geográfica a la geografía que se enseña o viceversa?". *Iber*. N° 24, abril, pp. 107-116.
- SCURATTI, C. y DAMIANO, E. (1977): *Interdisciplinariedad didáctica*. Adara, La Coruña.
- SOUTO GONZALEZ, X. M. (1998) *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Serbal, Barcelona.
- (1994): "Implicaciones didácticas del estudio geográfico de las ciudades". *Investigaciones geográficas*, n° 12, pp. 93-118.
- ZÁRATE MARTIN, A. (1995): *Estrategias para un aprendizaje significativo de la Geografía en la ESO*. UNED, Madrid.

PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO DE PLANEAMENTO URBANÍSTICO. ALCANCE E LIMITAÇÕES DA EDUCAÇÃO GEOGRÁ- FICA NO PARADIGMA EDUCATIVO ACTUAL

ISABEL PATO E SILVA

Escola Poeta Joaquim Serra (Montijo)

1. NOTA INTRODUTÓRIA

A reflexão que aqui se apresenta decorre de inúmeras questões com as quais a sua autora se tem deparado durante quase uma década de exercício da função docente alternada e / ou acumulada com a prática de planeamento regional e urbano. Ao longo deste período, o aprofundamento da investigação no domínio do planeamento e a realização da profissionalização em serviço (após cinco anos de docência), contribuíram, de modo decisivo, para um gradual enriquecimento teórico e empírico com base no qual se tem aprofundado a avaliação e reflexão sobre a prática profissional e sobre os contextos socio-culturais em que esta prática se integra.

Nesta comunicação procura-se deste modo articular dois planos analíticos: o centrado no papel da educação e o centrado no processo de planeamento, visto como catalisador de uma progressiva integração sociedade civil no seu próprio desenvolvimento.

2. LEVANTAMENTO DA PROBLEMÁTICA

Qualquer intervenção territorial pressupõe a presença de um conjunto de mediações e de instrumentos que se requerem integrados numa determinada lógica

de desenvolvimento, constituindo-se, assim, não apenas como um processo físico mas, como um processo de acção social. O debate em torno da cidade tem colocado ênfase neste processo, salientado a importância da definição e explicitação de um projecto de cidade enquanto veículo de agregação de ideias, estratégias e instrumentos de planeamento e implementação e, simultaneamente, de criação de mecanismos de informação, e de procedimentos que permitam o exercício de cidadania.

No plano político, institucional e jurídico tornou-se evidente, especialmente a partir da última década, um crescente apelo e inclusão da participação cívica no processo de planeamento e gestão urbanística¹. No entanto, são ainda visíveis profundas rupturas entre o plano paradigmático subjacente a esta evolução e a eficácia da participação, considerando, por um lado, a fase naquele processo de planeamento em que esta se inscreve e, por outro, as suas reais implicações no processo de planeamento. Acrescenta-se ainda que outros obstáculos, tanto no plano político como técnico, que se colocam à participação cívica no domínio urbanístico, entre os quais merecem destaque: os custos envolvidos, os atrasos no processo de planeamento, o bloqueio de decisões, a ideia de que a participação pública se constitui como uma “erosão à democracia” na medida em que desafia o sistema representativo, ou paradoxalmente, a ideia de que a participação pode servir como alibi de desresponsabilização política, e, por último, a incompetência, por parte dos cidadãos, para uma participação esclarecida e construtiva (Silva, 1996).

Tendo presente a complexidade desta problemática - patente na coexistência de diferentes enquadramentos paradigmáticos em que ainda hoje se insere - considera-se fundamental reflectir sobre a dimensão cultural da participação cívica, considerando que a fraca motivação e preparação dos cidadãos para participar naquele processo, constitui, de facto, uma importante limitação para o desenvolvimento urbano sustentado.

¹ A título de exemplo refiram-se no domínio urbanístico o DL 69 / 90 de 2 de Março que regulamenta a elaboração dos Planos Municipais de Ordenamento do Território (artº 14º), o DL 91 / 95 de 2 de Setembro relativo às operações de reconversão de Áreas Urbanas de Génese Ilegal, o DL 448 / 91 de 29 de Setembro (posteriormente revogado pelo DL 334 / 95 de 28 de Novembro) referente às “modalidades de participação” no âmbito dos pedidos de loteamento, o DL 250 / 92 de 15 de Outubro relativo às obras particulares e, finalmente, o DL 448 / 91 referente à Gestão de Espaços Exteriores. Por via indirecta outros diplomas relativos ao domínio político e à vida administrativa com potenciais efeitos sobre o domínio urbanístico merecem igualmente referência, destacando-se no domínio político a Lei de Exercício do Direito de Petição (Lei nº 43 / 90 de 10 de Agosto, com alterações introduzidas pelo DL 6 / 93 de 1 de Março) e a Lei do Direito à Acção Popular (Lei nº 83 / 95); no que se refere à participação no domínio da vida administrativa destaca-se a revisão do Código do Procedimento Administrativo que assegura aos cidadãos o direito de obterem uma decisão administrativa sempre que requeiram ao órgão competente (artº 74º) ou a possibilidade de realização de audiências dos interessados (artº 100º).

Uma vez centrados na dimensão cultural, torna-se importante sublinhar que, mesmo quando centrados no cidadão, nem todas as questões relativas à sua a fraca motivação e preparação para a participação se circunscrevem ao domínio da educação. A este propósito refira-se - como salienta Jorge Gonçalves (1996) em *ReciproCidade: Apropriação e Exclusão em Urbanismo* - que esta lacuna para participar nas questões do domínio urbanístico que lhe dizem directamente respeito se relaciona, tanto com a falta de informação, de capacidade de racionalização e organizativa, como, também, com a falta de disponibilidade temporal, esta última, muitas vezes precisamente relacionada com as implicações que os diferentes modelos de planeamento urbanístico(ou a sua ausência) têm na modelação do quotidiano dos cidadãos.

A este propósito importa ainda referir um estudo mais recente baseado na inquirição de residentes da Grande Lisboa, sobre o respectivo “ambiente urbano” (Matias Ferreira, Casanova e Castro,1999) que revela interessantes conclusões a este propósito. De sublinhar no contexto deste debate o elevado grau de abstracção que muitas questões relativas à cidade detém para a maioria dos cidadãos, espelhada na confusão entre conceitos e / ou nas distorções evidentes entre os problemas levantados e os actores considerados responsáveis.

Levantada a problemática central, importa definir o objectivo desta comunicação. Pretende-se reflectir em torno do papel que a Geografia, ao nível do ensino básico, pode desempenhar enquanto veículo de preparação de cidadãos para uma participação activa, responsável e fundamentada no processo de transformação do território em que se desenvolve o seu quotidiano. Com o percurso analítico seguido procura-se fundamentar “porque” e “como” pode a Geografia desempenhar este papel à luz dos princípios orientadores e dos objectivos do ensino básico e do ensino geográfico na actualidade.

A “utilidade social” que a Geografia e o seu ensino demonstrou ter em diferentes épocas estará hoje porventura relacionada com a necessária (re)estruturação do pensamento crítico e criativo face ao “espaço de vizinhança e proximidade” (que adiante explicitaremos), sem que com tal se subestimem outras vertentes educativas de importância igualmente reconhecida, de que se destaca a preparação para a sociedade da informação.

Uma participação activa, responsável e fundamentada exige o desenvolvimento de um conjunto de competências que, embora em alguns casos resvalam as competências apontadas para a disciplina de Geografia ao nível do ensino básico, se encontram, de modo muito significativo, na *dimensão para a cidadania*, conforme entendida nos objectivos expressos na LBSE e aprofundados no documento do Ministério da Educação “Organização Curricular e Programas do Ensino Básico, 3º Ciclo, Vol.I”.

Por este motivo, tendo presente a actual concepção de ciência geográfica urge reflectir sobre os potenciais formativos da disciplina para a sociedade actual e

do futuro e sobre de que forma tais potenciais se articulam com o papel que se desenha para o próprio sistema de ensino e para a sociedade em geral.

3. A EVOLUÇÃO MAIS RECENTE DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA

À escala global são visíveis um conjunto de mudanças sociais motivadas por rupturas no domínio epistemológico, pelo processo de globalização, pela mundialização da economia e pela aceleração do conhecimento científico e técnico. As implicações destas transformações socio-económicas geraram profundas repercussões no campo ideológico, alterando a maneira do homem pensar sobre si próprio.

Como refere Margarida Fernandes em “O currículo na pós-modernidade: dimensões a reconceptualizar” (2000) diversos autores caracterizam a “pós-modernidade como uma época de ruptura com um conjunto de crenças que dominaram a época anterior – a modernidade – nomeadamente a crença iluminista no poder da razão para produzir verdades universais e a convicção de que um contínuo progresso científico conduziria à emancipação do homem. A ruptura com tais crenças fez desaparecer o optimismo e a confiança que as acompanharam, dando lugar a um estado de incerteza que rejeitou a possibilidade de conhecimento objectivo e universal e a noção de razão desinteressada e transcendente, passando a enfatizar-se que o conhecimento é fruto de uma construção social complexa, que é historicamente determinante”².

Com efeito, reconhece-se hoje que entre os domínios epistemológico e sociológico, diversos aspectos concorrem para a construção do conhecimento científico. Como refere Alexandre (1995) a produção do conhecimento científico insere-se num quadro epistémico definido quer em função do paradigma social – imposições sociais que induzem a aceitação e / ou rejeição de determinados temas de estudo – quer em função do paradigma epistémico – enquanto corpo conceptual que sustenta a maneira dominante de considerar a ciência em cada momento da história.

Para o mesmo autor, foi sob as forças de diferentes quadros epistémicos que o conceito e o objecto de estudo da Geografia foram alvo ao longo do tempo de mudanças significativas enquadradas por diferentes problemáticas e estruturas conceptuais e metodológicas. A partir da década de 70, período em que o estudo sobre as estruturas, relações e processos espaciais se inscreve numa abordagem de natureza sistémica – relacionada com a abertura desta ciência a tendências conceptuais alternativas tais como as abordagens humanista, radical, idealista e espaço-temporal – o objecto da disciplina estende-se e passa a abarcar o estudo da interacção entre o “homem” e o “ambiente”, entendendo este como

² in Revista de educação, Vol.IX, nº 1, 2000, Departamento de Educação da FC da UN., p. 27.

mais do que o quadro físico em que se suporta a actividade humana, na medida em que é, também, em cada momento da história e de modo mais ou menos profundo, produto da acção do homem.

É neste contexto que emerge o conceito de “espaço geográfico”, o qual expressa a tentativa de integrar novamente as dimensões natural e humana considerando que o “espaço” é produto da acção da sociedade que o criou e que, o “espaço geográfico” corresponde a um produto social na medida em que o homem actua sobre ele procurando assegurar condições para a sua sobrevivência. O conceito de “espaço geográfico” permite uma concepção que aceita a “projectão de um sistema socio-cultural sobre um sistema ecológico, que se assume como território herdado porque construído em diferentes períodos do tempo aos quais se associam diferentes lógicas sociais de transformação espacial” (Alexandre, 1996, p. 34).

Associado à aplicação de princípios da teoria dos sistemas emerge um outro conceito: o de “organização espacial”, com base no qual o “espaço” deixa de ser o objecto privilegiado da ciência geográfica e passa a ser “uma dimensão de análise”, recentrando-se o objecto na superfície terrestre, entendida agora como sistema organizado. Nesta abordagem, a escolha da escala e grão de análise associados tornam-se critérios determinantes e da sua utilização depende a identificação de diferentes sistemas em estudo.

Ao privilegiar a “organização espacial” a Geografia retoma a sua dimensão locativa, enquadrada pela reconceptualização do “espaço” e das relações “homem-meio”, campos do saber que, porque partilhados com outras disciplinas, exigem uma clarificação da exclusividade do objecto da geografia. “A recentragem do objecto de estudo da disciplina e a recuperação da sua unidade, processa-se através da reconceptualização de alguns dos conceitos tradicionais na ciência: lugar, rede, interface, fronteira, dissimetria, espaço, território, região, paisagem. A sua abordagem deve ter em conta: quer a *situação geográfica*, isto é, o conjunto de relações que se estabelecem com outros lugares, eixos, espaços; quer o *meio* encarado como ressonância nos lugares de dimensões sociais, culturais, políticas, económicas, ou naturais, que em si próprias constituem sistemas complexos, estruturados e mais ou menos flutuantes” (op. cit. p. 37).

Neste óptica foca-se a individualidade do espaço decorrente da irregularidade na distribuição dos fenómenos e acontecimentos com implicações espaciais. Contudo, não se trata do retorno à Geografia ideográfica no sentido em que se recorre ao conhecimento das “leis do espaço”, que se torna indispensável dominar, mas que exigem uma abordagem específica porque embebida de uma lógica social.

Também sob o ponto de vista metodológico a Geografia, tal como o conjunto das ciências, sofreu uma alteração dos métodos de análise sustentada pelos elementos de ruptura que marcam a crise científica actual, concretamente no que se refere a dois dos quatro elementos de ruptura que marcam a actual crise

da ciência propostos por Boaventura de Sousa Santos (1987,1989): a impossibilidade de a partir de um processo de progressiva divisão disciplinar se abarcar o ser humano como um todo e da consequente necessidade de redescobrir o conhecimento contextual através de mecanismos que se afirmam como *empíricos*, desenvolvidos sobre a ideia de *localidade*; a queda dos pressupostos de objectividade do conhecimento e da indissociabilidade sujeito / objecto, colocando-se hoje cada vez menos a questão no alcance da objectividade e cada vez mais na explicitação da subjectividade latente.

Como resposta a estes elementos de ruptura implícitos no processo evolutivo da Geografia, esta recentra-se “nos caminhos da *interpretação*” procurando “compreender o modo como o homem vive o seu mundo, quais as suas representações acerca desse mundo, quais os objectivos subjacentes à sua vontade de transformação. “A Geografia recupera o homem para o seu objecto de estudo” criando assim condições para a “(...) renovação dos métodos de análise das interpretações entre o homem e o ambiente, encarados como o reflexo das representações dos grupos humanos acerca do espaço sobre o qual desenvolvem a sua actividade” (Claval, 1984; Bailly e Ferrier 1986; Piveteau, 1986; Gilbert, 1988; Acheson, 1994)³

4. DIALÉCTICA SOCIEDADE - EDUCAÇÃO

No contexto europeu a desaceleração da capacidade de concorrer com o resto do mundo colocou ênfase na (afinal) fraca preparação dos recursos humanos para a construção e actualização da sociedade do conhecimento. Esta questão tornou-se incontornável e contribuiu para a consolidação da ideia de reterritorialização como forma de articular o desenvolvimento de “espaços concretos” e o processo de globalização. Esta concepção do processo de desenvolvimento gerou a concorrência entre diferentes regiões para a atracção de investimento, inicialmente centrada no investimento estrangeiro para se alargar posteriormente ao apoio a estratégias de criação de pequenas e médias empresas, capazes de inovar, flexibilizar e desenvolver a capacidade organizativa.

Por outro lado, acompanhando estas transformações, no domínio do território passa-se progressivamente de “um paradigma funcionalista”, assente em pressupostos de integração da difusão espacial do desenvolvimento e na consolidação de políticas sectoriais, para um “paradigma territorialista”, assente em pressupostos de integração territorial de desenvolvimento, visto como um “processo de mudança social”, que depende de formas de organização à escala local e da mobilização para a participação de grupos de cidadãos e de instituições, para o alcance dos seus objectivos (Henriques, 1987). Comprovando esta transposi-

³ in Fernando Alexandre, 1995, p. 39.

ção refiram-se a importância dada a nível europeu ao desenvolvimento local e ao papel dos governos locais enquanto agentes de promoção de desenvolvimento. De facto, ao longo da década de 90, no plano político emerge uma intensa dialéctica na formulação ideológica e teórica dos conceitos de desenvolvimento local, ordenamento do território e desenvolvimento sustentável. Tanto o Livro Branco para Crescimento, Competitividade e Emprego (1993), como o Livro Verde sobre a Política Social Europeia – Opções para a União (1993) enfatizam a ideia de que a base do desenvolvimento se assume maioritariamente à escala local, salientando a importância de equacionar a articulação de políticas globais – locais. Esta tendência é notória em Portugal ao nível do ensino e de outras funções públicas que tendem a descentralizar-se / desconcentrar-se aproximando-se dos seus públicos.

Procurando dar resposta aos elevados níveis de desemprego na União Europeia, o Livro Branco lança as bases para a reflexão e para a tomada de decisões que permitam o desenvolvimento sustentável das economias e as capacitem para enfrentar (numa posição de

liderança) a concorrência internacional, criando simultaneamente milhões de postos de trabalho. Neste documento a educação e a formação, para além do seu papel na promoção do desenvolvimento e da promoção individual e dos valores da cidadania, são visto como catalisadores do relançamento do crescimento, da renovação da competitividade e do reestabelecimento de um nível de desemprego socialmente aceitável, através de uma adaptação das competências gerais e específicas à evolução dos mercados e das necessidades sociais.

Caminha-se assim para uma outra forma de funcionamento da sociedade, orientado para apoiar os indivíduos a formarem-se, a educarem-se a inovarem-se. A nível político o emprego oferecido pelas instituições perde importância e vê-se gradualmente substituído pela criação de pequenas empresas ligadas a actividades que resultam do crescimento rápido da informação. A riqueza desta “nova idade” provém do conhecimento que cria oportunidades. No mesmo sentido, por seu lado, o Livre Blanc – Enseigner e Apprendre – vers la société cognitive (1995) apela para a consolidação de um sistema educativo capaz de formar cidadãos que assumam o seu próprio processo formativo para além da escolaridade formal, salientando a importância de recentrar a educação básica ao nível da cultura geral, entendida “como instrumento de compreensão do mundo exterior ao quadro de ensino” por forma a “reduzir o afastamento entre grupos e permitindo a progressão e o desenvolvimento de todos os recursos humanos”, através do aprofundamento da capacidade de “discernir o significado dos factos”, da “compreensão e da criatividade e de “apreciação e decisão”(p. 26-30).

Este é também o sentido expresso na Lei de Bases do Sistema Educativo que define o sistema educativo como um conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, entendido como a “garantia de uma permanente acção for-

mativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”.

O paradigma educativo da actualidade (implícito e explícito na LBSE) parece assim responder às novas solicitações da sociedade. Contudo, uma leitura mais cuidada do texto da LBSE permite identificar alguns elementos de ruptura, quer no plano paradigmático, quer na sua relação com a prática pedagógica.

Para este exercício analítico⁴ partiu-se da matriz de funções dos paradigmas socioculturais e educativos proposta por Bertrand e Valois (1994) na sua obra *Paradigmas Educacionais: Escola e Sociedade*, com base na qual se procedeu à análise da LBSE (num primeiro momento) e ao seu posterior confronto com a proposta curricular para a disciplina de Geografia ao nível do 3º ciclo.

A leitura através da referida matriz dos princípios gerais do sistema educativo permite identificar a coexistência de três paradigmas educativos: humanista, sociointeraccional e inventivo. O primeiro pode ilustra-se com referência ao “desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade”, enquanto meta da educação; o segundo, o paradigma sociointeraccional, espelha-se na explicitação da finalidade do sistema educativo de incentivar “a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários”; por fim, o paradigma inventivo reside na consideração de que “A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, ao espírito crítico e criativo no meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”.

O mesmo exercício aplicado aos princípios organizativos que devem reger o conjunto de estruturas e acções diversificadas que compõe o sistema educativo permite a identificação do paradigma humanista, sociointeraccional e inventivo a que se acrescenta o racional. Este último quando se considera que a “formação ao longo da vida” - linha mestra da reforma - é, também, a par do desenvolvimento individual, uma resposta do sistema de ensino a uma necessidade social: um maior ajustamento profissional por forma a melhorar os desempenhos no sentido do progresso.

Contudo, ao nível dos objectivos o texto da LBSE situa a definição de “formação geral” essencialmente em aptidões de cariz humanista visando com a mesma a consecução de objectivos não circunscritos ao paradigma humanista, mas ligados ao paradigma inventivo. A este propósito retenha-se que tal como é expressa no documento em análise a “formação geral” deve promover a “realização individual em harmonia com os valores da sociedade” e de modo a que “sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática escolar e a cultura do quotidiano”.

⁴ em parte desenvolvido no âmbito do trabalho da autoria de Cristina Cardoso e Isabel Pato e Silva realizado no âmbito do Módulo de Desenvolvimento Curricular da Profissionalização em Serviço (FCT, UNL, 2000)

De modo semelhante, nos objectivos específicos para o 3º ciclo parte-se do paradigma humanista - pois promove-se o desenvolvimento da pessoa para que ela possa funcionar em pleno e a concepção de conhecimento presente centra-se na subjectividade - para servir objectivos de cariz inventivo e sociointeraccional expressos a título de exemplo: na dimensão exemplar do paradigma inventivo “(...) proporcionar a aquisição de atitudes autónomas visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária” ; e na “transformação social” visada no paradigma sociointeraccional.

Efectivamente, é possível identificar na LBSE uma ruptura com o paradigma sociocultural industrial (no qual a escola tinha unicamente uma função reprodutora) que se vê deste modo institucionalizada. Estamos hoje perante um paradigma híbrido, que encerra essencialmente três paradigmas, todos eles pós-modernos. Contudo, conforme se tem deixado antever, no plano paradigmático, parece poder reconhecer-se na LBSE a existência de um desfazamento entre as aptidões que o indivíduo deve reter na sua formação e as finalidades para as quais o sistema de ensino se molda, sendo hoje a “sociedade visada” muito mais ambiciosa do que aquela que se esperaria, face ao corpo cognitivo, atitudinal e valorativo (expresso na definição de formação geral adoptada) que o sistema de ensino visa ao nível da escolaridade básica.

Por outro lado, atendendo à dialéctica entre escola e sociedade – em que por um lado a escola responde às exigências da sociedade e, por outro, a escola influencia a própria sociedade – parece verificar-se, no quadro actual, alguma descontinuidade entre o paradigma sociocultural ainda dominante e os paradigmas subjacentes ao “novo” sistema educativo. Nesta perspectiva o paradigma educativo (mesmo com os elementos de descontinuidade acima evidenciados) constituiu-se, afinal, como um contraparádigma na sociedade actual, na medida em que o sistema educativo não se limita a seguir as orientações e os modos de funcionamento dominantes da sociedade, mas surge como inovador no sentido de contribuir para a criação de uma sociedade centrada na pessoa privilegiando as dimensões sociais e ambientais.

Contudo, como afirmam Bertrand e Valois (1994) na obra acima citada, não é possível existir uma mudança nos paradigmas educativos vigentes, sem haver uma transformação da organização educativa, “umas baseiam-se nas outras e não podem efectuar-se isoladamente (...)”. Por outro lado, “(...) uma modificação fundamental da organização educativa não pode limitar-se às mudanças operacionais, estando absolutamente ligada a uma transformação radical da nossa forma de pensar e de agir” (p. 243). É ao nível desta dialéctica paradigmas educativos / organização educativa que surge um segundo nível de ruptura que se procura reconciliar, quer com as transformações associadas à reforma curricular em curso, quer com a adopção de processos de decisão dentro da escola, baseados em modelos colegiais e / ou abertos à participação de todos os agentes educativos da comunidade escolar, conforme contemplado na LBSE.

Por último, as mudanças preconizadas pela LBSE (ainda) não se traduzem, em termos gerais, em transformações na forma de pensar e de agir dos agentes educativos, pelo que, apesar das alterações ocorridas na escola no plano organizacional, tais transformações não têm sido tão significativas ao nível das práticas pedagógicas, o que constitui um terceiro nível de discrepância, situado este entre os princípios e as práticas educativas.

A reforma curricular veio em parte contribuir para atenuar certas discrepâncias ao clarificar alguns pontos deixados em aberto na LBSE, nomeadamente, ao nível dos objectivos gerais assinalados para o ensino básico e secundário. De acordo com o documento do Ministério da Educação “Organização Curricular e Programas” a reforma curricular que se preconiza parte de opções educativas “que mais directamente se hão-de projectar na formação das gerações futuras pelo que se espera ver nelas contemplados os interesses e as necessidades de uma sociedade empenhada na mudança”.

Como o próprio texto expressa, introduzem-se duas características inovadoras ao nível da estrutura curricular: a primeira liga-se com a unidade e convergência expressa na preocupação de integrar vertical e horizontalmente o currículo; a segunda situa-se naquilo que se designa por “projecto pedagógico global” que está subjacente ao próprio currículo e que, sendo balizado pelos objectivos gerais assinalados para os níveis básico e secundário, se traduz em três dimensões educativas: a formação geral nas suas vertentes individual e social, a aquisição de saberes / capacidades fundamentais e a habilitação para o exercício da cidadania responsável.

O entendimento que se faz do projecto pedagógico global “contempla uma pedagogia de desenvolvimento integrado, em que a promoção de atitudes e valores assume papel nuclear e em que o domínio de aptidões e capacidades sobreleva e, simultaneamente, condiciona a aquisição de conhecimentos”. As implicações deste modelo são inúmeras para a prática lectiva e acentuam a importância da reformulação dos papéis dos agentes educativos, da relação pedagógica e das metodologias adoptadas no processo de ensino - aprendizagem.

5. PARADIGMA EDUCATIVO E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Quais as implicações de tais princípios e orientações para o ensino da Geografia ao nível do ensino básico?

No âmbito desta questão importa uma referência às orientações da “Carta Internacional da Educação Geográfica”, documento publicado em 1992 por iniciativa da Comissão da Educação Geográfica da União Geográfica Internacional, onde se tomam como principais contributos da disciplina para a educação as áreas da Educação Internacional, da Educação Ambiental e da Educação para o

Desenvolvimento, entendendo-se que, ao estudarem Geografia, os alunos se vêm “encorajados e explorar e desenvolver o conhecimento, a compreensão, capacidades, atitudes e valores” que se definem como:

- Conhecimento e compreensão – de localizações e lugares, dos sistemas socio-económicos da diversidade dos povos e de sociedades, da estrutura e dos processos da região e do país, dos desafios e das oportunidades para uma interdependência global;
- Capacidades – de utilização de dados sob formatos diversificados, de aplicação de métodos de investigação variados (observação directa, representação cartográfica, entrevista, interpretação de fontes estatísticas, etc) utilização de comunicação, do pensamento, e de competências práticas e sociais, numa óptica tendente à resolução de problemas;
- Atitudes e valores – interesse pelo meio envolvente e pela variedade de características naturais e humanas, preocupação pela qualidade do ordenamento do meio natural e do habitat humano, compreender o significado das atitudes e valores na tomada de decisão, desenvolver aptidões para usar conhecimentos e métodos geográficos, respeitar o direito de todos à igualdade, promover o empenhamento na procura de soluções para os problemas diagnosticados a várias escalas.

Torna-se assim claro que o actual valor da disciplina ultrapassa o âmbito do saber geográfico e concorre no sentido do dado às transformações que têm afectado o sistema de ensino. Tal afirmação pode ilustrar-se recorrendo aos novos objectivos educativos para o ensino da Geografia ao nível básico e secundário, expressos no mesmo documento e dos quais se destacam: o conhecimento e a compreensão de espaço próximos e longínquos; a percepção da grande diversidade de condições existentes sobre a superfície terrestre, em resultado da interacção homem – ambiente; a compreensão dos processos que dão origem a diversos padrões e formas de organização espacial, e do modo como estes influenciam as futuras transformações; a consciencialização das diferenças de oportunidades e constrangimentos que afectam diferentes povos, em diferentes lugares, sob diferentes condições; a compreensão da natureza das sociedades multiculturais e multirraciais e, finalmente, o desenvolvimento de capacidades e competências que, sendo geográficas, possam ser úteis e aplicáveis a outros contextos.

Esta nova postura face ao ensino da Geografia, enfatiza novas exigências no domínio da educação geográfica, sobretudo no que se refere à necessidade de desenvolver esquemas conceptuais que privilegiem estratégias conducentes ao incremento da capacidade de tomada de decisões, valorizando modelos pedagógicos e metodológicos de “resolução de problemas” (Alexandre, 1995). Como refere o mesmo autor, neste sentido a educação geográfica assume um papel de “educação para a transformação”, centrando-se no desenvolvimento da capacidade de “pen-

sar o espaço” valorizando a componente social, a abordagem sistémica, a componente conceptual e, finalmente, valorizando um ensino assente na realidade.

Retomando o ponto central desta reflexão, efectivamente, parece reconhecer-se que a “compreensão do espaço enquanto produto social” implica mais do que domínio de conceitos (geográficos), estendendo-se, para além do plano didáctico, ao domínio de factos e regras que requer o estudo processual do processo de transformação do espaço. Por outro lado, a “educação para a transformação” implica a interiorização de valores que depende da apreensão individual e social (plano intrapsicológico e interpsicológico de Vigotsky) e contempla aspectos extracognitivos tais como o emocional, o afectivo e o motor. Por isso, e em consonância com as mais actuais orientações para o ensino básico acima expostas, coloca-se hoje um novo desafio à Geografia: o de promover uma simbiose entre educação geográfica e educação para a cidadania.

Para melhor fundamentar esta ideia torna-se fundamental uma aproximação ao conceito de cidadania. Fonseca⁵ salienta a necessidade de, na educação para a cidadania, proceder a uma análise global do indivíduo, considerando: a relação interpessoal, a relação entre indivíduo e o ambiente, o seu modo de vida e, a forma de compreender o mundo à sua volta. Para o mesmo autor, para além desta indispensável análise, importa ter presente que o conceito de cidadania toca cinco dimensões fundamentais:

- diversidade, diferenciação e multiculturalismo
- exclusão social, ausência de direitos
- os sentidos da educação
- sociedade, ecologia e ambiente
- a Europa e o Mundo

Qualquer das dimensões propostas pelo autor se relaciona muito estreitamente com a educação geográfica. Por este motivo, importa salientar alguns aspectos que poderão nortear a definição de estratégias educativas.

Como o mesmo autor sublinha, o conceito de cidadania não corresponde à ideia de cidadãos homogéneos uma vez que a diferença é muito útil à sociedade, quer por aquilo que trás de novo (evolução social), quer pelo que nos permite compreender através da inter-relação e auto-reflexão. A transposição deste posicionamento do plano paradigmático para o plano didáctico é sem dúvida um dos maiores desafios na escola de hoje. Por outro lado, se educar para a cidadania é também educar para a integração social plena, a consecução deste princípio fundamental das sociedades democráticas - que como vimos, também atravessou o

⁵ Contributos apresentados numa comunicação dedicada ao tema “Educar para a Cidadania”, promovida pela Texto Editora em Tróia (Maio, 2000).

sistema de ensino a diferentes níveis (institucional e jurídico, organizacional e pedagógico) - pressupõe a educação de grupos sociais mais específicos⁶.

No que se refere aos domínios ligados à sociedade, à ecologia e ambiente saliente-se que correspondem aqueles em que mais emergem os sinais de cidadania activa. Esta dimensão apela para a importância do “conhecimento social” e da “experiência concreta” considerando que a formação de competências que manifestem um comportamento cívico implica a uma “identidade cívica” na formação da personalidade.

Por último, e não menos importante considerando os conteúdos privilegiados ao nível do 3º ciclo na disciplina de Geografia, importa educar para a construção de uma identidade transnacional procurando contribuir para o estabelecimento de relações construtivas com o mundo que nos rodeia.

Retomado o ponto anterior, ao explorar os objectos de estudo privilegiados na construção da “identidade cívica” a Geografia não poderá ignorar os contributos da teoria semântico-operatória na explicação do raciocínio dedutivo, que salientam que a construção de identidades implica a necessidade de, ao nível pedagógico, criar condições para uma construção de raciocínios formais atendendo à “lógica significativa”, ao invés da “lógica formal”, integrando na concepção do processo de ensino-aprendizagem novos elementos, concretamente: a importância de estruturas sintácticas, a importância do conteúdo / significado social, a interferência dos conhecimentos prévios, o papel da acção para o raciocínio interior e simbólico e a coexistência das componentes comunicativa e operatória.

A “identidade cívica” no contexto do ensino geográfico espelha-se na “identidade socio-cultural” que, por sua vez, muito frequentemente se reporta a contextos territoriais específicos. Mesmo quando tal não acontece, o percurso conceptual e metodológico que parte do espacial para o social - por excelência uma abordagem geográfica - reveste-se hoje de grande utilidade quando se objectiva promover o exercício de uma cidadania activa, responsável e fundamentada (não apenas individual mas também, e sobretudo, colectiva). Ao reflectir sobre o “concreto e apreensível” com base no estudo do “lugar” e da “região” promove-se a construção de “identidades socio-culturais” que se constituem elementos chave do próprio processo participativo.

O espaço de vizinhança ou de proximidade, isto é, o espaço em que se desenvolve o quotidiano de cada um de nós, constitui, especialmente ao nível da iniciação à disciplina, um verdadeiro laboratório para o desenvolvimento desta abordagem na medida em que se revela um objecto de estudo facilitador da integração das representações no processo de aprendizagem, permitindo que os

⁶ A este propósito recordem-se que o ensino especial e outras modalidades de adaptação das respostas educativas às características dos alunos não se estendeu ao domínio das especificidades socioculturais, apesar da sua pertinência em muitas escolas, nomeadamente escolas multi-étnicas ou inseridas em contextos socioculturais marcadamente desfavorecidos.

alunos “manipulem” aquilo que estão a aprender e, de modo gradual, vão assimilando esquemas explicativos cada vez mais estruturados, atingindo, assim, mais facilmente níveis de conceptualização cada vez mais abstratos.

Actualmente aquilo que mais se aproxima desta abordagem focada nos espaços de vizinhança e de proximidade é apenas contemplado ao nível do 2º ciclo no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal e frequentemente não chega a ser desenvolvido. Por outro lado, face aos níveis de conceptualização próprios dos grupos etários abrangidos pelo 2º ciclo, será necessário equacionar a continuidade desta abordagem.

Neste sentido, o que se coloca aqui em causa são as escalas privilegiadas pelos actuais programas da disciplina ao nível do 3º ciclo que, num contexto de currículo universal, acentuam a vertente de Educação Internacional em prole da Educação para o Desenvolvimento. De facto, sendo indiscutível o seu valor para a promoção de uma identidade transnacional, numa interpretação mais simplista, as escalas de estudo privilegiadas não se revelam as mais adequadas à promoção de uma “identidade local” e “regional”, quando, face ao nível conceptual dominante no que se refere às questões do espaço e sua transformação, esse é precisamente um dos contributos mais válidos do ensino geográfico na sociedade actual. Por outro lado, mesmo com uma interpretação mais lata dos programas, a contextualização programática encontra no caso português também fortes obstáculos face ao vasto conjunto de conteúdos que os programas encerram e à dificuldade de, neste contexto, e face aos níveis cognitivos dos alunos, promover o exercício inter - escalar entre o global e o local atravessando todos os conteúdos programáticos.

Mas não são estes os únicos obstáculos ao desenvolvimento desta abordagem. Existem também sérios constrangimentos ligados a aspectos de natureza organizacional internos à escola, uma vez que, o estudo do “lugar” e da “região” enquanto objectos de estudo “concretos e apreensíveis” implica (para que se garanta maior equidade no processo formativo dos alunos), o recurso à realização de trabalho de campo em espaço próximos e longínquos, para o que se levantam grandes dificuldades. Este aspecto é muito importante porque, importa sublinhar, ao partir do estudo do “concreto e apreensível” se torna imprescindível o posterior confronto com a diversidade e com o necessário exercício de escalas, fundamentais face ao que implica aprender a raciocinar de forma geográfica. Só deste modo o objecto empírico se poderá tornar progressivamente o objecto de intelectualização.

Por último, importa referir que, naturalmente, a Geografia não pode tomar a seu cargo de modo isolado este desafio. Nem a escola é a única entidade com responsabilidades sobre a promoção da participação cívica no processo de desenvolvimento, muito menos se considerarmos que a escola se refere a um território educativo onde coexistem outras entidades públicas e não públicas cujas

competências se lhe sobrepõe em alguns domínios culturais. No entanto, será necessário admitir que muito se poderá realizar no seio da disciplina face à perspectiva, ao objecto e método da Geografia actual.

No actual contexto em que se procura superar a lógica de compartimentação disciplinar (com a inclusão das áreas curriculares não disciplinares, particularmente a Área de Projecto e a Formação Cívica) novas questões se levantam: qual a melhor forma de integrar estes dois domínios educativos? ou, de outro modo, qual o melhor lugar para o desenvolvimento dos esquemas conceptuais e desenhos metodológicos eleitos? Dentro da sala de aula? Ao nível Área de Projecto? Ou ainda no espaço de Formação Cívica? Aparentemente a maior flexibilidade constitui um factor favorável à articulação entre educação geográfica e educação para a cidadania, mas tal não é ainda certo, e muito dependerá do papel assumido pela própria Geografia.

BIBLIOGRAFIA⁷

- ALEXANDRE, F. (1995): *Ciência académica e saber do professor: representações de ciência e do seu ensino na educação geográfica* Série Mestrado, Faculdade de Ciência e Tecnologia Universidade Nova de Lisboa.
- ALONSO, L. (2000): “A construção social do currículo: Uma abordagem ecológica e prática” in *Revista da Educação*, vol. IX, nº 1, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp. 53-68.
- BERTRAND E VALOIS (1994): *Paradigmas Educacionais: Escola e Sociedade* Instituto Piaget, Lisboa.
- CLOSIER, R., (1972): *Histoire de la Géographie*, Press Universitaires de France, Paris.
- COMISSÃO EUROPEIA (1993): *Livro Branco: Crescimento, Competitividade e Emprego. Os desafios e as pistas para o século XXI*, Boletim das Comunidades Europeias. Suplemento 6 / 93.
- COMISSÃO EUROPEIA (1993): *Livro Verde sobre a Política Social Europeia - Opções para a União*, Direcção Geral do Emprego, Relações Laborais e Assuntos Sociais, COM (93) 551.
- COMMISSION EUROPEENNE: *Enseigner et Apprendre: vers la société cognitive*, 1995, Bruxells.
- COUCEIRO, M. L. P. (1998): “Autoformação e transformação das práticas profissionais dos professores” in *Revista da Educação*, vol. VII, nº 2, Departamento da Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp. 52-62.
- FERNANDES, M., (2000): “O currículo na pós-modernidade: dimensões a reconceptualizar” in *Revista da Educação*, vol. IX, nº1, Departamento da Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp. 27-38.
- FERREIRA, C. C. e SIMÕES, N. N. (1986): *A evolução do pensamento geográfico* Publicações Gradiva, Lisboa.

⁷ Embora nem toda esta Bibliografia seja citada no texto a sua consulta foi indispensável na produção desta reflexão.

- FONSECA (2000): “Educar para a cidadania”, Comunicação apresentada num Encontro para Professores de Geografia e História, promovido pela Texto Editora em Tróia.
- GONÇALVES, J. M., (1996) - *ReciproCidade: Apropriação e Exclusão em Urbanismo*, Tese de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- MATIAS FERREIRA, V., CASANOVA, J. L., CASTRO, A., (coords) (1999): *Ambientes Urbanos em Lisboa, Lisboa, a publicar*.
- Merrenne Shoumaker, B., (1994): *Didáctica da Geografia*, Edições Asa.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: “Organização Curricular e Programas”, Ensino Básico 2º ciclo, Reforma Educativa, DGEBS.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: “Organização Curricular e Programas”, Ensino Básico 3º ciclo, Reforma Educativa, DGEBS.
- PACHECO, J. P. e PARASKEVA, J. M. (2000): “A tomada de decisão na contextualização curricular” in *Revista da Educação*, vol. IX, nº 1, Departamento da Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp. 111-116.
- PATO E SILVA, I. (1996): *Participação no Planeamento Urbanístico: Contributos para uma prática integrada*, Tese de Mestrado em Planeamento Regional e Urbano, Universidade Técnica de Lisboa.
- PERRENOUD, P. (1993): “Novas didáticas e estratégias dos alunos face ao trabalho escolar” in *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação*, pp. 73-90.
- ROLDÃO, M. C. (1997): “Educação básica e formação ao longo da vida – perspectiva para a sociedade do 3º Milénio” Conferência na Faculdade de Economia da Universidade do Porto, pp. 2-14.
- ROLDÃO, M. C. (2000): “O currículo escolar: da uniformidade à contextualização – campos enéveis de decisão curricular” in *Revista da Educação*, vol. IX, nº 1, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp. 81-92.
- SACRISTÁN, J. G. (1991): “Consciência e acção sobre a prática como processo de libertação profissional dos professores” in Nóvoa, A., *Profissão Professor*, Porto Editora, pp. 61-92.
- SANTOS, B. S. (1987): *Um discurso sobre as Ciências*, Edições Afrontamento.
- SANTOS, B. S. (1989): *Introdução a uma Ciência Pós-moderna*, Edições Afrontamento.

LEGISLAÇÃO

- Lei 46/86 de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Desp. 124/ME/91 de 31 de Julho - Despacho que aprova o Documento Organização Curricular e Programas.
- Despacho 9590/99 de 14 de Maio - Despacho da Gestão Flexível de Currículos.
- DL nº 6/2001 de 18 de Janeiro - Decreto-Lei da Reorganização do Currículo do Ensino Básica.

III

Nuevas tendencias en Didáctica de la Geografía.
Aportaciones a la renovación de la enseñanza
de la Geografía en los diversos niveles educativos

IMAGINAR UNA NUEVA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA

AGUSTÍN HERNANDO RICA

Universidad de Barcelona

1. PRESENTACIÓN

La educación geográfica no es inmune a los cambios que afectan a la sociedad en la que se inserta. Son evidentes las transformaciones experimentadas en los intereses, actitudes y necesidades de los alumnos y profesores actuales¹, así como en las ideas que presiden y configuran la geografía actual². Y, sobre todo, las demandas sociales del momento³. Son, por tanto, diversos los factores que

¹ Son varios los trabajos editados que ponen de manifiesto los cambios de actitud y comportamiento que acusan los estudiantes. Los artículos de Kirchberg (2000) y Haubrich (2000) así lo ponen de manifiesto. Pese a su importancia, nos asalta la duda de si los cambios que indican también se han producido entre los adolescentes españoles. Haubrich ha reiterado en diversas ocasiones que, más que prestar atención a los cambios académicos, debemos ser más sensibles a los cambios experimentados entre nuestros estudiantes.

² Este tema ha sido objeto de tratamiento en diversos congresos celebrados, habiendo motivado igualmente numerosos artículos en revistas. Su importancia reside no en el traslado a los profesores, sino a los alumnos. Como veremos, para algunos autores, el entusiasmo exhibido por estar al día de todos estos cambios ha eclipsado otros igualmente relevantes relacionados con la educación. Entre las publicaciones extranjeras que muestran el diálogo establecido entre la geografía universitaria y los demás niveles, citamos la de Rawling y Daugherty (1996).

³ La importancia que cobran aprendizajes concretos, como los regionales, y las denominadas *habilidades transferibles* en la educación, son aspectos que afectan las reformas introducidas recientemente en países como el Reino Unido. Es sorprendente la reducción en el conjunto de normas curriculares inspiradoras, así como los cambios establecidos, destacando los nueve niveles de evaluación en sus 'attainment targets' en geografía. Véase *The National Curriculum for England*. (London. 1999). Puede consultarse en www.nc.uk.net.

nos animan e invitan a considerar la conveniencia de introducir modificaciones en el discurso que profesamos —ideas y acciones—, tanto colectivo, como personal, discurso que es inspirador de lo que hoy consideramos como ‘buena’ formación geográfica, y responder de este modo a los desafíos planteados, sociales y académicos.

Señalar y ocuparse de los aspectos más novedosos y relevantes de educación geográfica actual, tema de esta ponencia, es siempre una tarea incómoda y arriesgada. Además de ser subjetivos, tales aspectos están relativizados por la idiosincrasia de mi persona —edad, género, posición, experiencia, aspiraciones, cultura, lugar,...—. Pero, lo más importante, es que nos hallamos lejos de las consideraciones dogmáticas de etapas precedentes y de las directrices marcadas por líderes carismáticos a los que se seguía con total lealtad. Por tanto, ante nosotros se abre un futuro impredecible. Por ello, creemos que resulta más eficaz y realista contemplar el presente y examinar sus antecedentes inmediatos.

En la actualidad contamos con abundantes testimonios que revelan la fortaleza alcanzada por la didáctica de la geografía en el transcurso de los últimos años. Si nos fijamos en el número de personas dedicadas a ella, advertiremos con entusiasmo tanto su incremento, como la vitalidad que les anima, y sobre todo, el número de trabajos publicados. Su entrega se materializa en publicaciones diversas, evocadoras todas ellas de la presencia de una nueva cultura e inquietudes⁴. Asimismo, son frecuentes las reuniones y encuentros profesionales, propios de una liturgia más academicista, y también es diverso el número de personas dedicadas al tema, contribuyendo a cohesionar y forjar una comunidad de estudiosos con una identidad singular, análoga a cualquier otro grupo de especialistas. Son, por tanto, evidencias muy positivas de la labor efectuada y que permiten contemplar el futuro inmediato con optimismo⁵.

Pese al entusiasmo y energía desplegados, es todavía escasa la atención prestada a temas como quiénes somos, de qué nos ocupamos, cómo lo hacemos y por qué: y, mucho menos, la reflexión dirigida a examinar algunos de sus efectos o resultados, tanto en el ámbito de la política, como en el aula. Una de las diversas aportaciones brindadas por el posmodernismo reside en que nos estimula a incrementar la sensibilidad hacia nuestras propias concepciones e ideas, su origen y las acciones que las materializan y hacen visibles. Formados en el seno de una cultura académica presidida por valores positivistas y la búsqueda

⁴ Así lo ponen de manifiesto un atento examen del contenido que aparece en publicaciones recientes, algunas de ellas bajo el título de ciencias sociales.

⁵ Aunque no contamos todavía con un balance de la labor realizada, el número de miembros que forman parte del grupo de la AGE (alrededor del centenar), así como los diversos congresos celebrados, el último, el quinto en Murcia en diciembre de 2000, son evidencias que revelan un cambio significativo en el panorama, al menos, de manera tangible o cuantitativa.

de un reconocimiento profesional, nos hemos ido inhibiendo de la dimensión ideológica, política y social que exhibe nuestra tarea. Para corregirlo, se nos invita a descubrir nuestra sensibilidad y apreciar la cultura que profesamos, inspiradoras y responsables ambas de la actividad que consideramos como óptima, así como los efectos de la labor que realizamos, considerando su significado social a escala individual y global. La mayoría de nosotros, insertos en estructuras y modelos educativos reproductores de unos valores culturales y sociales, contemplamos con naturalidad la acción formativa que efectuamos, asumiendo su relevancia. No advertimos las consecuencias que se derivan de la misma, ni los ideales y la filosofía que inspira la educación geográfica que promovemos. No suele ser frecuente reflexionar y aplicar el espíritu crítico a la tarea de indagar y descubrir algunas de las ideas o concepciones dominantes que sostenemos⁶.

A la hora de discutir algunos de los desafíos que tenemos ante nosotros y señalar su alcance debemos reconocer en el profesorado la existencia de un cansancio y, en ocasiones, escepticismo, derivados, entre otros factores, del continuo cambio de concepciones sostenidas en situaciones precedentes. El profesorado de geografía ha sido testigo y protagonizado numerosos cambios o giros en su trayectoria profesional, y abrumado con la exigencia permanente de adoptar propuestas alternativas. Pese a ello, debemos ser conscientes de los desafíos que tenemos ante nosotros y el compromiso que hemos contraído y estamos ejercitando.

En este ensayo vamos a examinar, en primer lugar, las ideas que configuran el discurso que sostenemos, así como algunas de las sugerencias alternativas y las fuerzas o motivaciones que las impulsan. Sin duda, reflexionar acerca de la trayectoria y significado de la educación geográfica en los diversos momentos del pasado reciente es lo que nos ayuda a reconocer su rumbo y encarar mejor este inicio de siglo, discutiendo acerca de cuál debe ser nuestra nueva aportación a una sociedad distinta a la precedente. Las ideas que siguen deben tomarse como una contribución a la reflexión que nos conduzca a un incremento de nuestra sensibilidad acerca de la identidad del discurso, es decir, la cultura que poseemos en el ámbito de la educación geográfica, el de la comunidad a la que pertenecemos, quiénes sugieren aquello que debemos efectuar, en qué se sustentan y cómo lo valoramos. Después nos fijaremos en la paulatina importancia que va cobrando una práctica destinada a poner de manifiesto y justificar las cualidades que deben presidir nuestra labor, y, como resultado, la preparación geográfica de las personas. Se trata de un compromiso surgido en el seno de la sociedad

⁶ Es ya notable el número de trabajos dedicados a establecer la estrecha relación entre nacionalismo, colonialismo, imperialismo y otras ideologías, y la educación recibida en cada momento. Gran parte de los trabajos se han dedicado a examinarlos en el pasado, más que en el presente. La revista *Journal of Historical Geography* contiene diversas aportaciones, incluido un número monográfico (Vol. 22, nº 4, 1996).

liberal en la que nos hallamos, calificado como la *cultura de la auditoría*, exigiéndonos que mostremos los resultados de los aprendizajes geográficos alcanzados por el alumnado. Finalmente, examinamos algunas de las cualidades que ofrece la investigación que efectuamos.

2. LOS CAMBIOS QUE ESTÁ EXPERIMENTANDO EL DISCURSO DE DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA: IDENTIDADES, COMPROMISOS E IDEALES INSPIRADORES

El discurso de didáctica de la geografía está formado por el conjunto de ideas y prácticas que sostenemos y consideramos como óptimas, reunidas y creadas en el transcurso del último tercio del siglo XX. Durante estas décadas hemos ido contribuyendo a la invención de un cuerpo de saberes destinados a conocer, efectuar y juzgar la labor que realizamos. Como colectivo articulado en torno a dicha tarea nos hemos dotado de unos ideales y criterios acerca de la optimización de la misma, contamos con unas instituciones académicas, y estamos animados por unas aspiraciones —ambiciones— que sostenemos tácitamente, unas creencias que desplegamos y proyectamos permanentemente, mostrándolas en las diversas situaciones. Todas estas dimensiones de nuestro discurso contrastan con las manifestaciones desplegadas en otros momentos del pasado⁷.

La formación geográfica de las personas, su preparación o capacitación, se ha convertido en un ámbito de investigación similar a la preocupación mostrada por indagar cualquier otra dimensión de la actividad geográfica. Los resultados de dicha inquietud aparecen plasmados en ideas o logos que aparece en diversas publicaciones. Examinando tales obras podemos descubrir las diversas identidades, sensibilidades y culturas que animan la mejora de la formación geográfica.

Ciñéndonos al último tercio del siglo XX, en las obras disponibles advertimos la configuración de un discurso, cada vez más complejo, en el que detectamos cambios culturales y de sensibilidad muy acusados. En dicha etapa podemos apreciar, en mayor o menor proporción, una preocupación o compromiso hacia

- los procedimientos más eficaces y amenos para propagar la formación geográfica,
- el estudio y evaluación de los diversos componentes de la educación

⁷ El concepto de discurso aparece descrito en el *Diccionario de Geografía Humana*, cuya cuarta edición ha sido traducida recientemente (Akal, 2000), si bien en inglés existe una quinta edición. En cambio, no ha sido introducido el concepto de educación geográfica tal como se interpreta entre los especialistas. Por otro lado, disponemos de una nutrida literatura de los cambios epistemológicos experimentados por la geografía, pero es escasa la literatura dedicada a lo mismo en Didáctica de la Geografía.

- consideraciones acerca las necesidades geográficas y sus consecuencias en la sociedad.

Son, por tanto, diversas las culturas que ostentan tales obras y los intereses o sensibilidades que muestran los creadores de las mismas, sensibilidades que, a su vez, intentan transmitir a la comunidad interesada⁸. Cada una de estas tradiciones culturales argumenta y legitima la importancia de un saber o un determinado tipo de experiencia o práctica.

También difieren los efectos o resultados que se desean conseguir. Debido a esta concepción alternativa, las obras disponibles están estructuradas en torno a cada uno de tales intereses, aquellos que el autor o autora, consciente o no, considera prioritario. A su vez, reflejan la pluralidad de identidades que existen en el campo de la educación geográfica, afirmando y proclamando una opción sobre las demás.

2.1. LA EFICAZ TRANSMISIÓN Y REPRODUCCIÓN DE LA GEOGRÁFICA ACADÉMICA: SENSIBILIDAD Y CULTURA METODOLÓGICA

Tal y como he podido comprobar en mi dilatada experiencia como profesor de la asignatura, una de las concepciones más arraigadas entre quienes se matriculan en la asignatura *Didáctica de la Geografía* es que el curso les va a dotar de un conocimiento de los diversos procedimientos existentes en la enseñanza de la geografía. Esta pre-concepción se debe a cómo conciben su labor educativa futura y cuáles son los principales problemas con que se enfrenta el profesor o profesora de geografía. Esta visión transmisora, reproductora de unos saberes, apoyada en recursos novedosos y prácticas motivadoras, no es en absoluto nueva. Su origen se remonta varios siglos, ya que en el transcurso de ellos ha sido frecuente la edición de obras con el atrayente título de ‘metodología’⁹.

Muchos profesores de geografía, en el transcurso del siglo XX, convencidos de que las claves del éxito de una eficaz formación residen en una sugerente práctica y en la idoneidad de unas experiencias de aprendizaje, han emprendido la labor de dar a conocer y difundir el uso de nuevos recursos y la adopción de diversos estilos de enseñanza, tal como revelan las obras publicadas, comunica-

⁸ Nos referimos a los diversos libros de texto escritos para los profesionales de la enseñanza de la geografía y que más adelante examinaremos.

⁹ Sólo recordar que el primer libro de educación geográfica traducido en el siglo XX, de cultura anglosajona, exhibe como título *Cómo se debe estudiar la geografía*. F.W. Parker. Madrid: Daniel Jorro, 1915. Recuérdese, igualmente, el manual de P. Chico: *Metodología de la geografía*. Madrid: Editorial Reus, 1934.

ciones presentadas en congresos y artículos de revistas profesionales. Limitándonos al último tercio, sirvan de ejemplo el manual auspiciado por la UNESCO, traducido en 1966, así como el manual que intenta sustituirlo en 1989. Esta identidad es adoptada entre nosotros, tal como evocan los manuales editados por autores españoles, entre los que figuran el de Plans (1967) y gran parte de los artículos que incluye el más reciente de Moreno y Marrón (1995). Avalan la importancia asignada a esta identidad los dos primeros números de la revista de *Didáctica de la Geografía*, correspondientes a 1996 y 1997, el primero, consagrado a recursos, y el segundo, a procedimientos de enseñanza.

En el ámbito anglosajón ha sido frecuente la edición de libros con el título de *handbooks*, cuyo contenido obedece igualmente a este afán actualizador de procedimientos y recursos. Uno de los últimos publicados es el de Bailey y Fox (1996). Se trata de una creencia muy arraigada entre nosotros: la necesidad de informar al profesorado acerca de los recursos y los procedimientos propios de una 'buena' enseñanza de la geografía.

La importancia de esta sensibilidad reside en el fetichismo que emana de los novedosos recursos que la sociedad nos brinda permanentemente, desde las imágenes fotográficas al ordenador, y el empeño puesto en una práctica atrayente y motivadora para alcanzar una mayor eficacia en la labor transmisora, aprendiendo a eludir algunas de las dificultades y superar los rechazos propios de procedimientos rutinarios y aburridos, como son los memorísticos y verbales. Dotados de la magia que brota de la novedad, los creadores de dichos mensajes tratan de amenizar la enseñanza de la geografía, prometiendo resultados mejores y más duraderos.

Cada generación desea transmitir los nuevos mensajes recibidos. Así, con la formación geográfica que ha recibido la generación más joven, ya licenciada en geografía, más profunda y especializada que la que recibieron sus predecesores, licenciados en geografía e historia, han recibido también un nuevo compromiso. Al servicio de esta nueva identidad geográfica —la nomotética, frente a la idiográfica—, y prestando atención al deseo de promover y difundir unos mensajes alternativos, esta tradición se prolonga en el presente, incorporando y extendiendo el concepto de recurso educativo. En cambio, apenas cuestiona otros aspectos del discurso, como el tipo de educación recibida, los resultados que se alcanzan, sus méritos o criterios con que se miden y ponderan. Asumen la existencia de unas necesidades y cualidades psicológicas que ostenta el alumnado. Se trata, pues, de un discurso creado en torno al deseo de divulgar eficazmente una nueva cultura geográfica y ganarse las simpatías de la sociedad. El éxito depende de las cualidades del profesorado y la eficacia de los recursos que utiliza.

La asunción de este compromiso en el discurso de didáctica de la geografía continúa generando una copiosa literatura en la que se describen experiencias,

dentro y fuera del aula, e informa del uso de diversos recursos¹⁰. La prosa con que se nos anima a diversificar los estilos de enseñanza y aprendizaje suele ser entusiasta, sugerente y persuasiva. Las aportaciones están basados en la propia experiencia y en la apreciación personal de sus méritos. Son escasos los argumentos apoyados en resultados empíricos, si exceptuamos la asumida motivación que despiertan.

Es difícil conocer el grado de estima o la importancia asignada a esta identidad por el profesorado actual. Sin embargo, una idea de su magnitud aparece en las investigaciones o comunicaciones aportadas en los últimos congresos que nos invitan a usar un procedimiento más o menos novedoso, o que dan a conocer una experiencia desplegada de manera diferente. Dicha presencia evoca la permanencia de esta identidad y compromiso metodológico con la mejora de la educación geográfica. Sin duda, el incesante protagonismo que cobran en la sociedad las nuevas tecnologías explica que sea el tema estrella de esta sensibilidad.

2.2. LA IDENTIDAD PROFESIONAL: REPRODUCIR LOS VALORES DE UNA CULTURA ACADÉMICA Y LAS NORMAS DE UNA SOCIEDAD

Son diversas las circunstancias que ayudan a comprender el crecimiento y consolidación que ha experimentado la didáctica de la geografía, como profesión o dedicación, en las últimas décadas. Fruto de la reflexión acerca de algunos de los problemas de la labor que efectuamos han ido editándose obras que contienen aspectos inéditos de la misma, como su dimensión educativa e ideológica. Son temas que aunque puedan parecer ajenos a la práctica, están justificados por el decidido deseo de mejorarla. Ya no se trata, como en el pasado, de difundir experiencias derivadas del entusiasmo y confianza puesta en recursos y actividades de enseñanza de la geografía. Son, más bien, el resultado de una reflexiva labor académica, conseguida mediante la consulta de una amplia bibliografía procedente de campos afines. Sin duda, el cambio a esta nueva identidad aparece en la obra de Norman Graves, *La enseñanza de la Geografía* (1985). Al él han seguido otros libros que expresan de manera elocuente esta nueva identidad del profesorado, como los de Bale (1989), Gerber y Lidstone (1996), Kent, Lambert, Naish y Slater (1996), Lambert y Balderstone (2000) Marsden (1995)

¹⁰ En los listados referidos a obras de educación geográfica que aparecen en cualquier archivo electrónico que consultemos descubriremos la gran abundancia de trabajos de esta naturaleza, no sólo dedicados a la educación primaria, sino también a otros niveles, incluido el universitario. Sin duda, las editoriales, sensibles a las ventas, han editado recientemente diversos trabajos que muestran, singularmente, un cambio de estilo de enseñanza, o una experiencia cuya aportación mas significativa reside en el recurso empleado. Es la experiencia extraída al buscar en el archivo electrónico de obras sobre educación geográfica consultables en las bibliotecas de las universidades catalanas.

o Tilbury y Williams (1997). Entre los escritos por autores españoles, inspirado en análoga sensibilidad y cultura, figura el de Souto (1998).

En la educación anglosajona han sido muy influyentes los trabajos dedicados a ahondar en aspectos curriculares y en psicología. Por otro lado, en el transcurso de las décadas de los 60 y 70 se fue experimentando una creciente demanda de profesores en los diversos niveles educativos, con la aparición de institutos de educación, programas de formación inicial y otros de formación permanente del profesorado, como doctorados. La presencia de especialistas en educación geográfica en diversas universidades contribuyó a que determinadas personas se dedicaran, con gran intensidad, a esta especialidad. Es una opción profesional elegida, dedicada a la investigación y dar a conocer aquellos aspectos que son considerados como más relevantes, principalmente en la preparación inicial. Esta producción cultural, pese a corresponder a una etapa histórica que se halla en su ocaso debido a la legislación aprobada que afecta a las universidades inglesas, recoge las propuestas que son, en gran parte, las que inspiran las ideas y acciones que exhibimos actualmente.

La profesionalización experimentada por el discurso obedece al deseo humano y académico de sus cultivadores por alcanzar un mayor reconocimiento. En la creciente expansión protagonizada por la geografía se aspira a equipararse a otras especialidades surgidas, y legitimarse en la exigencia de una labor de preparación del profesorado, similar a la existente o creada en otras materias del plan de estudios. La creación de plazas y la incorporación de personas dedicadas a esta labor en departamentos de rango universitario impulsó a sus cultivadores a la búsqueda de mayor prestigio y poder mediante la incorporación de temas novedosos y considerados más relevantes, tanto especulativos de filosofía o sociología de la educación, como de psicología. A éstos se añaden otros de carácter aplicado, como los estudios curriculares, consistentes en la elaboración de listas de objetivos o esquemas de evaluación. La cultura correspondiente a educación geográfica, fruto de dicha dedicación, experimenta un incremento y diversidad muy apreciable. El incremento de saber está acompañado de otros cambios cualitativos que se advierten en tales publicaciones, como la riqueza conceptual, con la adopción de un vocabulario técnico, el uso de un lenguaje abstracto, propio de los especialistas introducidos en dicha materia, y un estilo de presentación de información más riguroso, equiparable a la de cualquier otra especialidad.

Asimismo, con la intención de fortalecer el poder de esta especialidad y consolidar su relevancia académica son variadas las estrategias desplegadas por sus miembros o adherentes. Una de ellas, su justificación o razón de ser, consiste en disentir y descalificar tácitamente la tradición precedente, desacreditando gran parte de sus cualidades, acusando su falta de rigor y subordinación entusiasta a la propagación del saber geográfico. En su lugar, cobra importancia otra sensibi-

lidad que se proclama. Consiste en dirigir la atención a la función que desempeña el profesorado, al que ven, no como mero transmisor y reproductor de unos mensajes y sensibilidades, sino como profesional responsable de una labor educativa que requiere ser expertos en aprendizaje. En consecuencia, la geografía desempeña un simple papel subsidiario, transformándose en instrumento o recurso al servicio de la labor final que es la educativa o formativa.

Como denuncian los críticos, los efectos de esta nueva identidad corresponden a una contribución a la labor socializadora, propia de la función que desempeña la educación en los países occidentales, con la transmisión e inculcación de una cultura académica, elitista y la promoción de unas competencias que son apreciadas por la sociedad capitalista, industrial y urbana. Raramente se cuestionan sus seguidores los valores ideológicos que reproduce la educación, tanto los explícitos, como los ocultos.

Contemplada esta nueva identidad profesional desde una perspectiva epistemológica, se trata de la culminación del proyecto modernista, racional, propio de los saberes académicos, visto por sus cultivadores como una emancipación idealista en la permanente búsqueda y promoción del saber. Como la anterior identidad o tradición, omite cualquier alusión a su inserción o proyección política, el papel asignado por el poder a la educación en la sociedad occidental, y la cultura, competencias y valores que trata de promover. Son escasas las voces críticas que se levantan y escuchan, así como los proyectos educativos de geografía que se diseñan con la intención de concienciar, más que alienar e inhibir, con experiencias y resultados propios de una preparación intelectual y cultural alternativa. Como puede advertirse, esta concepción, cultura e identidad, es la que preside gran parte de la labor formativa actual, así como la aspiración perseguida por la mayor parte de los que cultivan la inquietud por la educación geográfica, tanto de una manera singular, como en el seno de las ciencias sociales.

Concluyendo, esta nueva identidad se deriva del *cambio de sensibilidad* que ha experimentado el profesorado de geografía, con la creciente adhesión a la función educativa que efectúa, elaborando una cultura diferente que es la que aparece en las obras que se editan actualmente de didáctica de la geografía.

2.3. LA IDENTIDAD PROGRESIVA: HACIA UNA MAYOR CONCIENCIACIÓN DE LOS EFECTOS SOCIALES PRODUCIDOS POR NUESTRA LABOR

Si las precedentes inquietudes y culturas significan, ante todo, un compromiso con la mejora de la geografía o la eficacia de la educación, la preocupación de una minoría, responsable de otra identidad, se orienta hacia la creación de una cultura más diversificada y armónica en la que tengan cabida las diversas deman-

das y necesidades sociales. Por un lado, se busca que sea más rica, tanto en conocimientos, como en competencias; por otro, que dote de una mayor conciencia hacia un escenario distinto del contemplado en el pasado. Este nuevo escenario se define, no por sus rasgos científicos o académicos, sino por la preocupante búsqueda de la sostenibilidad, y por el estudio de la sociedad que lo habita, no desde el punto de vista biológico o productivo, sino multicultural y ético. Estas apremiantes finalidades entrañan el diseño de otra educación, con la redacción de otros programas y la experimentación de otras actividades de aprendizaje.

La tradición progresiva cuenta con un dilatado pasado, tanto en la educación, como en la formación geográfica en particular. Han sido numerosos los autores que nos han sugerido reiteradamente que el protagonista de la educación es el alumno o alumna, es decir, el valor de su experiencia y el enriquecimiento que logra de la misma. Una gran parte de tales autores se insertan en una corriente crítica, en la que denuncian tanto los contenidos como los procedimientos aplicados. Amparándose en otras ramas del conocimiento y sensibilidad ideológica, reprochan el carácter alienante de la educación convencional, reproductora, no sólo de la cultura e intereses de la cultura dominante, sino de sus valores, proporcionando una preparación alejada de las necesidades y ajena a los intereses de toda la sociedad¹¹. Con ello, implícitamente, se contribuye a reproducir los intereses de la sociedad dominante, y perpetuar sus estructuras e ideología, ahondando las diferencias y ensanchando las distancias. Pese a que cuenta en la actualidad con militantes activos en el ámbito de la geografía, no es ésta la cultura e identidad educativa que ostenta mayor protagonismo¹². Sus protagonistas se hallan trabajando en campos algo alejados, con proyectos relacionados con la formación ambiental, el consumo o la solidaridad. Entre nosotros, en cambio, están surgiendo otras inquietudes que, aunque pueden calificarse de progresivas, son diferentes a las precedentes. Nos referimos al creciente interés

¹¹ Sanders afirma que enseñamos lo que somos: Nuestra cultura, nuestra raza, nuestra clase, nuestro género, nuestro poder y autoridad. (*The Profesional Geographer*, op.cit. pág. 579). Este tema, el de la cultura del profesorado, aspecto al que concedemos una gran trascendencia en la educación geográfica, lo abordamos en la comunicación Values in Geography Education and Teacher training, M. Naish, Ed. 1997. *Values in Geography Education. Proceedings of the Special Conference of the IGU. Comission on Geographical Education*. University of London, 95-100. Aparece publicado en *International Research in Geographical and Environmental Education*, Vol. 7 nº 2, 168-174, 1998.

¹² Entre las aportaciones aparecidas recientemente destacamos las de John Fien. 1999. Toward a Map of Commitment: A socially Critical Approach to Geographical Education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 8, 140-158; y Christopher Merret. 2000. Teaching Social Justice: Reviving Geography's Neglected Tradition. *Journal of Geography*, 99, 207-218. Muy significativo es el de N. Castree. 1999. 'Out there'? 'In here'? Domesticating critical geography. *Area*. 31, 81-86. Podemos añadir otras sugerencias de cambio, como las que figuran en otros análisis. A modo de ejemplo señalamos el libro de A. Lee. 1996. *Gender, Literacy, Curriculum. Re-writing school geography*. London: Taylor and Francis.

puesto por las autoridades educativas y la sociedad productiva en general, por establecer y plasmar los resultados de la labor efectuada en los diversos niveles de la enseñanza. Su incesante adopción consiste en el uso, en el campo de la educación, de criterios de productividad y eficacia propios de otros ámbitos productivos de la sociedad occidental. Su propagación se debe al interés político por conocer y ponderar la función económica que desempeña la educación en la sociedad, debido a los presupuestos que recibe para su funcionamiento.

3. LA ADOPCIÓN DE LA CULTURA DE LA AUDITORIA: APRECIACIÓN DE LOS APRENDIZAJES GEOGRÁFICOS O COMPETENCIAS DE LA PERSONA

Como sabemos, son diversas las decisiones políticas que inciden en el sistema educativo y condicionan nuestra labor. Sin duda, las más influyentes corresponden a las leyes y normas aprobadas que regulan y organizan el sistema educativo. Al férreo control ejercido por los poderes políticos del pasado le ha sucedido un interés por la educación, no por su organización y funcionamiento, tampoco por su fomento o mejora o las cualidades y grado de satisfacción que alcanza, sino por los recursos económicos que precisa y el rendimiento social de los mismos. En sociedades dominadas por políticas liberales, la educación se contempla como una partida económica, un servicio que exige un gasto elevado que hay que reducir y averiguar su grado de utilidad. Por otro lado, el bienestar que disfrutaban las sociedades occidentales, está apoyado en la existencia de unas estructuras productivas determinadas que deben acomodarse a la nueva etapa en que ha entrado el capitalismo. Por ello, sus dirigentes tratan de intervenir en la educación para que sea uno de los factores que contribuyan a la mejora de la competitividad y progreso económico. En definitiva, como cualquier otra actividad asistencial, la educación tiene el reto de justificar las inversiones que demanda, y dar a conocer el valor externo que representa como producto o mercancía. Se trata de la ponderación social nuestra labor.

Invocando las demandas de toda la sociedad y amparándose en principios de competitividad y libre mercado, la ideología liberal estima que, fruto de las políticas socialdemócratas del pasado, el sistema educativo ostenta en nuestra sociedad una importancia económica muy destacada. Con el deseo de limitar el gasto y someterlo a criterios de eficacia, el sistema educativo comienza a ser objeto de examen y apreciación social de su valor. El poder político, aunque no ejerce el mismo control existente en pasado, muestra, en cambio, un creciente recelo hacia los favorables resultados que indican sus protagonistas, limitando su expansión presupuestaria y examinando sus diferentes partidas, con la pretensión de reducirlas. Similar a otros sistemas sociales, presta atención a su grado de

eficacia en la promoción y desarrollo del país, escrutando de manera especial los resultados que se perciben traducidos en aprendizajes específicos.

Fruto de la difusión de esta nueva ideología política surge, en el ámbito de la educación, una nueva sensibilidad bautizada como la ‘cultura de la auditoría’. Su adopción ha producido en la última década varios proyectos. Consisten en documentos en los que los profesionales de la educación geográfica han enumerado los aprendizajes que logran —o deben lograr— los alumnos de los diversos niveles, incluidos los estudiantes universitarios de geografía.

Esta presión externa ha comportado la necesidad de ponerse de acuerdo en las ideas distintivas y centrales que constituyen el aprendizaje de la geografía y las competencias que deben mostrar las personas dotadas de tal preparación. Es una manera de exteriorizar aquellos aspectos que suponen la posesión de una preparación geográfica, dándolos a conocer a toda la sociedad. En el caso de la formación universitaria se trata de una manera de afirmar la singularidad del perfil del licenciado en geografía y proclamarlo, tanto entre el colectivo de personas dedicadas a su preparación, como su proclamación a la sociedad con la intención de difundir su adecuación a las demandas de empleo.

3.1. EL EJEMPLO ESTADOUNIDENSE: *GEOGRAPHY FOR LIFE* (1994)

Como reacción a la escasa presencia que ha disfrutado la enseñanza de la geografía en la sociedad estadounidense, contamos con diversas iniciativas emprendidas para tratar de mejorar su posición, desplegadas por instituciones de diversa naturaleza. Las más recientes y que mayor influencia han tenido y están teniendo en la identidad de la educación geográfica son dos. La primera fue, desde el punto de vista académico o de contenido, sin duda, la más innovadora, ya que entrañó cambios en el programa, el manejo de recursos y en la adopción de estilos de enseñanza y aprendizaje indagadores, muy significativos y que todavía se consideran relevantes. Nos referimos al *High School Geography Project* (H.S.G.P.). Su diseño y difusión contó con el apoyo de la geografía académica del momento, representada por la *Association of American Geographers*. La acusada novedad informativa que introduce, en consonancia con la ‘nueva geografía’ cultivada en la universidades de los años sesenta y setenta, y el carácter innovador en la creación de un ameno y estimulante clima de aprendizaje, explican que no tuviera el éxito que se esperaba, orientado a popularizar su presencia e incrementar la cultura geográfica de la sociedad. Este proyecto, en cambio, ejerció una acusada incidencia en Europa, siendo el ejemplo inspirador de numerosas iniciativas emprendidas en Inglaterra y, posteriormente, en otros países como el nuestro¹³.

¹³ Debemos señalar que la elaboración de proyectos geográficos destinados a la enseñanza media, producidos en la década de los ochenta, están inspirados en la experiencia británica. Una primera noti-

Descontentos con los pobres resultados educativos y sociales cosechados, de nuevo, en el transcurso de los 90, han ideado otras iniciativas. Sus eficaces gestiones han culminado con el logro consistente en que la geografía sea una asignatura obligatoria entre las cinco elegidas por la administración. Este triunfo va acompañado de la necesaria elaboración de un conjunto de recomendaciones destinadas a juzgar el nivel de preparación geográfica de los alumnos entre los 5 y 18 años, que debe ser aplicado por tribunales correspondientes. El proyecto fue elaborado por un equipo muy variado¹⁴. Las ideas aportadas, que presiden y protagonizan la educación geográfica de comienzos de este nuevo siglo, aparecen recogidas en la obra *Geography for Life. National Geography Standards. 1994*.

Son diversos los mensajes que podemos leer en dicha obra, tanto en su contenido, como en la retórica que ostenta. Igualmente, son elocuentes las circunstancias en que se ha gestado el proyecto, revelador del afán acreditador que apuntamos. Producido y editado con gran esmero, e ilustrado con atrayentes imágenes —las propias del estilo que exhiben las conocidas publicaciones de la sociedad responsable—, contiene las clásicas ideas legitimadoras de la conveniencia del estudio de la geografía, así como la contribución que puede aportar a la persona educada. Identifica seis unidades o grandes temas, desglosados en 18 categorías de aprendizaje, a los que hay unir la expresión de cinco habilidades o competencias geográficas.

El proyecto está concebido como un instrumento de medida, orientador de los aprendizajes obtenidos. En él figuran las características que debe mostrar la posesión y dominio de cada una de las 18 cualidades o competencias geográficas consideradas. Contiene abundantes ejemplos ilustradores de cada una de ellas, lo que permite su fácil identificación y ponderación en el alumnado, en sus diversos niveles, con la apreciación del grado de dominio de las mismas.

Conscientes de la influencia ejercida por iniciativas previas, es lógico pensar en su efecto en otros países, entre ellos, el nuestro, directa o indirectamente. Sin duda, el hecho más destacado es que ya no son las instituciones académicas las promotoras y responsables de identificar en qué consiste una formación geográfica relevante, sino que es la popular, poderosa y, para algunos, conservadora, *National Geographic Society*, la que lo indica. Son significativos los esfuerzos desplegados por esta poderosa sociedad con la intención de promover la educación geográfica en Estados Unidos. Esta sociedad ha financiado la publicación de recursos muy atractivos, así como la realización de encuentros y escuelas de

cia de los mismos aparece en la aportación que efectuamos a una reunión similar a la presente: A. Hernando (1980). Los procesos de renovación de la enseñanza y aprendizaje de la Geografía en los Estados Unidos y algunos países europeos. *II Coloquio Ibérico de Geografía*. Lisboa. (Vol. I. 49-68, 1982).

¹⁴ Un artículo escrito por el director del mismo es A. R. de Souza. 1992. El resurgir de la geografía en las escuelas de Estados Unidos. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*. 21, 147-153.

verano de profesores. Ha emprendido igualmente, sonoras y eficaces campañas políticas y sociales, incluso la creación de un instituto dedicado a la investigación de temas relacionados con educación geográfica. Pero, sin duda, lo más destacado para nosotros es el esfuerzo puesto en establecer un inventario y señalar, de manera muy pormenorizada, las cualidades que debe ostentar la persona en sus diversos niveles educativos. Se trata de un conjunto de criterios que pueden ser aplicados por el profesorado para conocer y establecer el 'nivel de calidad' de la preparación geográfica de sus alumnos.

3.2. EL BENCHMARK STATEMENT FOR GEOGRAPHY (2000) ELABORADO EN INGLATERRA¹⁵

La cultura de la auditoria o acreditación externa de una labor se está extendiendo a todos los niveles educativos, así como al profesorado, la investigación, los departamentos y los centros educativos. El pensamiento ultraliberal que ha presidido recientemente la política educativa de algunos países de nuestro entorno, como Estados Unidos y el Reino Unido, ha contemplado el sistema educativo como un servicio más dentro de la sociedad. Sin atender a su singularidad, lo ha equiparado a cualquier otro, y sometido a criterios de eficiencia y ponderación de sus resultados. La política emprendida por estos gobiernos ha creado una serie de instituciones y mecanismos encargados del control de su calidad conocidos como la cultura de la auditoria. El talante liberal que van cobrando gran parte de las administraciones educativas occidentales, y en concreto la Unión Europea, explica que esta política de control se vaya extendiendo a los diversos componentes del sistema educativo, y aplicando con diverso grado de rigor. Nuestro país también comienza a experimentar la introducción de criterios de evaluación o control, en instituciones y personas, tanto en su labor docente, como investigadora, singularmente en los niveles universitarios.

El impacto que está produciendo esta nueva cultura empieza a conocerse y evaluarse. Algunos trabajos examinan y discuten las consecuencias nocivas que está ocasionando. Al no detectarse un cambio de orientación o resistencia, todo parece indicar que nos debemos ir acostumbrando a someternos periódicamente a estas auditorias externas, y que nuestras condiciones de trabajo variarán en relación a los resultados sociales alcanzados, según siempre a criterios externos, ajenos a nuestra voluntad o creencia. En definitiva, cada vez con más insistencia,

¹⁵ El documento puede consultarse en www.qaa.ac.uk. La revista *Journal of Geography in Higher Education* ha comenzado a recoger algunas de las reacciones suscitadas, como por ejemplo, Pepper D. F. Webster y A. Jenkins. 2001. Benchmarking in Geography: Some implications for assessing dissertations in undergraduate curriculum, *Journal of Geography in Higher Education*. 25, 23-35.

se nos pide que demos cuenta de nuestra labor, que expongamos cuáles son nuestras contribuciones a la sociedad, que justifiquemos de manera argumentada nuestra dedicación, estando sometido todo ello a criterios de relevancia social, con la consiguiente pérdida de libertad personal a la hora de diseñar y efectuar nuestra actividad¹⁶.

4. LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN GEOGRÁFICA: LA PLASMACIÓN DE LAS DIVERSAS IDENTIDADES, SENSIBILIDADES Y ASPIRACIONES

Sin duda, uno de los cambios más acusados que ha experimentado la educación geográfica es el incremento en el número de trabajos disponibles de sus diversos temas, como libros publicados, comunicaciones aportadas, congresos y actos académicos celebrados, así como la lectura de tesis doctorales y la consecución de proyectos de investigación financiados. La vitalidad que acusa es incesante y prueba de ello es la edición de un libro consagrado a la misma (Williams, 1996). Una de las explicaciones se halla en la mayor dedicación del profesorado, resultado de la creciente profesionalización asumida y su compromiso con el conocimiento y mejora de la educación geográfica. La investigación efectuada es el credencial académico más relevante de la comunidad de personas especializadas en el tema, animada por el afán de lograr una mayor autoridad y credibilidad en el ámbito universitario.

Vamos a examinar algunas de las ideas y valoraciones más significativas relacionadas con la investigación que efectuamos, a la vista de diversos trabajos publicados recientemente en revistas anglosajonas. Con algunas de las consideraciones lanzadas examinaremos después ciertas cualidades de la investigación en educación geográfica producida en nuestro país.

4.1. LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN GEOGRÁFICA EN DIVERSAS PUBLICACIONES ANGLOSAJONAS

La preocupación reinante por los cambios que afectan al sistema educativo en general y a la geografía en particular ha llevado a algunas de las revistas académicas más relevantes a dedicar números especiales al tema de la investigación

¹⁶ Con la introducción de tales criterios se ha recuperado un viejo debate acerca de si sólo es posible medir la calidad de una labor por los resultados tangibles obtenidos con los estudiantes. Lo que parece es que, para la administración, amparándose en el pragmatismo y productividad reinantes en la sociedad, así es.

en educación geográfica. En sus artículos podemos detectar las inquietudes que afectan al colectivo anglosajón. Son revistas tan dispares como *The Professional Geographer*, *Journal of Geography* o *Antipode*, éste último todavía con el subtítulo 'A radical journal of geography'. La lectura de sus aportaciones delatan la situación crítica en que se halla la geografía y el interés por cambiar su rumbo¹⁷.

Con el elocuente título de *Geographic Education*, la revista *The Professional Geographer*, órgano ágil de debate de la *Association of American Geographers*, en su vol. 51, n° 4, correspondiente a noviembre de 1999, reúne diversos trabajos en los que se examinan diversos temas que permiten hacerse una idea de su situación en Estados Unidos¹⁸. En relación al tema de la identidad de la investigación en educación geográfica, el primero de ellos, escrito por Brown, sugiere cuatro ideas que son las que deben presidir la investigación en el futuro. La primera es *que la investigación que efectuemos sea de interés a toda la comunidad geográfica*. Es decir, que abandonemos la endogamia en que estamos sumidos, amplíemos los destinatarios para los que escribimos y dirijamos nuestros resultados a toda la comunidad geográfica. En segundo lugar, se pregunta acerca de *cuál es el dominio específico que debe presidir la investigación en educación geográfica* y, por tanto, aglutinar esfuerzos en nuestra dedicación. Inspirándose en un artículo publicado por Roger Downs¹⁹, señala que los temas a los que debemos prestar toda nuestra atención son:

- 1) Definir en qué consiste la posesión de una educación o preparación geográfica;
- 2) Cuál es su origen, es decir, cómo se obtiene y qué experiencias de aprendizaje requiere;
- 3) Cuáles son sus componentes, o cómo se manifiesta;
- 4) Cómo se enriquece y mejora;

¹⁷ Un trabajo que enumera y describe las revistas dedicadas a educación geográfica es M.C. Jones. 2001. A guide to English-language Journals for Geography Education. *Journal of Geography*, 100, 14-23. De la mayoría de revistas nos brinda la dirección electrónica, hecho que, en algunos casos, permite la consulta de sus ejemplares.

¹⁸ Los títulos de los trabajos son: Towards a GeoEd Research Agenda: Observations of a Concerned Professional; GIS in the K-12 Curriculum: A Cautionary Note; Exploring Obstacles to Educational Reform: Observations from 'Finding a Way'; Constructing a Dialogue: Geographic Education and the Geographic Research; Geographic Education Research and the Changing Institutional Structure of American Education; Culture Wars and National Education Standards: Scale and the Struggle over Social Reproduction.

¹⁹ R. Downs, 1994. Being and becoming a geographer. *Annals of the Association of American Geographers*, 84, 175-191.

- 5) Cómo se advierte la posesión de una cultura y ponderan las competencias geográficas;
- 6) Qué experiencias de aprendizaje son eficaces y por qué.

Siguiendo con el análisis de la investigación, Brown, en tercer lugar, nos anima a que *conjugemos intereses particulares y otros compartidos con los demás estudiosos*. Es decir, que abandonemos la comodidad y autocomplacencia que supone abordar temas que poseen una relevancia en la propia comunidad, la de educación geográfica, y que adoptemos y compartamos los criterios de relevancia con otros campos próximos, como es el caso de la educación, dedicándonos a investigar temas que hasta la fecha han sido descuidados. Finalmente, una de las ideas que sugiere, y que creemos es una buena recomendación para nosotros, es que debemos *publicar trabajos de investigación sobre educación geográfica en revistas profesionales con la intención de mejorar y equiparar su reconocimiento*.

Pensamos que son recomendaciones que pueden ser muy útiles para movilizar nuestros intereses e impulsar nuestra dedicación hacia temas más relevantes y, a la vez, aplicando criterios de investigación análogos a los que protagonizan otros ámbitos académicos de la investigación geográfica. Como ya hemos enumerado, al artículo de Brown siguen otros trabajos que recogen otras sensibilidades educativas, instrumentales, políticas o culturales que afectan a la educación geográfica de ese país. El último artículo de los insertados en el número que estamos examinando, de la revista *The Professional Geographer*, como su título indica, aborda la confrontación ideológica que afecta a la adopción o no de la reforma emprendida en su sociedad, entre partidarios de una política de globalización, con la adopción de criterios liberales, frente a otros grupos sociales que son más reticentes a tales medidas gubernamentales, celosos de su propia identidad, rechazando la imposición de tales programas y lo que ello representa.

La veterana revista norteamericana, *Journal of Geography*, dedicada a temas de educación geográfica, ha consagrado un número monográfico a tratar el tema de la teoría y la investigación²⁰. En la presentación, el responsable de la edición de este número alude a la conveniencia de prestar atención a la teoría que inspira la enseñanza y aprendizaje que promovemos. Al presentarnos los trabajos que aparecen en la revista, expresa una valoración que coincide con la nuestra, y es que, los artículos que se publican son, mayoritariamente, de temas relacionado con los procedimientos de enseñanza; son descriptivos, carecen de datos empíri-

²⁰ El índice del ejemplar, nº 5 vol. 99, año 2000, es el siguiente: Presentación; Kolb's Experiential Learning Theory and its Application in Geography in Higher Education; Concepts Learning through writing for Learning: Using Journals in an Introductory Geography Course; Teaching Social Justice: Reviving Geography's neglected tradition; Differential adoption of Internet-bases Teaching Practices in College Geography.

cos, y están exentos de un espíritu crítico documentado; y fundamentados en una teoría o idea poco relevante. Como se ve, aunque su autor no lo señale, en dicho análisis se apuntan algunas de las cualidades o limitaciones que posee la investigación en educación geográfica. Las consecuencias se aprecian en la marginación que tiene este campo de estudio y en la carencia de reconocimiento académico. Se trata de un diagnóstico muy certero y realista, que confiamos desencadene una mayor preocupación por los atributos de la investigación que practicamos.

Uno de los artículos más interesantes y llamativos que aparece en este número es del Merrett, al que ya hemos aludido. De manera muy persuasiva y documentada, retoma el tema de la necesidad de ofrecer una educación alternativa, la apuesta por un tradición crítica, en la que aparecen personalidades destacadas como Reclus y Kropotkin, señalando su idoneidad con la filosofía de la educación del constructivismo. Para nosotros, lo más llamativo, es su presencia en esta publicación norteamericana y entre trabajos de ideología tan conservadora.

La inquietud por la mejora de la educación geográfica en Estados Unidos se pone de manifiesto, como ya hemos indicado, en otras acciones y trabajos. Una autora, vinculada al nuevo instituto de investigación fundado y financiado por la *National Geographic Society*, The Gilbert M. Grosvenor Center for Geographic Education, establecido en la Southwest Texas State University²¹, también evalúa la investigación efectuada en la década 1988-97, etapa caracteriza por cambios acusados, algunos que ya hemos examinado aquí. Reitera algunas consideraciones que ya hemos avanzado —de qué se ocupan y cómo lo hacen— y confirma lo que pensamos que sucede entre nosotros. Entre las conclusiones a las que llega, y responsables de su ‘lacking in scholarship’, figuran la falta de orientación —coherencia—, no contar con una agenda —eficacia—, y no estar centrada —dispersión—. Vale la pena indicar que, de los artículos publicados en esta revista, el 55 % están dedicados a procedimientos, le siguen en proporción, con un 16 %, los que abordan temas institucionales relacionados con la profesión, como información de planes de estudio, decisiones políticas o administrativas. El resto de los trabajos pertenecen a temas variados, entre los que sobresale el 10 %, correspondiente a artículos dedicados a temas de aprendizaje y pensamiento, que la autora califica como ‘raros’. Más elocuente es descubrir que la mayor parte de los trabajos que efectuamos corresponden a informaciones de la práctica que desplegamos en el aula, así como al permanente deseo de dar a conocer los recursos que usamos, tema muy clásico, aunque sean considerados como novedosos. Es el caso de las tecnologías de la información.

²¹ La dirección electrónica es www.geo.swt.edu/grosvenor

Otra revista académica, de talante nada conservador, *Antipode*, también ha consagrado un número recientemente al tema de la educación²². En este caso sus artículos correspondan a los acontecimientos que afectan al mundo de la universidad, ámbito en el que se están preparando los profesores de geografía del mañana. En él aparecen temas sociales no contemplados hasta la fecha, como la situación del profesorado joven y el valor de su trabajo, la situación de desventaja que tiene el profesorado de sexo femenino en su promoción, y, de manera llamativa, la similitud creciente que tiene la universidad norteamericana con una industria productora de saberes —títulos y alumnos que los deseen—, y la consideración de éstos como un producto de consumo sometido a similares reglas que cualquier otro. De ahí que la alerta surgida en el Reino Unido, con la influencia creciente de esta visión mercantil de la institución universitaria, huella dejada por gobiernos liberales, sea contemplada con toda naturalidad, y como algo irreversible, al otro lado del Atlántico.

Los artículos aluden a situaciones e ideas a las que obedecen, que, además de difundirse en países anglosajones, pensamos que van propagándose y afectando a otros sistemas educativos occidentales, como el nuestro. Es el caso de la cultura de la auditoria, tendencia a la que ya hemos aludido previamente, o la colonización que ejercen en el mundo académico las empresas, merced a la financiación de la investigación. Un autor llega a considerar que, o nos autofinanciamos los temas que consideramos relevantes, o si no, haremos lo que las instituciones o empresas señalen atendiendo a sus intereses. Como afirma Johnston refiriéndose a la situación en el Reino Unido, se está produciendo una transformación silenciosa en la investigación geográfica que afecta, no sólo a su identidad, si no también a la preparación futura de las personas licenciadas en esta carrera.

La edición de todos estos números, en los que hallamos sensibilidades y consideraciones muy variadas, ponen de manifiesto la reacción suscitada hacia algunos de los cambios que está experimentando la educación geográfica, las instituciones y normas que la propician, cuyo efecto se advierte en la incesante devaluación y aprecio social de la geografía. Además de aportar testimonios reveladores de la situación, se intenta indagar algunos de los factores que explican dicha pérdida de estima e identidad, y alertar de los problemas con la intención de movilizarse ante el futuro.

²² Los trabajos son: Professional Geography and the Corporatization of the University; Realizing Critical Geographies of the University; The Spaces of Graduate Student Labour; Recontextualizing Positionality: Geographic Research and Academic Fields of Power; Authors, Editors, and authority in the Post-modern Academy; Research, Pedagogy, and Instrumental Geography, The New Social Contract for Science; Accountability, Relevance, and Value in US and UK Science and Research Policy.

4.2. LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN GEOGRÁFICA EN ESPAÑA

No cabe duda que plantear este tema hace unos años hubiera resultado un tanto desconcertante ante la escasez de trabajos disponibles²³. Sin embargo, si hablamos en términos cuantitativos, en el transcurso de la última década el panorama ha cambiado favorablemente. Son significativas las aportaciones brindadas en temas relacionados con los recursos y las actividades de enseñanza que efectuamos con el alumnado. En otros momentos fueron numerosas las contribuciones relacionadas con las reformas introducidas por la administración. Y nos hacemos un sonoro eco de los cambios que está experimentando la geografía académica, aunque en mucha menor medida el esfuerzo se dirige a sugerir y expresar su aplicación en situaciones de enseñanza y aprendizaje concretas.

No pretendemos indicar qué es lo que deberíamos hacer en el futuro. Como hemos advertido al inicio, creemos que es más relevante reflexionar sobre el pasado inmediato y concienciarnos de algunos de los rasgos o atributos que ostenta la investigación efectuada. Al igual que fuera de nuestras fronteras, la mayor parte de la investigación efectuada está dedicada a temas vinculados con la enseñanza de la geografía. Y, dentro de ella, a transmitir información acerca de los recursos disponibles y los procedimientos de enseñanza que aplicamos. Por tanto, la investigación en educación geográfica la concebimos dentro del primer compromiso considerado, la identidad metodológica. Son escasas las aportaciones dirigidas a temas relacionados con el aprendizaje y demás aspectos de la educación geográfica, como las diversas filosofías que lo inspiran, el contexto social o político en que se produce e impulsa, la cultura educativa y geográfica del profesorado y el alumnado, la calidad de la misma, etc. Pese a que es notable la atención prestada a la existencia de nuevos recursos, resulta paradójico el desdén investigador hacia uno de los recursos más empleados, como es el libro de texto, el atlas o la cartografía. Su 'invisibilidad' es sorprendente.

En cuanto a la metodología usada, al igual que gran parte de la empleada en trabajos anglosajones, consiste en el empleo de procedimientos descriptivos, brindando información más o menos pormenorizada, pero sin ahondar y discutir los diversos significados del tema. Como se diagnostica para la investigación efectuada en otros contextos culturales, carecemos de trabajos más teóricos, que incorporen una mayor dedicación y reflexión, manifestada en mayor solidez, riqueza conceptual y sensibilidades teóricas más actualizadas. Asimismo, son escasos los artículos críticos, que dirijan la atención hacia aspectos culturales o circunstancias sociales en los que se producen los cambios actuales. El debate de

²³ Pese a la inexistencia de evaluaciones, sí ha sido frecuente la realización de listas comentadas de obras existentes de educación geográfica. La más reciente es A. Luis y A. Guijarro, 1992. *La enseñanza de la geografía. Guía introductoria*. Universidad de Cantabria.

ideas, la discusión entre nosotros, con consideraciones dispares o confrontadas en torno a una idea o postura, son actividades ausentes del panorama investigador. Las consideraciones que se efectúan oralmente, no quedan reflejadas por escrito. Y otras que sostenemos, no atraviesan el umbral de su publicación.

Las apreciaciones precedentes nos llevan a recomendar que prestemos más atención a diversas cualidades o atributos relacionados con la investigación que practicamos: su rigor, la utilidad y la relevancia de la investigación en educación geográfica.

En cuanto al primer punto, debemos admitirlo con preocupación. Desde una perspectiva académica y su sistema de valores, una buena parte de la investigación publicada carece de rigor conceptual y documental, estando exenta de algunas de las cualidades que ostentan otros trabajos pertenecientes a otras especialidades geográficas. Se trata de una consideración lanzada por diversos autores al examinar la abundancia de trabajos que figuran en las revistas profesionales. De ahí que sugieran la necesidad de adoptar criterios de autoexigencia, análogos a los que inspiran y presiden otras aportaciones que aparecen en revistas de investigación geográfica²⁴. Los datos empleados, las fuentes consultadas, la argumentación y dominio de la literatura sobre el tema, son aspectos a los que debemos prestar mucha mayor sensibilidad²⁵.

Otro aspecto a considerar es el de la utilidad de las aportaciones que aparecen publicadas. De hecho, está vinculado al grado de credibilidad de las mismas. Además de preguntarnos quiénes son los destinatarios de las mismas, resulta importante fijarse en la repercusión o eco suscitado en otros trabajos. No contamos con evidencias objetivas, bibliométricas, que revelen esta dimensión de nuestras investigaciones. La ponderación puede establecerse a escala personal, sin duda, la más usada, en el seno de la comunidad de investigadores del tema, o más allá de ella, como es la comunidad geográfica o educativa. Una evidencia que puede servir de argumento al escaso eco suscitado por investigaciones precedentes es que, en la bibliografía incluida en las diversas comunicaciones presentadas al *V Congreso de Didáctica de la Geografía* (Murcia 2000) son escasas las referencias a trabajos aparecidos en reuniones precedentes o en revistas académicas. Este testimonio acredita y evoca el valor que atribuimos a las aportaciones brindadas por otros colegas. Como ya se ha señalado, y es una recomenda-

²⁴ Queremos dejar constancia de que la única revista académica que ha dedicado un número a tratar los temas de educación es *Documents d'Anàlisi Geogràfica* (vol. 21, 1992). Conociendo la profusión de revistas existentes hoy día, este testimonio es una prueba de la marginación en que se halla el tema y el desinterés que suscita y con el que se juzgan los problemas de formación geográfica.

²⁵ Un veterano editor de una revista norteamericana ha llegado a confesar cómo ha ido advirtiendo la creciente pérdida de rigor que están experimentando en estos últimos años los artículos que le remiten, factor que atribuye a los cambios introducidos en los planes de estudio de la universidad. ¿Nos alerta de algo que sucederá también entre nosotros?

ción lanzada con el propósito de alcanzar un mayor reconocimiento y credibilidad académicos, son escasos los artículos de educación geográfica publicados en revistas de investigación general. Habría otros aspectos a examinar, como las lagunas culturales, los círculos de afinidad o endogamia ideológica que muestran algunas listas de referencias, ignorando otras aportaciones relevantes de personas y circunstancias ajenas a las asumidas como propias. Abunda una oferta de 'propuestas', la mayor parte de las cuales no gozan de la atención de los demás.

Descontentos con la situación y la incesante pérdida de protagonismo que está experimentando la geografía en países anglosajones y la necesidad de recuperar algunas de sus posiciones, recientemente, diversos autores han lanzado consideraciones que pensamos interesantes aunque no nos hallemos en similar situación. Así, aplicándolas al tema que nos ocupa, aunque su autora las indica para otro tema y ámbito, Massey (2000) señala:

- 1) Moderar el desbordante entusiasmo que exhibimos por dar a conocer las últimas novedades teóricas y sustituyámoslo por investigaciones aplicadas;
- 2) Búsqueda de temas que conduzcan a una mayor cohesión e interés en la mejora de la educación geográfica, en lugar de abordar temas que nos alejan y contribuyen a dispersarnos, aludiendo menos a las discrepancias;
- 3) Requerimos datos, testimonios relevantes que permitan y ayuden a argumentar las diversas propuestas que lanzamos, alejándonos de la especulación o amparados en creencias o principios ideológicos;
- 4) Mayor énfasis en metodología, familiarizándonos con las fuentes disponibles del temas, los argumentos utilizados y el enjuiciamiento. Debemos prestar mucha mayor atención a este aspecto con la finalidad de mejorar la calidad de nuestros trabajos.
- 5) Y, finalmente, formularse la utilidad, el alcance y la relevancia de los trabajos que efectuamos, su interés social, académico y político, como sugeridores de cambios en estas esferas de decisión.

Como vemos, el tema está cobrando una mayor dedicación por parte de todos aquéllos que se dedican a investigar en educación geográfica.

5. CONCLUSIONES: HACIA UNA MAYOR CONCIENCIACIÓN EN NUESTRA PRÁCTICA EDUCATIVA, SUS IDEALES INSPIRADORES Y SU REPERCUSIÓN SOCIAL

En las páginas precedentes hemos examinado tres aspectos que afectan de manera ineludible al profesorado: la identidad del discurso de educación geográfica, el control de la labor docente y las peculiaridades que posee la labor

investigadora que efectuamos. La elección de estos temas se debe a la necesidad o conveniencia de prestar más atención a las creencias que sostenemos, los compromisos que nos movilizan y aquellos que inspiran la labor que efectuamos.

Como no podía ser de otra manera, la identidad de la didáctica de la geografía no es estable. Advertimos cambios de sensibilidad y, debido a ellos, la elaboración de una cultura diferente. En efecto, una adhesión entusiasta a la eficaz transmisión de mensajes académicos de la geografía la hemos sustituido por una mayor sensibilidad con la función que desempeñamos en la sociedad y la invención de otra cultura inspirada en la psicología educativa y la teoría curricular. Estas dos identidades son cuestionadas por otra mucho más sensible con los verdaderos protagonistas de la educación, el alumnado, y la necesidad de contribuir a una sociedad distinta, dotada de otra 'imaginación geográfica'.

Las concepciones que nutren e impregnan los diferentes discursos de educación geográfica poseen una dimensión ideológica. Ellas son las responsables de que el tipo de geografía que enseñamos esté configurada en torno a un determinado tipo de aprendizajes. La educación geográfica que propiciamos, cualquiera que sea, dota a las personas de una forma de mirar el mundo en que vivimos —idílica o patológica, científica o comprometida—, una sensibilidad —nosotros frente a los demás—, un sentido de lugar —seguridad, comprensión, inquietud y disfrute del escenario en el que residimos—, una información o cultura —elistista y etnocéntrica o crítica y emancipadora—. Los estudios efectuados acerca del significado que ha tenido la educación geográfica en la sociedad occidental, su función económica e ideológica, nos exhortan a examinar detenidamente sus concepciones y valores. Es el compromiso que debe presidir la configuración de la nueva identidad.

El discurso de educación geográfica posee dos dimensiones visibles: la concepción de la enseñanza que propiciamos y las cualidades y sensibilidades que mostramos en la investigación.

La primera, la enseñanza, está configurada por decisiones políticas. Una de sus novedades es la creciente influencia de lo que aquí hemos calificado como la cultura de la auditoria. En efecto, la ideología liberal que afecta a la sociedad occidental explica que el control estatal que existe en la política educativa vaya acompañado de la presencia de esquemas evaluadores de aprendizajes geográficos. Ellos son los que permiten identificar y acreditar las cualidades geográficas que alcanzan las personas y conocer la eficacia del sistema educativo y el de sus componentes. Como los documentos curriculares, el diseño y aplicación de tales esquemas ejercerá una profunda repercusión en la naturaleza de la educación geográfica, los procedimientos empleados y el grado de eficacia alcanzado. Estos esquemas acreditadores han hecho ya su aparición en la educación universitaria y configurado el perfil de lo que se considera un buen licenciado o licenciada en geografía.

La segunda dimensión del discurso que sostenemos de didáctica de la geografía corresponde a la influencia que ejerce en la investigación que efectuamos.

Son diversos los testimonios que revelan el crecimiento de este esfuerzo, con la aparición de investigaciones básicas o proyectos de investigación-acción, todas ellas dirigidas a mejorar la educación geográfica. De su examen destaca la enorme dedicación dirigida a informar de nuevos recursos y experiencias de aprendizaje. No despiertan tanto interés otros temas más teóricos, vinculados con los aprendizajes y sus cualidades. Como indica Bednarz (2000) y otros investigadores anglosajones ante análogas situaciones, con humildad debemos reconocer que es necesario dotar de mayor rigor y credibilidad a los trabajos que efectuamos y persuadirnos de la conveniencia de difundirlos en revistas académicas, equiparándolos a los demás trabajos que en ellas aparecen, tratar de captar el interés de toda la comunidad y conseguir así un mayor reconocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- BAILEY, P. y P. FOX. Eds. (1996): *Geography Teachers' Handbook*. Sheffield: The Geographical Association.
- BALE, J. (1989): *La enseñanza de la Geografía en la escuela primaria*. Madrid: Magisterio Español.
- BEDNARZ, S. (2000): Geography Education Research in the *Journal of Geography* 1988-1997, *International Research in Geographical and Environmental Education*. 9,2, 128-140.
- BEDNARZ, R. S. y J. PETERSEN. Eds. (1994): *A decade of reform in Geographic Education: Inventory and prospect*. Indiana, P.A.: National Council for Geographic Education.
- CASTREE, N. (1999): 'Out there'? 'In here'? Domesticating critical geography. *Area*. 31, 81-86.
- GEOGRAPHY EDUCATION STANDARDS PROJECT. (1994): *Geography for Life. National Geography Standards. 1994*. Washington: National Geographic Society.
- GERBER, R. y J. LIDSTONE. Eds. (1996): *Development and directions in geographical education*. Clevedon, Inglaterra: Channel View Publications, Multilingual Matters
- GRAVES, N. (1985): *La enseñanza de la Geografía*. Madrid: Visor.
- HAUBRICH, H. (2000): Sustainable Learning in Geography for the 21st century. *International Research in Geography and Environmental Education*. 9,4, 279-284.
- JOHNSTON, R. J. (1995): Geographical Research, Geography and geographers in the changing British University System. *Progress in Human Geography*. 19,3, 355-371.
- KENT, A., D. LAMBER, M. NAISH y F. SLATER. Eds. (1996): *Geography in Education. Viewpoints on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KIRCHBERG, G. (2000): Changes in Youth: No changes in Teaching Geography? Aspect of a neglected problem in the Didactics of Geography. *International Research in Geography and Environmental Education*. 9,1, 5-18.
- LAMBERT, D. y D. BALDERSTONE (2000): *Learning to teach Geography in Secondary School. A companion to School experience*. London: Routledge.
- LEE, A. (1996): *Gender, Literacy, Curriculum. Re-writing school geography*. London: Taylor and Francis.

- MARSDEN, B. (1995): *Geography 11-16. Rekindling good practice*. London: David Fulton Publishers.
- MORENO, A. y M^a J. MARRÓN. Eds. (1995): *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*. Madrid: Editorial Síntesis.
- PLANS, P. (1967): *Orientaciones sobre Didáctica de la Geografía*. Madrid: Magisterio Español (2^a ed. 1970).
- QUALITY ASSURANCE AGENCY FOR HIGHER EDUCATION. Benchmark Statement for Geography. *Journal of Geography in Higher Education*. 24, 3, 399-412.
- RAWLING, E. M. y R. A. DAUGHERTY. Eds. (1996): *Geography into the Twenty-First Century*. London: J. Wiley.
- SOUTO, X. M. (1998): *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- TILBURY, D. y M. WILLIAMS. Eds. (1997): *Teaching and Learning Geography*. London: Routledge.
- UNESCO. (1966): *Método para la enseñanza de la Geografía*. Barcelona: Teide.
- UNESCO. (1989): *Nuevo Método para la enseñanza de la Geografía*. Barcelona: Teide. (N. GRAVES Ed.)
- WILLIAMS, M. Ed. (1996): *Understanding Geographical and Environmental Education. The role of research*. London: Cassell.

PROPUESTA PARA LA SISTEMATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

MARÍA FRANCISCA ÁLVAREZ ORELLANA

Universidad Complutense de Madrid

CONCEPCIÓN MORALEDA NIETO

Esc. Univ. de Magisterio, Toledo

MARÍA GLORIA SANZ SANJOSÉ

Esc. Univ. de Magisterio, Segovia

1. GEOGRAFÍA Y ENSEÑANZA

Frente a la complejidad y la abstracción que exige afrontar el objeto de estudio de la Geografía y la evolución de las corrientes del pensamiento geográfico o la investigación geográfica, existen situaciones académicas más concretas que se centran en el conocimiento geográfico elaborado por esta disciplina y precisan ideas sencillas y sistematizadas —que no quiere decir ideas cerradas y absolutas— que aporten los conceptos básicos, enlacen el conocimiento científico con el conocimiento cotidiano y faciliten la organización del conocimiento geográfico.

En Magisterio, podría afirmarse que nos movemos en niveles académicos de conocimientos básicos, ya que hoy por hoy, los superiores y el tiempo necesario para asumirlos no están previsto en sus Planes de Estudio. Sin embargo, llevar a la Educación Primaria un punto de vista geográfico para la interpretación del Medio implica que los maestros tengan una formación sólida en los conocimien-

tos geográficos y en su sistematización. A nuestro entender, la Geografía introduce y favorece la precisión terminológica de los elementos del medio, el establecimiento de sus relaciones, la localización en el mundo y la comprensión de las relaciones entre los aspectos locales y los globales.

Seleccionar unos contenidos geográficos que permitan esta formación y abordar las estrategias para su puesta en práctica en el aula, es la mayor preocupación y dificultad del profesorado integrado en los Departamentos de Didáctica de las Ciencias Sociales. Sus propuestas deben adecuarse al currículum de Primaria, a la interdisciplinariedad o multidisciplinariedad de las Ciencias Sociales y a las características del propio alumnado. Nosotras queremos aportar la reflexión elaborada a partir de la realidad de los centros en los que desempeñamos la enseñanza, en la que hemos podido observar las dificultades en el aprendizaje geográfico, así como las incoherencias o errores que se producen durante el periodo de Prácticas Docentes.

2. OBJETIVOS DEL TRABAJO

- * Presentar una alternativa de enseñanza en la Formación de Maestros que proporcione criterios para la selección y secuenciación de los conocimientos geográficos y para la crítica de los materiales curriculares publicados.
- * Valorar los enfoques y la lógica disciplinares para la organización del conocimiento escolar.
- * Utilizar el paisaje y la región como conceptos organizadores y de sistematización del conocimiento geográfico.

3. LA SISTEMATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO: PAISAJE Y REGIÓN

Estos objetivos nos los planteamos a partir de la siguiente situación. Actualmente, el pensamiento sobre la enseñanza de la Geografía cuestiona los contenidos definidos y estructurados tradicionalmente por esta disciplina y antepone los contenidos globalizadores, las ideas, las concepciones epistemológicas, sin pasar, muchas veces, a concretar cuáles son los conceptos básicos que de forma estructurada ayudan a llegar a esas concepciones. En la Formación de Maestros, por los nuevos Planes de Estudio, se han abandonado los contenidos disciplinares, sin embargo, se aborda la bondad o no de éstos o de unas determinadas estrategias, sin clarificar previamente si los alumnos dominan los contenidos o las estrategias de las que hablamos. Simultáneamente, sorprende constatar la deficiencia de concepción y expresión para definir términos familiares -ciudad, pueblo, municipio, paisaje (Álvarez, 1998). La experiencia nos dice que estos problemas

no se deben dejar para que los resuelvan por ellos mismos. Consideramos que es necesario aportar en las clases pautas y recursos para salvar las lagunas o errores observados, profundizar en el conocimiento y así mejorar su formación que debe prepararles, entre otras cuestiones, a realizar el paso de los conocimientos académicos a los contenidos escolares¹.

Esta hipótesis de trabajo nos ha llevado a formular esta propuesta de selección de contenidos geográficos para la Formación del Profesorado de Primaria, frente a otras existentes, con las que interesa contrastar para no caer en maximalismos ni en interpretaciones únicas. Por otra parte, con ella se trabajan nociones como sistema, cambio, interacción, diversidad, distribución, que poseen un carácter metadisciplinar y tienen una especial relevancia para estos alumnos (García, 1998).

Las interpretaciones elaboradas por la Geografía del Paisaje y la Geografía Regional renovada intentan sistematizar y sintetizar las interrelaciones hombre-medio. A lo largo de la historia los conceptos de paisaje y región han sido objeto de la Geografía². Unas veces, según las corrientes epistemológicas, perfectamente diferenciados, otras, casi sinónimos. Pero, en cualquier caso, se puede decir que son los dos conceptos que intentan la síntesis de lo geográfico y se han mantenido como organizadores de la interpretación geográfica, aunque no sin polémica.

En nuestra docencia adoptamos posturas abiertas, no eclécticas, en las que prima un conocimiento que recoja los aspectos más positivos y didácticos de los diferentes enfoques geográficos, que sea actualizado y que permita a los alumnos contrastar sus ideas y experiencias y la de los textos escolares con las aportaciones científicas recientes.

Así, entendemos el paisaje como la fisionomía, la forma que presenta un territorio, que es vivido, tiene significados culturales, está dotado de una estructura dinámica y tiene una función (Martínez de Pisón, 1998). Sobrepasando el principio de delimitación y protección de zonas y sitios singulares y excepcionales, y extendiendo la consideración paisajística a todo el territorio... "El paisaje es una cualidad referida a la totalidad del espacio o territorio" (Zoido en Gómez Mendoza, 1999).

¹ A la hora de seleccionar contenidos escolares, el especialista debe plantearse ¿cuáles son más importantes?, ¿cuáles según qué tendencia geográfica?, ¿qué aporta el conocimiento geográfico a la educación?, lo cual conlleva un profundo conocimiento de la Geografía, no sólo de los contenidos sino también de la filosofía y metodología que están detrás de dichos contenidos. Estas ideas están desarrolladas por Souto (2001, 442) para el profesorado de Secundaria, pero éstos tienen otras inquietudes y situación porque son licenciados. ¿Cuándo se produce el aprendizaje geográfico en el caso de los maestros ?

² Existen numerosos trabajos sobre las definiciones geográficas de paisaje y su significado a través del tiempo. Remitimos a algunos de ellos, dado que en esta comunicación nos es imposible abordar este problema. Bolós, M. 1992; Molina, M. 1986, Salom, J. 1997, Gómez Mendoza, J. (dir). 1999; Higuera, A. 1999; Ortega, J. 2000

Por otra parte, compartimos la definición sintética de región presentada por la Comisión de Educación Geográfica de la Unión Geográfica Internacional en la que se pone de manifiesto la complejidad de su definición, al depender de diversos criterios y escalas y la aplicación a la región de la Teoría de Sistema al hacer hincapié en su dinamismo y en las interrelaciones.

La región es un área caracterizada por determinados criterios que la definen. Criterios políticos, físicos, socio-económicos, etc. Las regiones son dinámicas, tanto en su dimensión espacial como temporal. Son unidades instrumentales que facilitan su estudio y desarrollo. Pueden definirse a diferentes escalas: local, nacional, continental y global, sin perder de vista la integración de todas ellas en el sistema mundial. “La comprensión de la estructura y procesos de las regiones en el marco del sistema mundial es la base de la identidad regional y nacional de las personas y sus perspectivas internacionales” (Comisión de Educación Geográfica, 1992).

Paisaje y región difieren entre sí, pero en ambos existen puntos de encuentro metodológicos, puesto que son delimitaciones de la superficie terrestre y pueden clasificarse según distintos criterios. Actúan como sistemas y en ambos la escala de estudio exige un nivel de observación y de análisis diferente. Finalmente, ningún paisaje ni región puede explicarse hoy a escala local.

Entre las diferencias pueden resultar “útiles” desde un punto de vista didáctico las siguientes:

- El paisaje es el aspecto que presenta la superficie terrestre. Su estudio puede ser abordado desde distintas perspectivas: el paisaje como sistema integrado y el paisaje percibido y vivido. Su comprensión y explicación hacen necesario conocer el proceso de su configuración y las causas que definen su situación actual.
- La región es un concepto elaborado para estudiar la superficie terrestre. De entre los criterios utilizados para su delimitación, posiblemente, interesa centrarse en las regiones político-administrativas y en las funcionales si nos atenemos al currículum de enseñanzas mínimas de Primaria y a la realidad social que viven los alumnos. El análisis regional no debe quedar en la descripción diferenciada de los diversos elementos físicos y humanos, sino identificar y estudiar los elementos que dan especificidad al territorio. Al igual que en el estudio del paisaje, como ya se ha indicado, debe realizarse una interpretación sistémica y el análisis de los procesos históricos y actuales. Resultando conveniente conocer el significado de la región para la población y las relaciones que mantiene esta región con su entorno próximo y lejano, su significado en el mundo.

4. CONOCIMIENTOS GEOGRÁFICOS BÁSICOS PARA EL ESTUDIO DEL PAISAJE Y LA REGIÓN

La enseñanza y el aprendizaje geográficos, desde un punto de vista metodológico, utilizan procesos de análisis y de síntesis de los diversos componentes que del medio. Tradicionalmente ha sido la Geografía General la disciplina que se ha ocupado de sistematizar el análisis y explicar los factores y procesos que condicionan las situaciones concretas³.

En Magisterio esta disciplina ha desaparecido como objeto de estudio, sin embargo no podemos prescindir de su conocimiento. Por ello, en nuestra propuesta para la sistematización de los contenidos geográficos, planteamos un primer apartado de revisión, de recuerdo y en su defecto de aprendizaje de los elementos, factores y procesos que pueden diferenciarse en el espacio geográfico. Este apartado supone un análisis sectorial de los contenidos, pero imprescindible, porque éstos constituyen la terminología básica para abordar las interpretaciones de síntesis del medio geográfico elaboradas por la Geografía del Paisaje o la Geografía Regional.

En este repaso, fundamentalmente conceptual, sólo seleccionamos aquellos contenidos que consideramos significativos para la Formación del Maestro, básicos, generales y de aplicación en los niveles de Primaria, siendo conscientes del “abandono” de otros de gran importancia para los niveles académicos superiores y para la investigación.

Los cuadros 1, 2 y 3 recogen, en cuatro grandes bloques temáticos⁴, los contenidos que permiten reconocer, describir y explicar las morfologías y el funcionamiento del espacio geográfico. A la vez que favorecen una cultura geográfica que permite conocer y comprender el entorno próximo y lejano y actuar sobre el mismo de forma responsable y coherente.

En el aula, estos cuadros, algo más desarrollados, se les proporcionan al alumnado, para reflexionar sobre las ideas previas y recordar los contenidos estudiados en los niveles obligatorios, aunque en caso necesario, se procede a su explicación. Por ejemplo, y en relación con aspectos generales, son precisas aclaraciones conceptuales relativas a qué es un elemento o un factor y la importancia que tienen los procesos —avances o cambios positivos, retrocesos, o cambios negativos y permanencias, estancamientos de los distintos elementos y del conjunto—.

Respecto a conceptos específico también surgen y se mantienen interpretaciones erróneas o confusas. Baste recordar ejemplos como ¿qué se entiende por relieve geográfico?, las diferencias entre tiempo y clima, la relación simple entre

³ “La geografía general es un capítulo introductorio indispensable y de su renovación depende la capacidad de alejar el riesgo de explicaciones deterministas” (Milton Santos, 1996, 104).

⁴ Esta propuesta se basa en la elaborada por M.A. Troitiño (1996) como metodología para el análisis integral del territorio.

natalidad y densidad de población (a mayor natalidad, le corresponde mayor densidad) y así un largo etcétera que en este momento, por límites de espacio no nos es posible detallar.

El tratamiento de estas confusiones se aborda de diversas formas, apoyándonos en imágenes gráficas, en explicaciones esquemáticas con croquis en la pizarra, con gráficos, etc. es decir, utilizando los recursos geográficos que facilitan su conocimiento. Paralelamente, se proporciona una bibliografía como referente necesario a la hora del trabajo personal. En este sentido, tenemos que recordar el elevado nivel de algunos manuales universitarios, dirigidos a los estudiantes de la especialidad de Geografía, y la necesidad de recurrir a los materiales de Secundaria y de Bachillerato⁵, algunos de gran interés. En una fase posterior, los alumnos, teniendo en cuenta los cuadros citados elaboran en grupos mapas conceptuales en los que deben quedar reflejados la superación de las dudas iniciales.

Revisados estos conocimientos básicos, pasamos a explicitar la utilización y aplicación de los conceptos organizadores, paisaje y región.

5. METODOLOGÍA PARA EL ESTUDIO DEL PAISAJE Y LA REGIÓN

Para trabajar *el paisaje* se presenta a los alumnos el cuadro n^o 4 y se explican las interpretaciones del paisaje percibido o visual y del paisaje como sistema integrado, para valorar posteriormente el paisaje como Patrimonio y su valor como recurso didáctico (Álvarez, 2000).

Para facilitar la comprensión del mismo, la explicación se acompañará de mapas conceptuales y croquis a partir de imágenes que permitan reconocer y analizar los elementos de diversos paisajes, reconocer las interrelaciones y deducir los procesos. Una vez tratados estos aspectos se pasará a hacer una práctica a través de la observación directa o por medio de nuevas imágenes en el aula.

El estudio de *la región* se interpretará recogiendo las aportaciones de la Geografía Regional renovada. Para ello, se procede a analizar un texto que ponga de manifiesto la evolución del pensamiento geográfico sobre el significado de región —por ejemplo, la propuesta de Salom, 1997, especialmente las páginas 6-13—. El objetivo es resaltar las diferencias y el significado actual de la región para la Geografía. Generalmente, esta actividad implica grandes dificultades para el alumnado que suele mantener una concepción cerrada de las interpretaciones científicas y no se ha planteado la evolución epistemológica de las mis-

⁵ Las referencias bibliográficas para el alumno se centran en las colecciones *Cuadernos de Estudio. Serie: Geografía, Espacios y Sociedades*, en la *Geografía General, física y humana* de Y. Lacoste y R. Ghirardi. Aunque por otra parte se les sugiere la consulta de libros de texto de Secundaria de Geografía o Ciencias Sociales, Geografía e Historia de distintas editoriales Anaya, Bruño, Santillana, Editex, Teide, etc.

mas. A modo de conclusión, con el cuadro nº 5 se trata la identidad actual de la región como instrumento para el estudio del territorio, su dinamismo y los criterios que permiten diferenciarlas, incorporando los nuevos elementos de estudio de carácter social y económicos así como la percepción y la ordenación y organización del espacio por los grupos humanos. Procurando en todo momento relacionar la singularidad con la globalidad.

Las dificultades relativas a los límites regionales según los criterios y las posibilidades de quedar el territorio afectado por distintas clasificaciones se trabajan con mapas de diferentes localidades y escalas, utilizándose las fuentes estadísticas para mostrar las características sociales y económicas más significativas. De nuevo, los mapas conceptuales servirán para exponer las relaciones entre los elementos, factores y procesos que caracterizan a una región.

El tratamiento de estos contenidos culminan con el estudio de un paisaje o región, elegida por los alumnos en grupo, en el que aplicarán la metodología que se presenta a continuación.

a) El estudio de un paisaje

- ⇒ Observación de los elementos.
- ⇒ Clasificación de los elementos abióticos, bióticos y antrópicos.
- ⇒ Valorar el significado de cada uno de ellos en función de la escala de análisis.
- ⇒ Definir el tipo de paisaje por el elemento dominante (abiótico, biótico o antrópico) y por su función (natural, rural o urbano).
- ⇒ Señalar los procesos actuales que afectan al paisaje en estudio en relación con los elementos que denotan cambios. (obras de derrumbes, grúas de edificación, repoblación, abandono de tierras agrícolas: recuperación de la vegetación, explanaciones del terreno, etc).
- ⇒ Investigar las causas históricas y actuales que explican este paisaje.
- ⇒ Valorar su grado de recuperación o deterioro y conocer las instituciones o leyes que regulan ese espacio.

b) El estudio de una región

- ⇒ Definición del criterio de región que se va a utilizar mediante la aplicación del cuadro nº 1. Identificación de la escala de análisis.
- ⇒ Conocer los elementos que configuran la unidad espacial elegida aplicando los contenidos básicos y a partir de las fuentes de información geográfica: observación directa, mapas, material visual, estadística, etc.

- ⇒ Seleccionar los elementos dominantes y señalar los rasgos que caracterizan y diferencian esta región. Diferenciar las unidades de paisaje existentes en este territorio.
- ⇒ Analizar los aspectos significativos de la región estudiada en función de su escala, interrelacionando los elementos y factores que explican los rasgos destacados. Se evitará la descripción clásica que se centra en el análisis sectorial e igualitario (dando igual importancia) de relieve, clima, hidrografía, vegetación, población, poblamiento, actividades agrarias, actividades industriales, etc...
- ⇒ Establecer las relaciones que existen con otras regiones.

CUADRO 1

EL PROCESO HISTÓRICO Y LA DINÁMICA ACTUAL	LA POBLACIÓN: LA BASE SOCIOCULTURAL
<ul style="list-style-type: none"> • Las relaciones entre territorio y sociedad. • Significado del proceso histórico para explicar la singularidad y las relaciones con otras áreas. • La evolución de los procesos espaciales. • Cambios y permanencias en el momento actual: <ul style="list-style-type: none"> • La difusión y dinámica de lo urbano. • Transformaciones en el medio natural. • Procesos en el medio rural. • Problemas actuales en el medio geográfico: <ul style="list-style-type: none"> • Desigualdades demográficas. • La desigual distribución de la riqueza. • Agotamiento de recursos. • Abastecimiento y generación de residuos. • La contaminación, etc • Medidas de protección y defensa del medio. • Gestión de recursos. 	<ul style="list-style-type: none"> • La situación social derivada de la dinámica demográfica en el tiempo y en el espacio: <ul style="list-style-type: none"> • Movimientos naturales de la población. • Movimientos migratorios. • La distribución de la población. • La estructura social y profesional según: <ul style="list-style-type: none"> • Edad y sexo. • Actividad y profesión. • La situación socio-cultural en relación con: <ul style="list-style-type: none"> • El nivel de instrucción. • La relación de identidad con el territorio. • La cultura y la integración de los inmigrantes. • Problemas actuales: <ul style="list-style-type: none"> • La crisis de los modos de vida tradicionales. • La marginación en los núcleos urbanos.

CUADRO 2

EL MEDIO FÍSICO Y SUS RECURSOS		
<ul style="list-style-type: none"> • Elementos naturales: concepto y definición. Diferencias entre el lenguaje académico y el lenguaje popular. • Las formas de la superficie terrestre en los continentes y en las costas. <ul style="list-style-type: none"> • Las tierras emergidas en su relación con las masas marinas: continentes, penínsulas, islas, archipiélago. • Grandes unidades de relieve: montañas, mesetas y llanuras. • Las formas menores: valles, terrazas fluviales, colinas, etc. • Los tipos de costas: alta-baja, longitudinal-transversal. • Las formas costeras: playa, acantilado, cordón litoral, rímbolo, delta, golfo, cabo, bahía, estuario, ría, fiordo, etc... • La localización y toponimia de las principales formas del relieve. 	<ul style="list-style-type: none"> • El clima <ul style="list-style-type: none"> • Nociones generales: atmósfera, tiempo y clima. • Elementos del clima: temperatura, humedad y precipitaciones, presión atmosférica y vientos. • La medida de los elementos del tiempo y del clima. Datos absolutos, medios y extremos. • Los factores climáticos • Principales climas zonales. • Los cambios anuales del tiempo. • El cambio climático. • Las aguas-hidrografía. <ul style="list-style-type: none"> • Las aguas marinas y su incidencias en el modo costero. • Las aguas continentales: ríos, glaciares y lagos. • La localización y toponimia de las principales cuencas hidrográficas. • Las transformaciones de las condiciones hidrográficas por la acción del hombre: embalses, canalizaciones, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • La vegetación <ul style="list-style-type: none"> • Nociones generales: Formación vegetal y Comunidad vegetal. • Elementos de análisis de las formaciones vegetales: forma biológica, estratificación, cobertura, periodicidad. • Tipos de formaciones vegetales: los bosques, los matorrales, las praderas y céspedes. • La distribución geográfica de las formaciones vegetales. • La acción del hombre. • Consecuencias de los cambios para el planeta. • La interacción entre los diversos elementos naturales. <ul style="list-style-type: none"> • El clima como factor geomorfológico, hidrográfico y bioclimático. • La relación entre relieve y vegetación. • Los riesgos y catástrofes naturales y las modificaciones introducidas por el hombre. • Significado del medio físico para la vida del hombre: relación de los relieves con los recursos minerales y su aprovechamiento. • La acción del hombre sobre el medio físico: Protección y conservación del medio. • El patrimonio natural.

CUADRO 3

UTILIZACIÓN Y APROVECHAMIENTO DEL TERRITORIO		
<ul style="list-style-type: none"> • El uso del territorio en zonas rurales y urbanas. • Tipos de utilización: agrícola, ganadero, forestal, industrial, hídrico, ocio-esparcimiento, urbanístico, etc. • Cambios y dinámica reciente en los usos del suelo. <p>Poblamiento o formas de asentamientos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situación y emplazamiento. • Formas de asentamiento: agrupado, disperso, intercalar. • La relación entre poblamiento y el medio: adaptación, integración. • Tipos de asentamiento según la escala y la función: aldea, pueblo, ciudad, área metropolitana, región urbana. • La jerarquía de los asentamientos. El sistema urbano actual. • El análisis morfológico del poblamiento: plano, edificación, uso. • La organización interna : área de negocios y act. Terciarias, residenciales, industria, ocio y equipamiento. • Procesos actuales: remodelación y rehabilitación en el patrimonio edificado, la terciarización, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Infraestructuras territoriales • Diversidad de las infraestructuras. • Tipos de redes. • Red de transportes. • Red de abastecimiento. • Red de residuos. • Red de comunicaciones. • La incidencia de las redes de transporte en la organización del territorio. <p>Las actividades económicas.</p> <p><i>Actividades agrícolas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cultivos: herbáceos, arbustivos, arbóreos y huertas. • La organización parcelaria • Los sistemas de cultivos: <ul style="list-style-type: none"> • nº de cultivos explotados • relación con la ocupación del suelo y la productividad. • las necesidades de agua. • La estructura de la propiedad: grande, mediana, pequeña. • latifundio/minifundio 	<ul style="list-style-type: none"> • El régimen de tenencia. <ul style="list-style-type: none"> • privado, colectivo. • Las formas de explotación: <ul style="list-style-type: none"> • directa, indirecta, jornaleros. <i>Actividades ganaderas y la pesca</i> • Elementos de la cabaña ganadera. • Los sistemas de producción tradicionales y actuales. • Tipos de pesca. <p>– Políticas actuales respecto a la agricultura, ganadería y pesca.</p> <p><i>Actividades industriales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Las bases de la industria: <ul style="list-style-type: none"> • fuentes de energía. • materias primas. • Las reservas y el problema del agotamiento de los recursos. • Tipos de industria: <ul style="list-style-type: none"> • básicas y de equipo. • de bienes de uso y consumo.
<ul style="list-style-type: none"> • La organización industrial: <ul style="list-style-type: none"> • por el tamaño (Nº de empleados y producción). • por su expansión (nacional, internacional). • Procesos industriales en las áreas urbanas y rurales. <p><i>Actividades terciarias</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceptos generales sobre las actividades integradas en el sector servicios. • Régimen público y privado. • Importancia de las actividades financieras en la economía global. <p>El comercio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Función económica y social. • Estructura del comercio (mayorista y minorista). • Comercio interior y exterior. • Evolución reciente en las formas de comercio. • El turismo y su significado en el territorio Turismo de costa, cultural, rural, etc. 		

CUADRO 4

PAISAJE				
<p>Paisaje percibido o visual</p> <ul style="list-style-type: none"> * Las formas, las grandes líneas, el color y la textura. * Las condiciones de la observación. * Impactos y las sensaciones propias. 	<p>Elementos componentes</p> <ul style="list-style-type: none"> * Abióticos: relieve, clima, aguas. * Bióticos: vegetación y fauna. * Antrópicos: asentamientos, infraestructuras y uso del suelo. 	<p>Tipos de paisaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> * Según los elementos dominantes: Paisaje de montaña, costero, etc. * Según la función: natural, rural, urbano, turístico, etc. 	<p>Funcionamiento y dinámica.</p> <ul style="list-style-type: none"> * Sistema integrado. * Interacción entre los subtemas abiótico, biótico y antrópico. * Procesos y resultados de la interacción. 	<p>Paisaje-Patrimonio.</p> <ul style="list-style-type: none"> * Valoración de las características naturales, históricas y culturales. * Políticas y gestión del paisaje.

CUADRO 5

LAS DIVISIONES REGIONALES
<p>⇒ Son unidades instrumentales que facilitan el estudio del territorio.</p> <p>⇒ Su definición y delimitación obedece a criterios diversos que pueden dar lugar a la superposición de diversas definiciones sobre un mismo territorio.</p> <p>⇒ Son dinámicas en las dimensiones temporal y espacial.</p>
<p>⇒ Tipos de regiones:</p> <p>* Regiones establecidas a partir de los <i>elementos predominantes, teniendo en cuenta la escala</i> :</p> <p style="padding-left: 20px;">* Región natural, región antrópica.</p> <p>* <i>Divisiones políticas</i> : Estados.</p> <p style="padding-left: 20px;">* Se trata de territorios que tienen soberanía, una capital política y unos límites estatales (fronteras).</p> <p>* <i>Divisiones político-administrativas</i> :</p> <p style="padding-left: 20px;">* Divisiones internas del Estado, a distintas escalas, para su administración y gobierno.</p> <p style="padding-left: 20px;">* En España : Comunidad Autónoma, Provincia, Municipio.</p> <p>* <i>Divisiones funcionales</i> : Responden a las relaciones sociales y económicas que se producen en determinados espacios.</p> <p style="padding-left: 20px;">* Comarca : Se delimita en un marco natural, con matices físicos (relieve, clima, vegetación) definidos y un aprovechamiento concreto del suelo resultado de un proceso histórico frecuentemente espontáneo, largo y complejo.</p> <p style="padding-left: 20px;">* Área metropolitana : responde a un proceso económico generado a partir de una ciudad principal (la metrópoli). Está constituida por la metrópoli y los municipios con los que dicha ciudad mantiene interrelaciones de carácter económico y sociales.</p> <p style="padding-left: 20px;">* Región urbana : Territorio afectado por los procesos de difusión urbana generados a partir de una gran ciudad o de un área metropolitana.</p> <p>* <i>Regiones históricas</i> : Son demarcaciones del pasado que han sido sustituidas por las divisiones actuales, sin que existan necesariamente límites coincidentes.</p> <p style="padding-left: 20px;">* Provincias romanas, reinos y condados medievales, virreinos, intendencias, etc.</p> <p>* <i>Divisiones supranacionales</i> formadas por un conjunto de países que se asocian o presentan características diferenciadoras.</p> <p style="padding-left: 20px;">* Regiones asociadas para un fin determinado (político, económico, social...): Unión europea (UE), Organización de Naciones Unidas (ONU), Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN), etc.</p> <p style="padding-left: 20px;">* Regiones según su nivel socio-económico : áreas o países desarrollados, en vías de desarrollo y subdesarrollados.</p>

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ ORELLANA, M^a F. (1998): “La riqueza didáctica de los términos municipales rurales”. En VERA, R.; TONDA, E. y MARRÓN, M^aJ. (edit.). *Educación y Geografía*. Alicante, Univ. de Alicante, A.G.E. y Grupo de Didáctica de Geografía, pp.499-508.
- ÁLVAREZ ORELLANA, M^a F. (2000): “Una alternativa para el tratamiento de los contenidos de Ciencias Sociales en la Enseñanza de Magisterio”. En PAGÉS, J.; ESTEPA, J. y TRAVÉ. G. (eds). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva, Univ. de Huelva, pp. 565-576.
- ÁLVAREZ ORELLANA, M^a F. (2000): “La enseñanza de la Geografía en Magisterio. El estudio del paisaje”. En AA.VV. *Lecturas Geográficas*. Homenaje a José Estébanez Álvarez. Madrid, Edit. Complutense, Vol. I, pp. 439-448.
- BATLLORI OBIOLS, R. (1999): “Cambios de la perspectiva espacial en el currículum”. En *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. Edit. Díada y Univ. de La Rioja, pp. 27-41.
- BOLÓS, M^a de (dir.)(1992): *Manual de Ciencia del paisaje. Teoría, métodos y aplicaciones*. Barcelona, Masson.
- BURGUEÑO, J. y OTROS. (1995): *Autonomías y problemas territoriales españoles en la integración europea. Orientación teórica y praxis didáctica*. Valencia, Nau Llibres.
- COLECCIÓN ESPACIOS Y SOCIEDADES. Editorial Síntesis.
- COMISIÓN DE EDUCACIÓN GEOGRÁFICA. UNIÓN GEOGRÁFICA INTERNACIONAL (1992): *Declaración internacional sobre educación geográfica*. Informe Santillana y en *Revista de Geografía*, (1993-1994). vol. XXVII-XXVIII, PP. 93-107.
- CUADERNOS DE ESTUDIO. SERIE: GEOGRAFÍA, Editorial Cíncel.
- ESCRIBANO BOMBÍN, M^a M. (1991): *El paisaje*. Madrid, MOPT.
- GARCÍA, J. E. (1998): *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla, Díada.
- GÓMEZ MENDOZA, J. (dir.) (1999): *Los paisajes de Madrid: naturaleza y medio rural*. Madrid, Alianza, Fundación Caja Madrid.
- HIGUERAS ARNAL, A. (1999): “Introducción al análisis geográfico regional. Reflexiones acerca del paisaje”. *Espacio, Tiempo y Forma. serie VI, Geografía*, t. 12, pp. 83-98.
- LACOSTE, Y. y GHIRARDI, R. (1983): *Geografía General, física y humana*. Barcelona, Oikos-Tau.
- MOLINA IBAÑEZ, M. (1986): “Paisaje y región: una aproximación conceptual y metodológica”. En GARCÍA BALLESTEROS, A. (Coord.). *Teoría y práctica de la Geografía*. Madrid, Alhambra, pp. 63-78.
- NOGUÉ I FONT, J. “Espacio, Lugar, Región: Hacia una nueva perspectiva geográfica regional”. *Boletín de la A.G.E.*, n^o 9, pp. 63-79.
- ORTEGA VALCÁCEL, J. (2000): *Los horizontes de la Geografía: Teoría de la Geografía*. Barcelona, Ariel.
- SALOM CARRASCO, J. (1997): “Los desequilibrios regionales”. En AA.VV. *Los desequilibrios regionales en España. Orientación teórica y praxis didáctica*. Valencia, Nau Llibres, pp. 5-33.
- SANTOS, M. (1996): *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona, Oikos-Tau.

- SOUTO GONZÁLEZ, X. (2001) : “El valor educativo de la Geografía en un mundo global”. En *Scripta in memoriam*. Homenaje a l profesor J.R. de Vera Ferre. Alicante, univ. Alicante, pp. 437-449.
- TROITIÑO VINUESA, M. A. (1996): “Análisis integrado del territorio y recursos locales”. En VALCÁRCEL-RESALT, G.: TROITIÑO, M. A. y ESTEBAN, L. (Coord.). *Desarrollo local y medio ambiente: La iniciativa Comunitaria LEADER*. Cuenca, Diputación de Cuenca, pp. 103-119.

LA ENSEÑANZA DE LOS CONCEPTOS GEOGRÁFICOS A PARTIR DE PROBLEMAS SOCIALES ACTUALES: LA “MORATORIA” TURÍSTICA DE CANARIAS

JULIÁN PLATA SUÁREZ
GILBERTO MARTÍN TEIXÉ
SALVADOR QUINTERO RODRÍGUEZ

Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

La presente comunicación pretende explicar la dificultad que presentan los aprendizajes de los conceptos geográficos porque éstos no se presentan como contenidos didácticos o curriculares sino como contenidos científicos.

No descubrimos nada nuevo cuando decimos que el contenido científico no siempre es contenido enseñable o curricular, se hace preciso su transformación o transposición didáctica (CHEVALLARD, 1991). Asimismo, no todo lo que se presenta como contenido curricular lo es, ya que las características que debe tener éste no siempre se han tenido en cuenta (AUSUBEL, 1978). Por lo tanto a los escolares se les presentan unos contenidos científicos, organizados por la lógica propia de ese conocimiento, tanto en los Programas Oficiales como en los materiales curriculares que los desarrollan, que difícilmente pueden ser interiorizados porque *“el contenido a enseñar debe tener otra forma, diferente de la pura presentación textual y axiomática que se utiliza dentro de la comunidad científica”* (KANG, W. & KILPATRICK, J., 1992).

Presentamos la experiencia realizada en la Comunidad Autónoma de Canarias donde se constata que el trabajo con los escolares de los contenidos que presenta el Diseño Curricular y los Libros de Texto (que lo desarrollan) no han

sido verdaderamente aprendidos porque no han sido transformados previamente en contenidos de enseñanza, bien a través de la secuenciación de los mismos, bien a través de la metodología y recursos de los profesores.

Ante esta situación, proponemos una forma de abordar el trabajo de los conceptos de Geografía a partir de una selección de contenidos científicos y curriculares, transformándolos en problemas sociales que interesen a los escolares, que debata la sociedad canaria, que no sean cuestiones puntuales sino estructurales, etc.

2. EL MODELO DE TRABAJO QUE PROPONEMOS

2.1. ¿SON VERDADERAMENTE CONTENIDOS CURRICULARES LOS QUE APARECEN EXPUESTOS EN LOS PROGRAMAS OFICIALES?

Una de las misiones tradicionalmente asignada a la institución escolar ha sido la de transmisión cultural de una generación a otra para su socialización, y que gran parte de la cultura transmitida proviene de lo que denominamos contenido científico y que durante algún tiempo se haya confundido ese conocimiento científico con lo que la escuela debía transmitir a los escolares. Asimismo, también la escuela ha asumido el encargo de transmitir un tipo de conocimiento que podríamos llamar vulgar, encaminado a satisfacer las primeras necesidades (cocinar, coser, primeros auxilios, etc.). También en este caso se identificaba conocimiento vulgar con contenido curricular.

Procede, por tanto, definir lo que se entiende por contenido curricular. Se trata, pues, de un contenido que es el producto de una transformación o reelaboración que realiza la escuela del conocimiento tanto científico como vulgar, sobre el que se produce el aprendizaje del alumno. Ese producto debe poseer las siguientes cualidades (Ausubel, 1978): a) Que su nivel de abstracción sea adecuado al desarrollo cognitivo del alumno; b) Que parta de, o esté conectado con, el conocimiento ya adquirido; y, c) Que esté organizado didácticamente de tal forma que le resulte más fácilmente asimilable al alumno.

La primera cualidad se trata fundamentalmente en el proceso de selección y la segunda y tercera depende del tipo de organización que le demos al contenido para facilitar su comprensión y asimilación. En estas dos últimas fases debemos tener en cuenta el posible peligro que se corre si no deseamos los modelos organizativos que presentan las disciplinas científicas, válidos para la construcción teórica y coherente con la lógica de la investigación pero ajenas a las exigencias didácticas que ayuden al alumno a la comprensión significativa del conocimiento que ha de aprender.

2.2. ¿SON CONTENIDOS CURRICULARES LOS PROGRAMAS OFICIALES DE LA ESO?

Sin que sea motivo esencial de este trabajo, entendemos, y justificaremos esta afirmación, que los contenidos que se presentan para la educación secundaria como programas oficiales en el Área de Ciencias Sociales, G^a e H^a, no se les puede considerar como contenidos curriculares, que cumplan con los requisitos expuestos para considerarlos como tales y sean producto de una reelaboración del contenido científico y vulgar, ya que:

- no cumplen con ninguno de los tres criterios señalados o no han sido filtrados cada uno de los contenidos presentados por los tres criterios citados (no están de acuerdo al desarrollo cognitivo, no parten del conocimiento adquirido y no son fácilmente asimilables por el alumno);
- y, -tampoco es posible ese trabajo de transformación o reelaboración desde un despacho oficial o a través de un equipo de expertos porque la realidad social en la que se aprende no es general y no se conoce sino sólo día a día.

Nos estamos refiriendo tanto al Diseño Curricular de 1991 como a los Nuevos Programas del 2001. Un estudio pormenorizado de esta cuestión es un reto que debemos abordar en un futuro. Intuimos que las administraciones educativas pretenden que en los niveles siguientes de concreción (MEC, CCAA, CENTRO y AULA) se convierta ese contenido (que básicamente es científico) en contenido curricular o se haga la transposición didáctica correspondiente (Chavallard, 1998).

Tampoco las editoriales presentan materiales curriculares si es que se parte, tal como establece la normativa de aprobación de este tipo de recursos, de los programas oficiales. Éstas presentan y desarrollan contenidos científicos dado que tampoco han hecho ese trabajo de transposición didáctica por las mismas razones expuestas para los programas del MEC o CCAA correspondiente.

2.3 ¿CUÁL ERA LA REALIDAD SOCIAL DE CANARIAS?

Los problemas medioambientales que sufre Canarias no son producto de un día. Desde que Canarias, allá por la década de los 50, optó por un modelo económico basado exclusivamente en el turismo, comenzaron a ponerse de manifiesto por el excesivo desarrollo que un tipo de turismo (el de masas) alcanzó en unos espacios insulares muy limitados desde el punto de vista espacial. Pues bien, el Gobierno de Canarias en uso de sus competencias decretó una paralización de la construcción turística (Decreto, 4/2001, del 12 de enero). Desde esa fecha, todos los medios de comunicación social no han cesado de exponer y

debatir las consecuencias de esta decisión (durante más de siete meses, el medio de comunicación escrito de más tirada en el Archipiélago publicaba los resultados de una encuesta regional a través de una página diaria y —sin esa sistematización— también el resto de los medios de comunicación trataban diariamente el tema).

Es obvio, que los conceptos geográficos deben ser el hilo conductor de ese problema social.

2.4. ¿QUÉ APRENDIERON LOS ALUMNOS DE ESE CONTENIDO EN ESA REALIDAD SOCIAL?. TRABAJO REALIZADO CON ALUMNOS DE LA ESO

2.4.1. Características de los sujetos seleccionados para la entrevista / experiencia:

— Son alumnos de los dos colegios privado-concertados más prestigiosos de la Isla de Tenerife, al menos en matrícula global. Son colegios laicos.

— Se eligieron 4 alumnos (varones), uno para cada curso de la E.S.O. Todos ellos con calificación final de Notable / Sobresaliente en la calificación global del curso y del área de Ciencias Sociales, G^a e H^a.

— Son alumnos de entorno familiar muy bueno, de clase media, de padres con estudios medios y superiores, sin problemas familiares, etc...

La experiencia fue realizada el pasado 7 de septiembre, en horas de 11 a 14 en las dependencias del C. Superior de Educación, en un clima de relajación y con las suficientes pausas o descansos para la recuperación física y mental.

Se trabajaron dos cuestionarios:

- A) Uno para el objeto de este trabajo (Reconocer o comprobar en qué grado los problemas sociales se trabajan en las aulas o cómo el profesorado al realizar la lógica transposición didáctica sintoniza con lo que son problemas sociales que se debaten como tales en la sociedad a partir de los distintos cauces establecidos).
- B) Otro, para pretender confirmar las hipótesis referida al problema de investigación que tratamos en otro trabajo referido a los errores científicos que transmitimos al enseñar determinados conceptos disciplinares y conocer, también, el grado de aprendizaje de conceptos básicos, sobre todo, procedimientos.

2.4.2. Cuestionario trabajado (A):

Comprende 11 aspectos o temas, dividido en dos cuerpos:

1ª Parte: Se les pidió que explicaran 6 conceptos sociales (problemas que debate la sociedad canaria) y que indicara los medios a través de los que había aprendido el concepto o le había ayudado a dar una posible respuesta a esas cuestiones. Se trataba de explicar las siguientes proposiciones: Inmigración clandestina, desarrollo sostenible de un territorio, moratoria turística actual, el turismo, la industria de la construcción en la Isla o Comunidad, y la ecotasa.

2ª Parte: A través de 5 textos se pretendió informarles de determinados aspectos actuales (relacionados con las cuestiones anteriores) y pedirles una valoración de esa información. Se les solicitaba también un listado para cada texto de las palabras o conceptos desconocidos. Los textos versaban sobre: Diagnóstico de la situación medioambiental de Canarias y de su 1ª actividad económica; Principales indicadores objetivos de esa realidad (9 aspectos); Si era casualidad que las Comunidades Autónomas insulares de España habían sido las primeras en tomar medidas en contra de un posible “desarrollismo turístico” (moratoria y ecotasa); “Ecotasa y Ley de residencia” como instrumentos de solución en Canarias de la problemática actual; y “Desarrollismo y alma canaria” (entendiéndose ésta como la identidad canaria que desaparece por una actividad desarrollista y especuladora).

2.4.3. Información que nos aporta la prueba realizada

En el cuadro que aparece en el Anexo de este trabajo aparece toda la información que nos aportó la prueba. Globalmente, las respuestas fueron desalentadoras, más aún de los resultados esperados; la escuela camina en una dirección totalmente opuesta a la sociedad. Los niños canarios no habían estudiado o trabajado estos conceptos en clase. En algunos casos, son los medios de comunicación y la familia los que han transmitido esa poca información que poseen. Resaltar, también, que determinados conceptos geográficos científicos (inmigración, turismo, etc.) sí que se conocían pero no se sabían aplicar, porque, entendemos, se trata de contenidos que no cumplen con las características de contenido curricular o no han pasado el filtro de la transposición didáctica.

2.5. EL MODELO DE TRABAJO QUE PROPONEMOS

Pretendemos un modelo didáctico, que no es nuevo, pero sí que no se ha generalizado, a pesar de todo lo que ya se ha escrito sobre él.

Se trata de modelo analítico frente al sintético; es decir, llegar al todo a partir de las partes, en contraposición con el que pretende llegar a las partes a partir del estudio del todo.

Creemos que este modelo analítico es mucho más apropiado en escolares de la E.S.O., que han alcanzado el “estadio de las operaciones abstractas” frente al sintético, mucho más apropiado para los escolares que psicológicamente se encuentran en el “estadio” de las operaciones concretas” (terminología utilizada por Piaget). Es el modelo en el que se basa el aprendizaje constructivista, tan invocado hoy día por todos los pedagogos.

Entendemos, que este modelo analítico no se ha extendido y, en nuestro país no es el momento oportuno de reivindicarlo por los problemas de competencias educativas surgidos con algunas Comunidades Autónomas, no se ha demandado por varias razones que pasamos a enumerar:

a) Históricamente y en la actualidad también, los conceptos científicos, a pesar de la metodología seguida para la investigación de los mismas, se presentan y se organizan siguiendo criterios sintéticos y no analíticos. También así se ofrecen a los escolares en los materiales curriculares, que, desgraciadamente, no son una guía para los profesores, sino que se han convertido en una parte de trabajo obligatorio. Tal como explicamos en el punto anterior, no son verdaderos materiales curriculares porque no se han convertido en contenidos didácticos, no se les ha hecho la correspondiente transposición didáctica.

Para comprobar esta realidad sólo basta con consultar un manual escolar de la E.S.O. Así, el libro de Santillana (2º Ciclo, Geografía, 2000) estructura las unidades en cuatro grandes bloques:

SINTÉTICO	ANALÍTICO
- El Planeta Tierra (Gª Física)	- Canarias, España y Europa en el Planeta Tierra
- Población y ciudades (Gª humana)	- La población canaria, española y europea en el contexto mundial.
- Actividades económicas e impacto ambiental (Gª Económica)	- Los modelos económicas próximos y sus diferencias con otros mundiales.
- El mundo actual (Gª Descriptiva)	- El conocimiento del mundo desde el Archipiélago

Estos cuatro bloques se secuencian, tal como hemos expuesto, desde el todo a las partes. Así, Primer Bloque, GEOGRAFÍA FÍSICA: EL PLANETA TIERRA, se presenta con las siguientes unidades: “La Tierra en el Universo; Climas y paisajes; y, España: paisajes”. La misma técnica se sigue en los tres restantes.

b) Hoy día, esta metodología inductiva, que propugnamos para la enseñanza en este nivel, no está bien vista, no por la metodología en sí (ya que es propiamente la metodología que se utiliza en la investigación científica) sino por las consecuencias de un mal uso o uso inadecuado e interesado y extraescolar de la misma, que suele manifestarse en un “chouvinismo nacionalista”. Se critica que a los alumnos no se les da una panorámica global del concepto porque nunca se llega al final, en muchos casos interesadamente. Está por demás manifestar que desterramos esa concepción nacionalista de la enseñanza y que nuestro planteamiento metodológico sólo acabará cuando se consiga ese todo conceptual que se persigue desde el inicio o diseño del trabajo. De hecho, el nuevo diseño curricular que se generalizará en el 2003, de una forma un tanto tímida e imprecisa, desde nuestro punto de vista, pretende combinar la presentación y secuenciación con criterios sintéticos-analíticos (ver 3º de la ESO, LOS ESPACIOS GEOGRÁFICOS –“Las actuaciones de la sociedad sobre los medios naturales; La ciudad como espacio geográfico; El espacio geográfico español; y, El espacio mundo y sus problemas”). Sólo con el enunciado de los epígrafes de secuenciación se observa esa pretensión de combinación de criterios; más evidente es esta intención si se analizan los correspondientes subepígrafes.

c) Pero, además de la concepción analista o inductiva en la metodología, nuestra propuesta pedagógica persigue como momento inicial o planificador el estudio y conocimiento de los problemas sociales actuales para integrarlos en ese análisis. Es obvio, que esos problemas no son sólo geográficos, que tienen componentes históricos, políticos económicos ,etc... Se pretende pues, siguiendo esa técnica de análisis, hacer una enseñanza integrada o interdisciplinar, que explique y dé respuestas a esos problemas. Se trata pues de una geografía o disciplinas sociales aplicadas y no teóricas.

d) Y, en esa línea y desde Canarias, como respuesta a los grandes problemas sociales, que han sido objeto de un duro debate social en todas las esferas de la sociedad canaria, los escolares de esta Comunidad Autónoma tenían que haber trabajado los correspondientes temas geográficos que se proponen en los programas escolares oficiales para alumnos de la ESO desde esta óptica metodológica y saber responder y participar en el citado debate social. Proponemos un programa de los conceptos geográficos que se trabajarían en la ESO, impregnados del problema social que debate la sociedad canaria, siguiendo la orientación de enseñar contenidos didácticos y no contenidos científicos a los que hay que convertir en contenidos curriculares a partir de someterlos al filtro de los criterios que debe reunir un contenido curricular (Ausubel,1978) o del concepto de transposición didáctica (Chavellard,1991).

A partir de un enunciado del tópico del problema social, que podría ser: “LA MORATORIA TURÍSTICA DE CANARIAS” serían temas de obligado estudio los siguientes:

- 1- Concepto de desarrollo sostenible: Evolución histórica y antecedentes del mismo.
- 2- Aplicación de dicho concepto al Archipiélago Canarias: Los territorios insulares / Territorios continentales. Problemáticas y diferencias esenciales.
- 3- Indicadores que sirven para hacer un diagnóstico del desarrollo que se sigue en un territorio.
- 4- El concepto de impacto ambiental.
- 5- Instrumentos que utilizan las instituciones públicas para coordinar y diseñar el desarrollo de un territorio.
- 6- Conceptos de “moratoria”, “directrices para el desarrollo sostenible”, “planes de ordenación e instituciones implicadas”, etc.
- 7- Modelos económicos de desarrollo de un territorio: El modelo elegido por Canarias.
- 8- Estudio del turismo y sus consecuencias. El medio urbano.
- 9- Medio rural y turismo: ¿Compatibilidad o incompatibilidad? Diferencias según espacios geográficos (insulares y continentales).
- 10- La problemática social del desarrollo turístico en Canarias.
- 11- La inmigración en Canarias. Tipos y consecuencias.
- 12- Alternativas o respuestas a estas problemáticas sociales.
- 13- Valores geográficos: solidaridad, respeto medioambiental, valoración de la multiculturalidad y su integración, aprecio y conservación del patrimonio natural, importancia del territorio con sus conjuntos culturales, el espacio geográfico como elemento de diálogo con nuestra cultura y estilo de vida, ídem como referencia del futuro histórico, etc.

Se trata pues de un curso de Geografía completo o mejor dicho, un curso de conceptos del Área de Ciencias Sociales para la E.S.O., donde la Geografía tiene una identidad propia. Un curso donde se pretende hacer ciudadanos críticos, que piensen en su futuro y ofrezcan alternativas.

En síntesis, se trata de estudiar con otra metodología más motivadora todos los temas geográficos que propone el actual y futuro diseño curricular de Canarias y del MEC. Este problema social era tal, antes de la “moratoria”, y lo seguirá siendo durante mucho tiempo en el Archipiélago, por lo que tendrán que ser referencias obligadas de los programas escolares en general que se impartan en Canarias, tanto en la Educación Primaria como en la Educación Secundaria.

3. BREVE DESARROLLO O PRESENTACIÓN DE LOS CONTENIDOS DIDÁCTICOS: LA MORATORIA TURÍSTICA DE CANARIAS

3.1. ASPECTOS GENERALES

No debe ser casualidad, que las dos comunidades autónomas insulares de España sean las únicas que han tomado iniciativas drásticas respecto al deterioro de su medio natural, debido al “desarrollo” del turismo. Nos referimos a la “ecotasa” de la Comunidad balear y a la “moratoria turística” de la canaria.

Entendemos, que no es casualidad, porque las necesidades espaciales son mucho más acuciosas en los territorios insulares por sus obvias limitaciones. Si a éstas, añadimos las consecuencias de los errores cometidos al seleccionar / introducir un modelo económico para la región, basado en una única actividad, abandonando y destruyendo las tradicionales labores productivas de ese medio, nos encontramos ante la situación actual, en la que los poderes públicos pretenden, ante el caos que se vislumbra, dar una respuesta mediocre a esta situación problemática con disposiciones legales paralizadoras y con impuestos ambientales.

En estas actuaciones, a pesar de la teórica bondad de las mismas, la ciudadanía no ve la solución porque no cree en ellas a estas alturas, ya que es demasiado tarde para responder a cuarenta años de destrucción.

Nuestra intervención pretende, haciéndonos eco del debate social actual que se da en Canarias sobre esta cuestión medioambiental, exponer, a grandes rasgos, la problemática del desarrollo rural y sostenible del Archipiélago, analizar los instrumentos que se quieren ahora utilizar para dar una respuesta satisfactoria a la situación planteada y, manifestar otras alternativas que se ofrecen, que no necesariamente son excluyentes con las propuestas oficiales.

3.2. DESARROLLO DE LOS APARTADOS DEL TEMA

Por las limitaciones que impone las normas de comunicaciones del Congreso no podemos desarrollar, ni siquiera brevemente, los apartados del tema, problema social o tópico. Sólo presentamos un cuadro que enumera los apartados y subapartados (ver Anexo de este trabajo). Remitimos a los interesados a una publicación que recoge las ponencias del Curso “*DESARROLLO RURAL, INTEGRACIÓN DEL MEDIOAMBIENTE Y DESARROLLO SOSTENIBLE*” (Escorial, 2001), en el que aparece la ponencia “*Desarrollo rural y Medioambiente de los espacios insulares: El caso de Canarias. La moratoria turística*”, en la que ampliamente se explican los citados contenidos.

BIBLIOGRAFÍA

- AUSUBEL, D. (1976): *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas. México.
- CHEVALLARD, Y. (1991): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Aique, Buenos Aires.
- GIMENO, J. (1985): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*, Anaya, Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1983): “Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases teóricas para el diseño de la instrucción”, en GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Comps.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Akal/Universidad, Madrid.
- PIAGET, J. (1973): *Psicología y Pedagogía*. Ariel. Barcelona.
- PLATA SUÁREZ, J. (en imprenta): “Desarrollo rural y Medioambiente de los espacios insulares: El caso de Canarias. La moratoria turística” en “DESARROLLO RURAL, INTEGRACIÓN DEL MEDIOAMBIENTE Y DESARROLLO SOSTENIBLE. Universidad Complutense de Madrid y Ministerio de Agricultura, Pesca y alimentación.
- KANG, W & KILPATRIK, J. (1992): “Didactic Transposition in Mathematics” en *For the Learning of Mathematics*, 12 (1), 2-7.
- SCHWAB, J. (1973): “Problemas, tópicos y puntos en discusión” en S. Elam (Ed.): *La educación y la estructura del conocimiento*, El Ateneo, Buenos Aires.
- TABA, H. (1974): *Elaboración del currículum*, Troquel, Buenos Aires.
- ZABALZA, M. A. (1986): *Diseño y desarrollo del Currículum*, Narcea, Madrid.

ANEXOS

CUADRO 1

Conceptos	¿Conoce?				A través de:			
	Alumnos E.S.O.				Alumnos E.S.O.			
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
Inmigración	No/R	B	B/R	B	Deducción etimológica	TV, prensa y familia	Escuela, TV y prensa	TV y Escuela.
Desarrollo Sostenible	B/R	No	No	No	Deducción etimológica	-	-	-
Moratoria turística	No	No	No/R	No/R	-	-	Familia	Escuela, Hª de Canarias y TV
Actividad Turística	B/R	B/R	B/R	B/R	Escuela y TV	Escuela y TV	Escuela	Escuela y TV
Actividad Construcción	No	B	B	B	-	Deducción etimológica	Escuela	TV y familia
Ecotasa	No	No	No	No	-	-	-	-
	Alumnos E.S.O.				Alumnos E.S.O.			
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
Texto 1: “Diagnóstico de la situación actual de Canarias.”	B/R	B	B/R	B	Vocabulario dificultoso			
					Infraestructura, beligerante		Convulsiones, bonanza, contención, beligerante	Convulsiones, beligerante.
Texto 2: “Indicadores en los que se basan las instituciones públicas.”	B	R	B	B	Indicadores que no entienden			
					C, E	A, B	E	
					Indicadores alarmantes			
					F, I	G, I	Todos	D
Texto 3: “Desarrollo rural y medioambiente de los espacios insulares: Canarias.”	B/R	B	B/R	B	Vocabulario dificultoso			
					Excluyente		Ecotasa, moratoria, acuciosa, vislumbra.	
Texto 4: “Canarias y la Ecotasa.”	B	No/R	B	No/R				
Texto 5: “Desarrollismo y alma canaria.”	No	No/R	B	B	Vocabulario dificultoso			
					Autoinmoldadora		Autoinmoldadora, peñascos	Autoinmoldadora

CUADRO Nº 2: Esquema de contenidos: moratoria turística de Canarias (ver nota bibliográfica)
1.- Desarrollo sostenible: Concepto y aplicación en Canarias.
2.- Diagnósticos de la situación de Canarias: Problemas sociales y medioambientales.
3.- Indicadores objetivos de la situación canaria: Pos islas, Archipiélago, referencias compartidas con otras regiones españolas, etc.
<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de carga. - Tasa de crecimiento y proyección poblacional. - Densidad de población. - Datos de Inmigración. - Consecuencias de los datos anteriores. - Particularidades del paro en Canarias. - Índices de las ventas de cemento. - ETC.
4.- La moratoria turística del Gobierno de Canarias.
<ul style="list-style-type: none"> - Concepto. - Aspectos generales. - Instrumentos jurídicos que se utilizan.
5.- Otras visiones de la moratoria turística.
<ul style="list-style-type: none"> - La moratoria turística y el discurso deseado. - La moratoria como reto histórico para el futuro de Canarias. - La moratoria y el medioambiente. - Moratoria turística desde el PIOT.
6.- Pensando en el futuro.
<ul style="list-style-type: none"> - Directrices para un desarrollo sostenible. - Canarias y la ecotasa. - Una ley de residencia. - El turismo rural como alternativa. - El cambio de mentalidad necesaria en el tema de los desplazamientos y transportes. - Planeamiento insular y desarrollo agrícola. - La Educación Ambiental.
7.- Conclusiones finales.
<ul style="list-style-type: none"> - “Desarrollismo y alma canaria.” (EL DÍA, 25-07-2001) - El crecimiento económico de las Islas pone en peligro su identidad cultural. (EL DÍA, 22-09-2001)
8.- Material bibliográfico para actividades de aprendizaje.
<ul style="list-style-type: none"> - Libros. - Revistas. - Prensa.

GEOGRAFÍA Y LITERATURA. UN ITINERARIO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFÍA A PARTIR DEL “LAZARILLO DE TORMES”

MARÍA JESÚS MARRÓN GAITE

Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo exponemos un itinerario didáctico en el que se aúnan el valor de las excursiones geográficas y el interés de los textos literarios como recursos didácticos especialmente útiles para el estudio de la Geografía desde una perspectiva multidisciplinar y globalizadora. Estos recursos revisten interés para el aprendizaje de esta disciplina en todos los niveles educativos, pero especialmente cuando se trata de enseñar a niños y adolescentes, debido a su carácter motivador y novedoso, que rompe con las actividades habitualmente realizadas en el aula; de ahí la importancia que reviste trabajarlos en la formación didáctica de los estudiantes de Magisterio, que ejercerán la docencia con alumnos de esas edades.

Los textos literarios, como han señalado Boira y Requés (1995), permiten poner la imaginación al servicio de la ciencia, ayudan a combatir el empobrecimiento cultural y personal que conlleva la especialización en una materia de estudio y aseguran un enriquecimiento cultural que difícilmente puede alcanzarse exclusivamente a través de los textos científicos.

Por lo que a los itinerarios didácticos se refiere, hoy día nadie duda de su eficacia como recurso didáctico para la enseñanza de cualquier ciencia que trate de explicar la realidad en la que se desarrollan los fenómenos naturales y huma-

nos, así como las interacciones entre el medio físico y los grupos humanos y de éstos entre sí. Su práctica ha sido validada por múltiples trabajos de investigación empírica con estudiantes de diversas edades, niveles culturales y estatus sociales y, como señalamos en el segundo apartado de la comunicación, han sido propugnados por los movimientos pedagógicos más innovadores de la historia de la educación.

En el recorrido que presentamos, la recreación del itinerario seguido por Lázaro de Tormes en su deambular por las tierras toledanas con sus diferentes amos, nos sirve de soporte para trabajar multitud de aspectos de Geografía Física y Humana y nos obliga, a la vez, a integrar en el trabajo la utilización de planos y mapas, gráficas, estadísticas y diversas fuentes documentales y de producción oral. En este caso, el texto literario unido al recorrido didáctico se convierte en una magnífica base para ampliar conocimientos, trabajar el empleo de diversos instrumentos y desarrollar un sinfín de destrezas de carácter geográfico. Todo ello con imaginación y desde la motivación creadora.

Se trata de un itinerario que venimos trabajando con estudiantes de Magisterio, con el objetivo de desarrollar en ellos las habilidades y destrezas didácticas necesarias que les permitan emplearlo posteriormente en el ejercicio de su profesión, con los alumnos de Primaria y Secundaria Obligatoria, realizando las adaptaciones curriculares y de edad correspondientes.

Entendemos que realizar este tipo de actividades prácticas con los futuros docentes reviste una importancia capital, ya que ellos tenderán a enseñar del mismo modo que con ellos se hizo. Los alumnos tienden a reproducir con cierto mimetismo los procedimientos y metodología docente que con ellos se emplea y no lo que se les dice que deben hacer. Por eso, más importante que dar consejos y explicaciones teóricas es enseñar con la práctica. Eso sí, sustentada siempre en una sólida base teórica.

2. FUNDAMENTACIÓN DIDÁCTICA

Los itinerarios didácticos constituyen desde hace tiempo un recurso especialmente útil para la enseñanza de la Geografía en los diversos niveles educativos. Su potencial como medio para enriquecer y dinamizar el aprendizaje de múltiples contenidos geográficos es inagotable. Como señala Baley (1981), permiten aplicar al análisis e interpretación de la realidad conceptos y fenómenos previamente trabajados en el aula; constituyen un medio excelente para facilitar a los alumnos la materia prima para el conocimiento de múltiples contenidos; favorecen el ejercicio de síntesis de diversos aspectos que se han estudiado anteriormente por separado; permiten que los alumnos evalúen la importancia relativa de los fenómenos que observan de forma directa, y favorecen la comprensión de la interconexión de los hechos y fenómenos espaciales. A ello se une la oportunidad que esta actividad

ofrece al profesor y a sus alumnos de conocerse mejor y de trabajar de una forma distendida y altamente motivadora los contenidos geográficos.

Todos los movimientos pedagógicos de corte innovador han propugnado el uso de esta actividad como medio eficaz para la enseñanza de diversas disciplinas, entre ellas la Geografía, inspirándose en las teorías de Pestalozzy, Decroly, Dewey, Cousinet, Ferrière y del propio Rousseau. En España es de todos conocida la acción de la Institución Libre de Enseñanza en pro de la educación activa en contacto con la realidad, destacando el elevado valor pedagógico de las excursiones y salidas al campo para estudiar el entorno y la acción del hombre sobre la naturaleza. El propio Giner de los Ríos, en sus estudios sobre educación, hace constantes referencias a la importancia de esta metodología basada en la observación directa de los fenómenos, que consideraba debía anteceder a la explicación de ellos en el aula. Su magisterio creó escuela y sus numerosos discípulos aplicaron y difundieron sus ideas, con nuevas aportaciones, durante el funcionamiento de la Institución Libre de Enseñanza, que sería abortado por la guerra civil. Menos conocida, incluso por los docentes, pero no por ello menos interesante, es la defensa que de las excursiones y las salidas realiza el padre Manjón, didacta innovador y pionero en el empleo del entorno próximo como recurso didáctico para la formación integral del alumno. Su acción educativa con alumnos de clases sociales deprimidas en las Escuelas del Ave María de Granada es un ejemplo auténticamente revelador de lo que ha de ser el trabajo docente. Sus propuestas metodológicas, que se adelantan con mucho a los postulados de la Escuela Nueva se fundamentan en la utilización de dos recursos esenciales: las salidas al campo y el empleo del juego. Ambos recursos permiten aprovechar el potencial intuitivo que hay en el niño, contribuyendo a enriquecer los procesos de aprendizaje de forma personal, divertida y creadora.

La propuesta del itinerario que presentamos se sustenta, así mismo, en la concepción que tenemos de que en la enseñanza de la Geografía la indagación, como estrategia didáctica para descubrir nueva información, es fundamental y constituye la base de la metodología activa y participativa, en la que el alumno se convierte en verdadero protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor cambia su rol en este tipo de enseñanza, pasando a ser el orientador y guía de la labor de sus alumnos, que van construyendo su saber de forma personalizada a partir de los conceptos previos de los que parte cada cual.

En el itinerario, el profesor ayudará a sus alumnos a observar, descubrir, analizar, interpretar y exponer los hechos y fenómenos que se vayan sucediendo a lo largo del recorrido, para comprender su por qué y su funcionalidad. Al mismo tiempo, potenciará la participación de los alumnos planteando preguntas, avanzando hipótesis o sugiriendo diversas interpretaciones de la realidad observada. Ahora bien, la regla de oro que debe seguir todo profesor, al dirigir un itinerario o excursión, es la de no hacer demasiadas intervenciones y dejar que sean los alumnos los que vayan descubriendo las cosas; unas veces libremente o de forma espontánea; otras, mediante la observación oportunamente canalizada.

Desde este planteamiento, los itinerarios o recorridos didácticos suponen un medio especialmente idóneo para alcanzar aprendizajes significativos, en los que los contenidos estudiados se tornan verdaderamente útiles y propician el aprendizaje completo; el cual, definido por Norman (1978), requiere tres operaciones mentales por parte del sujeto en situación de aprender: acrecentamiento, reestructuración y adaptación. Se entiende por acrecentamiento la adquisición de nueva información, el conocimiento de nuevos datos y hechos. La reestructuración supone la formación de nuevas estructuras conceptuales, nuevas formas de concebir las cosas en razón de la nueva información de la que se dispone. Por último, la adaptación supone la aplicación de los nuevos conceptos y destrezas a situaciones nuevas. Pues bien, consideramos que el empleo sistematizado de este tipo de salidas, rigurosamente concebidas y planificadas, aumenta el acrecentamiento, la reestructuración y la adaptación, debido, en primer lugar, al descubrimiento personalizado por parte del alumno de la nueva información y, en segundo lugar, como resultado de la construcción de nuevos conceptos basada en experiencias propias a partir de conocimientos que él mismo es capaz de elaborar.

En nuestra labor docente, dedicada a la formación de maestros, hemos realizado diversos itinerarios y excursiones que han constituido experiencias sumamente satisfactorias para los alumnos y para mí. Una de ellas es la que hoy presentamos de modo sintético, pues la necesidad de ajustar la exposición a un espacio muy limitado nos obliga a prescindir de muchos de los matices que enriquecen su diseño.

Las razones que nos han movido a elegir *El Lazarillo de Tormes* como relato en el que apoyar este itinerario son múltiples, cabe señalar entre ellas las siguientes:

- 1) Es una obra comúnmente conocida por los alumnos, ya que la leen y estudian en la Educación Primaria y en la Secundaria, por ser un clásico de nuestra literatura.
- 2) Se trata de un relato especialmente atractivo para los alumnos de esos niveles educativos por la gracia, frescura e ingenio de la narración y, sobre todo, porque el protagonista es un muchacho, casi un niño, con el que pueden empatizar fácilmente. Este aspecto convierte al texto en un elemento motivador muy valioso para utilizarlo como recurso didáctico en la enseñanza de la Geografía.
- 3) La propia estructura de la obra, que la hace especialmente idónea para montar sobre ella un itinerario didáctico de carácter geográfico. Tengamos en cuenta que el relato está concebido como un recorrido que el protagonista va realizando a través de la actual Castilla La Mancha; unas veces con sus amos y otras en solitario, buscando amo a quien servir y en quien apoyarse. Esto nos permite hacer una serie de paradas muy oportunas para abordar contenidos geográficos muy variados.

- 4) El carácter multidisciplinar que esta actividad toma al emplear un texto literario para su realización, que nos permite trabajar, no sólo contenidos geográficos múltiples, como ponemos de manifiesto a continuación, sino también literarios, históricos y sociológicos; si bien, en esta comunicación, por razones de espacio, haremos referencia únicamente a lo contenidos geográficos.

Con el fin de ajustar la duración del itinerario a un tiempo razonable, hemos seleccionado de la obra únicamente algunos episodios. Esta selección se ha hecho en base a dos criterios: 1) El grado de oportunidad del texto para trabajar los contenidos geográficos previstos y 2) La localización cercana de los lugares en los que se desarrolla cada episodio, con vistas a poder enlazar cada una de las paradas sin hacer desplazamientos demasiado largos.

Estos criterios y el conocimiento que desde hace tiempo tenemos de la “ruta del Lazarillo”, así como la investigación que en su día realizamos sobre Almorox, uno de los municipios en los que discurre la acción de la obra, nos han permitido diseñar el recorrido eligiendo los tres grandes episodios cumbres de la obra: el del ciego, el del clérigo y el del escudero pobre, para a través de ellos, desde las vivencias de Lázaro, canalizar la atención de los alumnos hacia los contenidos que pretendemos abordar.

Los objetivos que con este itinerario perseguimos alcanzar son los siguientes:

- 1) Consolidar desde práctica los contenidos trabajados previamente en el aula.
- 2) Recabar información a través de diversas fuentes y procedimientos para a partir de ella ampliar, durante y después del itinerario, los contenidos geográficos objeto de estudio.
- 3) Abordar el estudio de hechos, fenómenos y procesos de forma integral, procurando descubrir las múltiples interconexiones entre los elementos que los configuran.
- 4) Demostrar la necesidad que existe de trabajar el área de Conocimiento del Medio desde la multidisciplinariedad y desde un enfoque globalizador.
- 5) Desarrollar la capacidad de síntesis y sistematización de contenidos, partiendo de núcleos de interés vertebradores de los mismos.
- 6) Despertar el interés por la observación directa de hechos y fenómenos geográficos.
- 7) Comprobar las posibilidades didácticas que para la enseñanza de la Geografía ofrece la realización de itinerarios a partir de textos literarios.
- 8) Fomentar el interés por este tipo actividades entre los alumnos de Magisterio, con el fin de que ellos las empleen en su futura labor docente.

3. PROPUESTA DEL ITINERARIO Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD. FASES, CONTENIDOS Y ACTIVIDADES.

La puesta en práctica de cualquier salida de carácter didáctico —itinerario, excursión, trabajo de campo, etc.— requiere contemplar los siguientes momentos o fases: 1) Fase previa o preparatoria de la salida con los alumnos, que se lleva a cabo en el aula; 2) Fase de realización de la salida, 3) Fase de explotación en el aula de las experiencias realizadas en la salida, y 4) Fase de evaluación y de aplicación de lo aprendido a situaciones nuevas. En el caso del itinerario que presentamos, en función de los objetivos que pretendemos alcanzar, hemos seleccionado los contenidos y actividades de cada una de estas etapas del modo siguiente:

3.1. FASE PREPARATORIA.

En ella contemplamos las siguientes secuencias:

a) En primer lugar, se informa al alumnado sobre la actividad que vamos a llevar a cabo, de los objetivos que con ella perseguimos alcanzar y de los contenidos que vamos a trabajar en cada una de las paradas.

b) Presentación a los alumnos del recorrido que se va a realizar (figura 1), siguiendo parte del propio desplazamiento del Lazarillo, señalando las paradas que está previsto hacer y localizando todo ello en el mapa. Como muestra la figura 1, el itinerario se desarrolla básicamente en el norte de la provincia de Toledo. Las paradas están muy próximas entre sí, lo que hace muy cómodo el desplazamiento. La primera parada, se efectúa en el Municipio de Almorox, que limita al Norte con la provincia de Madrid (figura 1). De este municipio pasamos a Escalona, colindante con Almorox hacia el Sur, para desde allí dirigirnos a Maqueda, que a su vez limita con Escalona. Desde Maqueda, situada en el cruce de las carreteras de Extremadura y Toledo-Avila, nos desplazamos hasta la ciudad de Toledo, para desde allí volver a Madrid.

El tiempo previsto para su realización es de un día completo.

c) A continuación se lleva a cabo un debate-coloquio para detectar los conocimientos que los alumnos tienen acerca de los contenidos que vamos a trabajar, así como del grado de interés que la actividad despierta en ellos. Se trata de una evaluación inicial, que nos orienta acerca de cómo programar la actividad.

d) En base a los resultados obtenidos en la evaluación inicial, seleccionamos los contenidos que vamos a trabajar. Posteriormente, y a lo largo de varias sesiones, iremos abordando de forma metódica estos contenidos, que, posteriormente, se complementarán y ampliarán en la salida. Todo ello se presentará de

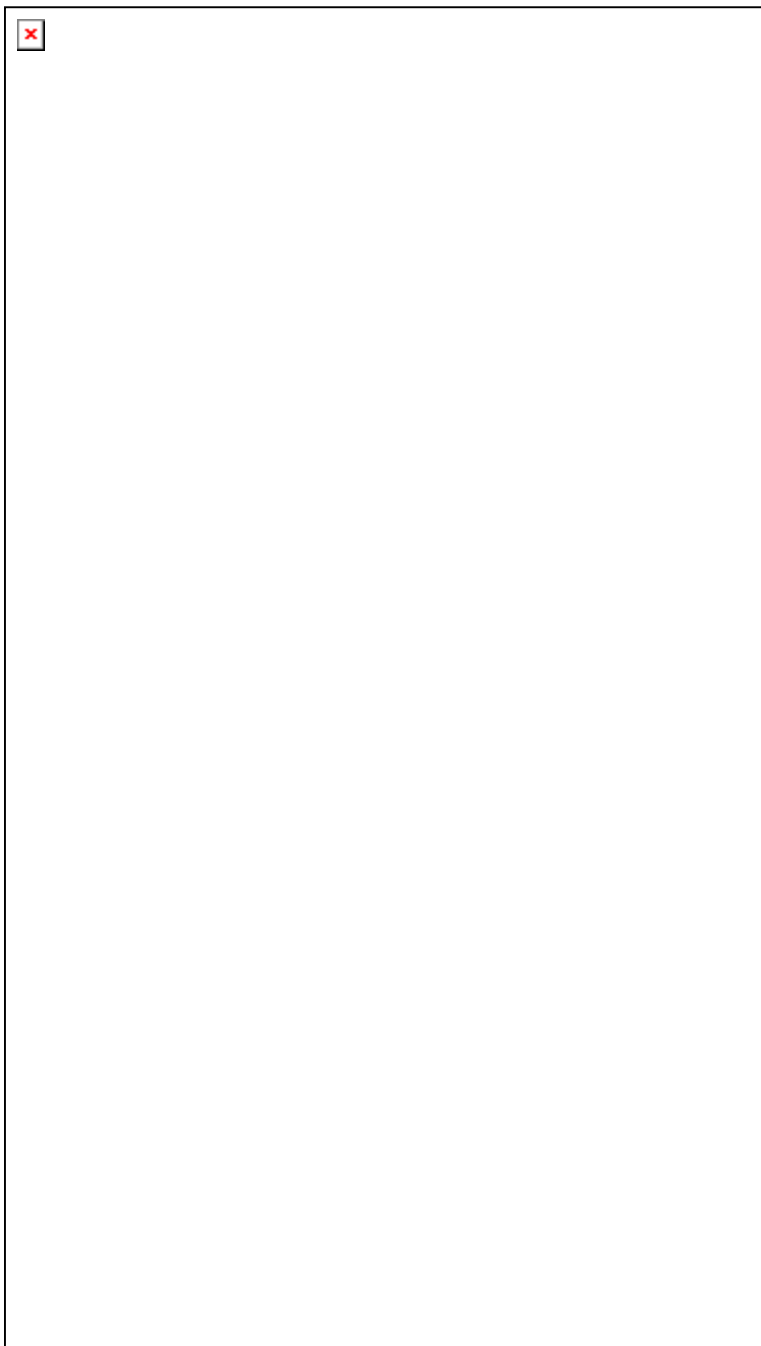


Figura 1. Localización de las paradas del itinerario: Almorox, Escalona, Maqueda y Toledo.

forma muy estructurada y secuenciado de acuerdo con las paradas que se harán en el itinerario.

e) Por último, se preparan los materiales para la salida (citas de la obra que sirven de base para hacer las paradas, mapas temáticos, tablas, gráficos, etc.), recogién dose todo ello en un dossier que, entregado a cada uno de los alumnos, les servirá de apoyo y orientación durante la realización del recorrido.

3.2. REALIZACIÓN DE LA SALIDA

La salida se inicia tomando la autovía de Extremadura (Nacional V). A la altura de Navalcarnero (a 29 kms. De Madrid) abandonamos ésta y tomamos la comarcal que nos llevará a la carretera de Toledo-Avila, la cual, en dirección hacia Toledo, pasa por Almorox, primera parada del itinerario. Por ella seguiremos hasta llegar a Toledo y desde allí regresaremos a Madrid.

3.2.1. Primera parada: Almorox

Iniciamos la actividad con la lectura del texto del Lazarillo de Tormes que sitúa la acción en este municipio del Norte de la provincia de Toledo.

... Acaeció que, llegando a un lugar que llaman Almorox, al tiempo que cogían las uvas, un vendimiador le dio un racimo dellas en limosna. Y como suelen ir los cestos maltratados, y también porque la uva en aquel tiempo está muy madura, desgranábasele el racimo en la mano. Para echarlo en el fardel tornábasele mosto...

Acordó de hacer un banquete, así por no lo poder llevar como por contentarme: que aquel día me había dado muchos rodillazos y golpes. Sentámonos en un valladar y dijo:

— Agora quiero yo usar contigo de una liberación, y es que ambos comamos de este racimo de uvas y que hayas de él tanta parte como yo. Partirlo hemos de otra manera: tu picarás una vez y yo otra, con tal que me prometas no tomar cada vez más de una uva. Yo haré lo mismo hasta que lo acabemos, y de esta suerte no habrá engaño.

Hecho así el concierto, comenzamos; más luego el segundo lance, el traidor mudó propósito, y comenzó a tomar de dos en dos, considerando que yo debería hacer lo mismo. Como vi que él quebraba la postura, no me contenté con ir a la par con él; más aún pasaba adelante: dos a dos y tres a tres y como podía las comía. Acabado el racimo, estuvo un poco con el escobajo en la mano, y, meneando la cabeza dijo:

— *Lázaro engañado me has. Juraré ya a Dios que tu has comido las uvas de a tres.*

— *No comí —dije yo—; mas ¿por qué sospecháis eso?*

Respondió el sagacísimo viejo:

— *¿Sabes en qué veo que las comiste tres a tres? En que comía yo dos a dos y callabas.*

A lo cual yo no respondí. ...

(La Vida de Lazarillo de Tormes. Tratado Primero)

3.2.1.1. *Contenidos que se trabajan en la parada de Almorox*

Partiendo de este texto, que tiene por escenario Almorox, y teniendo en cuenta que la acción del relato se centra en el fruto de la vid, durante la época de la vendimia, utilizaremos este episodio como núcleo de interés, en torno al cual se vertebrarán los contenidos que vamos a trabajar.

Al ser ésta la primera parada del itinerario, tendremos que abordar, también, una serie de contenidos propios del momento inicial de la salida, que en sucesivas paradas se recordarán con aplicación a cada uno de los lugares recorridos, tales como el empleo del mapa topográfico, la utilización de las fuentes orales y otros. Los contenidos para esta parada son los siguientes:

1. Aspectos generales del municipio
 - 1.1. Localización y delimitación del municipio
 - 1.2. Extensión y altitud media
 - 1.3. Distribución espacial: casco urbano, espacio agrario, espacio forestal, eriales y pastos.
2. Los elementos del medio físico
 - 2.1. Relieve
 - 2.2. Clima
 - 2.3. Suelos
 - 2.4. Hidrografía
 - 2.5. Paisaje vegetal (tanto en lo referido a vegetación natural como a cultivos)
3. Actividad económica dominante: la agricultura.
 - 3.1. Distribución de la propiedad
 - 3.1.1. Tierras del común y tierras de propios.
 - 3.1.2. Dominio de la pequeña propiedad.

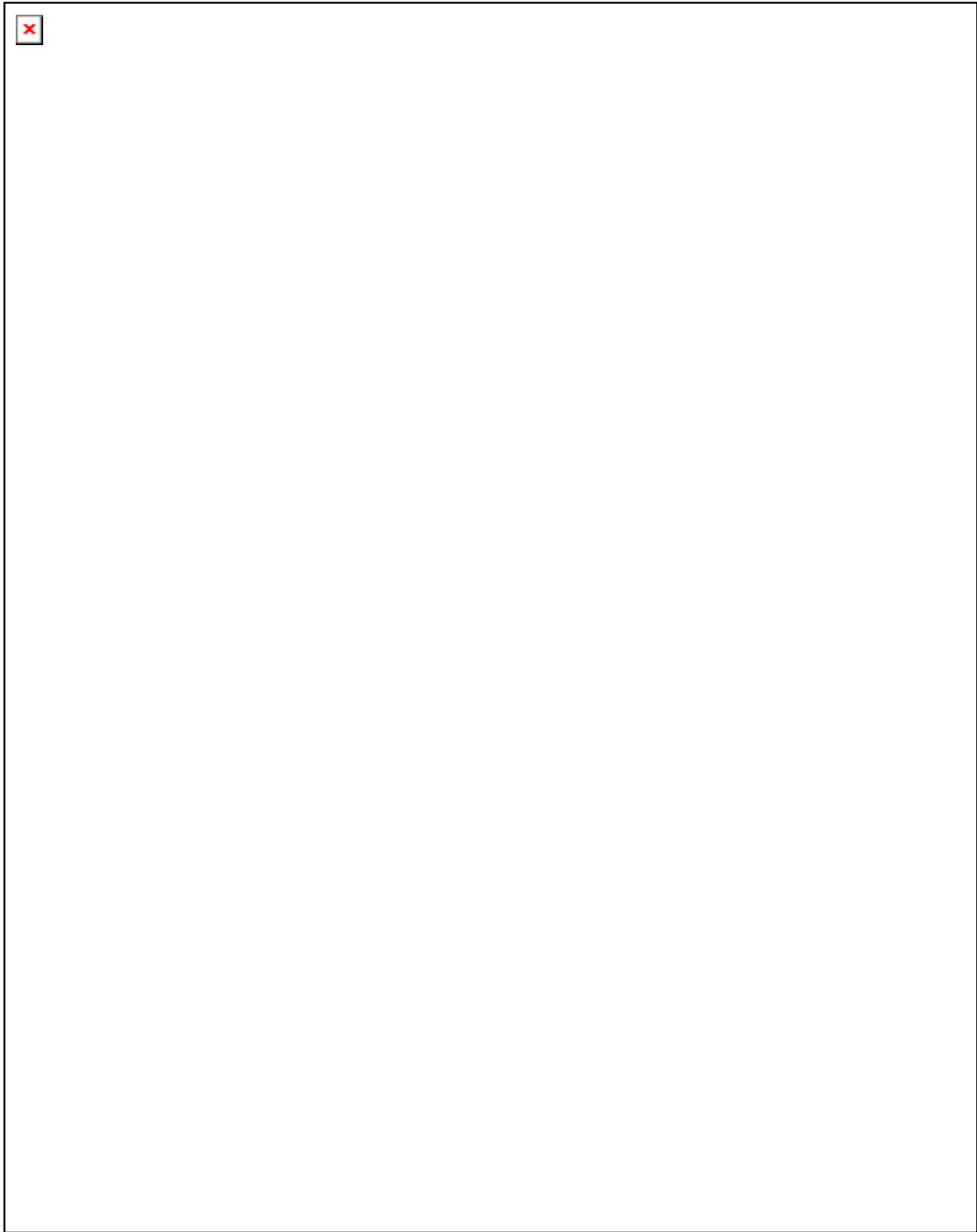


Figura 2. Configuración y límites del municipio de Almorox.

- 3.1.3. Grado de dispersión de la propiedad (dispersión parcelaria).
- 3.1.4. Forma y tamaño de las parcelas. El minifundismo.
- 3.2. Modo de explotación de la tierra
 - 3.2.1. El regadío
 - 3.2.2. El policultivo de secano
 - 3.2.3. Calendario agrícola
- 4. La comercialización de los productos agrarios
 - 4.2.1. El mercado hacia Madrid
 - 4.2.2. La función de la cooperativa vinícola

3.2.1.2. Actividades para la parada de Almorox

Para trabajar los contenidos que se abordan en esta parada se llevan a cabo, entre otras, las siguientes actividades:

— Lectura e interpretación del Mapa Topográfico Nacional (hoja 580). Trabajo con coordenadas, orientación del mapa con la brújula, ejercicios prácticos de orientación, determinación de los límites municipales (figura 2), empleo del curvímetero para medir distancias, etc.

— Lectura e interpretación del Mapa Nacional Topográfico Parcelario. Hojas correspondientes a los Polígonos de Almorox. Ejercicios prácticos en algunas hojas especialmente relevantes para analizar el minifundismo propio de la zona, forma y tamaño de las parcelas (figura 3), etc.

— Análisis e interpretación del paisaje, diferenciando: las principales unidades de relieve; el paisaje vegetal, con atención a la vegetación natural y cultivos (figura 4). Se presta especial atención al cultivo vitivinícola, del que se analizan múltiples aspectos: tipo de explotaciones, variedades de vid, tipos de labores culturales, etc.

— Estudio de la masa granítica que compone la litología de la zona. Se observan distintos fenómenos de erosión del granito, con explicación de las causas que los originan: diaclasado, formación de berrocales, denudación de la roca madre y formación de suelos, etc. (figura 5).

Este municipio presenta una amplia zona con granito meteorizado, debido a las condiciones paleoclimáticas de la península en el Terciario, que le hace especialmente interesante para el estudio de este fenómeno y de cómo se denuda el granito, dando suelos con granulometría gruesa, con un componente arenoso importante, que les hace especialmente adecuados para el cultivo de la vid.

— Visita guiada a la cooperativa vinícola “Santísimo Cristo de la Piedad”. Esta cooperativa del pueblo, a la que pertenecen todos los agricultores que tienen par-

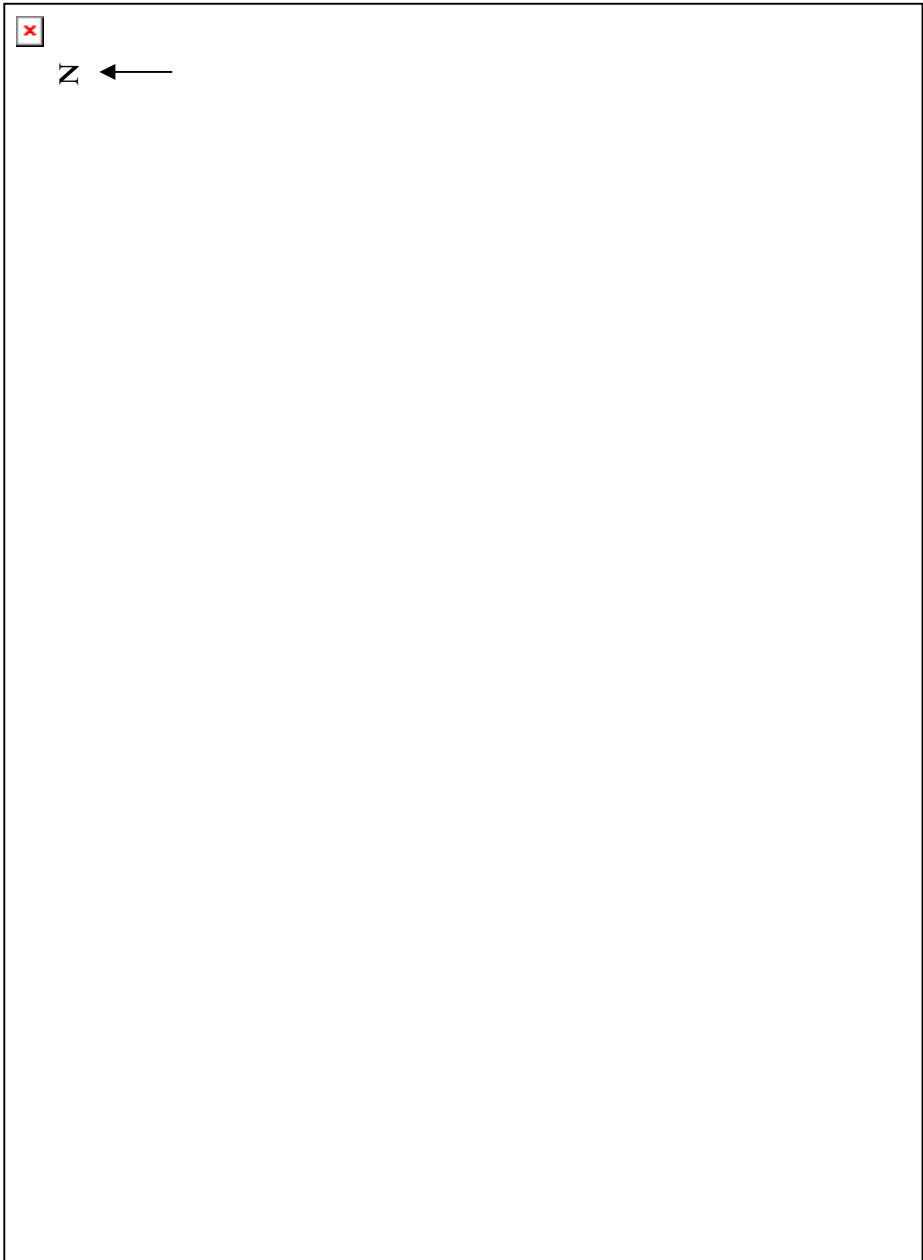


Figura 3. El minifundio. Parcelación en el polígono 19, hoja núm 4. Superficie 147 Has. Núm de parcelas: 286. (Almorox)

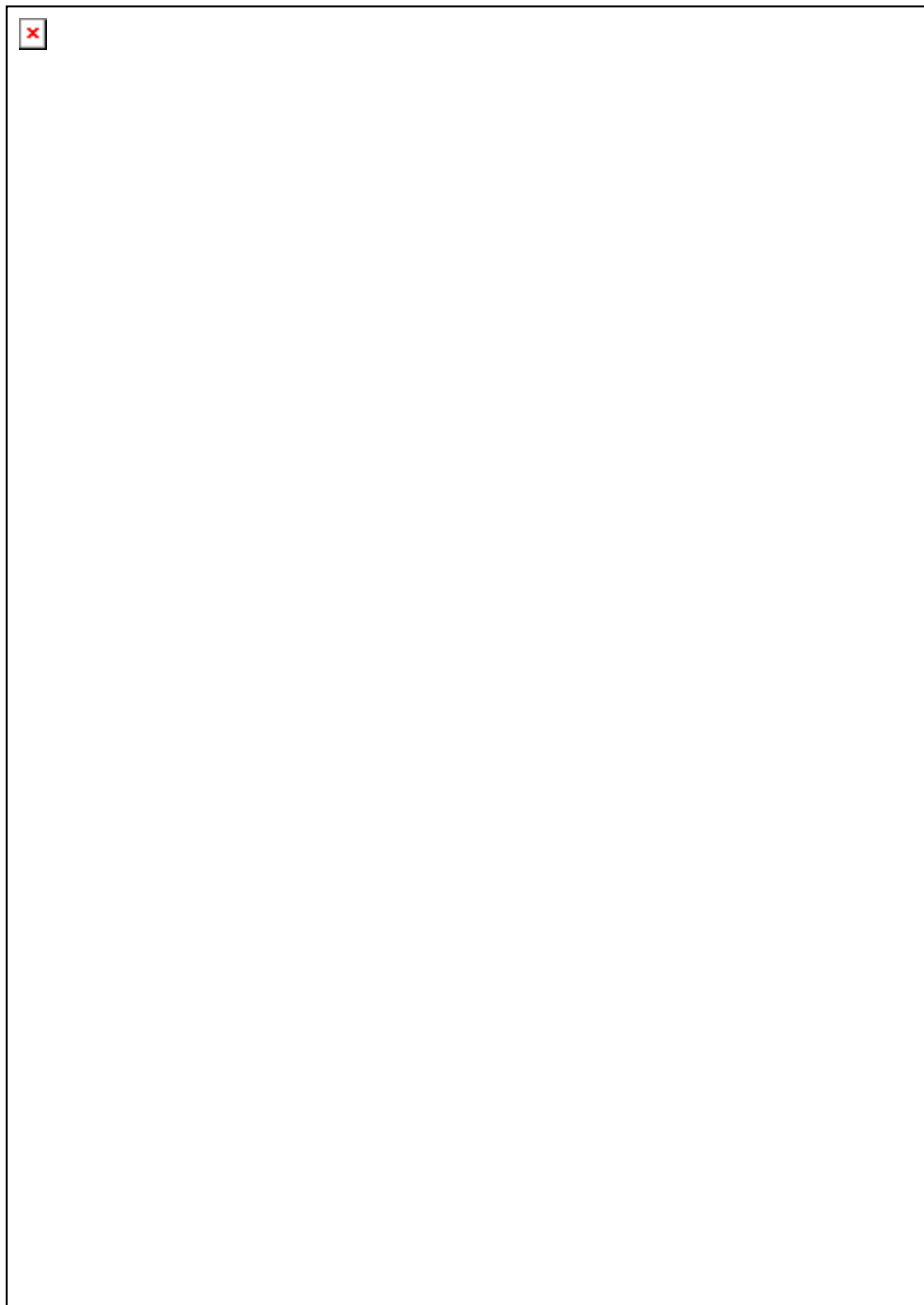


Figura 4. Aprovechamiento del suelo municipal en la actualidad.

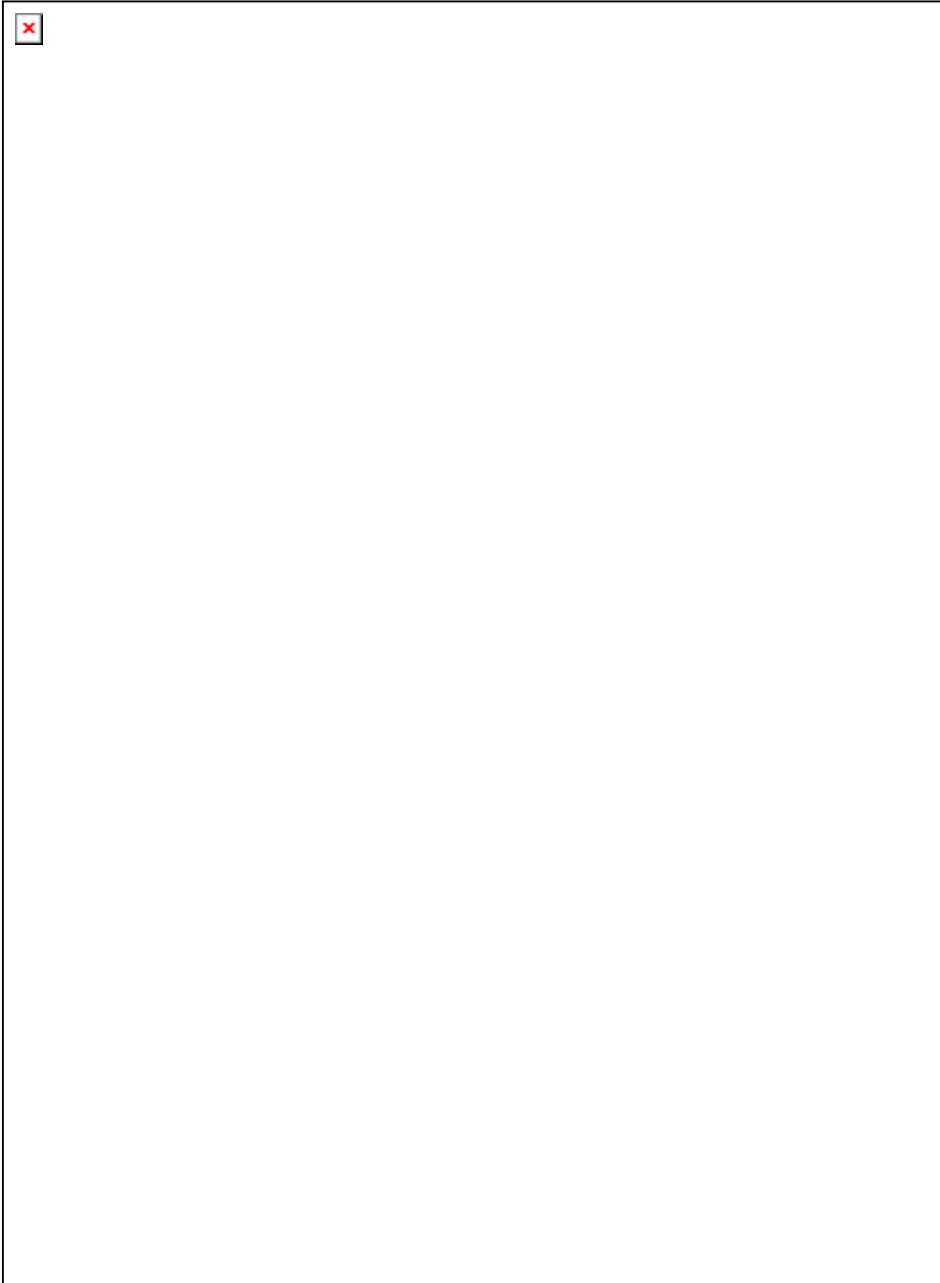


Figura 5. Formación de un berrocal granítico a partir de los bloques diaclasados en una masa granítica previamente meteorizada.

celas con cepas, centraliza la cosecha de uva de vinificación y la comercialización del vino elaborado a partir de ella. El pueblo, desde el punto de vista de los caldos que produce, está dentro de la Denominación de Origen de Métrida.

— Utilización de las fuentes orales, con entrevistas en la plaza del pueblo a agricultores previamente convocados a este fin.

Aprovechamos esta parada para llamar la atención sobre la función de esta Plaza Mayor, como espacio que articula el trazado del casco urbano y como centro de toda la actividad municipal: social, cultural, comercial y religiosa. Destacamos el valor artístico del ayuntamiento, de la cercana iglesia y, especialmente, de su rollo o picota renacentista, explicando su importancia como símbolo de la independencia jurisdiccional que alcanzó Almorox del señorío de Escalona en el siglo XVI, según gracia otorgada por Felipe II.

3.2.2. Segunda Parada: Escalona

Como en la parada anterior, comenzamos situándonos en el municipio a través de la lectura del fragmento del Lazarillo que hace referencia a la localidad, para tras, comentar su contenido, iniciar el trabajo geográfico. El texto es el siguiente:

... Estábamos en Escalona, villa del duque della, en un mesón, y diome un pedazo de longaniza que le asase. Ya que la longaniza había pringado y comídose las pringadas, sacó un maravedí de la bolsa y mandó que fuese por él de vino a la taberna. Púsome el demonio el aparejo delante los ojos, el cual, como suelen decir, hace al ladrón, y fue que había cabe al fuego un nabo pequeño, larguillo y ruinoso, y tal que, por no ser para la olla, debió de ser echado allí.

Y como al presente nadie estuviese sino él y yo solos, y como me vi con apetito goloso, habiéndoseme puesto dentro el sabroso olor de la longaniza, del cual solamente sabía que había de gozar, no mirando qué me podría suceder, pospuesto todo el temor por cumplir con el deseo, en tanto que el ciego sacaba de la bolsa el dinero, saqué la longaniza y muy presto metí el sobredicho nabo en el asador. El cual, mi amo, dándome el dinero para el vino, tomó y comenzó a dar vueltas al fuego, queriendo asar al que de ser cocido, por sus deméritos, había escapado.

Yo fui por el vino, con el cual no tardé en despachar la longaniza, y cuando vine hallé al pecador del ciego que tenía entre dos rebanadas apretado el nabo, al cual aún no había conocido por no lo haber tentado con la mano. Como tomase las rebanadas y mordiese en ellas, pensando también llevar parte de la longaniza, hallóse en frío con el frío nabo. Alteróse y dijo:

— *¿Qué es esto Lazarillo?*

— ¡Lacerado de mí! —dije yo— ¿Si queréis a mí echar algo? ¿Yo no vengo de traer el vino? Alguno estaba ahí y por burlar haría esto.

No, no —dijo él— que yo no he dejado el asador de la mano; no es posible.

Yo torné a jurar y perjurar que estaba libre de aquel truco y cambio; más poco me aprovechó, pues a las astucias del maldito ciego nada se le escondía. Levantóse y asíóme por la cabeza y llegóse a olerme. Y como debió de sentir el huelgo, a uso de buen podenco, por mejor satisfacerse de la verdad y con la gran agonía que llevaba, asíéndome con las manos abríame la boca más de su derecho y desatentadamente metía la nariz. La cual él tenía luenga y afilada, y aquella sazón, con el enojo, se había aumentado un palmo. Con el pico de la cual me llegó a la gulilla.

Y con esto, y con el gran miedo que tenía, y con la brevedad del tiempo, la negra longaniza aún no había hecho sientto en el estómago; y lo más principal: con el destiento de la cumplidísima nariz medio casi ahogándome, todas estas cosas se juntaron y fueron causa que el hecho y la golosina se manifestase y lo suyo fuese vuelto a su dueño. De manera que, antes que el mal ciego sacase de mi boca su trompa, tal alteración sintió mi estómago, que le dio con el hurto en ella, de suerte que su nariz y la mal mascada longaniza a un tiempo salieron de mi boca.

¡Oh gran Dios, quien estuviera a aquella hora sepultado, que muerto ya lo estaba! Fue tal el coraje del perverso ciego que, si al ruido no acudieran, pienso que no me dejara con la vida. Sacáronme de entre sus manos, dejándoselas llenas de aquellos pocos cabellos que tenía, arañada la cara y rascuñado el pescuezo y la garganta...

Contaba el mal ciego a todos cuantos allí se allegaban mis desastres, y dábales cuenta una y otra vez, así de la del jarro como de la del racimo y agora de presente. Era la risa de todos tan grande, que toda la gente que por la calle pasaba entraba a ver la fiesta; mas con tanta gracia y donaire recontaba el ciego mis hazañas, que, aunque yo estaba tan maltratado y llorando, me parecía que hacía sinjusticia el no se las reír. ...

... Hiciéronnos amigos la mesonera y los que allí estaban, y con el vino que para beber le había traído, laváronme la cara y la garganta. Sobre lo cual discantaba el mal ciego donaires diciendo:

— Por verdad, más vino me gasta este mozo en lavatorios al cabo del año que yo bebo en dos. A lo menos, Lázaro, eres en más cargo al vino que a tu padre, porque él una vez te engendró, mas el vino mil te ha dado la vida.

Y luego contaba cuántas veces me había descalabrado y harpado la cara y con vino luego sanaba.

— Yo te digo —dijo— que si hombre en el mundo ha de ser bienaventurado con vino, que serás tú.

Visto esto y las malas burlas que el ciego burlaba de mí, determiné de todo en todo dejarle, y como lo traía pensado lo tenía en voluntad, con este postrer juego que me hizo afirmélo más. ...

... Y fue así que luego otro día salimos por la villa a pedir limosna y había llovido mucho la noche antes, Y porque el día también llovía y andaba rezando debajo de unos portales que en aquel pueblo había donde no nos mojamos; así como la noche se venía y el llover no cesaba, díjome el ciego:

— *Lázaro: esta agua es muy porfiada, y cuento la noche más cierra más recia. Acojámonos a la posada con tiempo.*

Para ir allá habíamos de pasar un arroyo, que con la mucho agua iba grande.

Yo le dije:

— *Tío: el arroyo va muy ancho; mas si queréis, yo veo por donde atravesemos más aína sin nos mojar, porque se estrecha allí mucho, y saltando pasaremos a pie enjuto.*

Parecióle buen consejo dijo:

— *Discreto eres; por eso te quiero bien. Llévame a ese lugar donde el arroyo se ensangosta, que ahora es invierno y sabe mal el agua, y más llevar los pies mojados.*

Yo, que vi el aparejo a mi deseo, saquéle debajo de los portales y llevélo derecho de un pilar o poste de piedra que en la plaza estaba, sobre el cual y sobre otros cargaban saledizos de aquellas casas, y dígole:

— *Tío: este es el paso más angosto que en arroyo hay.*

Como llovía recio, y el se mojaba, y con la prisa que llevábamos de salir del agua, que encima se nos caía, y, lo más principal, porque Dios le cegó aquella hora el entendimiento (fue por darme de él venganza), creyóse de mí y dijo:

— *Ponme bien derecho y salta tú el arroyo.*

Yo le puse bien derecho enfrente del pilar, y doy un salto y póngome detrás del poste, como quien espera tope del toro, y díjele:

¡Sus! Saltá todo lo que podáis, porque deis deste cabo del agua.

Aún apenas lo había acabado de decir cuando se abalanza el pobre ciego como cabrón, y de toda su fuerza arremete, tomando un paso atrás de la corrida para hacer mayor salto, y da con la cabeza en el poste, que sonó tan recio como si diera con una gran calabaza, y cayó para atrás medio muerto y hendida la cabeza.

— *¿Cómo, y olistes la longaniza y no el poste? ¡Olé! ¡Olé! — le dije yo.*

Y dejéle en poder de mucha gente que lo había ido a socorrer, y tomé la pueta de la villa en los pies de un trote, y antes que la noche viniese...

3.2.2.1. *Contenidos que se trabajan en la parada de Escalona*

Dado que en la parada de Almorox hemos prestado una especial atención al estudio de contenidos del medio físico, en la parada de Escalona, sin dejar de lado éstos, pondremos más énfasis en el tratamiento de aspectos propios de la Geografía humana, especialmente en lo referido al poblamiento, su tipología, estructura, edificaciones (figura 6), establecimientos, etc.

El texto nos facilita el núcleo vertebrador de los contenidos: la plaza de Escalona, lugar en que se ubican el mesón donde Lázaro cambia al ciego la longaniza por el nabo y los soportales donde tiene lugar el golpetazo del ciego contra el pilar de granito. A partir de ella, lugar donde iniciamos el recorrido por el pueblo, tratamos los siguientes contenidos:

1. Estudio del hábitat
 - 1.1. Poblamiento concentrado en torno a la Plaza Mayor
 - 1.2. El entramado de plazas y calles
 - 1.3. Las edificaciones:
 - 1.3.1. Edificios singulares
 - 1.3.2. Edificios públicos
 - 1.3.3. Edificaciones privadas: las viviendas
 - 1.3.4. Tipología de las viviendas: vivienda tradicional, nuevas construcciones
 - 1.3.5. Las viviendas de segunda residencia.
 - 1.3.5.1. Dentro del casco. Impacto en el hábitat tradicional.
 - 1.3.5.2. Las urbanizaciones. Su impacto paisajístico y medio ambiental.
2. La actividad económica dominante: El sector servicios
 - 2.1. Tipología de los servicios.
 - 2.2. Ubicación de los establecimientos en el entramado del casco
 - 2.3. Tipología de los establecimientos.
3. Estudio del medio físico.
 - 3.1. Identificación de los rasgos físicos del municipio. Con especial atención a las terrazas cuaternarias del Alberche, que pasa junto al casco.
 - 3.2. Análisis comparativo con los caracteres físicos de Almorox.

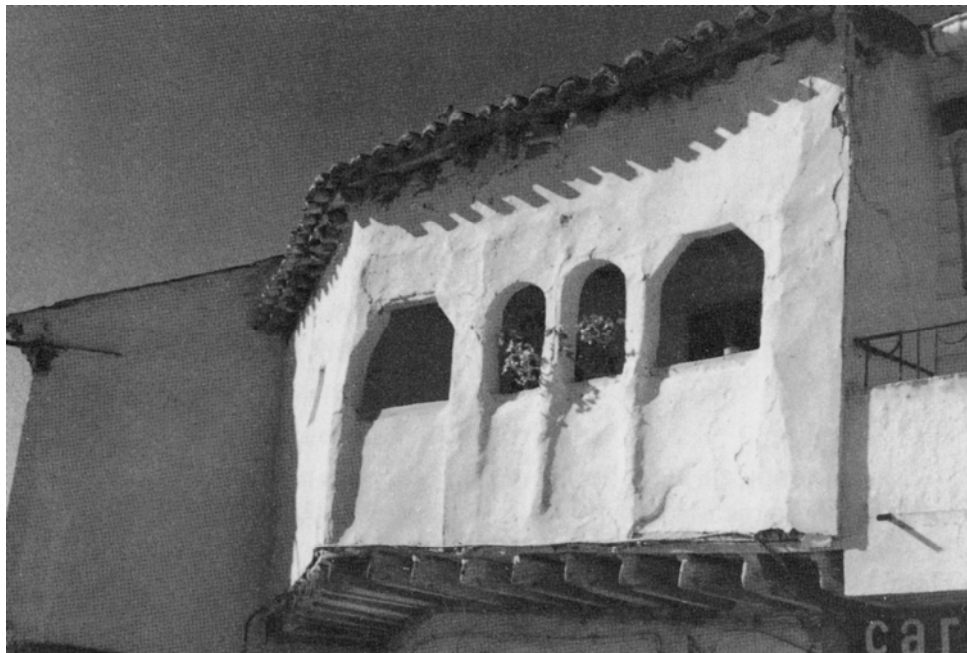


Figura 6. Saledizo en la plaza de Escalona.

3.2.2.2. Actividades de la parada de Escalona

— Análisis e interpretación del plano del casco urbano del pueblo. Partiendo de la plaza, donde comenzamos el trabajo, vamos analizando el entramado de calles, plazas y plazuelas, comentando su funcionalidad en la vida local. Observación a través del entramado urbano de la estratificación socioeconómica de los habitantes por barrios y, dentro de éstos, por calles.

— Localización en el plano del casco de los edificios singulares. Aquí hay que destacar la presencia del castillo, sobre el escarpe del Alberche, en el costado N-E del casco urbano. Se trata de un castillo-palacio, que perteneció a D. Álvaro de Luna, noble castellano para quien Juan II creó el señorío de Escalona (figura 7).

— Ubicación en este mismo plano de edificios públicos, locales comerciales, edificios sociales, etc. Esta actividad se realiza recorriendo las calles con el plano para ir situando en el mismo los distintos elementos que se van visualizando.

— Comparación de la vivienda tradicional con las nuevas edificaciones. Análisis del impacto que producen éstas en el hábitat tradicional.

— Localización de las urbanizaciones de segunda residencia y valoración de su impacto en el paisaje.

— Estudio “in situ” de las terrazas cuaternarias del río Alberche. Estudiamos su formación en el Cuaternario, analizamos los materiales que las componen, su fisonomía actual, los agentes que las han ido transformando, etc.

— Comparación con los caracteres físicos de Almorox y establecimiento de conclusiones.

3.2.3. Tercera parada: Maqueda

El texto del Lazarillo centrado en esta localidad dice así:

... Otro día, no pareciéndome estar allí seguro, fuíme a un lugar que llaman Maqueda, adonde me toparon mis pecados con un clérigo, que, llegando a pedir limosna, me preguntó si sabía ayudar a misa. Yo dije que sí, como era verdad. Que, aunque maltratado, mil cosas buenas me mostró el pecador del ciego, y una de ellas fue ésta. Finalmente el clérigo me recibió como suyo.

Escapé del trueno y di en el relámpago. Porque era el ciego para éste un Alejandro Magno, con ser la misma avaricia, como he contado. ...

El tenía un arcaz viejo y cerrado con su llave, la cual traía atada con un agujeta del paletoque. Y en viniendo el bodigo de la iglesia, por su mano era luego allí lanzado y tornada a cerrar el arca.

Y en toda la casa no había ninguna cosa de comer, como suele estar en otras: algún tocino colgado al humero, algún queso puesto en alguna tabla o en el armario, algún canastillo con algunos pedazos de pan que de la mesa sobran. Que me parece a mí que, aunque dello no me aprovechara, con la vista dello me consolara.

Solamente había una horca de cebollas, y tras la llave de una cámara en lo alto de la casa. Destas tenía yo de ración una para cada cuatro días, y cuando le pedía la llave para ir por ella, si alguno estaba presente echaba mano al falso pecto y con gran continencia la desataba y me la daba, diciendo:

— Toma y vuélvela luego y no hagas sino golosinar.

Como si debajo de ella estuvieran todas las conservas de Valencia, con no haber en la dicha cámara, como dije, maldita la otra cosa que las cebollas colgadas de un clavo. Las cuales él tenía tan bien por cuenta, que, si, por malos de mis pecados me desmandara a más de mi tasa, me costara caro.

Finalmente, yo me finaba de hambre. Pues, ya que conmigo tenía poca caridad, consigo usaba más. Cinco blancas de carne era su ordinario para comer y cenar.

...

Los sábados cómense en esta tierra cabezas de carnero, y enviábame por una, que costaba tres maravedís. Aquella le cocía y comía los ojos, y la lengua, y el

cogote, y los sesos, y la carne que en las quijadas tenía, y dábame todos los huesos roídos. Y dábamelos en el plato, diciendo:

— *Toma, come, triunfa, que para ti es el mundo. Mejor vida tienes que el papa.*

— *“Tal te la dé Dios”- decía yo paso entre mí.*

Al cabo de tres semanas que estuve con él vine a tanta flaqueza, que no me podía tener en las piernas de pura hambre. ...

Viene aquí el relato de las mañan que emplea Lázaro para poner remedio a su desesperada situación, y de cómo éstas son descubiertas por el clérigo, que castiga cruelmente al muchacho apaleándole, el cual queda malherido y magullado en varias partes de su cuerpo, que el clérigo y sus vecinos curan a lo largo de varios días. Pasado los cuales, el clérigo despide al Lazarillo, como vemos a continuación. No le incluimos en este texto para no hacer demasiado larga la exposición, pero sí lo tratamos cuando trabajamos el itinerario con los alumnos.

... Luego, otro día que fui levantado, el señor mi amo me tomó por la mano y sacóme la puerta fuera, y, puesto en la calle, díjome:

— *Lázaro; de hoy eres tuyo y no mío. Busca amo y vete con Dios. Que yo no quiero en mi compañía tan diligente servidor. No es posible sino que hayas sido mozo de ciego.*

Y santiguándose, como si yo estuviera endemoniado, se torna a meter en cas y cierra la puerta. ...

... Desta manera me fue forzado sacar fuerzas de flaqueza, y poco a poco, con ayuda de las buenas gentes, di conmigo en esta insigne ciudad de Toledo, adonde con la merced de Dios, dende a quince días se me cerró la herida. Y mientras estaba malo siempre me daban alguna limosna; mas después que estuve sano todos me decían:

— *Tu, bellaco y gallofero eres. Busca, busca un buen amo a quien sirvas.*

— *Y ¿adónde se hallará este - decía yo entre mí -, si Dios ahora de nuevo como crió el mundo no lo criase?*

(La Vida de Lazarillo de Tormes. Tratado II)



Figuras 7. Castillo de Escalona.

3.2.3.1. *Contenidos que se trabajan en la parada de Maqueda*

Aprovechamos el contenido del texto de esta parada para llevar a cabo el estudio de los contenidos referentes geografía de la población, que se completarán en la parada de Toledo.

Distinguimos en esta parada dos núcleos o centros de interés: uno de ellos le constituye la figura del clérigo, que nos llevará a abordar el estudio de la población. El otro está representado por el pan que el Lazarillo hurta a este clérigo, su amo, que nos permitirá estudiar la actividad agraria dominante en el municipio: el cultivo de cereales.

Los contenidos objeto de estudio en esta parada son:

1. Estudio de la población actual
 - 1.1. Efectivos poblacionales
 - 1.2. Movimientos naturales de la población: natalidad, mortalidad
 - 1.3. Movimientos espaciales de la población: emigración e inmigración
 - 1.4. Balance de los efectivos: crecimiento vegetativo de la población.
2. Estructura de la población actual
 - 2.1. Distribución por grupos de edad
 - 2.2. Distribución por género
 - 2.3. Distribución por estado civil
 - 2.4. Distribución socioprofesional
3. Los agricultores como grupo profesional dominante
 - 3.1. Cultivos dominantes que practican
 - 3.1.1. Cultivo cerealista bienal
 - 3.1.2. Cultivo vitícola

3.2.3.2. *Actividades para la parada de Maqueda*

- Iniciamos la actividad con el recorrido por el casco del pueblo, que es el más pequeño de los que integran el recorrido. Fijamos la atención en los aspectos trabajados en los dos municipios anteriores y se establecen las conclusiones oportunas.
- Realización de entrevistas a los funcionarios del ayuntamiento y registro civil sobre datos relativos a la dinámica poblacional (movimientos naturales y espaciales) y estructura por edades, sexos y sectores profesionales.

- Análisis de censos y padrones municipales, así como de los libros de altas y bajas del registro civil.
- Desde el altozano del castillo, excelentemente restaurado, contemplamos el paisaje circundante, realizando el análisis e interpretación del mismo en lo que a sus rasgos esenciales se refiere (comparación con lo visto en los municipios anteriores).
- Aprovechando la narración en la que el Lazarillo expone como hurtaba al clérigo parte del pan que escondía en un viejo arcón, estudiamos la actividad agraria dominante de este municipio: el cultivo cerealista de año y vez, siendo los principales cereales cultivados el trigo y la cebada, a los que se dedican la casi totalidad de las tierras de labor (figura 8).
- Comparación con los contenidos abordados en las otras paradas y formulación de conclusiones.

3.2.4. Cuarta parada: Toledo

Como en las demás paradas, comenzamos leyendo y comentando el texto del Lazarillo para situarnos y ubicarnos en el contexto de la obra, que nos permitirá empatizar con el protagonista y centrar la atención de los alumnos en el trabajo que perseguimos realizar. El fragmento para esta parada es el siguiente:

... Andando así discurriendo de puerta en puerta, con harto poco remedio, porque ya la caridad se subió al cielo, topóme Dios con un escudero que iba por la calle, con razonable vestido, bien peinado, su paso y compás en orden. Miróme, y yo a él, y díjome:

— *Muchacho, ¿buscas amo?*

Yo le díje:

— *Sí, señor.*

Pues vente tras mí - me respondió -, que Dios te ha hecho merced en topar conmigo. Alguna buena oración rezaste hoy.

Y seguíle, dando gracias a Dios por lo que le oí, y también que me parecía, según su hábito y continente, ser el que yo había menester.

Continúa la narración con el relato de cómo el escudero era un hombre en la ruina, descendiente de una familia de Castilla la Vieja venida a menos, del hambre que Lázaro y su amo pasaban y de cómo el muchacho repartía con él los alimentos que, como limosna, conseguía por calles y plazas. De cómo el escudero se limpiaba los dientes con una paja, fingiendo haber comido, cuando llevaba semanas sin comer o malcomido, únicamente por fingir que tenía dinero y posición social, como vemos en el siguiente párrafo.

... Y no tenía tanta lástima de mí como del lastimado de mi amo, que en ocho días maldito el bocado que comió. A lo menos en casa, bien lo tuvimos sin comer. No sé yo cómo o dónde andaba y qué comía. ¡Y verle venir a mediodía la calle abajo, con estirado cuerpo, más largo que galgo de buena casta! Y por lo que toca a su negra, que dicen, honra, tomaba una paja, de las que aún asaz no había, y salía a la puerta escarbando los dientes, que nada entre sí tenían, quejándose todavía de aquel mal solar ...

... Tomo mi real y jarro y, a los pies dándoles priesa, comienzo a subir mi calle, encaminando mis pasos para la plaza, muy contento y alegre ...

(La Vida de Lazarillo de Tormes. Tratado III)

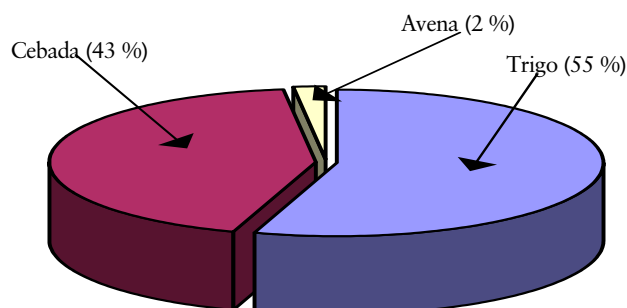


Figura 8. Distribución de las tierras cerealistas en el municipio de Maqueda.

3.2.4.1. Contenidos para la parada de Toledo

Esta parada la utilizamos para realizar una recapitulación de los contenidos que hemos ido abordando a lo largo del recorrido.

Nos situamos, inicialmente, en la plaza de Zocodover, que es la plaza Mayor de Toledo y, partiendo de la lectura del texto que narra como Lázaro entró al servicio de un escudero pobre, hombre de paso en esta ciudad, vamos haciendo un repaso a los contenidos trabajados.

Desde Zocodover comenzamos el recorrido por el casco viejo de Toledo, centrando la atención en las características urbanísticas de la ciudad, sus callejuelas estrechas y empinadas, los principales edificios singulares, etc.

Terminamos la visita volviendo a Zocodover, donde celebramos el fin del trabajo, tomando mazapán en alguno de los establecimientos tradicionales que hay en la plaza, evocando, como no, a Lázaro de Tormes y a sus penosas hambrunas.

3.3. FASE DE EXPLOTACIÓN EN EL AULA DE LAS EXPERIENCIAS REALIZADAS EN LA SALIDA

Al volver al aula, si queremos rentabilizar la salida, hemos de llevar a cabo la explotación didáctica de las experiencias vividas y sacar el máximo partido de las actividades que a lo largo de ella hemos realizado. Ello supone la realización de una amplia serie de tareas conducentes a la consolidación y estructuración de los contenidos que se han abordado en las dos fases anteriores (preparatoria y de realización de la salida). Para ello organizamos el trabajo en varios momentos:

a) *Clasificación y análisis de la información y materiales recogidos durante la salida.* Es el primer paso a dar al regresar de la salida y hay que hacerlo de forma inmediata, antes de abordar ningún otro contenido para evitar “la contaminación”. Este análisis y clasificación se llevará a cabo desde una perspectiva globalizadora; es decir, organizando la información de manera que nos permita conocer la realidad objeto de estudio de una forma integral y nunca desde la compartimentación estanca de los contenidos. Proceder de este modo es algo que, en las primeras actuaciones sobre todo, cuesta bastante a los alumnos; pero es fundamental que se les habitúe a trabajar de este modo, porque sólo así alcanzarán aprendizajes significativos y, por tanto, útiles y duraderos. Y únicamente desde la experiencia vivida en este tipo de procedimientos de enseñanza y de aprendizaje serán capaces, después, en el ejercicio de su profesión docente, de trabajar con sus alumnos desde esta perspectiva.

b) *Interpretación de su significado y establecimiento de interconexiones.* Se trata de analizar los hechos y fenómenos cuyo estudio se está realizando desde la multicausalidad, analizando las múltiples variables que los condicionan. Esto supone trascender el análisis de las meras formas externas para prestar una atención especial al estudio de los procesos que las han generado, al tiempo que se analizan los cambios y permanencias que se dan en el entorno y el papel que los agentes físicos y la acción antrópica juegan en ello.

c) *Expresión material de los resultados alcanzados.* Son muchos los productos que pueden elaborarse a la hora de presentar los resultados del trabajo realizado a lo largo de la toda la experiencia. Destacan entre ellos: 1) las realizaciones cartográficas (cartogramas, cartodiagramas, mapas de puntos, etc.), 2) realización de diversos tipos de gráficos (climogramas, cliserias, pirámides de población, diagramas de barras, etc.), 3) realización de audiovisuales (vídeos, diaporamas, discoforum, etc.), y 4) realización de juegos de diversa tipología. De todos ellos, unos se pueden realizar individualmente y otros los abordan los alumnos en grupos o equipos de trabajo, cada uno de los cuales, no debe superar, a nuestro juicio, el número de cinco componentes, para que el trabajo resulte eficaz y todos los miembros del grupo se impliquen a fondo.

3.4. FASE DE EVALUACIÓN

Entendemos la evaluación como el medio para enjuiciar y valorar los múltiples factores que condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje, para, a partir de su análisis, ir orientando el mismo de la manera más eficaz posible. Este modo de concebir la evaluación ha dado en llamarse, según el término acuñado por SCRIVEN (1967), evaluación formativa. Este modelo de evaluación no se centra exclusivamente en la medida del producto final del aprendizaje, sino que persigue la valoración integral del proceso. Lejos de ser un elemento marginal, situado al final de una situación de aprendizaje, constituye un elemento esencial del mismo, perfectamente articulado en él con una doble finalidad: 1) ofrecer información acerca de la marcha de los alumnos en la asimilación de los contenidos previstos en función de unos objetivos previamente establecidos y 2) suministrar las bases necesarias para introducir las rectificaciones pertinentes a lo largo del proceso con vistas a corregir errores, potenciar aciertos y marcar pautas de actuación durante el desarrollo del mismo; es decir, cuando aún es posible actuar de forma positiva para alcanzar los mejores resultados posibles.

Desde esta visión, la evaluación adquiere un valor y significado claramente positivo, tanta para el alumnado como para el profesor, y adopta una función claramente reflexiva y orientadora acerca de cual ha de ser la mejor actuación a seguir en cada momento. Constituye un sistema de retroalimentación de todo el proceso de aprendizaje, que ofrece información a alumnos y profesor acerca de su actuación conjunta.

El carácter procesual de este modelo de evaluación, aplicado a la experiencia del itinerario didáctico que proponemos en este trabajo, conlleva una forma temporal de evaluar necesariamente continua. Esto supone la contemplación de tres facetas o estadios temporales: el momento inicial (evaluación diagnóstica), el periodo de realización de la experiencia (evaluación progresiva), que se extiende a las tareas dentro del aula —anteriores y posteriores a la salida— y a las de la salida; y momento final (evaluación global o sumativa).

Los instrumentos, estrategias, actividades y recursos que empleamos para la valoración son múltiples. Concedemos entre ellos una especial atención a los trabajos de creación realizados por los alumnos —individualmente y en equipos de trabajo—, pero consideramos esencial la realización de una prueba de ensayo escrita en la que deben poner de manifiesto los conocimientos alcanzados, respondiendo a cuestiones que tienen que explicar desde la elaboración personal, relacionando conceptos.

Por lo que se refiere a la evaluación del periodo correspondiente a la salida propiamente dicha, son objeto de valoración una amplia gama de aspectos, tales como: 1) la actitud y grado de interés con el que cada alumno se implica en las actividades de campo, 2) las ideas que aporta, 3) el grado de originalidad y

oportunidad de esas ideas, 4) cómo aplica los conocimientos adquiridos previamente en el aula), 5) como interactúa con los miembros del grupo, etc.

Por último, queremos señalar la importancia que en la evaluación de este tipo de experiencias hay que conceder a la autoevaluación por parte del alumno de los resultados obtenidos a través del itinerario, extendiendo su reflexión a todas las actuaciones realizadas a lo largo del mismo, los logros alcanzados y las causas que han motivado los fallos, lagunas, errores e insuficiencias que se han producido, para, entre todos, tratar de subsanarlas y rentabilizar futuros esfuerzos en busca de la optimización de resultados.

BIBLIOGRAFÍA

- ANÓNIMO (1554): Vida de Lazarillo de Tormes y de sus (f)ortunas y adversidades. Edición de Aguilar, La novela picaresca española, Madrid: Aguilar, 1962, pp.83-146.
- BAILEY, P. (1978): La percepción del espacio urbano. Madrid: IEAL.
- BAILEY, P. (1981): Didáctica de la Geografía. Madrid: Cincel.
- BALE, J. (1989): Didáctica de la geografía en la escuela primaria. Madrid: Morata-MEC.
- BOIRA MAIQUES, J. V. y REQUÉS VELASCO, P. (1995): "Las fuentes literarias y documentales en Geografía". En MORENO JIMÉNEZ, A. y MARRÓN GAITE, M. J. : Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica. Madrid: Síntesis, pp. 277- 295.
- BOIRA MAIQUES, J. V.; REQUÉS VELASCO, P. y SOUTO, X. M. (1994): Espacio subjetivo y Geografía. Orientaciones teóricas y praxis geográfica. Valencia: Nau Llibres.
- CAPEL, H. (2001): dibujar el mundo. Borges, la ciudad y la geografía del siglo XXI. Barcelona: Serbal.
- CARRERAS, C. (1988): "Paisaje urbano y novela". Estudios Geográficos, 191, pp.165-187.
- CUENCA ESCRIBANO, A. M. (1997): "Nuestros espacios". Didáctica Geográfica (Segunda Época), 3, pp. 135-153.
- CUENCA ESCRIBANO, A. M. (1997): Saber mirar. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- ELLIOT, J. (1990): Investigación-Acción en Educación, Madrid: Morata.
- FERNÁNDEZ POMBO, R. (1987): El escalón de Escalona. Escalona (Toledo): Asociación Marqués de Villena.
- GARCÍA RUIZ, A. L. (199): "Los itinerarios didácticos: una de las claves para la enseñanza y comprensión de la Geografía". Iber, 1, pp. 117-125.
- GARCÍA RUIZ, A. L. (1997): "El proceso de desarrollo de los itinerarios geográficos", Didáctica Geográfica (Segunda Época), 2, pp. 3-9.
- GIL, A. y SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J. (1987): "La excursión geográfica para alumnos de EGB y BUP. Un ejemplo: los pueblos del Norte de Madrid". Didáctica Geográfica, 14 (Primera Época), pp. 65-85.
- GÓMEZ ORTIZ, A. (1986): "Los itinerarios pedagógicos como recurso didáctico en la enseñanza de la Geografía en EGB.", Didáctica Geográfica (Primera Época), 14, pp. 109-116.
- GRAVES, N. J. (Coord.) (1989): Nuevo método para la enseñanza de la Geografía. Barcelona: Teide.

- JIMÉNEZ DE GREGORIO, F. (1966): Los pueblos de la provincia de Toledo. Toledo: Biblioteca de Toledo, Vols. I y III.
- MARRÓN GAITE, M. J. (1989): "Convencionalismos cartográficos y los problemas que su interpretación ofrece a los alumnos de EGB. Presentación de una maqueta que facilita la comprensión de la representación cartográfica del relieve". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, pp. 155-160.
- MARRÓN GAITE, M. J. (1990): Almorox. Contribución al estudio geográfico del medio rural toledano. Toledo: Junta de Comunidades de Castilla la Mancha y Ayuntamiento de Almorox.
- MARRÓN GAITE, M. J. (1991): "La percepción del medio urbano a través del trabajo de campo. El estudio del barrio". *Jornadas de Educación Ambiental en el Medio Urbano*, Madrid: CENEAN, MOPU y Agencia del Medio Ambiente de la Comunidad Autónoma de Madrid, pp. 1-10.
- MARRÓN GAITE, M. J. (1997): "Creación de materiales didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales y su empleo en el aula. Labor conjunta de profesor y alumnos. Algunos ejemplos prácticos. En ARRANZ MÁRQUEZ, L. (Coord.): El libro de texto y materiales didácticos. Madrid: Universidad Complutense, pp. 203-220.
- MARRÓN GAITE, M. J. (1999): "La Geografía del Comportamiento y de la Percepción. Aportaciones a la investigación y a la enseñanza de la Geografía", *Didáctica Geográfica*, 3, pp. 85-108.
- RIERA, C. (1987): "Itinerarios urbanos con los poetas de la escuela de Barcelona". Barcelona, 4, Ayuntamiento de Barcelona.
- SÁNCHEZ OGALLAR, A. (1995): "El trabajo de campo y las excursiones". En MORENO JIMÉNEZ, A. y MARRÓN GAITE, M. J. (Eds.): *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*. Madrid: Síntesis, pp. 159-184.
- SÁNCHEZ OGALLAR, A. (1997): "La observación e interpretación del paisaje". *Didáctica Geográfica (Segunda Época)*, 2, pp. 45-55.
- SANCHO COMINS, J. (1995): "El paisaje en que vivimos y la síntesis geográfica". En GÓMEZ PANTOJA, J. y RUESTRA, J. L. (Eds.): *Paisaje y paisanaje*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- SOUTO GONÁLEZ, X. M. (1999) : *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Serbal
- WASS, S. (1992): *Salidas escolares y trabajo de campo en la educación Primaria*. Madrid: Morata-MEC.

EL CINE ESPAÑOL. EL PROYECTO CIÑE: UN MULTIMEDIA EDUCATIVO PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA, LA HISTORIA Y EL ARTE

FELIPE JAVIER HERNANDO SANZ

Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Desde la aprobación y puesta en marcha de la LOGSE, las necesidades creadas por la renovación educativa abrieron las puertas de los centros de enseñanza al uso de lo cinematográfico, en particular, y al universo audiovisual, en general. Esta aproximación entre el mundo escolar y el cinematográfico siempre se ha planteado en función del interés utilitario en cuanto a la formación de los alumnos y alumnas.

Indudablemente, las diferentes temáticas argumentales que el cine ha ido tratando a lo largo de sus más de cien años permiten unos aprendizajes cognitivos lo suficientemente importantes para trabajarse en el aula, y por supuesto, para ser objeto de un producto multimedia.

Nuestro objetivo fundamental con este proyecto es potenciar el uso del cine en áreas humanísticas, como la Historia, la Literatura, la Filosofía o la Geografía, a la vez que buscamos el desarrollo de estrategias indagatorias sobre las posibilidades que el medio ofrece a alumnos y alumnas para entrar en contacto con discursos, expresados de forma distinta a la habitual. Estos discursos cabe integrarlos perfectamente en las diversas disciplinas académicas.

Dichas estrategias permitirán que se pueda dar una difusión de materiales cinematográficos que supondrá, asimismo, un refuerzo de la formación académica a partir del contacto con materiales que, por sus características espectacu-

lares, producen un fuerte impacto intelectual y emocional, contribuyendo también a una ampliación de los horizontes de conocimiento cultural de la población escolar.

1.1. LA UTILIDAD DEL “PROYECTO CIÑE”

El continuo desarrollo de la industria cinematográfica española nos permite en los albores del segundo milenio un aprovechamiento eficaz y consistente en el aula de sus millonarias producciones. El proceso de obtención de información y de análisis de los diferentes tipos de lenguaje gráfico por parte del alumnado se ve dificultado a veces por la inabarcabilidad de la industria y por las extensas posibilidades de elección. Es muy difícil, tanto para el alumno, como para el profesor contemplar todas las posibles opciones, y mucho más elaborar un juicio de valoración que le permita desechar una película y elegir otra. Esta situación se agrava cuando el alumno es una persona que no dispone de criterio, bien debido a la edad o al simple desconocimiento.

Por medio de la informática, y más concretamente de las tecnologías multimedia, se pueden encontrar soluciones encaminadas a obtener selecciones eficaces de películas entre diferentes opciones. Estos sistemas en el futuro llegarán a ser muy útiles como puntos de información en centros de enseñanza, o se utilizarán para que los alumnos consulten desde sus propias casas. Además, con la ayuda de herramientas y materiales multimedia se pueden desarrollar orientaciones educativas más atractivas, accesibles e intuitivas para los alumnos y alumnas.

Hay que tener en cuenta que las herramientas como la que presentamos en la comunicación condicionan su utilidad al tiempo de respuesta. Sin embargo, gracias al vertiginoso avance del mundo de la informática, que permite prácticamente duplicar cada dos o tres años la potencia de los equipos, se puede afirmar que pueden elaborarse ya herramientas válidas para estos propósitos que pueden ser utilizadas en equipos de nivel medio.

La aparición y desarrollo del concepto *multimedia* ha supuesto uno de los avances más importantes en la historia de la informática. Actualmente las palabras *CD-ROM*, *vídeo digital*, o *tarjeta de sonido* están dejando de ser desconocidas, en los ámbitos escolares, para la mayoría de los educadores y educandos.

En el estado actual, podemos ver en equipos de usuario medio aplicaciones multimedia que son capaces de presentar cantidades enormes de imágenes de alta resolución, sonido y música con la máxima calidad y animación en tiempo real. Aunque pueda parecer con estas espectaculares características que la tecnología multimedia se encuentra en estado de madurez, le queda aún un largo camino que recorrer. El desarrollo de tecnologías como el vídeo digital o la trans-

misión de datos multimedia mediante sistemas de comunicación están actualmente sólo al alcance de equipos especializados.

En este contexto, una de las asignaturas pendientes aún es la presentación de vídeo digital. Aunque en equipos de gama alta con componentes especializados se puede ver vídeo digital de alta calidad en formato *MPEG1* o *MPEG2*, en equipos medios aún es muy mejorable la presentación de vídeo, debido a las altas tasas de transferencia de datos requeridas y a la complejidad de los algoritmos de descompresión necesarios para visualizar secuencias MPEG con calidad de imagen y movimiento aceptables. Otra de las técnicas que necesitan algunos años más para consolidarse es el uso de soluciones multimedia dentro de sistemas de comunicación electrónica, como Internet. La necesidad de transferencias de información mucho más altas hacen imposible el uso de éste medio para muchas aplicaciones.

En cualquiera de los casos, no se puede entender el concepto de educación en materia de comunicación sin haber hablado antes de alfabetización audiovisual pero, sin duda, la educación en materia de comunicación trasciende al concepto de alfabetización y encadena directamente con una concepción globalizadora del fenómeno educativo en su doble interacción con los medios, como objeto de estudio dentro de la escuela y como instrumento al servicio de un modelo alternativo de comunicación educativa.

La educación para la imagen y con la imagen son los dos grandes ámbitos que llenan de contenido la educación en materia de comunicación.

1.2. OBJETIVOS DEL “PROYECTO CIÑE”

En la realización de este proyecto se han planteado tres objetivos bien definidos:

1. El objetivo principal es la construcción de una librería multimedia que ofrezca un soporte completo para la creación de una futura aplicación multimedia, que en forma de producto de utilización en el aula, tendría las siguientes características:
 - a) Capacidad de mostrar algunas de las películas españolas realizadas entre 1975 y 1999, con una cierta potencialidad educativa.
 - b) Desarrollo de una interfaz apropiada para su uso como herramienta de consulta, es decir, manejo muy sencillo, controles de gran tamaño y utilización de recursos multimedia variados para ayudar al usuario.
 - c) Facilitar se uso a un público general, sin olvidar a personas con algún tipo de discapacidad.

2. La librería multimedia dispone, a su vez, de las herramientas que esta aplicación necesita para implementarse, y que se pueden dividir en cinco grandes grupos:
 - a) Funciones de navegación. Parte visual de la librería, que permite la presentación y movimiento de las películas seleccionadas a partir de distintos elementos más o menos recurrentes: título de la película, ficha técnica, argumento, cartel, banda sonora y secuencias del film.
 - b) Funciones de edición. La utilidad de estas funciones es la de posibilitar la anotación de sugerencias didácticas para cada una de las películas.
 - c) Funciones de búsqueda. Parte interna de la librería, no visual, que se encargará de la navegación a partir de hipervínculos relacionales. Constituye la parte más compleja de la librería porque precisa de complejos algoritmos y estructuras de datos.
 - d) Funciones de presentación de la solución. Esta parte permitirá mostrar los resultados de la búsqueda mediante varias técnicas, que incluyen texto legible por el usuario, animaciones, y apoyo mediante diferentes tipos de sonidos.
 - e) Funciones de evaluación. Se ha pretendido incorporar un cuestionario que sirva para hacer una posible evaluación de la película, una vez haya sido observada por el alumnado.
3. Creación de una aplicación que utilice la librería de búsqueda. Esta aplicación, que llamaremos “*Proyecto Ciñe*” en lo sucesivo, va a servir para demostrar la utilidad de los sistemas multimedia en la educación, además de tener utilidad por sí misma.

1.3. LA APLICACIÓN “PROYECTO CIÑE”

La aplicación “*Proyecto Ciñe*” servirá para mostrar todo el trabajo realizado en este proyecto, ya que utilizará todas las herramientas implicadas en un proyecto multimedia.

Su interfaz, como ya se ha comentado, no va a estar destinada a un público general, sino que va a servir como conexión del usuario con los engranajes de la búsqueda con fines de prueba, y eventualmente como utilidad de búsqueda para usuarios más especializados, por ejemplo, profesores y profesoras de algunas de las disciplinas que se imparten en Enseñanza Secundaria.

La composición gráfica de la pantalla resultará en tres grandes zonas:

1. Los contenidos. Cuyos componentes son de dos tipos: textuales (título y año de la producción, la ficha técnica – director e intérpretes – y la sinopsis del film) y gráficos (el cartel de la película, donde el usuario podrá visualizar la representación gráfica de la película elegida).

2. Los controles de navegación de la interfaz. Se situarán en la banda de los fotogramas y nos permitirán navegar a través del multimedia, agrupándose en pantalla según su funcionalidad, es decir, controles de navegación, de edición, de selección de búsqueda y de presentación de resultados.
3. Los controles para obtener más información sobre la película seleccionadas. Estos controles permitirán el paso de una película a otra, además de proporcionarnos en algunos casos, su banda sonora o la reproducción de algún fragmento de vídeo.

El procedimiento básico de manejo del “*Proyecto Cíñe*” será:

1. Navegación por el listado de películas para localizar las producciones mejor adaptadas a nuestra intencionalidad educativa (controles de navegación).
2. Registro de las características del film (controles de búsqueda).
4. Obtención de resultados con diferentes formas de presentación (controles de resultados).
4. Eventualmente, inclusión o exclusión de algunos recursos multimedia (fragmento de vídeo de la película, banda sonora, controles de edición).

En todos los pasos se ha considerado imprescindible el uso conjunto de los controles en un interfaz muy amigable y adaptado a las capacidades cognitivas de los alumnos y alumnas.

1.4. MÉTODO DE TRABAJO SEGUIDO EN LA ELABORACIÓN DEL MULTIMEDIA

A continuación se enumeran las sucesivas etapas de desarrollo de este proyecto.

- Obtención de la información filmográfica de las películas seleccionadas, a partir de fichas, revistas, libros y anuarios.
- Creación de la interfaz gráfica que permita una navegación eficaz por el multimedia.
- Conversión de la información a formato digital para su inclusión en el multimedia. Captura de vídeo y bandas sonoras, escaneado de carteles, búsqueda de imágenes en internet, picado del texto, etc.
- Elaboración de las pantallas individuales de películas. Se puede decir que esta tarea construye el núcleo de funcionamiento de todo el sistema.
- Integración de los elementos multimedia: fotos, textos, vídeos y sonidos.
- Creación de la librería de búsqueda a partir de las clases.

- Creación del esqueleto del “*Proyecto Ciñe*”, aplicación que consta de una interfaz que interacciona con la librería de búsqueda. Esta tarea se realizó en paralelo con la escritura de la librería para comprobar su correcto funcionamiento.
- Edición y filtrado de los componentes multimedia que integran la aplicación.
- Pruebas en el aula y optimización de la herramienta multimedia. Con el “*Proyecto Ciñe*” y los datos introducidos, se realizaron pruebas de consulta y acceso a la información en diferentes centros educativos, teniendo en cuenta no sólo la corrección de los resultados sino también el rendimiento de las operaciones. A partir de los resultados, se retocó el código de la librería (cualquiera de las tres clases componentes) hasta que el funcionamiento global del sistema se llegó a considerar aceptable.
- La última parte consistió en retocar la interfaz del “*Proyecto Ciñe*” para dar mayor coherencia de manejo al programa, así como para mejorar su aspecto visual.

2. METODOLOGÍA

2.1. TOOLBOOK: UN ENTORNO DE DESARROLLO DE PROPÓSITO GENERAL

Fundamentalmente las versiones utilizadas de ToolBook están desarrolladas con el objetivo de crear aplicaciones de enseñanza asistida por ordenador, sin embargo las características tan flexibles del producto lo hacen indicado para desarrollar otras aplicaciones de carácter general, como juegos, puntos de información (*kiosk* en inglés) presentaciones multimedia de productos o catálogos interactivos en CD-ROM.

Con la aparición en el mercado de herramientas como Visual Basic, Delphi o PowerBuilder se ha estrechado el margen de acción de ToolBook en este campo de la programación a medida y Asymetrix ha decidido volcarse a fondo en el mundo de la enseñanza, desde la versión 4 de ToolBook.

Aprovechando las características gráficas que nos brindan los nuevos entornos de trabajo como Windows, en los que se recurre a la utilización de metáforas visuales representadas por iconos para relacionar a éstos con la función que desempeñan (por ejemplo, un icono con forma de papelera nos permitirá “Tirar” un documento en ella para ser eliminado), cada símbolo en pantalla, un campo que contiene datos, un botón o una barra de menú son objetos, y cada uno de ellos contiene un conjunto de instrucciones (un pequeño programa con las órdenes necesarias para realizar su trabajo), y todo el conjunto de objetos

constituyen la aplicación y están interrelacionados formando parte de un programa general.

ToolBook II es una herramienta de autor que puede ser utilizada prácticamente por cualquier persona que no posea conocimientos de programación, y ello es así gracias a la gran cantidad de objetos “preparados” que se suministran con la aplicación y que permiten comenzar a trabajar sin necesidad de escribir una sola línea de código. Por esta razón ToolBook II cuenta con una herramienta llamada *Catalog* que contiene todos los componentes más habituales en el diseño de aplicaciones multimedia para Internet o EAO.

ToolBook II incorpora un lenguaje de *Scripts* denominado *OpenScript* que sirve para obtener el máximo rendimiento del programa al poder escribir código para realizar ciertas acciones especiales y que de alguna forma no están contempladas en la aplicación *Catalog*.

Sin embargo, el hecho de que ToolBook sea un programa fácil de manejar no significa que su lenguaje sea menos potente, grandes empresas lo utilizan para crear aplicaciones Multimedia educativas, catálogos de recambios, perfiles de empresa o proyectos para su departamento de ventas, pero descubrirá que existen muchas otras por explorar.

ToolBook no requiere tener mucha experiencia en el uso de lenguajes de programación, sino sólo unos conocimientos básicos de inglés para hacerse con el lenguaje, ya que una de sus virtudes es que se programa de forma similar a como se habla en este idioma.

En muchas ocasiones ToolBook programa por si mismo sin necesidad de escribir ni una sola línea de código gracias entre otras cosas a que posee una grabadora de tareas, es decir, activándola ToolBook comienza a memorizar cada una de las acciones que uno realiza como mover un objeto de una posición a otra, cambiar el color de un botón así, de esta manera, cada una de las acciones realizadas se han convertido en código automáticamente, finalmente este código puede ser “pegado” dentro de un *script* con las órdenes necesarias para realizar una acción concreta.

Si se posee experiencia en herramientas de autor como Macromedia Director, aplicaciones como HyperCard o lenguajes como JavaScript no se encuentran diferencias importantes, ya que concretamente estas aplicaciones y lenguajes están inspirados en un lenguaje de scripts común y la curva de aprendizaje al pasar de uno a otro es muy baja.

Si la experiencia del usuario se basa en otro tipo de lenguajes como Delphy, C++ o Visual BASIC, no se encuentran dificultades para aprender OpenScript, ya que ToolBook utiliza muchas de las estructuras utilizadas en ellos, tanto es así que incluso ToolBook facilita la migración desde Visual Basic con un sistema de ayuda específico para este lenguaje donde se muestran los comandos de ToolBook que son compatibles con Visual Basic.

La familia de productos ToolBook II, con que se ha elaborado este multimedia, son herramientas de autor (acuñado a partir del término inglés *authoring* que identifica a este tipo de herramientas). Un programa de autor es una aplicación capaz de crear aplicaciones multimedia, es decir, que integren texto, imágenes, audio, vídeo, animaciones, efectos de transición y todo aquello relacionado con este mundo espectacular.

Siempre es difícil definir a herramientas como ToolBook II, entre otras cosas porque son capaces de trabajar con múltiples formatos de información, por esta razón sería preciso definirla más como una herramienta de maquetación multimedia que utilizar una traducción poco consistente como herramienta de autor. ToolBook II realiza un trabajo parecido al que llevan a cabo en otro terreno Pagemaker o QuarkXPress, herramientas que son capaces de crear publicaciones a partir de diferentes tipos de información, como texto, gráficos rasterizados o vectoriales.

Para la confección del multimedia no sólo hemos utilizado ToolBook. Al igual que sucede con otros programas son necesarias otras herramientas, como pueden ser programas de edición de vídeo, generación de animaciones 3D o de diseño gráfico como PhotoShop dependiendo de la finalidad de su trabajo.

Las posibilidades de creación de aplicaciones que conjugan todo este tipo de formatos sólo tienen el límite impuesto por nuestra imaginación, de esta manera nos puede parecer una idea interesante la de crear un catálogo de imágenes que proporcione más información que la que habitualmente nos da un folleto en papel, se puede crear un CD-ROM demostrativo con una suave música de fondo, introduciendo secuencias de vídeo acompañadas de una locución que vaya informando sobre las características del producto.

Es en la enseñanza asistida por ordenador donde ToolBook II ofrece mejores resultados y se muestra especialmente efectivo en la creación de soluciones de este tipo. ToolBook II es capaz de crear aplicaciones de enseñanza centralizadas que pueden ser utilizadas desde la propia red interna de los centros educativos (Intranet) o accediendo desde Internet.

La forma por la que hemos optado para distribuir nuestra aplicación es en formato CD-ROM, creando un tutorial que se puede consultar desde el sistema Windows 95, 98 o NT o utilizando un navegador de Internet como Netscape o Explorer usando un plugin o módulo distribuido gratuitamente por Asymetrix, de esta manera es posible utilizar otro tipo de ordenador como un Macintosh de Apple para esta aplicación creadas con ToolBook II.

Dentro del plano teórico, los lenguajes orientados a objeto permiten reutilizar código con una mínima cantidad de esfuerzo. Este concepto nos ha permitido *solucionar los problemas una sola vez*. Además, las *interfaces* gráficas que predominan dentro del multimedia enlazan muy bien con la idea de programación orientada a objetos, por lo que es la técnica que se ha utilizado.

La programación orientada a objetos se basa en el concepto de clases. Las clases son maquetas o preproyectos de objetos. Definen propiedades y comportamientos de objetos, a semejanza de lo que ocurre en la vida real. Una clase es un concepto abstracto, una definición, mientras que el objeto es una materialización de esa clase con unas características propias, dentro de un comportamiento propio de la clase que representan.

Esta forma de trabajar permite crear múltiples objetos de un mismo tipo compartiendo una sola copia del código de implementación de la clase en memoria de la máquina. Las ventajas, en cuanto a rendimiento y aprovechamiento del sistema, son obvias.

A medida que se van construyendo clases, disminuye el tiempo necesario para crear nuevas aplicaciones, porque el código encapsulado dentro de las clases puede ser utilizado en sucesivos proyectos. Además, mejoras posteriores del contenido de la clase mejoraran no sólo las nuevas aplicaciones, sino también las creadas anteriormente con esa clase.

Visual Basic no soporta de forma natural las características de herencia de clases. Es quizá esta falta la que le impide convertirse en un lenguaje orientado a objeto puramente hablando. Sin embargo, la herencia es un concepto fundamental que se puede simular fácilmente en Visual Basic, mediante relaciones de pertenencia. Si se desea derivar una clase de otra (herencia) se puede crear una clase que contenga un objeto de la clase de la cual quiere ser derivado, y se delega en el objeto contenido todo el trabajo que quiere ser *heredado*. De esta forma, el concepto herencia es igualmente respetado, la diferencia es una simple *cuestión de forma*.

2.2. SISTEMAS MULTIMEDIA Y PEDAGOGÍA DE LA IMAGEN

Los seres humanos nos comunicamos a través de palabras, imágenes y gestos, expresados en diversos medios: periódicos, juegos, fax, películas y reuniones, por mencionar algunos. Los ordenadores pueden ayudarnos a procesar y presentar estos medios en un solo soporte, integrando textos y números, imágenes, sonidos, animaciones y vídeo. La computerización de estos múltiples medios es lo que se conoce como multimedia.

En nuestros días es común relacionar el término “multimedia” con entretenimiento y educación, así como con el soporte CD-ROM (*Compact Disk-Read Only Memory*). Esto se debe a que la mayor parte de estos programas pueden adquirirse sólo en CD-ROM, ya que llegan a ocupar cientos de *megabytes* de almacenamiento.

No obstante, se vislumbran nuevos soportes candidatos a sustituir al CD-ROM, entre los que destaca, sin duda, el DVD (*Digital Video Decoding*), que presenta como ventajas un incremento de capacidad de almacenamiento (en más

de diez veces), y una estandarización con el resto de electrodomésticos del hogar (vídeo y reproductor de CD, principalmente).

Pero la multimedia va más allá de la educación y del entretenimiento en el hogar, y cada vez son más numerosas las aplicaciones multimedia instaladas no sólo en lectores de discos en ordenadores aislados, sino también en máquinas disponibles en línea a través de Internet.

La realidad es que se pueden encontrar nuevas maneras de expresar ideas, comunicarse con el mundo de los negocios, y de ofrecer ayuda a un amplio sector de público usando herramientas multimedia, siempre y cuando se esté dispuesto a pagar el precio, en tiempo y dinero, para lograrlo. Hay que tener en cuenta que la realización de una aplicación multimedia es, por norma general, mucho más laboriosa que la de una aplicación común, ya que exige la elaboración de cantidades extraordinarias de datos, ya se hable de imagen, de sonido o de vídeo.

2.3. EL DISEÑO DE LA APLICACIÓN “PROYECTO CIÑE”

El diseño del “*Proyecto Ciñe*” lo podemos descomponer en tres partes claramente diferenciadas:

1. *Código independiente de la aplicación.* Compuesta por aquellas clases que proporcionan mecanismos y estructuras necesarias para ésta u otras aplicaciones que lo necesiten. En este caso, utilización de hipervínculos.
2. *Código dependiente de la aplicación.* Módulos de código que adaptan y personalizan las clases anteriores para el problema concreto que resuelve la aplicación.
3. *Interfaz de la aplicación.* Implementación gráfica adecuada para el usuario al que va destinado el programa, ya sea un punto de información o una herramienta profesional para un operario especializado.

3. EL CINE ESPAÑOL. UN MULTIMEDIA PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

3.1. LOS MÓDULOS DE LA APLICACIÓN

La aplicación “*Proyecto Ciñe*” se compone de una serie de módulos entre los que se reparte la funcionalidad del programa, desde la presentación de las películas hasta las conexiones con diferentes “sitios” relacionados con el cine en la red.

Los módulos utilizados son de tres tipos:

- **Ventana.** Aspecto gráfico de la aplicación que contiene también código, sobre todo relacionado con la interfaz, que se utiliza para conectar los elementos gráficos de la pantalla con el resto de módulos, no solo en el aspecto visual, sino también en el interactivo. El “*Proyecto Ciñe*” cuenta con nueve tipos de ventanas de interfaz.
- **Módulos de código.** Contienen código generalmente no relacionado con la interfaz, independiente de las ventanas. Pueden dar servicios a diversas ventanas. Aunque un sólo módulo es suficiente para almacenar todo el código general de una aplicación, es recomendable crear varios módulos temáticos, y agrupar el código funcionalmente en cada uno de ellos.
- **Clases.** Definen el esqueleto de un tipo de objeto determinado. Actúan como *preproyectos* de posibles objetos. Utilizar una clase en un proyecto significa poder crear cualquier número de objetos de ese tipo. Estos objetos encapsulan una estructura o aspecto abstracto de la aplicación, actuando como una *caja negra* para el resto del código. Contienen propiedades y métodos que sirven para dar servicio a las aplicaciones que las utilicen.

Los módulos de código y las ventanas de presentación definen el comportamiento del programa y las clases constituyen la parte portable del programa, encargándose de encapsular estructuras complejas, así como las operaciones que las mantienen. Estas clases son independientes de la aplicación “*Proyecto Ciñe*”, y pueden servir de molde para crear objetos de ese tipo en otras aplicaciones.

3.2. LA EXTENSIBILIDAD DEL “PROYECTO CIÑE”

Como ya se ha comentado, aunque el diseño de la interfaz no entra dentro de los objetivos prioritarios de este proyecto, hemos procurado que resulte lo más amigable posible para sus usuarios (jóvenes de edades comprendidas entre 12 y 16 años). La aplicación creada dispone de un sencillo interfaz de usuario apropiado a efectos prácticos, pero no apto para su uso como punto de inclusión de más información. La definición de un interfaz adecuado para estas funciones requiere un importante trabajo de diseño que tiene de cuidar factores tan importantes como el sobredimensionamiento de los controles, funcionamiento de cada una de las opciones del programa y adaptación a sectores de usuarios muy variados, incluyendo a las personas con algún tipo de discapacidad.

No obstante toda la funcionalidad requerida se encuentra en la interfaz del “*Proyecto Ciñe*”, por lo que a posteriori podría realizarse una nueva labor de depuración de la interfaz consistente en la recolocación de las herramientas del

“Proyecto Cine” en la aplicación, definiendo nuevos procedimientos de acceso a la información, más aptos y sencillos de utilizar para el usuario no especializado.

A continuación se enumeran las llamadas que engloban toda la funcionalidad del “Proyecto Cine”, siendo útiles para la creación de cualquier otro interfaz multimedia.

Una de las novedades de la LOGSE es haber incorporado el concepto de transversalidad, que desde hace algunos años se venía utilizando, con diferente significación, en Inglaterra y Francia. La LOGSE describe los contenidos transversales por oposición a los contenidos lineales del currículo. Pero esta definición referencial es hasta cierto punto secundaria. Lo verdaderamente importante es que los temas transversales aportan a la educación un extraordinario vigor ético, que los constituye en una de las más importantes líneas-fuerza de la Reforma Educativa.

La aproximación que realizamos mediante nuestro proyecto multimedia tiene un evidente carácter interdisciplinar. Con su uso, no se agota ninguna disciplina, ni constituye, él mismo, una disciplina, sino que como una herramienta de referencia debe impregnar todas las áreas y disciplinas de todo el currículo, especialmente Lengua y Literatura, Ciencias Naturales, Geografía e Historia y Arte. Unas disciplinas aportan el soporte conceptual, otras suministran procedimientos y todas deben contribuir a crear actitudes. Por ejemplo: para la educación medioambiental, las Ciencias Naturales proporcionarán conocimientos científicos firmes sobre ecosistemas, relaciones tróficas, transformaciones, nichos ecológicos, impactos medioambientales, etc.; la Geografía proporcionará procedimientos de análisis de la realidad social, de representación (gráficos, diagramas ...) y de solución de problemas; la Lengua proporcionará procedimientos expresivos (elaboración de discursos narrativos, anuncios, descripciones, narraciones, etc.). Y todas las disciplinas encontrarán un amplio campo de utilización en los recursos facilitados en el multimedia. Todo ello tendente a desarrollar conductas favorables a una relación correcta de las personas entre ellas y con el medio.

Nuestro multimedia se ha diseñado buscando una reactivación sobre todo de valores, actitudes y normas. El educador debe plantearse su utilización en el aula partiendo de las diferentes situaciones de aprendizaje y planteándose los temas transversales con intencionalidad moral; y ello exige elaboración de juicios y argumentaciones éticas, clarificación de valores, adquisición de hábitos y, en no pocas ocasiones, elaboración de normas.

BIBLIOGRAFÍA

- BAKIS, H. (1988): *Information et organisation spatiale*. Caen, Paradigme.
BATTY, M. (1997): “Virtual Geography” en *Futures*, 29, 4/5, pp. 337-352.

- BENEDIKT, M. (Ed.) (1991): *Cyberspace: First Steps*. Cambridge, MA The MIT Press.
- BREWER, C. (1994): "Color use guidelines for mapping and visualization", en Maceachren, A. & Fraser Taylor, D. *Visualization in Modern Cartography*. New York, Elsevier Science Inc., pp. 123-147.
- BUCKINGHAM SHUM, S. (1996): "*The Missing Link: Hypermedia Usability Research & The Web*" en *Interfaces*, British HCI Group Magazine.
- CAIRNCROSS, F. (1997): *The death of distance*. Harvard Business School Press.
- CARR L., DE ROURE D., HALL W., HILL G. (1995): "The Distributed Link Service: A Tool for Publishers, Authors and Readers", *The Web Revolution: Fourth International World Wide Web Conference*, 11-14 de diciembre, 1995, Boston.
- CONNOLLY, D. (1996): "An Evaluation of the WWW as a Platform for Electronic Commerce" en *Hypermedia Research & The WWW*, Comunicación en el ACM Hypertext '96.
- COUCLELIS, H. (1996): The death of distance. *Environment and Planning*, 23, pp. 387-389.
- DODGE, M. (1998): "The Geographies of Cyberspace". Boston, 94th *Meeting of the Association of American Geographers*.
- HALASZ, F. G. (1988): "Reflections on Notecards: Seven Issues for the Next Generation of Hypermedia Systems", *Communications of the ACM*, 31, pp. 836-852.
- LI, Z. & OPENSHAW, S. (1992): "Algorithms for automated line generalization based on a natural principle of objective generalization" en *International Journal of Geographical Information Systems*, vol.6, no.5, pp. 373-389.
- TUFTE, E. (1990): *Envisioning information*. Connecticut, Graphics Press.

CONTRIBUTOS PARA UMA PRÁTICA DA LEITURA DE IMAGENS FIXAS

MARÍA FERNANDA ALEGRÍA

Universidade Nova de Lisboa

A imagem tem cada vez mais presença e importância na sociedade contemporânea. Esse protagonismo não está circunscrito aos meios de comunicação social, como o cinema, a televisão e a imprensa. A imagem ocupa um espaço social cada vez maior, nos lugares de culto, nos museus, nas ruas, nos meios de transporte, nos livros, sejam estes escolares ou não e, mesmo, na nossa linguagem quotidiana.

As opiniões sobre o poder de comunicação da imagem não são, porém, concordantes. Há os que têm perante ela preconceitos defensivos, entendendo que a imagem distrai, adormece os sentidos, e que o importante é o discurso verbal, ou escrito, e há os que tomam perante ela uma atitude quase panfletária, sob a máxima “uma imagem vale mais do que mil palavras”. Esta espécie de oposição entre imagem e palavra não tem qualquer razão de ser, como bem assinalou Christian Metz¹. Para este autor, qualquer imagem é um facto cultural, sobre o qual se reflecte e fala. Ler imagens significa pensar e verbalizar o que elas sugerem. As duas linguagens, a icónica e a linguística, completam-se, não se excluem forçosamente o que, do ponto de vista pedagógico, deve ser enfatizado².

¹ Christian Metz (1970), *Images et Pédagogie*, *Communications*, n.º 15, Paris, p. 161-167.

² Não esqueçamos que a muitas imagens está associada uma legenda, ou um título, que tanto pode ajudar a interpretar a aparente “naturalidade”, como a sugerir e orientar a visão dos leitores para a “manipulação” da imagem.

Que vivemos numa “civilização da imagem” é já um lugar comum³. Mas a que nos referimos quando usamos o conceito “imagem”? São múltiplos os sentidos em que a palavra é usada. A maior parte das vezes esta palavra remete para a imagem mediática, ou seja, é sinónimo de televisão e de publicidade, o que é confuso, porque a televisão é um *medium* e a publicidade um conteúdo.

A imagem pode ser animada, isto é ser apresentada em sequência, como no cinema, na televisão, ou no vídeo, ou ser fixa, com acontece em fotografias, em cartazes, pinturas, desenhos, gravuras, etc., que nos aparecem nas mais variadas ocasiões quotidianas.

Mas a palavra “imagem” pode aparecer associada a situações que têm tanto, ou mais, de linguístico como de icónico: “imagem mental”, “imagem de si”, “imagem de marca”, “imagem da mulher”, etc.

Enfim, e para não nos alongarmos demasiado, a “imagem” é, na língua, o nome dado à metáfora: “falar por imagens”, consiste em empregar certas palavras por outras, usando relações analógicas que existem entre elas.

No estudo que segue vamos apoiar-nos em duas imagens icónicas fixas: uma, a reprodução de um quadro de René Magritte (figura 1); outra, uma fotografia da revista *Geo*, n.º 111, de Maio de 1988, p. 232 (figura 2), da qual foi feito um diapositivo. A primeira vai servir-nos para documentar algumas ideias teóricas sobre a leitura de imagens; a segunda, usada em aulas de Didáctica da Geografia⁴, apoia a experiência pedagógica de leitura de imagens que aqui vai ser apresentada.

1. PARA UMA PEDAGOGIA DA IMAGEM

Os autores que recentemente se têm dedicado à utilização pedagógica de imagens ressaltam frequentemente a importância dos trabalhos de Christian Metz. Se é certo que a imagem tem adquirido cada vez maior peso no dia a dia de cada um de nós, as ideias deste autor continuam pertinentes e actuais e, em-

³ Segundo Aumont (1990), *L'image*, Ed. Nathan, Paris, a designação “civilização da imagem” parece ter sido empregue pela primeira vez em 1969, no título de um livro de Enrico Fulchignoni (citado por M. Isabel L. Martins, 1997, p. 23). No entanto a expressão “era das imagens” foi usada, por Epstein (1955) e Abel Gance em *Image et Education*, livro não datado. No entanto, sem que estas expressões se tivessem generalizado, a imagem era já usada em educação há muitos mais anos, pelo menos para ajudar a construir conceitos, no ensino primário.

⁴ A disciplina de “Didáctica da Geografia” é dirigida a alunos em formação inicial de professores, isto é, aos licenciados que imediatamente pós obterem o grau de licenciado, fazem a profissionalização. Esta comporta duas fases: a primeira, teórico-prática, com a duração de um ano lectivo, realiza-se nas Universidades e inclui, além da Didáctica, 3 ou 4 disciplinas da área das Ciências da Educação; a segunda realiza-se durante outro ano em Escolas de Ensino Básico e Secundário e obriga o aluno em profissionalização a leccionar duas turmas de Geografia de níveis diferentes.

bora não sejam as primeiras interpretações, têm sido fonte de inspiração de muitos estudiosos da imagem.

Sintetizando muito as ideias de C. Metz, as reflexões que sobre elas fizemos, e as de alguns outros estudiosos (ver bibliografia), as quais nos serviram de suporte a diversas experiências pedagógicas sobre a imagem, destacamos as seguintes:

- a) A linguagem da imagem parte da percepção visual. Ora, o professor tem tendência a agir como se a percepção visual se adquirisse naturalmente, sem qualquer treino, sem mecanismos de aprendizagem, o que é errado. A linguagem verbal é objecto de ensino formal, o que não acontece com a imagem. Embora sejamos bombardeados por múltiplas imagens, isso não significa que sobre elas seja feita qualquer interpretação e que ela seja correcta. Qualquer imagem pode, e deve, ser objecto de análise crítica, tal como um texto. Interpretar exige esforço e treino, o que só raramente acontece.
- b) Atendendo à polissemia da imagem, não há apenas uma leitura possível.. No entanto, não estamos numa Torre de Babel, em que não há comunicação possível. Há significados comuns, apesar das múltiplas ideias, interpretações e sentimentos que uma imagem pode suscitar. A tendência do professor para impor a sua própria leitura, a sua representação, deve ser evitada.
- c) Ler imagens, significa reflectir e falar sobre elas. As linguagem icónica e linguística completam-se, não se excluem. A racionalização que a verbalização implica não mata o prazer estético. Quando se analisam imagens podem extrair-se significados e despertar sentimentos que de outro modo não se descortinavam. A maior parte das vezes o nosso contacto com as imagens é excessivamente rápido, vago e superficial.
- d) A imagem não é a reprodução fiel do objecto que representa. Ela é analógica da realidade, mas não a própria coisa que retrata, como muito bem mostra o quadro de René Magritte que reproduzimos (figura 1). Nessa analogia não há “inocência”. Há um ponto de vista, tanto por parte de quem elaborou a imagem, de quem a construiu, como de quem a lê. Por isso mesmo o ensino da imagem não deve ser normativo: há que deixar margem de interpretação ao receptor.
- e) Existem diferenças substanciais entre os receptores de imagens, as quais têm merecido menos investigação do que as que se têm dirigido às questões técnicas do emissor. Essas diferenças, que têm raiz sociológica e cultural, têm de ser tidas em conta pelo professor, quando usa imagens no ensino. São de recordar aqui, num encontro de Didáctica da Geografia, alguns importantes estudos sobre a leitura de imagens, tendo por base mapas temáticos feitos, entre outros, por Sylvie Rimbert (1968), Maria Helena Dias (1991), sem esquecer o primeiro autor de uma gramática para ler gráficos e mapas, Jacques Bertin, na *Sémiologie Graphique* (1967).

- f) Faz parte das funções do pedagogo diversificar o número de objectos culturais dos seus alunos recorrendo à imagem. Explicitando esta ideia: não será estranho que haja alunos que terminam o ensino obrigatório sem conseguir identificar imagens da Torre de Belém, da Torre Eifel, da estátua da Liberdade, do palácio de Buckingham, dos trajes de dança de uma andaluza ou de uma baiana, do delta do Nilo, da figura do presidente da república do seu país, etc. etc.?



"A traição das imagens", de Rene Magritte: a linguagem pode ter uma forte componente genética

Figura 1

2. SUGESTÃO METODOLÓGICA DE LEITURA DE UM DIAPOSITIVO

A proposta que vamos apresentar apoiou-se no estudo de M. Giacomantorio (1986), onde ele desenvolve a ideia de que há diferentes níveis de leitura: nível instintivo, descritivo e simbólico.

O *nível instintivo* tem lugar numa leitura quase instantânea da imagem. Nesta fase os olhos lêem rapidamente a imagem e transmitem as primeiras impressões ao cérebro, condicionando, em certa medida, as fases seguintes de leitura. Essas primeiras impressões são no geral vagas e emotivas, assumindo a cor papel preponderante.

No *nível descritivo* analisam-se os elementos que compõem a imagem. Podem descortinar-se perspectivas, figuras, planos, composições, etc. A estrutura da análise depende da imagem em estudo e dos objectivos. Como veremos, no exercício que se segue este nível foi desdobrado, impondo-se uma metodologia mais ou menos rígida, atendendo a objectivos pedagógicos que a seguir se explicitam⁵.

No *nível simbólico* “estão incluídos os maiores conteúdos comunicativos da imagem e pode ser a fase principal de codificação da mensagem”. O simbolismo pode sofrer reinterpretações, quando a imagem é inserida num contexto mais amplo.

Deve assinalar-se que os “níveis” que este autor identifica não estão necessariamente em sequência cronológica, com se fossem fases temporais mais ou menos obrigatórias mas, por questões didácticas, recorremos a eles desdobrando o nível descritivo e introduzindo outro, no final.

A imagem que vamos analisar (figura 2) foi usada diversas vezes em aulas de Didáctica da Geografia, recorrendo-se à seguinte metodologia: primeiro o diapositivo era mostrado à turma, durante breves segundos. Digamos que procurávamos recriar na sala de aula as condições em que muitas vezes as imagens são observadas, isto é, elas perpassam pelos nossos olhos sem que nos detenhamos na sua análise. Isto é verdade para as imagens em movimento (cinema, televisão, vídeo), mas também o é para as imagens fixas: cartazes, fotografias de revistas ou jornais, etc.

Depois desta observação sumária pergunto aos alunos o que viram. Para não influenciar as respostas, no caso de o exercício poder ser repetido neste colóquio, não abro o jogo e não repito o que me têm dito, ou aquilo que eu própria guio como leitura essencial⁶. Insisto, todavia, que este registo é importante, porque, no fim da análise detalhada da imagem, se compara a interpretação final com a inicial.

A análise descritiva que se segue tem duas fases: na primeira é feita a enumeração dos elementos essenciais visíveis e na segunda os pormenores observáveis. É importante assinalar que frequentemente há dificuldades em identificar exclusivamente o que é visível, misturando-se objectivo e subjectivo, o que se vê e o que é interpretação pessoal. Na realidade, como se disse, as fases que M. Giacomantorio identifica não têm necessariamente uma sequência temporal rígida.

⁵ Assinale-se que muitos manuais escolares de Geografia portugueses consideram que a leitura das fotografias que reproduzem como exemplo nos próprios livros escolares, se limita à identificação de planos (no geral três), sem se darem conta que, por vezes, a imagem não permite identificar planos e que a leitura comporta outros níveis além da descrição do que se observa; os sentimentos, as emoções, são tanto ou mais importantes.

⁶ Uma sugestão de leitura é feita no anexo a este texto. Propomos ao leitor que tente fazer a sua própria interpretação, antes de consultar essa sugestão, que beneficia do facto de o original ser a cor e, por isso, ter leitura prejudicada nesta reprodução.

De qualquer modo, por questões pedagógicas, impomos uma leitura analítica e a distinção entre o que é observável do que são ideias ou sentimentos subjectivos, tentando organizar o pensamento dos alunos e dando-lhes consciência da própria forma de construir as ideias.



Figura 2

Na fase seguinte, que corresponderá ao *nível simbólico* de M. Giacomantorio, solicita-se que seja exposta a ideia geral transmitida pela imagem. Há, naturalmente diversas respostas, traduzindo a polissemia da imagem. As respostas são comparadas com as obtidas após a observação rápida inicial. É então reconhecida a vantagem de uma análise pausada. A representação é mais rica, sem perda de fruição estética.

Após esta leitura, que corresponde aproximadamente aos “níveis” de M. Giacomantorio, introduzimos a fase de inferências. Esta é pedagogicamente importante porque, na fase analítica confunde-se muitas vezes o observável com o inferido. É então que os alunos se dão conta da distinção entre o visível e as inferências e é também a melhor altura para se discutir se há ou não manipulação na “construção” da imagem.. Nas primeiras vezes em que me servi desta imagem fiquei surpreendida por verificar que quase não existia consciência, entre os alunos (professores profissionalizados de Geografia no fim desse ano lectivo), de que as imagens podiam ser manipuladas e de que há um ponto de vista, um olhar pessoal, por parte de quem tirou a fotografia. A quase recusa em aceitar a manipulação surpreendeu-me, como me surpreendeu a dificuldade em tentar assumir o olhar do autor da imagem. Se assim é com adultos, provavelmente mais uma razão para fazermos exercícios semelhantes com jovens adolescentes.

Antes de dar por concluído o exercício costumamos solicitar aos professores em formação que relacionem a situação fotografada com outras que tenham vivido ou conhecido, o que se tem revelado mais difícil do que poderíamos imaginar com pessoas já adultas.

Apresentámos um dos vários exercícios de leitura de imagens que costumamos realizar com alunos de Didáctica da Geografia. Sem falsas modéstias, reconheço que essas experiências e propostas têm dado frutos, pois observo que, no ano seguinte, de estágio em escolas do ensino básico e secundário, as imagens fixas ou em sequência, mas sobretudo as fixas, são usadas por eles em diversas circunstâncias, junto dos seus jovens alunos, com grande motivação por parte destes. A avaliação das aprendizagens assim conseguidas é um campo a investigar.

Anexo

Orientações básicas de leitura da figura 2 e algumas respostas obtidas

a) *Nível instintivo* (poucos segundos de observação) – Entre as respostas obtidas cite-se: “Um monte de latas coloridas”, “coca-cola” e “cor vermelha”; por vezes cita-se “lixo”, “latas”, mais raramente “pessoas”. As respostas são anotadas pelo professor, sem qualquer orientação, ou crítica.

b) *Nível descritivo, elementos essenciais* (imagem sempre visível a partir deste momento) – Podem identificar-se planos, porque a imagem se presta: no 1.º plano um monte de latas de bebidas de várias cores; no 2.º plano crianças que as observam; no 3.º plano uma barraca e uma corda estendida com roupa colorida; no 4.º plano vegetação; no 5.º plano o céu.

c) *Nível descritivo, elementos mais pormenorizados* – Sucede muitas vezes que os alunos têm dificuldade em identificá-los. Se assim for, formular perguntas do género: as latas estão vazias ou cheias? Que cor domina? O monte extravasa o que a imagem mostra? Para onde olham as crianças? No plano onde se encontram as crianças há outras presenças além delas? Quais as peças de roupa estendidas na corda e que cores aparecem? De que cor parece ser a pele das pessoas? O que se vê é sujo? Que objectos de limpeza se reconhecem? A árvore é de pequeno ou grande porte? Que materiais de construção da barraca consegue identificar?

O pormenor da análise pode ser maior ou maior, interessando sobretudo distinguir a leitura mais um menos vaga do nível anterior desta análise mais variada e rica.

d) *Nível simbólico* – Há que ouvir o que os alunos dizem. Às vezes referem “subdesenvolvimento”, “pobreza”, “imperialismo”, etc. Sucede muitas vezes que não conseguem justificar a impressão, por isso há que racionalizar, tentar extrair justificações dessas imagens simbólicas.

e) *Inferências* – o clima: parece tropical húmido? (Pedir indícios). Os produtos visíveis serão essenciais à sobrevivência? (Porquê?). O ambiente é urbano, rural, ou periférico do urbano? (Solicitar justificações). Como serão as condições sanitárias e de higiene quotidiana (Pedir justificação das respostas). A imagem parece manipulada? Se a resposta for afirmativa, que indícios existem? Tentar explicar a ausência de homens na imagem, as condições da habitação, a escolaridade provável das crianças, etc. As inferências são inúmeras; dependem da imaginação e do pormenor das análises anteriores.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1975): *Teoria de la imagen*, Salvat ed., Barcelona.
- ALEGRIA, M. Fernanda (1999): “Visões geográficas da banda desenhada”, in *VIII Colóquio Ibérico de Geografia. Actas*, Vol. I, Lisboa, p. 440-447.
- AUMONT, J. (1990): *L’image*, Ed. Nathan, Paris.
- BATICLE, Yveline R. (1973): *Message, média communication. De Lascaux à l’ordinateur*, Magard/Université, Paris.
- BERTIN, Jacques (1967): *Sémiologie graphique*, Mouton, Paris.
- BORDERIE, R. la (1972): *Les images dans la société et l’éducation*, Casterman, Paris.
- DIAS, M. Helena (1991): *Leitura e comparação de mapas temáticos em Geografia*, Memórias do Centro de Estudos Geográficos, 13, Lisboa.
- GAUTHIER G. (1979): *Initiation à la sémiologie de l’image*, Les cahiers de l’audiovisuel, Paris.
- GIACOMANTONIO, Marcelo (1986): *Os meios audiovisuais*, Edições 70, Lisboa.
- JOLY, Martine (1999): *Introdução à análise da imagem*, Edições 70, Lisboa.
- MARTIN, Michel (1982): *Sémiologie de l’image et pédagogie*, P.U.F., Paris.
- MARTINS, M. Isabel L. (1997): *Folha de papel em branco e écran de computador onde se pintam fantasias*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.
- METZ, Christian (1970): “Images et pédagogie”, *Communications*, 15, Ed. du Seuil, Paris, p. 161-167.
- METZ, Christian (1972): “Au-delà de l’analogie, l’image”, *Communications*, 15, Ed. du Seuil, Paris, p. 1-10.
- MOLES, Abraham (1981): *L’image communication fonctionnelle*, Casterman, Paris.
- OLIVEIRA, Isabel, et al. (1997): *A integração dos media nas práticas educativas*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.
- PORCHER, Louis (1972): *La photographie et ses usages pédagogiques*, A. Colin, Paris.
- PORCHER, Louis (1974): *A escola paralela*, Livros Horizonte, Lisboa.
- RIMBERT, Sylvie (1968): *Leçons de Cartographie thématique*, Société D’Édition D’Enseignement Supérieur, Paris.
- RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. (compil.,1988): *Educación y comunicación*, Ed. Paidós, Barcelona.
- VILCHES, L. (1997): *La lectura de la imagen. Prensa, cine televisión*, Paidós, Barcelona.

EL PLANEAMIENTO URBANO COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA CIUDAD

JESÚS ÁNGEL VALVERDE ORTEGA

Universidad de Valladolid

La enseñanza de la ciudad tiene en su praxis una doble orientación disciplinar, primera tomando como eje la estructura y organización de contenidos que se da desde la Geografía Urbana, estudiando básicamente la ciudad como lugar donde se concentran actividades humanas transformadoras del espacio a través del tiempo, segunda, tomando como eje un conjunto de contenidos que, desde la Historia Urbana, analizan la ciudad entendiéndola como un espacio en el que se superponen momentos históricos. Convirtiéndose así en un escaparate en el que aparecen personajes, hechos y modos de vida pertenecientes a diversas épocas. Incluso, a veces, en esta última versión se añade aquella, en la que la ciudad se toma también como un lugar de encuentro de culturas y suma de espacios con valor histórico-artístico.

Ahora bien, utilizar los recursos que la propia ciudad ofrece en su estructura y organización, enseñar y estudiar la ciudad desde la ciudad, pocas veces resulta posible. Casi siempre se ha utilizado el Urbanismo como variante didáctica de la ciudad, pero más con una orientación claramente ilustrativa que de un análisis de factores y formas propias de la ciudad.

Desde nuestra doble condición de técnico de Urbanismo y profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales, hemos efectuado, a lo largo de los últimos años, diversas investigaciones, con el objetivo de utilizar todos los recursos que la ciudad, en su quehacer, puede ofrecernos para enseñar.

1. EL PLANEAMIENTO URBANO Y SU FUNCIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN, MEJORA Y PLANIFICACIÓN DE LA CIUDAD.

Desde la Antigüedad clásica, las ciudades griegas y romanas aparecían, en sus orígenes, como un espacio organizado y planificado, bien ajustándose a un modelo previo (ciudad romana o griega), bien ocupando localizaciones determinadas de control, dominio y servicio, siendo lugares de expansión, desde puertos o fronteras para ocupar territorios.

La planificación urbanística organizada de la ciudad existe como tal a partir del siglo XIX. “*La idea de la planificación urbana y la necesaria búsqueda de medios capaces de controlar los movimientos y transformaciones de la ciudad surgen en la mente de los especialistas a partir de la evolución de las ciudades occidentales desde mediados del siglo XIX*” (MAZÓN, Tomás. Alicante. 1997. Pág. 14). Es decir, la existencia de un plano dibujado previo que se trasladaba a la realidad: Ensanches, barrios nuevos, polígonos y pueblos nuevos, no son más que formas de ordenar crecimientos y desarrollos.

Hacer planeamiento urbano en el nuevo urbanismo significa generar de un modo planificado propuestas de crecimiento urbano, bien de carácter general, bien de carácter particular, adecuando estos crecimientos a la coyuntura social y económica propia de la ciudad o de trozos de la misma, intentando controlar el crecimiento no planificado de ésta. “*Un medio de control social del orden urbano. debe plantear en términos de organización colectiva, los problemas correspondientes a las ciudades o áreas urbanas*” (RAYMOND, Ledrut. Buenos Aires. 1968. Pág. 26).

La inclusión, desde el punto de vista jurídico, de controles, garantías y determinaciones en la ley, ha obligado a la planificación urbana a establecer procesos y formas para desarrollarse. En la historia de la España del último tercio del siglo XX podemos establecer tres momentos en el desarrollo de la planificación urbanística y sus posteriores efectos sobre el crecimiento urbano:

- a) **La planificación del desarrollo** y el crecimiento de las ciudades se corresponde con los crecimientos urbanos de los años 1960-1970, (Ley del suelo de 1975).
- b) El planeamiento para el control del crecimiento y el establecimiento de estándares y garantías urbanísticas: **la planificación del bienestar**, (década de 1980 y 1990).
- c) La planificación del retoque y el ajuste de la reforma interior y de la gestión económica: **la planificación ambientalista**, (década de 1990 a 2000).

Estos tres momentos se corresponden con los cambios que las ciudades españolas han experimentado en los últimos treinta años, aunque, como norma

general, en cada una de estas fases se buscaban esencialmente los siguientes objetivos:

1. **Anticiparse**, mediante la planificación, al crecimiento urbano inorganizado, gestionando los trozos de ciudad necesarios para el crecimiento demográfico o, en todo caso, el crecimiento urbano proveniente del éxodo rural.
2. **Establecer**, desde el planeamiento, las necesidades de estándares urbanísticos, en cuanto equipamientos y dotaciones, y efectuar la urbanización de los crecimientos, previa a su ocupación. En consecuencia, la mayor parte de los trozos de ciudad nuevos aparecen ya con todas sus necesidades urbanísticas satisfechas.
3. **Planificar y organizar** la nueva y la vieja ciudad a partir de datos fiables y objetivos de necesidades y crecimientos posibles, es decir, a partir de análisis, diagnósticos y prospectivas de carácter objetivo, con relación a población, empleo, infraestructuras, dotaciones y zonas verdes.
4. **Establecer marcos jurídicos** (leyes y normas) que regulen y establezcan los derechos y los deberes de las ciudades, frente al crecimiento de la ciudad, y las necesidades de redistribuir las plusvalías urbanísticas entre todos los operadores urbanísticos.
5. **Dotar** a la ciudad de mecanismos técnicos y jurídicos para que los problemas ambientales y de contaminación puedan resolverse.

Queda, así claro, cuál es la importancia del planeamiento urbano en el crecimiento de la ciudad, y coincidimos con Moya González L. (1994 Pág. 38). Cuando indica que los principios a tener en cuenta en el planeamiento urbano actual son los siguientes:

- 1) Un planeamiento que sea consciente del marco de incertidumbre y atento al carácter variable y, a menudo, recurrente, de los problemas urbanos así como de las tendencias, prioridades y modos de atender a esos problemas.
- 2) Un planeamiento que interprete la realidad y las experiencias históricas, considerando que la experiencia es garantía del progreso.
- 3) Un planeamiento preocupado por dotarse de un impulso teórico creador y ordenador.
- 4) Un planeamiento que refleje el principio de solidaridad como fin para lograr un equilibrio social, económico y territorial, por encima de intereses individuales y coyunturales.
- 5) Un planeamiento expresado de forma clara y fácil de interpretar.
- 6) Un planeamiento que pueda ser llevado a la práctica y, en consecuencia, preparado para la gestión en las diversas circunstancias previsibles,

- 7) Un planeamiento preparado para ser desarrollado y ejecutado con agilidad y pensado para poner en práctica actuaciones estratégicas que sean claves en orden a lograr los objetivos planteados.

2. LA FORMACIÓN DEL PLANEAMIENTO URBANO COMO FUENTE DE INFORMACIÓN PARA EL CONOCIMIENTO DE LA CIUDAD.

La elaboración tramitación y aprobación del planeamiento, que está regulada por las leyes y normas urbanísticas, exige un conjunto de estudios previos que proporcionan informaciones y análisis de detalle muy precisos para el conocimiento y proyección de la ciudad y conlleva, al menos, la elaboración de los siguientes datos, tanto en el ámbito general como en el ámbito de cada trozo de la ciudad, entre los cuales destacamos los siguientes:

- a) Los estudios y **análisis demográficos** propios para efectuar cualquier tipo de planeamiento y prever, del modo más concreto posible, los crecimientos futuros de la ciudad y cada trozo de ciudad, los cuales nos proporcionan un conjunto de datos demográficos, tanto evolutivos y de diagnóstico, como de prospección, añadiendo, además, los datos de movimientos demográficos naturales y de carácter migratorio posibles.

Los datos que nos proporcionan son:

- Estructura de la población.
- Evolución de la población.
- Movimiento natural.
- Movimientos migratorios.
- Población en edad escolar.
- Prognosis de población.

- b) Los **análisis de Medio Físico**, necesarios para desarrollar los Planes Especiales de Medio Físico, o los Planes Especiales de Infraestructura y, sobre todo, las Informaciones Ambientales y los Estudios de Impacto Ambiental, nos proporcionan un conjunto de datos en el ámbito general y particular sobre elementos y factores del Medio Biótico que son muy importantes.

Algunos de estos datos e informaciones son los siguientes:

- Análisis topográfico.
- Análisis de suelo.
- Análisis de flora y fauna.
- Diagnósticos sobre ecosistemas o subsistemas ecológicos.

- Análisis climáticos y bioclimáticos.
 - Espacios de flora y fauna que se deben proteger.
- c) **El estudio de los bienes protegidos.**Incluye todos aquellos que deben ser protegidos desde los Planes Especiales del Centro Histórico, el Catálogo de Bienes Protegidos, el Catálogo Arqueológico y las zonas declaradas Monumento Histórico-Artístico, que son figuras de planeamiento de desarrollo que analizan la herencia urbanística de una ciudad que debe protegerse y los monumentos histórico-artísticos existentes. Todas ellas nos proporcionan infinidad de datos históricos sobre calles, edificios, espacios libres y zonas arqueológicas, ya que no sólo se debe proteger un bien histórico, sino que se deben aportar datos, informes y diagnósticos muy claros sobre cada bien que se protege y su justificación. Así, los datos que nos proporcionan son:
- Fichas de edificios y elementos de los mismos que deben protegerse.
 - Fichas arqueológicas que nos señalan las zonas sensibles donde pueden existir datos del pasado urbano.
 - Fichas cartográficas que nos indican la visión gráfica del pasado urbano.
 - Normativa de protección, que significa la propuesta para cada edificio o elementos de este que debe ser protegidos, lo que permite a los ciudadanos hacer un seguimiento del Patrimonio urbano heredado y poder identificarse con el pasado de su ciudad.
- d) **Análisis y diagnóstico de la población activo así como estudios y diagnósticos de los sectores económicos y su futuro en la economía urbana.**
- Lo que significa que los Planes Generales o los Planes Parciales, e incluso los Planes Especiales, deben ordenar los usos del suelo (residencial, industrial, comercial, dotacional y mixto), es decir, que debe clasificarse y calificarse el suelo en función de las necesidades urbanas, así como conocer los movimientos espaciales de la población activa en función de sus necesidades.
- Igualmente, todo Plan debe tener un Programa Económico-Financiero que planifique las inversiones para la ejecución de los mismos y las posibilidades económicas de la ciudad y el grado de compromiso efectivo de las Administraciones Públicas en su ejecución
- Esto nos permite conocer los siguientes datos:
- Estructura de la población activa y su evolución por sectores.
 - Localización de la población activa y movimientos diarios.

- Estructura de los sectores económicos y su futuro dentro de la economía urbana y los cambios que se propone producir.
 - Voluntad política de invertir, en función de la capacidad de gestión del planeamiento y del grado de compromiso en la ejecución de lo que se planifica.
- e) Propuesta de cartografía en diferentes escalas, es decir, en escalas diversas desde 1:500 las más altas, hasta 1:20.000 las más bajas. La ciudad debe planificarse y “retratarse” en el ámbito de cartografía temática y sintética. Las leyes y las normas urbanísticas exigen la necesidad de acompañar a la planificación urbanística planos de información de carácter temático y planos de propuesta y ordenación, a escala suficiente, donde se plasmen todos los aspectos que se normatizan en los Planes.
- Para ello, el Ayuntamiento realiza, en primer lugar, vuelos para disponer de ortofotos a suficiente altura como para poder restituir y elaborar cartografía de base, con suficiente nitidez para tener una base digitalizada de datos actualizados. Todo ello nos permite disponer de los siguientes materiales:
- Fotografías aéreas y ortofotos de carácter evolutivo de la ciudad en los últimos cuarenta o cincuenta años y poder efectuar estudios de carácter comparativo.
 - Cartografía de base en la que se refleja, tanto los elementos y factores de la ciudad en el ámbito parcelario, edificatorio, de mobiliario urbano y de infraestructuras, como en el ámbito de Medio Físico, Biológico y dotacional. Esto nos permite disponer de una cartografía digitalizada susceptible de ser utilizada en cualquier propuesta de planeamiento con suficientes campos de información.
 - Cartografía prepositiva donde, en diferentes planos, se refleja lo que se quiere, cómo se quiere y para qué se quiere a través de diferente simbología, en cada trozo urbano y para toda la ciudad. Es decir, disponer de una fotografía del futuro de la ciudad.
- f) **Análisis de carácter ambiental.** La mayor parte del planeamiento parcial y del planeamiento especial exige, por ordenamiento jurídico, la presencia de Informaciones Ambientales y de Estudios de Impacto Ambiental. Estos documentos nos ofrecen datos importantes con relación a diagnósticos de Unidades Paisajísticas y a diagnósticos de Impactos de carácter sonoro, ambiental, paisajístico o ecológico.
- Con estos Estudios, grandes trozos de ciudad se diagnostican y se recuperan percepciones urbanas y análisis cognitivos para el conocimiento de las

futuras medidas correctoras para el estudio de la ciudad, y nos proporcionan los siguientes datos:

- Análisis sonoros.
- Diagnóstico de Unidades Paisajísticas.
- Diagnóstico de flora.
- Análisis de movilidad y tráfico.
- Matrices de impactos.
- Medidas correctoras.

g) **Normativa Urbanística**, es decir, el conjunto de normas, derechos y deberes a los que los diferentes operadores urbanísticos (promotores, constructores y ciudadanos) deben observar. La ciudad se da, asimismo, el derecho de construir y, por lo tanto, tiene que establecer sus propios límites, tanto en el derecho edificatorio, como en los estándares urbanísticos.

Los datos que nos proporcionan son:

- Condiciones edificatorias, alturas, fondos y parámetros constructivos.
- Tamaños de calles, propuestas de peatonalización y medidas limitatorias.
- Condiciones de las infraestructuras.
- Delimitación de Sistemas Generales.
- Ordenación de zonas verdes y espacios libres.
- Condiciones de ordenación y protección de los espacios rústicos de Protección.

h) **Las infraestructuras**. Tanto en los Planes Especiales de Infraestructuras, como en los Planes Generales y Parciales, se realiza un análisis de las distintas redes e infraestructuras que permiten el buen funcionamiento de la ciudad.

- Situación y diagnóstico de Abastecimiento y Saneamiento.
- Situación y diagnóstico de redes de telefonía, gas y electricidad.
- Intensidades de tráfico existente y previsible.
- Consumos de agua.
- Propuesta de vialidad y espacios libres.
- Propuesta de nuevas redes.

- i) **La información pública.** La normativa que regula el proceso de formación de los Planes, tanto Generales como Parciales y Especiales, obliga a realizar por parte de la Administración períodos de información pública, en los que el ciudadano puede conocer el resultado de los estudios realizados sobre la ciudad o sobre un trozo de ella o, al menos, el grado de desarrollo que la misma tiene. De este modo, el ciudadano puede proponer, informar u ofrecer alternativas a las soluciones propuestas.

Estos períodos de información, bien de sugerencia y alternativas, bien de alegaciones, o incluso de recursos, suponen momentos en los que el ciudadano puede interaccionar con el planeamiento urbano, influir en él e incluso modificarle.

Tres son los momentos en los que se puede efectuar estas interacciones:

- Sugerencias al Avance del Planeamiento General o concreto.
- Alternativas a las Fases Iniciales y Provisionales del Planeamiento.
- Recursos a las Fases Definitivas del Planeamiento.

En conclusión, el planeamiento urbano nos proporciona contenidos para la enseñanza de la ciudad en torno a cinco grandes ejes:

- **La evolución de la ciudad y el desarrollo del crecimiento urbano**, el valor del Patrimonio edificado en cada uno de los momentos históricos de la vida de la ciudad.
- **El Medio Natural y los Espacio Naturales**, sobre los que se ha emplazado la ciudad, el modo en el que éstos condicionan el funcionamiento de la misma y el conjunto de medidas a establecer para preservarle frente a la desmedida acción de los operadores urbanísticos.
- La descripción de la **forma urbana y el plano de la ciudad**, en función del planeamiento urbano, así como de las infraestructuras, redes necesarias para su funcionamiento, los tráficos y las conexiones viales, y la localización de equipamientos y zonas dotacionales.
- **El modo de producirse la nueva ciudad**, a través de la acción de los operadores urbanísticos, a través de propuestas de ordenación, de nuevas calles, de aprovechamientos urbanísticos, de equipamientos y de zonas verdes, así como el modo de colonizar los espacio periurbanos haciendo desaparecer el suelo rustico próximo a la ciudad.
- **La ideología política** que subyace desde la política municipal de partido en el momento de efectuar las inversiones urbanísticas, de dotar a los barrios de equipamientos y servicios y de producir nuevo suelo.

3. EL PLANEAMIENTO URBANO COMO RECURSO DIDÁCTICO

Los datos e informaciones anteriormente citados pueden ser utilizados como recursos, técnicas e instrumentos para enseñar la ciudad desde la ciudad conforme a la siguiente propuesta:

- a) Utilización de las informaciones, proporcionadas por las figuras de planeamiento, bien como ilustraciones de los contenidos de la ciudad, bien como recursos para desarrollar diversos análisis: demográficos, económicos, ecológicos, de infraestructuras, sociales... para cada trozo de ciudad o para la ciudad completa.

Mención especial en este apartado merece indicar la posibilidad de agregar o desagregar las informaciones anteriormente señaladas en el ámbito de barrio, polígono, distrito o Plan Parcial, dependiendo, en su caso, del nivel de informatización de que disponga el propio Ayuntamiento o Municipio. La mayor parte de la normativa de los Planes Generales exige la presentación por parte de los particulares o del propio Ayuntamiento en soporte informático con ficheros DXF o DWG de todas las figuras de planeamiento que se desarrollen tanto en el ámbito de la Memoria como de los planos.

- b) Utilización directa como fuente de información de los contenidos urbanos o como recurso, de los Estudios de Medio Físico propios de los Planes Generales o de los Planes Especiales del Medio Natural, que pueden ser utilizados de un modo integrado, o en alguno de sus componentes, para enseñar aspectos concretos de la ciudad.

Especial referencia a las denominadas Informaciones Ambientales o Estudios de Impacto Ambiental, que nos pueden proporcionar informaciones específicas sobre determinados factores ambientales, impactos ambientales y medidas correctoras.

- c) Información sobre la evolución histórica de la ciudad. La mayor parte de las ciudades disponen de Planes Especiales del Casco Histórico, de Catálogo de Bienes Protegidos o de Catálogo Arqueológico. En la Memoria de dichas figuras de planeamiento aparece siempre una propuesta integrada de la historia de la ciudad, a través del Patrimonio edificado y de los monumentos histórico-artísticos.

La información proporcionada se refleja luego en planos a escalas 1:500 y 1:1.000, caracterizando los edificios que necesitan protección a través de fichas concretas, donde se reconocen los elementos que definen esa protección.

Este material resulta imprescindible para proponer y desarrollar itinerarios didácticos, visitas guiadas o rutas monográficas sobre aspectos histórico-artísticos concretos (monumentos, estilos artísticos y yacimientos arqueológicos).

- d) Utilización de cartografía. La mayor parte de los Ayuntamientos disponen de cartografía que puede utilizarse como uno de los recursos más importantes para estudiar la ciudad.

Desde el planeamiento, podemos utilizar la siguiente cartografía:

— **Cartografía de base.**

- *Planos parcelarios* de Suelo Urbano que, a escala 1:500 y 1:1.000, nos informan de un modo preciso de la situación edificatoria de cada manzana de la ciudad, ofreciéndonos, entre otros, los siguientes parámetros:
 - Número de plantas por edificio.
 - Patios y solares.
 - Límite de propiedad.
 - Dimensiones y superficies de parcelas, calles y edificios.

— **Cartografía temática.**

- *Planos informativos*, a escala 1:1.000. Nos informan de cotas, curvas de nivel, zonas verdes, parques y espacios naturales existentes en la ciudad.
- *Planos de propuesta*, a escalas 1:500 y 1:1.000. Nos ofrecen planos de ordenación y usos propuestos, planos de viabilidad, planos de infraestructuras, de zonas verdes y de espacios cívico-sociales.

La posible utilización de esta cartografía es muy amplia, ya que nos proporciona información gráfica muy cercana a la realidad y, para cualquier recurso de itinerarios urbanos, visitas guiadas y análisis de un barrio, resulta imprescindible su utilización.

- e) La intervención de los alumnos en los períodos de información pública, desde cualquier nivel educativo, permite que se identifiquen con reivindicaciones y necesidades para su barrio y su ciudad y toman posición respecto a las propuestas de la administración municipal:

— Proponiendo usos para zonas concretas, solares o espacios vacíos útiles para su comunidad.

- Tomando conciencia de lo necesaria que es su participación en la formación de la ciudad para sentirse ciudadano de pleno derecho.
- Trasladando a los responsables técnicos y políticos de su municipio las necesidades que, como niño, tiene de zonas peatonales, plazas, lugares de juego, carril-bici, parques y zonas estanciales “*Al fin conoceremos las necesidades y los deseos de los niños, que probablemente no podrán traducirse en la práctica tal como los han expresado pero podrán ser preciosas indicaciones para el encargado de realizar el proyecto. Podemos estar seguros de que si los niños llegan a participar en los proyectos de la ciudad, la sentirán, hoy siendo niños y mañana siendo adultos, como “suya”, la ciudad que hay que cuidar y defender, como hacemos todos con nuestra casa*” (TONUCCI Francesco 1991 Pág.96).
- Ofreciendo alternativas a las propuestas que se hagan desde el planeamiento general y específico, respecto a usos y edificabilidades.

En conclusión, utilizando el planeamiento urbanístico como recurso para enseñar y aprender la ciudad, se nos permitirá cumplir dos objetivos: primero, concienciar a los alumnos sobre la necesidad de conocer y querer la ciudad, involucrándose en su funcionamiento y, segundo, disponer de un conjunto de informaciones imprescindibles para el conocimiento de la ciudad.

BIBLIOGRAFÍA

- LEDROUT, Raymond. *El espacio social de la ciudad*. Amorrortu editores. Buenos Aires 1968.
- MAZÓN, Tomás. *Introducción a la Planificación Urbana*. Colección “Amalgama”. Editorial Aguaclara. Alicante, 1997.
- MOYA González L. (ED.). *La Práctica del Planeamiento Urbanístico*. Editorial Síntesis. Madrid 1994.
- TONUCCI, Francesco. *La ciudad de los niños*. Fundación German Sánchez Ruipérez. El árbol de la memoria. Madrid 1997.

EL USO DE MAQUETA Y DRAMATIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

ANTONIO CARLOS PINHEIRO

Pontificia Universidad Católica de Campinas

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo con Maqueta y dramatización, denominado *Maqueta Dinámica*, fue, inicialmente, una experiencia realizada en el CEFAM (Centro Específico de Formación y Perfeccionamiento del Magisterio), en la ciudad de Campinas, Provincia de San Pablo, Brasil.

La propuesta del trabajo con Maquetas busca soporte en la realidad del alumno. Esta visión fue divulgada por diversos geógrafos brasileños que trabajan en el movimiento de renovación de la enseñanza de Geografía empezado en la década de 80. Tradicionalmente, muchos profesores entendían su visión como siendo la realidad, lo que les hacía ser los detenedores de la verdad y dominadores del conocimiento.

En la perspectiva dialéctica el sujeto cognoscente es un ser que actúa objetiva y prácticamente sobre la realidad. Este proceso ocurre en un contexto de relaciones sociales. En este punto de vista, la realidad no se presenta conforme nos informa KOSIK (1976), en el aspecto de un objeto que cumple intuir, analizar y comprender teóricamente, pero como el campo en que se ejercita la actividad práctico-social. En este ámbito la realidad se muestra como el mundo de los medios, de los fines y se convierte en un instrumento para la realización de los esfuerzos y exigencias del cotidiano. Los sujetos, en este proceso, crean sus representaciones de las cosas, elaborando un sistema correlativo de nociones que capta y fija la realidad, partiendo de su praxis.

La realidad en la cual se organizan diversos programas curriculares ha sido hecha a partir del punto de vista del profesor, no considerando las influencias internas y externas de los alumnos. Los medios de comunicación, las opiniones resultantes de las representaciones de los alumnos, en la mayoría de las veces, son consideradas en el proceso de construcción del conocimiento. Se entiende que la concepción de la realidad no se construye sólo en el físico-concreto, pero juntamente con el contexto socio-cultural.

2. LA ELABORACIÓN DE LA MAQUETA

La Maqueta Dinámica surgió a partir de estas cuestiones en las clases de la Asignatura de Contenido y Metodología de Estudios Sociales, ministrada en tercer y cuarto año del curso de Magisterio del CEFAM. Como parte del contenido, se desarrollaba el trabajo con Maquetas con el objetivo de instrumentalizar los futuros profesores para que construyeran, con sus futuros alumnos, el concepto de espacio-tiempo. Al elaborar la actividad, pensándola como una técnica para los futuros profesores de la enseñanza primaria¹, aparecieron cuestiones sobre la forma como era realizado el trabajo tradicional, no sólo con respecto a su concepción sino a su metodología que era utilizada para explicar el contenido.

En la elaboración del trabajo, fueron consultados diversos textos. Percibimos que para varios autores, construir Maquetas en Geografía tenía el significado de analizar la realidad social. Observamos igualmente que los pasos propuestos no eran suficientes para la comprensión y entendimiento de la reproducción de las relaciones sociales existentes en el cotidiano de la sociedad.

La utilización de Maquetas como un recurso para la representación de los fenómenos físicos (relevo, hidrografía, etc) es un instrumento importante para el alumno entender la realidad del espacio físico y natural. Este procedimiento puede facilitar la visualización de las ocurrencias de esas formas en el espacio geográfico (SIMIELLI, 1992). Sin embargo, se cree que la confección de estas Maquetas, representando sólo las formas topográficas, la hidrografía, etc no posibilita, específicamente, la comprensión de la organización y producción del espacio social por la sociedad. Si el objetivo es basarse en la realidad, se considera que en la actualidad, particularmente en la zona urbana, las construcciones se sobreponen a la base natural, envolviendo relaciones sociales.

Considerando la Geografía una ciencia, la cual entre otros objetivos, busca la identificación de los sujetos en el proceso de producción y organización del espacio social, pensamos que orientación, representación y localización no se restringen a quitar la venda del espacio físico y natural (edificios, calles, ríos, sie-

¹ En Brasil tenemos la enseñanza fundamental (estudios de los 6 hasta los 14 años) y media (estudios de los 15 hasta los 17 años).

rras, etc). En la construcción de una Maqueta podemos considerar las acciones concretas de los sujetos que viven en contacto con el espacio, lo que posibilita la comprensión de las relaciones subyacentes en esos procesos. Eso facilita la visualización de una forma reducida y simplificada. Estas ideas no descartan los trabajos que han sido realizados en las escuelas con el objetivo de construir algunas nociones de espacio como las topológicas, de vecindario, de distancia, etc.

Sin embargo, las cuestiones emergentes son estas: ¿valorar en la construcción de Maquetas sólo los elementos físicos y naturales posibilitan realmente una análisis geográfica? ¿Es posible comprender la dimensión social del espacio, las relaciones que en él ocurren, sin explicar estas relaciones para los alumnos? Además, ¿por qué no intentar reproducir las relaciones sociales que existen en la realidad de los propios alumnos, a través de la construcción de Maqueta?

3. LA REALIZACIÓN DE LA MAQUETA

La Maqueta Dinámica fue realizada por primera vez en el CEFAM-Campinas. El trabajo se pasó con los alumnos del cuarto año Magisterio. Enseguida, el trabajo de realización de Maqueta fue transformado en cursos y talleres desarrollados en diversas ocasiones por profesores de la enseñanza fundamental y media que participaron de estos talleres. Durante las prácticas los alumnos del Magisterio pasaron a investigar como los profesores utilizaban este recurso. Observamos que la gran mayoría, al trabajar con Maquetas, usaba este recurso como un fin. La confección de Maqueta valoraba sólo el espacio físico.

Sin embargo, era más común hacer la Maqueta relacionándola sólo al trabajo con lo que la mayoría de los profesores creían ser Educación Artística, aprovechando para hacer el alumno montar, recortar, pintar, etc. Cuando los profesores fueron indagados porque definían el espacio previamente en la Maqueta, determinando donde los alumnos deberían poner las casas de acuerdo al trazado de las calles y sus formas, entre otros procedimientos, las respuestas más comunes eran justificadas por la intención de utilizar el planteamiento en la organización de la ciudad que la mayoría creía en ella predominar. Los profesores consideraban que haciendo una ciudad harmoniosa, podrían contribuir para la formación del alumno, una vez que este desearía una ciudad así en el futuro. Después de varias discusiones con los alumnos del Magisterio sobre la experiencia de los profesores, decidimos construir la Maqueta tomando criterios que pudieran, diferente de la visión predominante, explicitar las desigualdades y conflictos. En la medida que teníamos como objetivo establecer una relación con la sociedad actual, buscamos a través de sus características más evidentes, definir reglas y personajes.

Los personajes escogidos fueron los siguientes: para un grupo de 30 personas, estableció esta configuración: 2 comerciantes, 2 industriales, 1 alcade, 2

propietarios de tierras y el restante del grupo, al principio, son personas en paro. Estes personajes son escogidos a través de sorteo. El material utilizado es chatarra (cajitas vacías, papel, embalajes, etc), lo que puede ser traído por los participantes. La base de la Maqueta puede ser cartón o una plancha de telgopor. También es necesario: pegatina, cinta adhesiva, tijeras, bolígrafos, tinta y pinceles además de otros objetos que el grupo considerar necesario para la realización del trabajo. Las reglas son las siguientes: a) los comerciantes quedan con la chatarra (mercancía); b) los industriales con la pegatina, tijeras, etc (medios/instrumentos de producción), c) los propietarios con 80% de la base de la Maqueta y el ayuntamiento con los otros 20%; d) ningún material debe ser introducido durante la realización del trabajo; e) sin embargo, todos los habitantes de la ciudad corren un riesgo de vivir en la calle si no trabajan; f) los restos resultantes de las construcciones (basura) deben quedar sobre la base de la Maqueta.

Basándose en eso, la organización dependerá de las negociaciones del grupo, entre los que detienen el material, los propietarios y otros que pueden ofrecer su trabajo, o sea los trabajadores. Para facilitar, se estipula que los pagamentos de los sueldos se harán a través de cambio de material o de espacio para vivienda. Estas reglas y los personajes pueden ser alterados conforme a la creatividad del profesor y la disposición del grupo.

4. LAS FASES DE LA MAQUETA

Como este trabajo ya fue realizado varias veces, hay resultados previos que posibilitan la formulación de consideraciones sobre él. Fueron identificadas tres fases en este trabajo: 1- construcción de la Maqueta y la dramatización de los papeles; 2- análisis y interpretación de las actividades públicas; 3- elaboración y estudio de los contenidos.

1- La construcción de la Maqueta y la dramatización de los papeles

Esta fase es significativa, pues es el momento inicial del trabajo. Aquí los participantes reciben sus papeles y empiezan a entrar poco a poco en sintonía con su representación. La comunicación que se pasa a desarrollar entre los personajes proporciona una socialización. Este contacto que parte del lenguaje genera conflictos que se materializan en la Maqueta. El proceso de construcción del trabajo y la dramatización de los papeles son las actividades prácticas más intensas. Posteriormente, los participantes harán debates, análisis y reflexiones a partir de la realización de esta fase inicial.

La importancia de la dramatización en la educación se justifica en diversas dimensiones. En la construcción de la Maqueta, se destaca la forma explícita de las representaciones que las personas presentan. Esta cuestión ocurre con rela-

ción al contexto y a la situación en que se encuentran los sujetos. También se considera que el medio puede influenciar en el comportamiento de las personas. Estas cumplen y representan papeles cotidianamente. Las exigencias socio-culturales influyen en estos papeles que cambian conforme cambia el medio y las relaciones con el otro VYGOTSKY (1988). Las actitudes expresan los intereses y las necesidades que cada momento exige de las personas. En el instante cotidiano, una multiplicidad de gestos y comportamientos expresan el sujeto, transformando sus acciones sociales de acuerdo a los lugares y las expectativas de los grupos. Se puede afirmar que los sujetos son mutantes y responden a los llamados sociales. Sin embargo, estos papeles, o sea las representaciones son socialmente construidas y se forman en la relación del individual con el colectivo.

La dramatización, en este contexto, posibilita entender estas representaciones y deja evidentes las visiones que los sujetos construyen sobre los otros y el mundo. Este proceso social es construido concomitantemente con el desarrollo de los sujetos. Es una realidad existencial, forjada en la relación entre los individuos en el contexto social. De esta forma, es una relación constante de los sujetos con el mundo.

El mundo concreto es repleto de símbolos, límites que producen sujetos históricos localizados. Los gestos, la apariencia y el modo de actuar se construyen. Así, percibimos el mundo como un largo campo de posibilidades. Dramatizar, en esta visión, es demostrar a través de una situación aparentemente imaginaria, las representaciones contenidas en el sujeto. La dramatización revela estas representaciones. Cuando los sujetos representan papeles, ellos creen que no son ellos mismos. Sus comportamientos, al principio, son estereotipados, pero poco a poco, en la medida en que no crean un personaje anticipadamente, como el actor, también no elaboran un papel. Ellos exponen lo que piensan sin retoques, revelando su representación social.

En la primera fase de construcción de la Maqueta, también empiezan las negociaciones para posibilitar el montaje de la ciudad. Para que este proceso ocurra, es necesario dividir el espacio entre los propietarios de tierras y el ayuntamiento. Además, empieza el cambio de materiales y espacio para el montaje de edificios, representando las industrias, comercios, etc. En este momento, aparecen los conflictos, pues cada uno tiene una visión de ciudad y intenta hacer prevalecer la suya. La acción de los participantes para resolver estos problemas revelan la concepción de cada uno, de como esos agentes deberían actuar. Ahora, las representaciones sociales y geográficas van apareciendo. Las influencias, resultantes de sus experiencias sobre ciudades basadas en las vivencias de cada uno, definen como deben organizar este espacio. Los conflictos son evidentes. La tentativa de mantenerse *propietario*, por parte de los participantes, la lucha por la garantía de sus poses y la necesidad de obtener más bienes materiales van explicitando sus representaciones, haciéndoles reproducir las relaciones sociales existentes en la realidad.

En la medida en que la mayoría de los participantes son *trabajadores* y no se detienen los bienes materiales y ni las propiedades, la tendencia inicial es quedar observando y esperando una oportunidad. Fue constatado, en la mayoría de los talleres realizados, que los *trabajadores* tardan a reaccionar. Cuando esto ocurre, es necesario que el profesor provoque el grupo. Sin embargo, varias acciones, resultantes de las iniciativas de los trabajadores, fueron observadas en los trabajos. En algunos trabajos, un grupo de *trabajadores* resolvió organizarse y ocupar una parte de la base de la Maqueta.

2- Análisis e interpretación de las actividades prácticas

Tras tener el profesor definido el término del trabajo, lo cual materializó las relaciones que ocurren durante el proceso de construcción de la Maqueta, pudimos considerarla como un objeto para interpretación. El entendimiento de la reproducción de las relaciones sociales y de las representaciones geográficas en la totalidad de las representaciones sociales, resultará del estudio de temas que deben ser relativos a la asignatura y al grado.

Siendo el trabajo construido en grupo, aunque con actuaciones diversas, es un producto social. Esta consideración se relaciona a la realidad, pues la ciudad con sus variedades de acciones y agentes son un constructo social, un espacio común a todos a pesar de las áreas segregadas y de su uso.

La Maqueta resultante es entendida como un objeto en el ámbito de su proceso de producción, comprendiendo las relaciones sociales, los conflictos y las contradicciones que emergieron durante la realización del trabajo. De esta forma, pasa a tener un amplio sentido de significación el análisis del objeto construido, las interacciones materializadas. La organización espacial que configura la Maqueta puede ser analizada con base en su visión del todo.

Sobre el objeto, se cree que analizarlo en su aislamiento, es verlo de modo estéril. Sin embargo, en lugar de eso, conectarlo en el nivel del pensamiento, en el contexto donde él se encuentra, observando el proceso que lo produjo, posibilita attingir su totalidad de forma más eficiente por el sujeto.

En esta fase, basándose en las discusiones se puede, a través de los relatos de los participantes sobre sus papeles y acciones, construir el proceso colectivo de producción de la Maqueta en el nivel de las ideas. Este procedimiento hará con que los participantes se acuerden de sus actuaciones y de los conflictos que surgieron. En este momento, las relaciones pasan a ser evidenciadas, pues todas las personas podrán relatar sus experiencias individuales. Además, cada participante, puede hacer un relato escrito, dividiéndolo en tres partes: a) relato de la participación individual en la construcción de la Maqueta; b) relato del trabajo colectivo; c) reflexión de los participantes sobre la representación de los papeles y ejecución del trabajo. Para escribir cada parte, los participantes tendrán que hacer una reflexión sobre su actuación. Enseguida, pueden confrontar los relatos para que

todos lean el máximo posible. Se cree que cuanto más versiones sobre el trabajo el alumno conocer, más elementos tendrán para realizar la interpretación del trabajo en cuestión. Los relatos deben ser adaptados a la realidad del grupo.

Cuando empiezan las discusiones, o sea el proceso de interpretación de la Maqueta, se pide a algunos de los participantes para que expliquen el significado de organización de la ciudad. Cuestiones como estas pueden aparecer: ¿por qué el edificio del ayuntamiento es el más grande? ¿Cuáles factores explican la localización prioritaria de las industrias y del comercio? ¿Qué explica la existencia de un río? A través de estas cuestiones y otras, los participantes, podrán revelar sus percepciones y representaciones. Este momento es importante, pues constatamos que muchas personas continúan tras la construcción de la Maqueta, ejerciendo el papel que tenían antes. Este proceso va poco a poco deshaciéndose en la medida en que va revelando la esencia reflejada y manifestada en la apariencia materializada de la Maqueta.

Los participantes en este proceso de interpretación pasan de la práctica y de la reflexión, para la sistematización, ordenando y organizando las ideas resultantes de las discusiones colectivas. Perciben que el aspecto es una manifestación superficial, transitoria. Esta es sólo una apariencia de la Maqueta no su totalidad. La esencia, por otro lado, no existe fuera de las conexiones con un todo, de las interacciones entre múltiples variables. Es una totalidad de los aspectos, de relaciones y manifestaciones. (LEFEBVRE, 1981).

3- Elaboración y estudio de los contenidos

El trabajo analizado corresponde, en la perspectiva propuesta, a una estrategia, un medio por lo cual el profesor puede desarrollar diversos contenidos. Este referencial se posiciona en el concepto de mediación simbólica desarrollado por VYGOTSKY (1988). El autor defiende la idea de que no hay relación directa entre el sujeto cognoscente y el objeto del conocimiento. Hay en la relación entre el sujeto y el mundo real, mediadores, herramientas auxiliares de la actividad humana.

VYGOTSKY (1988) entiende que el trabajo es la base de la formación de la sociedad humana. Es por intermedio de él que la sociedad transforma la naturaleza y esta acción crea la cultura y la historia. Según este autor, es a través del trabajo que se desarrolla la actividad colectiva, que se engendran las relaciones sociales. La sociedad en su proceso de desarrollo elabora y utiliza instrumentos. Estos expresan una unión en la relación entre el trabajador, sujeto social y el objeto de su trabajo, ampliando las posibilidades de acción-transformación del mundo concreto.

Los instrumentos no son los únicos elementos mediadores entre el sujeto y la realidad. Los signos, como símbolos representativos de la expresión de objetos, situaciones y eventos, auxilian al nivel mental en la significación del mundo. Los

signos son instrumentos que se manifiestan internamente en el sujeto. Sin embargo, históricamente transformaron en una marca externa, auxiliando y orientando las personas en la acción-representación del mundo.

El instrumento, la *Maqueta Dinámica*, funciona como un conductor de las representaciones de los personajes, sobre el objeto de la actividad. Este referencial se constituye como un medio para la elaboración de cuestionamientos de los sujetos. La relación entre los instrumentos y las simbologías resultantes de la acción posibilita una internalización que, según VYGOTSKY (1988), es la reconstrucción interna de una operación externa.

La *Maqueta Dinámica*, en cuanto estrategia pedagógica, además de otros objetos, como el mapa, el globo, el libro, la imagen, etc cumple el papel de mediadora. Es un medio, un instrumento que puede servir para la representación de los signos y de los símbolos, significando las representaciones expresas por el grupo. Facilita su interpretación una vez que engloba el material y las representaciones originarias de él. Posibilita la comprensión de las relaciones entre el sujeto y el mundo real. Explicita esta relación tornándola concreta, colectiva y real.

En cuanto referencial, la Maqueta fornece varias posibilidades para la elaboración de los contenidos, los cuales resultan de la materialización del trabajo (reproducción de las relaciones sociales) y de las revelaciones ocurridas mediante relaciones entre los participantes (las representaciones geográficas en la totalidad de las representaciones sociales) PINHEIRO (2000).

Las discusiones y relatos realizados por los participantes pueden ser sistematizados, organizándolos en temas. Esta división, hecha con la supervisión del profesor, resultará en diversos contenidos. En este momento, el grupo irá seleccionar los temas, dándoles un formato, estableciendo relaciones y elaborando un sistema de prioridades. Este ejercicio formulará una lista de contenidos que pueden ser estudiados. Evidentemente, los temas y su tratamiento deben ser adecuados a la realidad socio-cultural, a los intereses, al grado y al nivel de desarrollo psicosocial de los alumnos. También el profesor, considerado fundamental para encaminar el trabajo pedagógico, puede escoger, pues en el proceso de construcción del conocimiento, ejerce diversas acciones. En este sentido, estará dirigiendo el trabajo y elucidando sus significados.

Entre los diversos contenidos que pueden ser trabajados, específicamente en la Geografía, se destacan: el proceso histórico de ocupación, apropiación, producción, reproducción y organización del espacio en la sociedad actual. Las relaciones ciudad-campo y sociedad-naturaleza son temas que, detallados, resultarán en muchas posibilidades de estudios. El proceso de industrialización, debidamente articulado a procedimientos relativos a cada año, puede ser abordado desde el primer año de la enseñanza fundamental hasta el tercer año de la enseñanza media.

La localización de los edificios, de las casas, del trazado de las calles, favorece el estudio de nociones espaciales que se presentan con doble sentido en la realidad. Este significado se explica en la interrelación entre el físico y el social. El espacio estudiado por la Geografía se refiere al lugar de vivencia de los sujetos (alumnos y profesores) en la realidad. La acción de estos sujetos se construye, explicitando la visión de mundo del grupo. Así, las nociones topológicas (cerca/lejos, arriba/abajo), entre otras, también son definidas conforme a la posición existencial de los sujetos. La posición es la referencia para ver e identificar los objetos en el espacio del mundo. Sin embargo, el desarrollo de las nociones envuelve las prácticas sociales vividas.

La noción de perspectiva espacial, en el contexto social, exige una comprensión de las nociones de posición, acción, cambio y dirección. Es un mirar que se realiza valiéndose de un punto en el espacio, englobando la posición del sujeto y la dirección a que este lanza su mirar para el mundo. En la representación de su perspectiva, los sujetos seleccionan, conforme su visión de mundo, los objetos en el espacio, estableciendo un orden. Los objetos físico-sociales, simbólicos y los eventos componen su perspectiva (SANTOS, 1997). El estudio de Maqueta posibilita la amplitud de la perspectiva por la configuración presentada. Este aumento de visión facilita la comprensión de la noción de distancia en las dimensiones físico-métrica e socio-cultural.

La evaluación del trabajo debe considerar la participación y opinión de todas las personas. Seguramente, en la apreciación de los resultados, no se mide en el trabajo la cantidad de las acciones de los sujetos. Lo que es valorado es la capacidad de elucidación de las reproducciones de las relaciones sociales y de las representaciones sociales y geográficas del grupo. Todos los sujetos, mismos aquellos que aparentemente no hicieron nada durante la actividad, deben participar de las reflexiones, pues este momento tendrán la oportunidad de pensar su propia práctica. Este procedimiento es común para todos. Explicitar los papeles representados, establecer paralelos con la realidad, todo eso proporcionará una auto-evaluación. Al comprender la dinámica que la Maqueta contiene, los sujetos estarán entendiendo el mundo y ellos mismos. La construcción de la Maqueta Dinámica es también un proceso de construcción del conocimiento.

5. PALABRAS FINALES

La reflexión realizada en este trabajo posibilitó muchos aprendizajes, especialmente, referente a la enseñanza y a la producción del conocimiento. La práctica desarrollada durante la elaboración del texto fue imprescindible para la amplitud y conexión entre los diversos referenciales teóricos construidos históricamente.

El uso de medios y instrumentos para el desarrollo de los contenidos es una necesidad en el trabajo cotidiano. Los alumnos actualmente viven en una socie-

dad cada vez más compleja. Brasil es hoy un país totalmente urbano. Como resultado de la industrialización y del avance del capitalismo mundial, la mayoría de la población vive diariamente sobre influencia de los medios de comunicación. Estos forman, informan y deforman a través de mensajes sobre política, cultura y ideología. Este mundo complejo exige del profesor otras habilidades para el tratamiento de los contenidos. Consecuentemente, este profesional necesita estar actualizado para acompañar este movimiento.

Tras el desarrollo de este trabajo, fue posible percibir que, la Maqueta en cuanto medio, fue sólo un instrumento para una sistematización teórica. Se descubrió que grande parte de las actividades realizadas en el cotidiano escolar puede ser objeto de reflexión y de estudio. La *Maqueta Dinámica* sirvió a este propósito por su amplitud, pero continua siendo sólo una estrategia. El fundamental en este trabajo fue la utilización de este recurso en la construcción del conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- AGB EM DEBATE (1990): Órgão Oficial da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Ano 2, n. 1, São Paulo, AGB, (dezembro).
- ALMEIDA, Rosângela D e PASSINI, Elza Y. (1989): *O espaço geográfico - ensino e representação*, São Paulo, Contexto.
- BAUDRILLARD, Jean. (1991): *Da Sedução*, Campinas, Papirus.
- CORREA, Roberto Lobato (1986): *O espaço Urbano*, São Paulo, Ática.
- ESPAÇO GEOGRÁFICO (1995) Boletim Informativo da Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção de Campinas, N. 17, (março).
- FERRARA, Lucrécia D'Alessio (1993): *O mapa da mina. Informação: espaço e lugar*. In *Fim de Século e globalização* (Milton Santos-org), São Paulo, HUCITEC/ANPUR.
- FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio (1987): *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- JIMÉNEZ, Antonio Moreno. GAITE, Maria Jesús Marrón (1996): *Enseñar Geografía*. Madrid, Editorial Síntesis.
- KELLNER, Douglas (1995): *Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna*. In *Alienígenas na sala de aula* (Tomas Tomás da Silva-org), Petrópolis, Vozes.
- KOSÍK, Karel (1976): *Dialética do Concreto*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2ª edição.
- LEFEBVRE, Henri. (1973): *A re-produção das relações de produção*, Porto, Publicações. Escorpião.
- _____ (1983): *La Presencia y la Ausencia*, México, Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1991): *Lógica Formal/Lógica Dialética*, Rio de Janeiro, Civilização. Brasileira.
- MORAES, Antonio C R de.(1986): *Geografia: Pequena História Crítica*, 5ª ed. São Paulo, HUCITEC.
- NIDELCOFF, Maria T. (1987): *A escola e a compreensão da realidade*. 15ª ed., São Paulo, Brasiliense.

- PINHEIRO, Antonio Carlos. (2000): *As representações geográficas no conjunto das representações sociais*, In *Revista Humanitas*, N. 1, V. 3, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, (jan/jul).
- PINHEIRO, Antonio Carlos e MASCARIN, Silvia Regina. (1996): *Problemas sociais da escola e a contribuição do ensino de Geografia*. In *Revista Terra Livre*, N. 11-12, São Paulo: AGB.
- PONTUSCHKA, Nídia N. (1996): *Licenciados de Geografia e as representações sobre o "ser professor"*. In *Revista Terra Livre, Geografia, Política e Cidadania*, N. 11-12, São Paulo: AGB.
- RAFFESTIN, Claude (1993): *Por uma Geografia do poder*, São Paulo, Ática.
- RESENDE, Marcia Spyer (1986): *A Geografia do aluno trabalhador*, São Paulo, Loyola.
- SANTOS, Boaventura Souza (1995): *Pela mão de Alice*, São Paulo, Cortez.
- SANTOS Milton (1982): *Pensando o espaço do homem*, São Paulo, HUCITEC.
- _____ (1986): *Por uma Geografia Nova*, 3º Edição, São Paulo, HUCITEC.
- _____ (1993): *Fim de século e globalização*, São Paulo, HUCITEC/ANPUR.
- _____ (1997): *A natureza do espaço*, 2ª Edição. São Paulo, HUCITEC.
- SIMIELLI, Maria Elena R e outros (1991): *Do plano tridimensional: a Maquete como recurso didático*. In *Boletim Paulista de Geografia*, n. 70, São Paulo, AGB-São Paulo, (2º semestre).
- VYGOTSKY. L.S. (1988): *A formação social da mente*, São Paulo, Martins Fontes.

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA HIDROGRAFÍA DE ESPAÑA A TRAVÉS DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA

DÉBORA HIGUERA CHAMORRO

RAQUEL MARTÍN MAROTO

ANA NEILA LÓPEZ

Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta pretende ser una alternativa más al estudio de la hidrografía en los últimos cursos de educación primaria.

A pesar de la gran cantidad de áreas que abarca la geografía, creemos que la temática de los ríos reúne en si misma un abanico amplio de conocimientos y aspectos de gran valor para la enseñanza de los jóvenes, y es por ello que nos hemos interesado por el tema.

Tras consultar varias fuentes de información y numerosa bibliografía comprobamos que existe una excesiva teorización; Por esto creímos conveniente abordar el tema de una forma más práctica, en la cual los niños fuesen los verdaderos protagonistas, teniendo en cuenta que la calidad de la experiencia es importante para determinar el alcance del aprendizaje.

A través de las páginas de esta unidad didáctica, estructurada en seis sesiones de trabajo, se ofrece una visión de la hidrografía española adaptada a los alumnos de 5º de primaria. Se hace relación en todo momento a las características que son propias de los ríos de las distintas vertientes: Atlántica, Cantábrica y Mediterránea. Creemos también en la importancia de que los niños capten las

notas que sirven para identificar un río: su caudal, su capacidad erosiva, su longitud, la velocidad con que discurre y con qué características del paisaje se puede relacionar.

Toda la unidad es un marco ideal para desarrollar actitudes de respeto y valoración de la Naturaleza.

Por último, queremos señalar que esta unidad fue llevada a la práctica el curso pasado con un grupo de alumnos de quinto de primaria y los resultados obtenidos fueron muy satisfactorios, tanto para los alumnos como para los maestros.

2. OBJETIVOS

Los objetivos planteados a alcanzar con esta unidad didáctica se dividieron en tres grupos: objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

2.1. OBJETIVOS CONCEPTUALES:

- Conocer los principales ríos de la península y sus principales afluentes.
- Tener clara la definición de río mediante su diferenciación con el concepto de arroyo.
- Saber diferenciar entre un río principal y un afluente.
- Conocer las partes del curso de los ríos y lo que acontece en cada una de ellas: erosión, transporte y sedimentación.
- Identificar las diferentes vertientes de la Península y describir las características propias de cada una.
- Clasificar los ríos según la vertiente a la que pertenezcan.
- Reconocer las características más importantes de la red fluvial española.
- Conocer la utilidad de los ríos para todos los seres vivos, incluido el hombre.

2.2. OBJETIVOS PROCEDIMENTALES:

- Comparar las características de los ríos de distintas vertientes españolas.
- Dibujar un río señalando las partes que lo configuran.
- Señalar en una imagen los tramos dentro del curso de un río.
- Llegar a localizar los ríos de la península en un mapa físico de la península.
- Ordenar los ríos según la longitud y el caudal que tengan.
- Dialogar acerca del problema de la sequía y sus posibles soluciones.
- Observar la influencia de los ríos en el paisaje.

2.3. OBJETIVOS ACTITUDINALES:

- Valorar la diversidad y riqueza del medio y tomar conciencia de la necesidad de cuidarlo y respetarlo.
- Valorar lo que aportan los ríos a los seres humanos.
- Reconocimiento de la importancia de la existencia y conservación de espacios naturales protegidos.

3. CONTENIDOS

Tras la consulta y revisión exhaustiva, citada anteriormente, de los materiales elaborados en las distintas editoriales, creímos conveniente abordar en la unidad didáctica una primera parte introductoria acerca de los conocimientos que se deberían haber adquirido en el curso anterior, con el fin de que los alumnos asimilasen de una manera más eficaz la nueva materia correspondiente a este curso; por lo tanto, los contenidos que fueron tratados son los siguientes:

1. El Agua en la Tierra. Aguas dulces y saladas.
2. Ríos y lagos.
3. El río: definición y características.
4. Ríos principales y secundarios: Vertientes hidrográficas.
5. Los ecosistemas fluviales. Fauna de los ríos y flora de las riveras.
6. Las piscifactorías y la producción de alimentos.
7. El uso del agua por el hombre. La contaminación de los ríos. Tipos de contaminación.
8. El agua: un bien escaso. Necesidad de valorarlo y cuidarlo.

OBJETIVOS	CONTENIDOS
Comprender la importancia del agua para la vida y aprender a valorarla. Saber que se puede encontrar agua salada en los mares y agua dulce no sólo en los ríos.	<ul style="list-style-type: none"> - La importancia del agua en la Tierra. - La Tierra: el planeta azul. - Agua dulce y agua salada.
Tener clara la definición de río mediante su diferenciación con otros cursos de agua. Conocer las partes del curso de un río y lo que acontece en cada una de ellas: erosión, transporte y sedimentación.	<ul style="list-style-type: none"> - Ríos, arroyos y torrentes. - Curso alto, medio y bajo de un río.

<p>Reconocer las características más relevantes de la red fluvial española y los principales ríos de las vertientes hidrográficas.</p> <p>Identificar las diferentes vertientes de la península y describir las características propias de cada una.</p> <p>Comparar las características de los ríos de las distintas vertientes.</p> <p>Tomar conciencia de que el agua es un recurso limitado y que, en consecuencia, no debemos despilfarrarlo.</p> <p>Reconocer que cada uno como individuo somos parcialmente responsables de la contaminación del agua.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La red hidrográfica española: características. - Vertientes hidrográficas: principales ríos de la vertiente atlántica, cantábrica y mediterránea; y las principales diferencias entre estas. - La flora y fauna de ríos y riveras. - Contaminación del agua de los ríos. Tipología. - El agua como bien escaso. Uso correcto de este bien natural.
---	--

Todos estos objetivos y contenidos se vieron reflejados, reforzados y alcanzados cuando se pusieron en práctica los recursos didácticos y actividades que habíamos diseñado.

4. METODOLOGÍA

La metodología que empleamos para el desarrollo de esta unidad didáctica está basada en un aprendizaje significativo cuya finalidad fundamental es que el alumno se realice mediante la indagación de los contenidos expuestos y que además sea capaz de unir los conocimientos nuevos con los esquemas de conocimiento antiguos que posee. El niño debe crear una especie de puentes entre lo que está aprendiendo con lo que ya sabe.

También tuvimos en cuenta la exposición de los contenidos por parte de los profesores y de los alumnos, tarea en la cual los alumnos son partícipes de un aprendizaje, como ya se ha dicho anteriormente.

La metodología que hemos llevado a cabo es activa y participativa, para que los alumnos construyesen por sí solos su propio conocimiento, dándoles siempre la motivación necesaria en cada momento.

Por último, cabe indicar que se valoró positivamente la participación en la clase de los alumnos y se fomentó el desarrollo del sentido crítico y el respeto hacia los temas tratados la Naturaleza desde los temas tratados.

5. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Para la evaluación de los conocimientos que poseían los niños distinguimos varios tiempos: antes de exponerles la unidad didáctica, durante la exposición y después de la exposición.

Antes de iniciar el desarrollo de la unidad didáctica, se realizó una prueba inicial, la cual, además de que nos orientó sobre los contenidos que teníamos que trabajar, nos sirvió como punto de referencia en la evaluación, ya que nos permitía comprobar cuál había sido el progreso de los conocimientos de los niños desde que empezamos el tema hasta que lo terminamos. Comparamos pues las respuestas que dieron los niños en esta prueba inicial con las respuestas que fueron dando según iban avanzando las sesiones.

Durante el desarrollo de la unidad nos fuimos fijando para evaluar a los niños en los siguientes puntos: ¿Cómo está el alumno en las situaciones de aprendizaje?, ¿Qué dice y cómo lo dice?, ¿Qué aporta?, ¿Cómo razona?, ¿Cómo aplica sus conocimientos?. Realizamos una ficha con estos puntos donde íbamos registrando cada día lo observado en el aula.

Por último realizamos una pequeña exposición final de la unidad mediante un divertido diaporama de este tema de los ríos. Observamos a los niños mientras lo veían, para comprobar si habíamos logrado captar su atención y, por lo tanto, habíamos conseguido despertar un interés en ellos por el tema y motivarles, además de demostrarles que hay muchas formas de aprender.

En conclusión, se llevó a cabo una evaluación continua de los conocimientos de los alumnos, reforzada por este último recurso didáctico.

6. RECURSOS DIDÁCTICOS Y ACTIVIDADES

1) Un primer medio de acercamiento a los conocimientos que los alumnos poseían de este tema se les pidió que realizaran la siguiente prueba inicial, pero se les dejó de manera clara que no importaba si lo hacían mal o bien, sino que lo importante era que contestasen a todo lo que supiesen de la manera más clara y concisa posible. La prueba inicial a la que hacemos referencia es la siguiente:

- a) Explica con tus palabras qué es un río, un torrente y un arroyo.
- b) ¿Qué es el curso de un río? ¿Qué partes se pueden diferenciar dentro de un río?
- c) Completa:
El curso de un río comienza en la y termina en el
El río discurre por una llanura en su curso

El río lleva más agua en su curso

En el curso alto de un río el agua discurre

¿Qué es un arroyo?

Explica con tus palabras la diferencia entre cuenca y vertiente de un río

Escribe cada palabra en su lugar:

Río principal

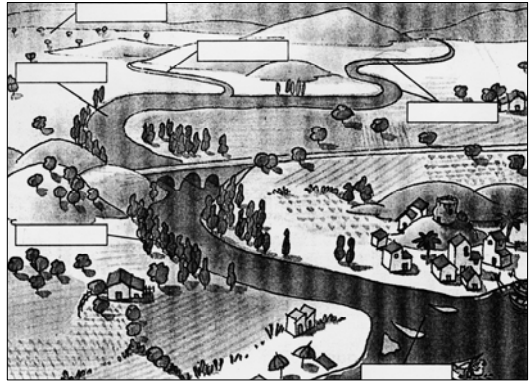
Río afluente

Meandro

Desembocadura

Dehesa

Árboles de ribera



2. Nombra los ríos de España que conozcas y localízalos en el mapa mudo de la península

3. Se les pidió a los alumnos que respondiesen a la pregunta: ¿cuánta agua utilizas al día? Haz una lista de los momentos en que gastas agua o alguien lo hace en beneficio tuyo: para beber, preparar la comida, lavarte... Después calcula la cantidad de agua que empleas en cada una de estas acciones, y así puedes hallar el total de agua consumida en un día. Compara tu lista y tus cálculos con los de tus compañeros.

4. En grupos de cinco personas, se hará un mural en el que se representarán los distintos cursos del río así como algunas características representativas de estos que no se harán escritas sino mediante su representación en el mural.

5. Se dibuja en la pizarra de la clase un cuadro como el siguiente y posteriormente se completa entre todos.

RÍO	NACE	DESEMBOCA	COMUNIDAD	CIUDADES IMPORTANTES
Duero	<i>Picos de Urbión</i>	<i>Oporto</i>	<i>Castilla y León</i>	<i>Soria y Zamora</i>
Tajo	<i>Sierra de Albarracín</i>	<i>Lisboa</i>	<i>Castilla-La Mancha y Extremadura</i>	<i>Toledo</i>
Guadiana	<i>Lagunas de Ruidera</i>	<i>Ayamonte</i>	<i>Castilla la mancha, Extremadura y Andalucía</i>	<i>Badajoz</i>

6. Por grupos de cinco alumnos se les reparte la tabla siguiente y se les pide que elijan 5 ríos principales y la rellenen en base e ellos.

7. Se coloca un mural con los principales ríos en la clase, pero este mural no tiene el nombre de ningún río sino que son los propios alumnos los que tienen que colocar el nombre en el sitio correspondiente.

RÍO	VERTIENTE	ALGUNAS CARACTERÍSTICAS

8. A cada grupo de cinco alumnos se le proporciona una sopa de letras y deberán resolverla lo más correctamente posible, encontrando los nombres de los ríos que están ocultos.

9. Se practicará el siguiente juego: se repartirán carteles entre algunos de los alumnos (no es necesario la participación de todos los niños), en los que hay escritos nombres de ríos afluentes y nombres de ríos principales.

Los niños que tengan cartel deberán ponerse de pie y hacer lo siguiente: a un lado se deberán colocar los que les haya tocado un afluente y a otro lado los que tengan un río principal. Ellos, junto con la ayuda de sus compañeros, deberán ser quienes determinen si son afluentes o ríos principales los carteles que poseen.

Una vez realizada esta primera distinción deberán juntarse los afluentes con el río principal al que corresponden. Teniendo en cuenta que a lo mejor a algún río principal puede que no le corresponda ninguno de los afluentes representados y que a otro río principal le corresponda más de uno.

Con este juego se pretende que los niños aprendan de forma divertida y dinámica el nombre de algunos ríos principales y algunos de sus afluentes.

10. Se les pedirá que digan actividades para ahorrar agua.

11. Se les dará una tabla como la que se presenta a continuación (cuadro 1) en la que deberán registrar todo lo que hagan en lo referente al uso del agua en el mes siguiente.

CUADRO 1: Tabla para registrar el consumo del agua durante un mes

DÍAS	Cerrar bien el grifo	Ducharse en vez de bañarse	No usar mucho jabón	Cerrar el grifo mientras te cepillas los dientes	Aprovechar el agua de lluvia para regar	No poner lavadoras ni lavaplatos sin estar llenos del todo.	Volver a usar el agua que sea posible.	Meter botellas de agua en la cisterna	Regar por las noches
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
Etc.									

12. Se procederá a la exposición de un diaporama efectuado por el propio equipo de profesorado, e incluso con la colaboración de los alumnos, que servirá como repaso de los contenidos vistos en cuanto a ese tema y también podrá valer a modo de anticipación de otros conceptos que serán vistos en cursos posteriores como, por ejemplo, los trasvases. Una muestra de diaporama es la que se adjunta con esta unidad didáctica (ver figura 1).

7. CONCLUSIÓN

Para terminar y a modo de conclusión nos gustaría decir que los recursos didácticos que empleamos en el desarrollo de esta unidad creemos que fueron

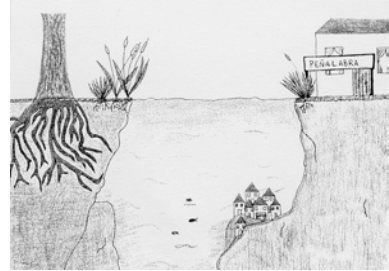
totalmente adecuados para lograr un correcto aprendizaje de los contenidos, y así se demostró con el éxito obtenido cuando fue llevada a la práctica; dejando siempre abierta la posibilidad de que se puedan realizar modificaciones atendiendo a las características del grupo clase y del docente que la lleve a cabo, poniendo así de manifiesto que ni la didáctica ni la geografía son ciencias estrictas.

Nos gustaría recalcar el éxito que tuvo entre los niños el diaporama, muy apropiado a su edad.

Por último querríamos que reflexionaseis sobre esta cita de J. Bale: “El aprendizaje geográfico comienza tan pronto como un niño empieza a desplazarse y los chicos llegan a la escuela con sus propias visiones particulares del mundo. Ya hemos señalado que en modo alguno estamos iniciando a los chicos en materias que resulten nuevas y que se potencia la construcción de situaciones de aprendizaje sobre las experiencias de los chicos ajenas a la escuela y obtenidas de los amigos, los padres, los medios de comunicación, etc. Con frecuencia nos vemos obligados —por obra del deseo de lograr un entorno de aprendizaje más equilibrado (STRADLING y cols., 1984, 6)— a proporcionar geografías diferentes de la variedad vernácula que nuestros alumnos ya poseen”. Creemos que estas palabras las debería tener en cuenta todo maestro, no solo de geografía, dado que pone al alumno en el centro del aprendizaje, y este aprendizaje es el que está en función del alumno y no al revés.

FIGURA 1. Algunas imágenes de un diaporama para el estudio de las características del río Ebro con alumnos de quinto de Primaria.

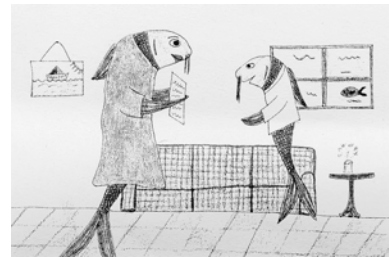
Érase una vez un pececillo llamado Fernandito que vivía con su madre Rosita en un pueblecito en la alta montaña. El pueblecito era Peñalabra y estaba situado en el fondo del río Ebro.



(Rosita) –Mira Fernandito, tu tía Juanita dice en esta carta que vayamos a pasar unos días con ella a la casita que tiene en el delta del Ebro.

(Fernandito) –¡Yupi mamá! Será muy divertido ir a ver a la tía. ¿Cuándo salimos?.

(Rosita) –Mañana mismo Fernandito.



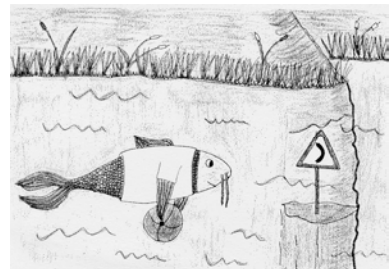
Rosita y su hijo Fernandito debían nadar a lo largo de todo el río Ebro para llegar a su destino. Para ello atravesarían diferentes comunidades autónomas.



(Fernandito) –Oye mami, ¿qué significa esta señal?

(Rosita) –Esta señal significa que nos estamos acercando a una curva muy pronunciada en el curso de un río, se llama meandro.

(Fernandito) –Jolín mamá, ¡icuénto sabes!



8. BIBLIOGRAFÍA

- ALBENTOS SÁNCHEZ, L. M. (1989): *El clima y las aguas*. Madrid: Síntesis.
- BAILEY, P. (1981): *Didáctica de la Geografía*. Madrid: Cincel.
- BALE, J. (1996): *Didáctica de la Geografía en la escuela Primaria*. Madrid: Morata.
- BOFILL FRANSÍ, R. M. (1976): *Atlas de Geografía de España*. Jover.
- CRUZ RODRIGUEZ, M. A. (1993): *Didáctica de las Ciencias Sociales en la educación primaria*. Madrid: Algaida.
- ELLIOT, J. (1986): *La Investigación- Acción en educación*. Madrid: Morata.
- ESTÉBANEZ ÁLVAREZ, J.: *El carácter de la Geografía*. vol. 3.
- FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, F. J. (1991): *Aproximación a una concepción teórica en Geografía*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- MARRÓN GAITE, M. J. (1989): “Convencionalismos cartográficos y los problemas que su interpretación ofrece a los alumnos de E.G.B. Presentación de una maqueta que facilita la comprensión de la representación cartográfica del relieve”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, pp.155-160.
- MARRÓN GAITE, M. J. (1997): “Creación de materiales didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales y su empleo en el aula. Labor conjunta de profesor y alumnos. Algunos ejemplos prácticos”. En ARRANZ MÁRQUE, L. (Coord.): *El libro de texto y los materiales didácticos*. Madrid: Universidad Complutense.
- MORENO JIMENEZ, A. y MARRÓN GAITE, M. J. (1996): *Enseñar Geografía de la teoría a la práctica*. Madrid: Síntesis.

GUÍA DIDÁCTICA DEL PUERTO DE MÁLAGA

MANUEL SÁNCHEZ FIGUEROA

Universidad de Málaga

Este trabajo pretende, ante la imposibilidad de abarcar el proyecto completo en sus detalles por la limitación de espacio, dar a conocer de una manera aproximada el diseño de lo que pretende ser una guía didáctica para visitar el Puerto de Málaga —la principal realización urbana efectuada, junto con la construcción de la Catedral, en la historia de la ciudad—. Motor de su economía durante siglos, factor determinante en la configuración del plano urbano en el pasado y objeto de expectativas en la actualidad, constituye un elemento de obligado estudio para los escolares en el ámbito del conocimiento del medio más inmediato.

Precedido de una *información* mínima imprescindible que facilite una primera aproximación al conocimiento de los aspectos esenciales —historia, infraestructura y funcionalidad, perspectivas de futuro, etc.—, el diseño del *itinerario* se complementa con *fichas de trabajo* individuales que, tras situar al alumno en cada uno de los puntos seleccionados de su recorrido mediante breves informaciones puntuales “in situ”, le estimulen para una observación más atenta y comprensiva capacitándole para dar respuesta adecuada a las cuestiones que en ellas se le plantean, a modo de un cuaderno de campo.

La metodología, pues, se acomete desde tres enfoques distintos: a) asimilación de unos conocimientos previos a la visita, impartidos y trabajados en el aula con activa participación del alumno, que optimicen el resultado de la misma y faciliten la realización de las actividades posteriores; b) la observación directa, dirigida por el profesor competente capaz de fomentar la participación del alumno y dar respuestas a las demandas del alumno; c) la realización de las actividades que se incluyen en el cuaderno de visita —durante o posteriormente a la

visita—, bien para reforzar la observación durante su ejecución, bien para su cumplimentación posterior como recapitulación y maduración de lo aprendido.

La adaptación de los contenidos informativos, así como del resto del material, a las distintas etapas educativas se elaborará a partir del modelo que aquí se presenta concretados en cada uno de los niveles —que podríamos considerar como elemental, intermedio y superior—, dirigidos a los alumnos con edades entre los diez y dieciséis años —últimos cursos de Primaria y alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

A modo de información se presentan ejemplos de las actividades que formarán parte de dichos diversos cuadernos de observación. La limitación de espacio impide incluir gráficos y otras ilustraciones que añadirán un evidente atractivo a la guía didáctica que se proyecta.

1. DOSSIER INFORMATIVO¹

1.1. A MODO DE PRESENTACIÓN

El origen de la ciudad de Málaga y su actividad económica primordial durante la mayor parte de su historia han estado estrechamente ligados al comercio marítimo. Las dificultades de comunicación con las tierras del interior —resultado de la existencia del cinturón montañoso que rodea el emplazamiento en el que se iría configurando la ciudad— en contraste con las favorables condiciones marítimas que ofrecen su extensa bahía y su privilegiada situación estratégica, fueron decisivas para que el puerto se constituyese en el enlace de comunicación esencial de la ciudad, eje central de la vida urbana y económica y núcleo de polarización del área circundante. De este modo el primitivo fondeadero fenicio, con el paso de los siglos, fue dando lugar a una de las infraestructuras portuarias más importantes del contorno peninsular.

En tan largo período se alternaron etapas de menor actividad con otras de gran pujanza, que culminaron en la 2^o mitad del S. XIX —coincidiendo con los años de la Málaga industrial—, para ir perdiendo protagonismo en las décadas siguientes. Si bien hoy no desempeña el papel de infraestructura básica que tuvo en épocas pasadas —su importancia a nivel nacional y regional es de tipo complementario—, no hay que descartar la potencialidad que encierra como impulsor de la economía malagueña y el que vuelva a convertirse en un elemento esencial en el desarrollo local y provincial, una vez finalicen los proyectos que hoy se encuentran en fase de realización.

¹ El texto se adaptará a las capacidades de cada nivel educativo. El aquí presentado irá en camino a actualizar y completar los conocimientos del encargado de realizar la visita.

1.2. ALGUNOS DATOS SOBRE SU HISTORIA

El primitivo asentamiento *fenicio* al pie del monte de Gibralfaro, con su frente marítimo dedicado a las actividades comerciales, dio lugar a las primeras instalaciones portuarias reducidas probablemente a un muelle² donde atracar naves y trasvasan sus mercancías, instalaciones que se irían consolidando con *cartagineses* y *romanos*. Cabe pensar que durante el último período de dominación *musulmana*, época de su mayor auge, debieron existir instalaciones con los servicios y defensas necesarios para llevar a cabo una gran actividad, aunque con desconocemos la importancia de las mismas.

La importancia estratégica —comercial y política— adquirida tras la conquista de la ciudad a fines del siglo XV por los Reyes Católicos, produjo el primer intento de construcción de un muelle capaz de servir al activo comercio portuario que se fue generando —abastecedor de los enclaves de la otra orilla y puerto autorizado a traficar con las Indias— a la vez que constituía un refugio de la escuadra encargada de la defensa de las costas meridionales, razones que le convertían en el primer puerto del reino de Granada. Dificultades de orden financiero y el nuevo enfoque de la política económica hacia los territorios americanos recién descubiertos impedirían fraguar cualquier proyecto.

Poderosas razones de carácter estratégico y económico decidieron, definitivamente, el inicio de las obras en 1588, permanentemente reclamadas por las autoridades de la ciudad y gracias al impulso de la Corona. Siempre enfrentadas a la carencia de medios económicos, el lento y fluctuante proceso de su construcción se hace crítico durante los últimos Austrias, hasta llegar a su paralización cuando apenas se dispone de un muelle de 500 m. y un fondeadero de escasa profundidad. Y ello, a pesar del papel esencial que el puerto representaba para el sector comercial, convertido en el más importante de la economía comarcal malagueña, punto de partida de una extensa área de influencia de alcance regional y puerta de entrada de productos de numerosos países mediterráneos y atlánticos, función en la que desempeñaron un importante papel las colonias extranjeras de comerciantes instaladas en Málaga.

Una etapa decisiva se inicia con la dinastía borbónica: las sucesivas prolongaciones del muelle y las permanentes actuaciones sobre los fondos permitieron unas instalaciones capaces de desarrollar un floreciente comercio, particularmente durante el reinado de Carlos III, que convierten a Málaga en una ciudad mercantil de suma importancia, a pesar de la desaprovechada oportunidad de su acceso al libre comercio con las Indias.

Habrà de transcurrir casi una centuria para que los acontecimientos permitan nuevas y decisivas actuaciones, paréntesis que, paradójicamente, coincide

² Se prestará la necesaria atención al vocabulario específico del tema marcado con *.

con las décadas de mayor pujanza económica de la historia de Málaga, basada en la expansión industrial y comercial a través de su puerto. Eso será lo que impulse un ambicioso proyecto de ampliación y reforma que, si bien no bastaría para detener el proceso de decadencia que puso fin a la época de esplendor, una vez realizado conformó en sus líneas maestras la infraestructura portuaria que ha prevalecido hasta la actualidad.

Es importante señalar que el proceso de su construcción fue paralelo al desarrollo y transformación de la ciudad, cuyo diseño urbanístico se iría conformando teniendo en cuenta que el puerto constituía el elemento capital de su desarrollo y razón de ser. Sin embargo, el crecimiento urbano desmesurado en una etapa en que la actividad portuaria pasó a un segundo plano —junto a acusadas deficiencias en los planes de urbanismo— llevaron al puerto a una situación de aislamiento con el exterior de la ciudad que, aunque atenuada, aún hoy mantiene ciertas limitaciones.

1.3. LAS CONDICIONES NATURALES DEL EMPLAZAMIENTO PORTUARIO

Las características de la costa donde se emplaza el puerto ofrecen, en conjunto, una balance en el que se conjugan factores favorables con carencias esenciales. Su configuración longitudinal determina que su infraestructura* sea el resultado de instalaciones artificiales, así como la reducida plataforma continental* no favorece el desarrollo de la pesca; en cambio, la amplia ensenada* en cuyo centro se ubica el puerto constituye un elemento idóneo para el fondeo de las naves por su profundidad y defensa que amortigua los embates del mar. Si bien las condiciones meteorológicas, propias de un clima templado, facilitan el desarrollo de la actividad portuaria, el hidrodinamismo*, junto a rasgos favorables —oleaje moderado, mareas casi inexistentes y corrientes carentes de significación— presenta otros de gran dureza, como los temporales —el factor hidrológico de mayor repercusión pues llegan a ser duros y destructivos, en especial los de levante—, afortunadamente poco frecuentes.

Su *situación* con relación a las grandes rutas del tráfico mundial puede considerarse singularmente ventajosa —en el itinerario de las rutas marítimas procedentes de Suez, mientras que su meridionalidad le confiere el carácter de puente entre Europa y África. En cambio, el cinturón montañoso que rodea la amplia llanura aluvial en donde se ubica ha constituido una barrera decisiva originando deficientes niveles de accesibilidad y de conexión con otras capitales y comarcas provinciales, si bien las notables mejoras en la malla de comunicaciones que hoy unen la ciudad con el interior han ido eliminado los problemas de acceso que históricamente han estrangulado al puerto de Málaga.

Señalemos, por último, la débil potencialidad económica de su hinterland* teórico, motivado por el bajo nivel de desarrollo y reducidas tasas del sector

industrial del territorio andaluz, en especial de las provincias orientales, lo que sin duda incide muy negativamente en la actividad portuaria.

1.4. INFRAESTRUCTURAS PORTUARIAS Y FUNCIONALIDAD

Un puerto constituye un elemento del paisaje geográfico resultante de la transformación del medio natural por el hombre; más concretamente, la realización de una superficie marítima abrigada, completada por el acondicionamiento del espacio terrestre inmediato de manera que, además de posibilitar el atraque de navíos, permita la realización de una serie de actividades, como el comercio, la pesca, la industria.

Junto a unas condiciones geográficas naturales más o menos favorables, las *condiciones técnicas* determinan, pues, la aptitud de un puerto para dar respuesta a la función encomendada. Y en este sentido cabe afirmar que las instalaciones marítimas del puerto malagueño han alcanzado un grado de desarrollo considerable: las características de su superficie de flotación* —totalmente artificial- diferenciada en antepuerto y puerto propiamente dicho —con dársenas* independientes— y del espacio terrestre de la zona de servicio —dotado de instalaciones de manipulación, almacenamiento y vías de transporte— le confieren un grado de desarrollo en infraestructuras y superestructuras* que, independientemente de la importancia del tráfico mercantil que desempeñe, le sitúan entre los grandes puertos de la costa mediterránea peninsular, con una oferta bastante diversificada, ya que dispone de instalaciones y medios de manipulación apropiados para atender distintos tipos de tráfico: fluidos, carga seca a granel*, mercancía general convencional* —el tráfico de contenedores apenas si tiene cabida—, tráfico de pasajeros y de pasaje rodado, además de instalaciones para la actividad pesquera.

Hay que señalar, sin embargo, que la relación entre capacidad y aprovechamiento aparece hoy día muy descompensada, en el sentido de que el nivel de explotación de estas instalaciones con relación a la capacidad que ofrecen, presenta un saldo negativo, con índices inferiores a los valores medios regionales y nacionales.

1.5. EL TRÁFICO PORTUARIO

En el presente las cifras de su tráfico son bastante modestas, sobre todo una vez desaparecidos casi por completo los productos energéticos —desviados por el nuevo oleoducto Cartagena-Puertollano—. De ello se deriva que frente a los casi diez millones de Tm. que se alcanzan en la década de los noventa, el total de mercancías cargadas y descargadas por muelles y atraques de servicio en el año 2.000 no alcancen los dos millones de Tm. Sólo manifiestan cierta importancia,

y no siempre con una línea mantenida, los materiales de construcción (cemento), los grupos agroganadero y alimentario (cereales, semillas de girasol, frutas, hortalizas y legumbres, productos forrajeros, etc.) y el de transportes especiales (ro-ro)* resultando insignificantes o totalmente ausentes el siderúrgico, metalúrgico, químico y de otras mercancías; sin contar con que la pesca desembarcada ha descendido a niveles hasta ahora desconocidos en un proceso motivado por la imposición de factores externos. De igual modo el tráfico de pasajeros resulta poco significativo, aún cuando los atraques de cruceros turísticos muestren cifras considerables, dado que se limitan a breves escalas técnicas.

1.6. PROYECTOS PARA UN FUTURO PRÓXIMO

Las actuaciones que se están llevando a cabo pretenden hacer frente al futuro con mejores perspectivas mediante una mejora de su dotación en infraestructuras que, aunque capaces de una función con carácter polivalente, presentan carencias fundamentales. Su envergadura, sin embargo, impone dilatados plazos de ejecución —a pesar de la celeridad con que se están acometiendo— y requiere cuantiosas inversiones coincidiendo con una coyuntura económica poco favorable por la considerable merma de ingresos que ha supuesto la desaparición del tráfico de crudos, lo que limita las posibilidades para financiar una operación tan compleja y costosa.

Se persiguen dos finalidades fundamentales: la especialización en el transporte cualificado de mercancías, aunque sin renunciar a su actual polivalencia, y el turismo de cruceros. En el tráfico especializado de contenedores el puerto de Málaga podría jugar un papel importante como puerto alternativo y escala complementaria del de Algeciras. El turismo de cruceros podría llegar a constituir una actividad destacada en un momento de expansión mundial de esta industria, considerando que el acceso turístico por el puerto ofrece la posibilidad de visitar no solo un espacio turístico de primer orden —la Costa del Sol—, cuanto el acceso rápido a ciudades monumentales de Andalucía: Granada, Córdoba o Sevilla.

Estos proyectos se concretan en una reestructuración y ampliación del espacio portuario que a la vez que posibilite la captación de nuevos y mayores cruceros, potencie el tráfico de contenedores de redes secundarias, lo que se conseguirá mediante la ampliación de la línea de atraque, con la prolongación del dique de levante ya realizada, y la construcción de un nuevo muelle de poniente con una amplia superficie de depósitos.

Por otra parte, y para un mejor explotación del tráfico turístico, se plantea una reordenación urbanística que facilite mayores vinculaciones puerto-ciudad, lo que repercutirá favorablemente en los sectores hotelero, comercial y de transporte, a la vez que se viene a dar respuesta a la demanda de nuevos espacios urbanos por parte del ciudadano.

Para ello se ha redactado el *Plan Especial del Puerto*, un nuevo marco ordenador de las relaciones Puerto-Ciudad fruto del acuerdo de la Autoridad Portuaria y el Ayuntamiento, donde se recogen las demandas de uno y otra: por parte del puerto una adaptación de las instalaciones portuarias a las nuevas necesidades comerciales y turísticas —ampliación de la zona comercial, principalmente para el previsible desarrollo del tráfico de contenedores; potenciación de las instalaciones de tráfico de pasajeros y creación de un nuevo puerto pesquero-deportivo—, y mejora de la accesibilidad en relación con la red arterial urbana; por parte de la ciudad, apertura de esta al mar, sin otras acotaciones que las de control y seguridad cuando se requieran; recuperación de parte del espacio portuario para uso ciudadano y resolución de problemas ambientales derivados de la actividad portuaria. En resumen, una apuesta por coordinar la función principal como receptor-distribuidor de mercancías, con la de receptor de primer orden de viajeros cruceristas, complementada por la integración de los espacios urbanos y portuario.

Las potencialidades que ofrece el puerto no pueden hacernos olvidar los graves inconvenientes que plantea el futuro, achacables no tanto a las limitaciones que impone su actual infradotación como a lo que podríamos considerar debilidades derivadas de agentes externos a la propia entidad portuaria: su situación periférica y alejada respecto a los grandes centros de producción y consumo; la proximidad de Algeciras que compite ventajosamente en avituallamientos; un hinterland limitado donde al escaso entramado industrial malagueño se suman las no del todo resueltas dificultades de transporte terrestre o la debilidad del foreland* por la falta de líneas regulares.

2. ITINERARIO Y PARADAS DE OBSERVACIÓN

En el itinerario se reseñan los enclaves considerados apropiados desde donde mejor llevar acabo la observación y estudio del espacio portuario: (1) AUTORIDAD PORTUARIA, ESTACIÓN MARÍTIMA Y MUELLE N° 3; (2) MUELLE N° 5; (3) LONJADE PESCADO, PUERTO PESQUERO Y DIQUE DE PONIENTE, (4) MUELLE N° 1, FAROLA Y DÁRSENADE EMBARCACIONES DEPORTIVAS; (5) DIQUE DE LEVANTE Y ATRAQUE ADOSADO.

3. ACTIVIDADES

Ejemplos de actividades para llevar a cabo ANTES DE LA VISITA³

1. Clarifica los siguientes vocablos relacionados con el tema:

- | | |
|--------------------|-------------------------|
| – dársena: | – plataforma submarina: |
| – muelle: | – dique: |
| – espigón: | – ensenada: |
| – infraestructura: | – foreland: |
| – hidrodinamismo: | – hinterland: |

2. Con ayuda de las fuentes de información necesarias (“Informe Anual del Puerto de Málaga”) anota las condiciones meteorológicas e hidrodinámicas que se dan en el puerto malagueño:

- | | |
|-------------------------|---------------------------|
| – Temperatura | – Oleaje |
| – Precipitaciones | – Amplitud de marea |
| – Vientos | – Corrientes |

Valora la importancia de sus repercusiones en la actividad portuaria:

.....

.....

.....

3. Sirviéndote de la escala gráfica que se incluye en el plano del puerto, halla los valores aproximados de línea de muelle total m. lineales) y la superficie marítima abrigada (m²), antes y después de la ampliación en proceso. Valora en qué medida podrán afectar al tráfico portuario una vez entren en funcionamiento:

.....

.....

.....

4. Sirviéndote de nuevo del “Informe Anual del Puerto de Málaga” consulta las cifras de tráfico de las principales mercancías que pasaron por el puerto, anotándolas en cada uno de los apartados correspondientes:

³ Hay que hacer constar que en esta primera fase los alumnos cuentan con material informativo y el asesoramiento del profesor.

<u>Graneles líquidos</u>	<u>Graneles sólidos</u>	<u>Mercancía general</u>	<u>Pasaje</u>
.....

Considerando la multifuncionalidad de sus instalaciones, relaciona cuales sirven a la manipulación de cada uno de ellos y manifiesta tu opinión sobre el rendimiento de las mismas de acuerdo con su capacidad

.....

.....

.....

.....

5. Consulta la estadística de tráfico de los últimos años (en el gráfico correspondiente del “Informe Anual del Puerto de Málaga”) y considera su evolución.

DURANTE LA VISITA

1. Contrasta las condiciones meteorológicas e hidrodinámicas ya conocidas a través del “Informe Anual del Puerto de Málaga” consultado en el aula, con las que podemos apreciar al llegar al puerto: temperatura, nubosidad, humedad atmosférica (precipitaciones?), vientos, visibilidad, oleaje, marea, etc.:

.....

.....

.....

2. A lo largo del itinerario que iniciamos por los distintos muelles, toma nota de los tipos de embarcaciones fondeadas en el puerto y de su función, para después trabajar en el aula con los datos recogidos:

Gr. líquidos Gr. sólidos Mercancía Gral convencional

Portacontenedores Pasaje turístico De líneas regulares

De pesca Deportivas Otras

3. Nos encontramos ante el edificio de la **Autoridad Portuaria**, donde se centralizan las diversas dependencias responsables de la gestión administrativa de la entidad portuaria. Recaba la información necesaria (ver paneles indicativos situados en la entrada) para precisar la función de cada uno de ellas:

- Planta baja
- Planta 1ª
- Planta 2ª

4. *La Estación Marítima ubicada en la proximidad tiene la función de gestionar el tráfico de pasajeros que embarcan y desembarcan en el puerto, a la que acceden a través de las dos rampas de comunicación. Valora la actividad que encontramos el día que la visitamos.*
5. *Desde el saliente del Muelle nº 3 podemos observar el llamado puerto interior —el espacio de donde partió la construcción del puerto hace 400 años— con las ensenadas de Heredia y Guadiaro y la dársena de embarcaciones deportivas: localiza visualmente los muelles nº 1-2-3-4-5-6, las instalaciones de los muelles nº 2 y 4 (ayudándote del plano en tu poder) consistentes en un silo y almacenes y, en conjunto, el total de la superficie terrestre portuaria.*
6. *En el Muelle nº 5 se sitúa el dique flotante (fue remolcado hasta el puerto desde el país de origen). Pide a tu profesor que te informe sobre su funcionamiento y funciones.*
7. *En la Lonja de Pescados el espacio se distribuye en zona de desembarque, de subasta y venta y los saladeros que ocupan los vendedores que tienen concesión de la Autoridad Portuaria para desarrollar su actividad. Trata de obtener información preguntando a alguien del personal de la misma sobre la procedencia y destino de la pesca desembarcada y especies más usuales que se comercian:*
 - *Procedencia*
 - *Destino*
 - *Especies*
8. *Desplazándonos hasta el antiguo Dique de Poniente podemos apreciar la gran extensión que ocupará el espacio previsto para el tráfico de contenedores, hoy en construcción, que vendrá a resolver la carencia de superficie terrestre que hasta ahora sufre el puerto debido a la proximidad insalvable del casco urbano y la condición de puerto artificial.*

DESPUÉS DE LA VISITA

1. *Utilizando “técnicas de grupo”, trabajar sobre los siguientes propuestas de actividad:*
 - a) *La supresión del desembarco de productos petrolíferos dirigidos a la refinería de Puertollano ha supuesto un fuerte descenso en las cifras del tráfico portuario, con repercusiones muy negativas en el rendimiento económico de la actividad portuaria, si bien se ha eliminado un elemento de riesgo en zona tan próxima a la ciudad y en contradicción con una de las funciones*

primordiales que se quiere conferir en el futuro: la de puerto de cruceros. Cuestionarse, desde una doble postura de apoyo o rechazo confrontadas en un coloquio abierto—, la decisión de suprimir este tráfico.

- b) *Plantearse la problemática que ha desembocado en el acuosísimo descenso de la pesca desembarcada y comercializada en el puerto malagueño —restricciones pesqueras en aguas marroquíes, importación de pescado procedente de puertos africanos por vía terrestre, creación de otro centro de comercialización a minoristas ajeno a la Lonja, posible carestía del puerto malagueño frente a otros próximos...etc.—, analizando la cuestión de todos los ángulos posibles, tratando de formular alguna propuesta de solución o paliamiento de la situación.*
- c) *Como otros muchos puertos que constituyeron núcleos polarizadores del desarrollo de la ciudad, el puerto de Málaga ocupa en la actualidad un enclave privilegiado en el plano urbano, idóneo para satisfacer la demanda ciudadana de nuevos espacios de expansión y ocio. Ante este fenómeno, considerar las repercusiones que puede tener para la ciudad la cesión acordada de los muelles nº 1 y nº 2, junto a la eliminación de la verja que los acota, en los aspectos urbanístico, económico, turístico, etc., valorando la idoneidad de las instalaciones previstas para esos usos —según el Plan Estratégico del Puerto—, cuestionadas desde distintos sectores.*

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1996): *O Porto, a porta de tódalas aventuras*. Ed. Autoridad Portuaria de Vigo.
- Boletín de Información mensual* (varios años). Ed. Puertos del Estado. Madrid.
- CABRERA, F. y OLMEDO, M. (1997): *Historia del Puerto de Málaga*. Autoridad Portuaria de Málaga (cuaderno de divulgación).
- Informe Anual del Puerto de Málaga 2000*. Ed. Autoridad Portuaria del Puerto de Málaga.
- (1992): *Decreto de Educación Primaria de Andalucía*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación.
- Puertos. Información mensual de Puertos del Estado*. Ed. Puertos del Estado. Madrid.
- SÁNCHEZ FIGUEROA, M. (1996): *El Puerto de Málaga. Estudio Geográfico*. Universidad de Málaga.

MODELO DIDÁCTICO PARA EL APROVECHAMIENTO DE RECURSOS INFORMÁTICOS EN EL AULA DE GEOGRAFÍA

RAFAEL DELGADO TORREJÓN

I.E.S. Gabriel García Márquez de Leganés

1. INTRODUCCIÓN

El interés de esta comunicación radica en que ofrece un modelo de intervención en el aula que ofrece pautas válidas para cualquier contexto y, con la debida adecuación, para cualquier nivel. Recoge este modelo la experiencia recogida a lo largo de mi carrera profesional como profesor de Instituto y como asesor de Ciencias Sociales en los C.P.R. de Getafe y Villaverde.

Podríamos decir que las ventajas que ofrece la utilización de la informática en la didáctica de la Geografía se resumen en lo siguiente: favorecen el aprendizaje, permiten trabajar los procedimientos geográficos, permiten la atención a la diversidad, motivan al alumno y le conectan con opciones de futuro.

Internet, también ofrece muchas posibilidades de uso en el aula de Geografía. En el siguiente cuadro se apuntan algunas de ellas, organizadas según nivel educativo.

Cuadro 1. Algunas posibilidades de uso de Internet en el aula de Geografía

NIVEL	GEOGRAFÍA
Primaria	Utilizar Páginas Web de turismo para obtener información geográfica. Discusión con otros colegios e intercambio de información para un estudio local.
Secundaria	Obtener imágenes de satélites meteorológicos para el estudio del clima. Conexión con diversos países del mundo para estudios de antropología, sociología y geografía humana.

2. SUGERENCIAS PARA LA UTILIZACIÓN DEL MEDIO INFORMÁTICO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA MATERIA DE GEOGRAFÍA.

El uso del medio informático con fines didácticos origina un sinfín de situaciones nuevas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, es por ello, que me permito ofrecer una serie de recomendaciones que, de ser tenidas en cuenta, espero que faciliten su labor a los que se aventuren por este nuevo camino:

- Una sesión de trabajo con el ordenador no debe presentarse descontextualizada del resto del curso.
- Aunque las sesiones con el ordenador pueden presentar aspectos que por su presentación, contenidos o novedad pueden facilitar una alteración del ritmo habitual deben tener el mismo carácter formativo del resto de actividades.
- La metodología de trabajo debe responder a un mismo criterio independientemente de la herramienta y formato utilizados.
- Se deben evitar las actividades en las que sólo se recoge la información de la pantalla del ordenador; bien planteando una búsqueda selectiva de la información o, su análisis, según un determinado planteamiento.
- Se debe facilitar a los alumnos un breve manual y Hojas guía para el desarrollo de las sesiones y con las actividades a realizar. El texto debe ser claro y resaltar las acciones a acometer.
- Los grupos deben ser de 15 a 20 alumnos por profesor.
- Tres alumnos por ordenador favorecen el trabajo cooperativo. Más de 3 alumnos plantean dificultad en el acceso y manejo de la información. Un solo alumno por ordenador dificulta el trabajo cooperativo y la discusión, favoreciendo el individualismo e impidiendo la dinámica de grupo.
- Se ha de evitar el monopolio del teclado por parte de un sólo alumno en la ejecución de los programas.
- Procurar que el equipamiento sea uniforme, ya que la diversidad de configuraciones entorpece el trabajo.
- El software debe facilitar la interactividad y permitir el acceso secuencial a la información.
- El software comercial actual no ofrece, generalmente, propuestas de uso didáctico, por ello, debe examinarse concienzudamente para explotar sus posibilidades con detenimiento.
- El software educativo actual, en la mayoría de los casos, ofrece sugerencias sobre las posibilidades didácticas que ofrece.

Finalmente, añado un par de reflexiones:

- Aumenta inicialmente el trabajo del profesor, ya que debe conocer el medio y el software elegido y, en muchas ocasiones, debe realizar el planteamiento didáctico de su uso; a cambio ofrece satisfacciones y mejoras en el rendimiento de sus alumnos.
- Se amplifican las virtudes y defectos. El trabajo presenta nuevas perspectivas, ya que no es necesario dedicar tanto tiempo a presentar la información, y se puede abordar con mayor amplitud el trabajo a partir de la información necesaria.

En cada una de las sesiones de trabajo el material que aparece puede dividirse en dos apartados:

- Hojas guía. Se entregan al alumno y contienen los siguientes aspectos:
 - ❑ Manual del programa. Corto pero claro en sus explicaciones y necesario en las sesiones iniciales.
 - ❑ Actividades guiadas según modelo que se ofrece a continuación.
 - ❑ Propuesta de actividades.
- Diario de sesiones. Elaborado por los profesores recogiendo los principales acontecimientos de la sesión.

MODELO DE SESIÓN

HOJA DEL ALUMNO:

PRACTICA 1.

- Se indica el PROGRAMA y los pasos previos para acceder a la pantalla de trabajo señalando en mayúsculas la OPCION DE MENU a elegir y la ACCIÓN a ejecutar.
- Se realiza la propuesta de la actividad señalando en mayúsculas el PROCEDIMIENTO y los CONCEPTOS que se han de trabajar.



MODELO DE SESIÓN

PRACTICA 2.

▣ Cuando se trabaja con un Gestor de Bases de Datos y se realiza una propuesta de búsqueda se ofrece una sugerencia, que se gradúa según el nivel del grupo de alumnos, que se destaca con el siguiente formato:

modelo de consulta

DIARIO DE SESIONES

En el se reflejan los hechos más reseñables de la sesión prestando especial atención a:

Metodología

Actividades: dificultades, problemas, grado de realización, etc.

Evaluación de la sesión y del grado de participación.

Como ejemplo de este modelo adjunto una hoja de sesión realizada sobre la aplicación “Urbanita 2000: Conoce las ciudades desde el aire”, realizada por Pedro Marqués Graells para el PNTIC, con formato de página web.



Es un proyecto que incorpora una metodología activa en la combinación de Geografía Urbana y Fotografía Aérea. Las pautas de desarrollo del mismo, se basan en primer lugar, en una introducción al conocimiento de las técnicas de fotointerpretación en Geografía Urbana para el profesor. En segundo lugar, la propuesta de un Modelo Morfo-Estructural de Fotointerpretación para el Profesor, para su aplicación a una Unidad Didáctica de la Enseñanza

Secundaria Obligatoria: “Conoce las Ciudades desde el Aire”. El alumnado, dispone de materiales de utilización directa en ésta WEB: Bloque de Contenidos; Mapa Conceptual; Actividades de Enseñanza-Aprendizaje; un Diccionario de Términos de Geografía Urbana y Fotografía Aérea: *Urbanopedia*; un Trivial Urbano: *Urbanitón*; y un Juego de Simulación: *Mediturbis*.

Esta sesión de trabajo se ha realizado para su aplicación con un grupo de 2º curso de Bachillerato en la asignatura de Geografía de España y correspondería a una sesión de trabajo en el aula de informática.

Los objetivos que se pueden alcanzar con esta sesión son:

- Comprensión de las dificultades de definición del concepto de ciudad.
- Observar y analizar mediante planos-modelo de los fotogramas y fotografía convencional o dibujos, comprendiendo los procesos de mentalidad que las han creado, la evolución de las ciudades desde la Antigüedad hasta hoy en día.
- Capacidad de apreciar a través de la observación de la morfología urbana, las partes históricas de una ciudad y sus cambios evolutivos.
- Diferenciar entre hábitat rural y urbano, marcando las diferencias sobre los fotogramas.

La metodología de trabajo en que esta basado este modelo es activa, participativa, progresiva, variada, basada en el aprendizaje significativo y en el trabajo en equipos de tres alumnos.

Esta sesión forma parte de un conjunto de sesiones que profundizan en las características del mundo urbano así como en sus problemas y dificultades.

SESIÓN 1

HOJA DEL ALUMNO:

PRACTICA 1.

▣ Carga el programa URBANITA 2000 eligiendo la pagina web INDICE. ELIGE SECCIÓN DEL ALUMNO. SELECCIONA el apartado 3. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE y ELIGE el apartado 2. CONOCE LAS CIUDADES DESDE EL AIRE. SELECCIONA, del apartado ¿CIUDADES O PUEBLOS?, LA ACTIVIDAD 4 para conocer las diferencias entre el medio urbano y el rural.

Características del mundo urbano	Características del mundo rural
Atendiendo a las características del mundo rural y urbano ¿el lugar donde vives puede considerarse ciudad?	
Cita el nombre de 5 poblaciones de tu Comunidad Autónoma que puedan considerarse ciudad y otras 5 que tú consideras pueblos justificando porque crees que son ciudades o pueblos.	



■ ELIGE el apartado 2. CONOCE LAS CIUDADES DESDE EL AIRE. SELECCIONA del apartado LA CIUDAD ES PASADO, PRESENTE Y FUTURO LA ACTIVIDAD 1 para identificar los principales tipos de plano y modelos de ciudad.

DEBES IDENTIFICAR LOS SIGUIENTES TIPOS DE PLANO:	FOTOGRAFÍA Nº
Plano desordenado o irregular.	
Plano ortogonal.	
Plano radiocéntrico o radial.	
Ciudad Romana.	
Ciudad Musulmana.	
Ciudad Medieval.	
Ciudad Industrial	
Ciudad Dormitorio.	
Ciudad Lineal.	
Plano aparentemente desordenado.	

■ ELIGE LA ACTIVIDAD 2 para identificar las ventajas de los principales tipos de plano

TIPOS DE PLANO	AFIRMACIONES
Plano desordenado o irregular.	
Plano ortogonal.	
Plano radiocéntrico o radial.	
Ciudad Romana.	
Ciudad Musulmana.	
Ciudad Medieval.	
Ciudad Industrial	
Ciudad Dormitorio.	
Ciudad Lineal.	
Plano aparentemente desordenado.	

Espero que estas páginas hayan servido para abrir nuevas perspectivas a los profesionales de la enseñanza de la Geografía, para que se animen a utilizar las nuevas tecnologías de la información en su aula o, como mínimo, la utilicen como herramienta para la preparación de sus clases, pues la percepción de las ventajas para su trabajo y el impacto positivo en sus alumnos, serán observados en poco tiempo y, ésta afirmación esta basada en mi experiencia a lo largo de estos últimos años.

APORTACIONES DIDÁCTICAS PARA LA FORMACIÓN GEOGRÁFICA EN EDUCACIÓN INFANTIL

CARMEN RUEDA PARRAS

Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

Dos han sido los puntos de partida y los que he tomado de referencia para el desarrollo de este trabajo. El primero, ha consistido en hacer una lectura rápida acerca de la evolución experimentada por la ciencia geográfica en las últimas décadas, necesaria como justificación de la elección del tema y la etapa educativa a quien va dirigida. El segundo, una alusión, también muy breve, sobre la ubicación y tratamiento que otorga a la formación geográfica el actual currículum a Educación Infantil, subrayando la importancia de la misma, su sentido y significado. El objetivo básico de este trabajo interacciona estos referentes para diseñar unas estrategias didácticas que pueden ser de utilidad y válidas para ser aplicadas en esta etapa educativa.

2. ALGUNAS CONSIDERACIONES PREVIAS ACERCA DEL TÉRMINO Y CAMPO DE ESTUDIO DE LA GEOGRAFÍA

Cuando la Geografía se configuró como disciplina científica a finales del siglo XIX tenía como pretensión dar de una u otra forma una explicación global de la tierra y sus habitantes. “Hombre” y “Tierra” son los grandes conceptos que manejaron los primeros geógrafos. Humbolt, Ritter, Vidal, etc...opinaron acerca del por qué de la distribución de los seres humanos sobre el territorio que ocupaban, la evolución de la tierra, la utilización que estos hacían de los recursos naturales propios de cada sociedad y “por qué cada ámbito geográfico era

como era y no de otra forma. Los debates existentes entre distintas corrientes geográficas, no sólo no han debilitado sus objetivos fundamentales sino que las han enriquecido con las distintas aportaciones y enfoques, la han diversificado y fortalecido con cada punto de vista permaneciendo como constante el estudio del espacio y del ser humano en relación a dicho espacio. La Geografía presenta como objetivo básico de sus estudios la superficie de la Tierra como entorno del ser humano, de cada un de las sociedades que la componen. Como ha señalado en ese sentido Rafael Hernández: “La tarea que la Geografía asume, a través de definiciones como las citadas, resulta inmensa. Pero sí nos atreveríamos a afirmar que en cualquiera de las investigaciones geográficas subyace una visión peculiar por entender el “espacio” y las relaciones que se producen entre él y el ser humano (...) los geógrafos tienen, han tenido y tendrán necesariamente que sintetizar, seleccionar, extraer lo significativo para explicar las condiciones en que se produce ese contacto Hombre-Tierra, cómo se produce, por qué se produce, y por qué el resultado de las relaciones e interacciones ente ambos se distribuyen como lo hacen a través del espacio terrestre”(Hernández, 1995).

3. LA FORMACIÓN GEOGRÁFICA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Los objetivos de la Geografía son tan amplios, que sin dejar de entender como necesaria la especialización en campos delimitados que confluyen en la conformación de cada medio geográfico también es necesario no perder de vista una visión general y global que nos permita una construcción integrada del sistema “ser humano-Tierra”.

Nacemos en un espacio, en un medio concreto determinado, con unas características distintas a otros, somos parte de un medio, de un territorio, de una sociedad. Un medio en el que se desarrolla la vida desde el nacimiento y ese medio debe ser conocido, valorado, respetado para posteriormente poder ser interpretado.

Si tomamos como un eje básico de la formación geográfica el “espacio-ser humano” como producto de relaciones complejas entre elementos variados, que son los que originan a su vez los distintos sistemas espaciales, no dudamos de que la formación geográfica debemos iniciarla desde los primeros niveles educativos.

Suele ser frecuente el quitar importancia y en ocasiones obviar, en esta etapa inicial de la educación la formación geográfica, considerándose “poco importante”, como si apenas tuviera un sentido, unos objetivos y unos contenidos concretos que trabajar par conseguirlos y sin embargo no deja de resultar contradictorio si tenemos en cuenta que dentro de la formación geográfica, el espacio, su desarrollo, organización y estructura en estos primeros años de vida cobra una gran significación tanto la evolución que experimenta como su estructuración.

El espacio en su acepción de “territorio” o “entorno geográfico” indudablemente forma parte de la vida desde el nacimiento y como docentes estamos obligados a que se conozca, se valore y se respete. Intervenir educativamente para que este desarrollo y estructuración sea lo más adecuada posible a las necesidades y posibilidades del alumnado incidiendo para que se optimicen los procesos es uno de nuestros objetivos educativos desde la Educación Infantil.

El sentido de esta etapa educativa viene determinado por las finalidades de la LOGSE y se formula en base a los procesos de desarrollo y aprendizaje que se operan en los niños y niñas de estas edades “en estas edades se producen, tanto en el plano físico como en el social, afectivo y cognitivo, importantes procesos para el desarrollo y constitución de la personalidad. Dichos procesos deben acompañarse de un tratamiento educativo que promueva y favorezca la adecuada inserción del niño en el medio natural, social y cultural a que pertenece” (Decreto 107/1992, 9 de junio).

Una rápida lectura de cada uno de los elementos que conforman el actual currículum de Educación Infantil nos permite conocer “Qué y Cómo” debe ser la formación geográfica en esta etapa.

Vemos en primer lugar los objetivos generales de etapa porque en función de ellos y del contexto en el que nos encontremos haremos la selección y secuenciación de contenidos. De los diez, que el Decreto mencionado establece, sobre las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía son tres los que a mi modo de ver tienen una relación más directa aunque podamos encontrarla también en los otros por abarcar tantos aspectos al ser tan generales:

- h) “*Observar y explorar su entorno inmediato, para ir conociendo y buscando interpretaciones de algunos fenómenos y hechos más significativos*”.
- i) “*Intervenir en la realidad inmediata cada vez más activamente y participar en la vida de su familia y comunidad*”.
- j) “*Participar y conocer algunas de sus manifestaciones culturales y artísticas de su entorno, y desarrollar una actitud de interés y aprecio hacia la cultura andaluza y de valoración y respeto hacia la pluralidad cultural*”.

De los tres ámbitos en que se distribuyen los contenidos es en el segundo, “Medio físico y social” donde se ubican en gran parte aquellos que aluden directamente a aspectos relacionados con la formación geográfica.

Teniendo en cuenta el desarrollo lógico y psicológico del alumnado de estos niveles, el objetivo que se busca no se limita a proporcionar formación en esta disciplina, Geografía, sino de un conjunto integrado de diferentes ciencias denominadas “Ciencias Sociales” que se concretan en este ámbito.

En este apartado se recoge igualmente el sentido y significado que el “medio” tiene para niños y niñas de estas edades: “El medio es para los niños y niñas de esta etapa un todo global, en el que se entremezclan los aspectos físicos, na-

turales y sociales. Este todo aparece ante ellos inicialmente como indiferenciado. A través de la experiencia que les proporciona la interacción con él, los niños irán progresivamente estableciendo diferenciaciones y conociendo el mundo que les rodea”. Entre los objetivos de la escuela infantil debe encontrarse el de “facilitarles el acceso a espacios y entornos cada vez más diversos”.

A partir de este sentido y finalidad que el actual currículum otorga al medio, se indica de manera expresa que “...a través de la experiencia y de la reflexión sobre ella, los niños y niñas llegarán a diferenciar los seres vivos de los inertes; (...) reconocerán las distintas formas en que pueden presentar los elementos, tierra, agua y aire (...) De esta manera llegarán a conocer de qué mecanismos nos valemos para regular, aprovecharnos o defendernos de algunos fenómenos naturales como la temperatura, el viento o la lluvia...También llegarán a valorar la utilidad que tienen para nosotros y desarrollarán actitudes de responsabilidad en su cuidado y preocupación por la conservación y mejora del entorno natural”.

Finalmente un último texto tomado del mismo documento citado “De la misma manera aprenderán a organizar el espacio a través de la experiencia de los propios desplazamientos, en la que se entremezclan los afectos y sentimientos con los esquemas cognitivos que guían la acción”.

Algunos contenidos que a modo de ejemplo se incluyen para el segundo ciclo de esta etapa son:

- a) Observación de los diversos elementos del entorno urbano, de sus funciones y utilidad.
- b) Observación de elementos naturales del entorno urbano y elementos contruidos por el hombre.
- c) Observación de las modificaciones que se producen en los elementos del medio natural por el paso del tiempo, la intervención humana, el clima, la influencia de unos sobre otros.
- d) Interés por conocer las características del propio barrio, pueblo o ciudad.
- e) Contribución a la consecución y mantenimiento de ambientes limpios, saludables y no contaminados.
- f) Respeto y cuidado por los elementos del entorno natural y valoración de su importancia para la vida humana.
- g) Valoración de ambientes limpios, no degradados, ni contaminados.

Los principios básicos metodológicos de la etapa marcan las pautas orientadoras que deben regir la intervención didáctica. De ellos cabe destacar la perspectiva globalizadora, que los aprendizajes sean significativos, la actividad y como parte fundamental de la misma la de carácter lúdico. Considera igualmente que es fundamental en cualquier planteamiento metodológico el diseño ambiental, la organización del espacio y la disposición de materiales, de manera que estimule la interacción y les proporcione sobre todo seguridad afectiva y emo-

cional, ya que los primeros días de escolarización sienten miedo e inseguridad cuando tienen que permanecer en un lugar que desconocen, con personas también desconocidas a las que no les une generalmente ningún vínculo afectivo.

El otro punto que completa el marco de referencia a la hora de planificar la intervención didáctica es que se tenga siempre en cuenta las características psicológicas del alumnado, su desarrollo evolutivo, su manera de percibir el medio, el mundo que le rodea.

4. PROPUESTA METODOLÓGICA Y EJEMPLIFICACIONES

Aunque no existe un “modelo” metodológico a seguir único, si existen evidentemente diversas razones, entre otras, las de índole psicológico y pedagógico (ya explicitadas aunque de manera concisa en el anterior apartado) que consideran una de las claves para el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje el que se parta siempre de las necesidades e intereses de niños y niñas para que de este modo se facilite su participación activa en dicho proceso.

Gran número de las investigaciones realizadas sobre metodología “idónea” para la formación geográfica o de manera más amplia, del medio físico y social en educación infantil, coinciden en señalar que los mejores resultados obtenidos forman parte de aquellas líneas metodológicas que se basan en la *“investigación en las que el sujeto se involucra como parte fundamental de la misma”* (Investigación-acción, investigación en el medio, proyectos de trabajo, resolución de problemas, etc).

No se trata ahora de explicar detalladamente en qué consiste esta metodología sobradamente conocida, pero si me gustaría subrayar que no se trata de un “modelo” único, de un esquema riguroso y cerrado con todos los pasos a seguir totalmente detallados en el que se garantiza que si estos se aplica de este modo se asegura el resultado con éxito en un cien por cien.

Existe el marco conceptual común del que partimos, y unos principios básicos que son la constante que se va a repetir en cualquiera de las múltiples opciones que pueden ser elegidas. Y, a partir de ahí este “modelo” metodológico se encuentra abierto a una gran variedad de modalidades.

En cualquiera de ellas seleccionamos un “eje temático”, deseablemente escogido por el alumnado (aunque al principio no siempre es posible debido a su corta edad y desconocimiento de lo que se les pide), que a veces puede ser muy amplio. Así por ejemplo, “El Patio de mi Cole”, sería el tema o núcleo temático a partir del cual se plantean diferentes interrogantes tales como: ¿Qué puede resultar interesante para trabajarlo? ¿Qué podemos generar a partir de este núcleo?. En el esquema adjunto podemos observar lo que en una experiencia realizada se seleccionó.

De este bloque tan amplio y general se diseñan o elaboran diferentes unidades didácticas, las que más se adapten a nuestro contexto y alumnado.

Para su desarrollo, mi propuesta incluye variantes basadas en la “*investigación-acción*” aunque existan pequeñas diferencias entre ellas:

- 1º *Búsqueda de información sobre el tema*, eligiendo como técnica más generalizada la observación directa y sistemática y completándose con otros instrumentos: vídeos, charlas, diapositivas, imágenes de revistas, etc...;
- 2º *Análisis de la información obtenida*, se hace una asamblea para exponer los resultados de la información recogida.
- 3º *Conclusiones*.
Cuando el tema seleccionado se refiere a “un problema ambiental o social”, no es suficiente con elaborar unas conclusiones que quedan reflejadas en algún tipo de informe y debemos añadir:
- 4º *Propuestas de solución al problema planteado*. Se trata de recoger las aportaciones en las que el grupo.
- 5º *Propuestas de Intervención*. De entre todas las soluciones aportadas se recogen aquellas en las que el grupo se compromete a actuar y participar para la solución del problema.

En algunos casos, nos interesa seleccionar un solo “objeto” para ser estudiado, por ejemplo: “El lápiz”, “La naranja”, “El olivo”, etc..., puede elaborarse una Unidad Didáctica únicamente con este tema y entonces optamos por un método inductivo. Partimos de la *observación directa* del objeto, explorándolo con todos nuestros sentidos, seguimos con la fase de *asociación* y finalmente lo *expresamos* a través de los distintos lenguajes.

Las tres modalidades están muy relacionadas, se complementan y no son excluyentes. Así, el primer ejemplo, el más amplio de los tres, “Voy de mi Casa al Cole”, podemos incluir una unidad que incluya la experiencia de una “problemática”: ¿Las calles por donde paso están sucias? . También detenernos en uno de los objetos que forman parte del patio: una farola, una planta, un bicho, etc.

De manera inversa, si hemos partido de una problemática ambiental, esta puede igualmente generar un tema más amplio o si elegimos inicialmente un solo objeto y queremos posteriormente ampliarlo.

Incluyo tres propuestas como ejemplo de cada una de las modalidades citadas con objeto de que clarifiquen la idea que he tratado de expresar en tan breve espacio. La primera, “VOY DE MI CASA AL COLE” se trata de un tema o centro de interés que a través del diálogo y en la asamblea de clase se decidió que se desarrollaría y a la que yo puse nombre cuando la escribía; la segunda, “¿EL PATIO DE MI COLE ESTA SUCIO?” plantea una problemática ambiental adecuada al alumnado de estos niveles y que también surgió en un momento determinado de la asamblea de un día de clase. Y la tercera, se refiere a un objeto concreto “UNA PIEDRA”.

VOY DE MI CASA AL COLE

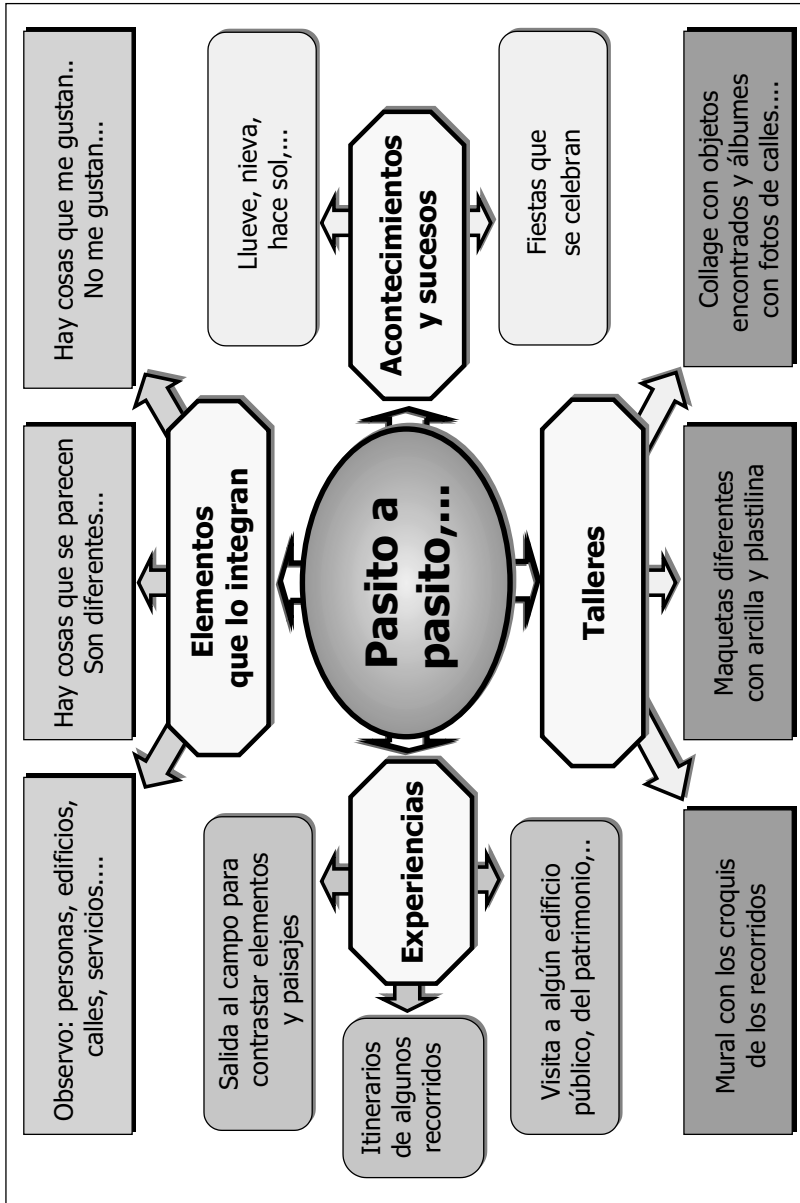


Figura 1. Centro de interés "voy de mi casa al cole"

¿EL PATIO DE MI COLE ESTÁ SUCIO?

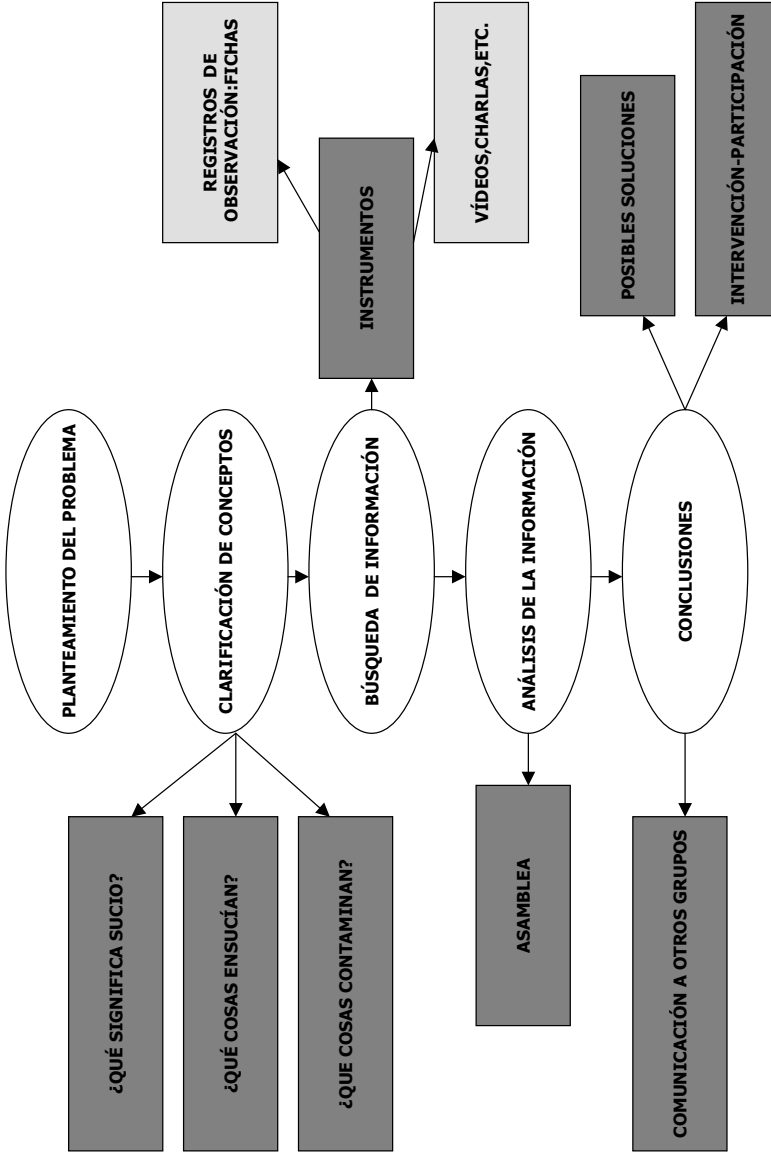


Figura 2. “¿El patio de mi cole está sucio?”

DESCUBRIMOS EL SUELO: "Piedras de mil formas y colores"

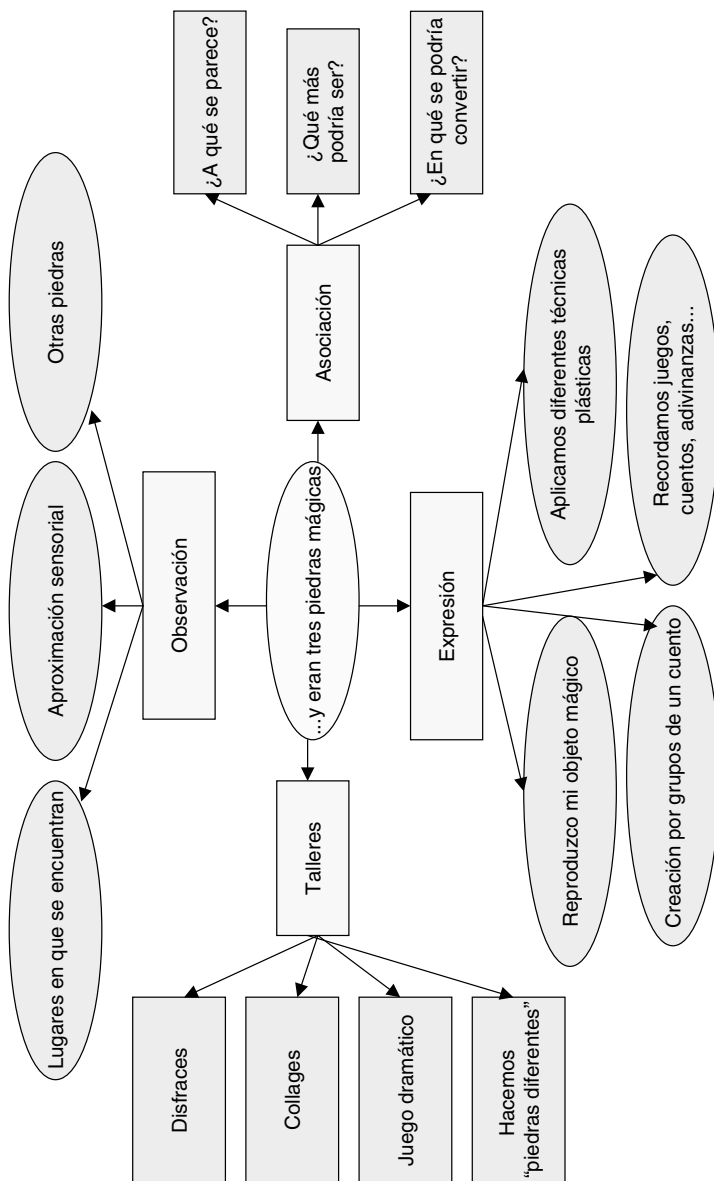


Figura 3. "Descubrimos el suelo"

UNA UNIDAD DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA GEOGRAFÍA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: LA COMUNIDAD DE MADRID

LUCÍA LÓPEZ GARCÍA

ÁNGEL SANTOS IGLESIAS

Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día los docentes de geografía centran su actividad en que los alumnos aprendan a conocer de un modo significativo el mundo en el que viven debido a su probada complejidad.

Creemos que la dificultad de este concepto es la que primordialmente desmotiva a los alumnos y provoca una gran insatisfacción en los docentes que la imparten.

Es por esto que las unidades didácticas, tema en el que vamos a centrar esta comunicación, tiene actualmente como objetivo primordial acercar la realidad cotidiana a las propias experiencias personales de los alumnos.

Así mismo, creemos necesario que los discentes conozcan de cerca y de una manera más profunda, no sólo teórica, su propia Comunidad Autónoma.

Pretendemos que los profesores, entre los cuales nos encontramos, centren su actividad en que los niños comprendan tanto la importancia del relieve, del mantenimiento de zonas verdes y de la agricultura como la del uso de los medios de transporte públicos, el reciclaje y como no de la historia más cercana a ellos, la que les rodea a diario.

Por último creemos necesario finalizar esta introducción con una breve justificación de por qué hemos elegido el enfoque del aprendizaje significativo para

nuestra unidad didáctica: En la actualidad la geografía es, como ha sido siempre, una ciencia en movimiento, y son precisamente estos continuos cambios los que nos hacen incurrir en un constante estudio. Si para los docentes la comprensión de términos geográficos y sus continuos cambios es una dificultad intrínseca de esta materia, para nuestros alumnos aún más ya que no debemos olvidar la dificultad que para ellos supone el situarse en un espacio determinado de una manera abstracta. Es por ello que creemos necesario partir de su propio conocimiento para introducir nuevos términos y nuevos conocimientos de una manera más activa, de modo que nuestros alumnos puedan visualizar aquellos que se les pretende explicar.

A modo de ejemplo adjuntamos una Unidad Didáctica para sexto curso de primaria, sobre la Comunidad de Madrid, lo más cercano que podemos encontrar, geográficamente hablando, a nuestros alumnos.

2. UNIDAD DIDÁCTICA

2.1. OBJETIVOS

CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
Ubicar la C. Madrid en el Contexto del Estado Español.	Señalar C. Madrid en el mapa de España.	
Conocer los rasgos físicos: relieve. Fauna. Flora y clima.	Identificar rasgos físicos de la comunidad; clima relieve fauna y flora.	Mostrar interés por su entorno, y por la importancia de respetarlo.
Identificar las principales características económicas sectores económicos.	Interpretar las diferentes actividades económicas de la Comunidad	Valorar las diferentes actividades económicas y la participación del alumno en ellas.
Reconocer las características sociológicas de la C. De Madrid.	Ordenar los diferentes órganos de gobierno de la C. Y su repercusión en la población.	Responsabilizarse de su papel como miembro de una sociedad democrática
Reconocer unos conocimientos mínimos de la historia C. Madrid.		Llegar a interesarse por el origen de su Comunidad.
Definir el municipio de Madrid como núcleo vertebral.	Comparar las funciones de Madrid como capital del estado y como capital de la Comunidad.	

Identificar los diferentes medios de transporte hábiles de la C. Madrid.	Debatir la utilidad de los medios de transporte de C. Madrid.	Habitarse al uso de los medios de transporte público.
Indicar las diferentes costumbres y tradiciones de Madrid.	Exponer en clase las diferentes formas de celebrar las fiestas en la Comunidad.	Valorara las costumbres y tradiciones vigentes en la Comunidad.
Localizar los diferentes barrios del municipio de Madrid.	Diseñar un mapa situando las diferentes barrios de Madrid.	
Identificar los principales núcleos históricos y monumentos del municipio.	Planificar un itinerario por Madrid visitando los principales monumentos históricos.	
Identificar los diferentes núcleos tanto económicos como de gobierno.	Compara las actividades económicas entre el extrarradio de Madrid y el centro de la capital.	
Identificar los diferentes grupos étnicos que conviven dentro de la Comunidad.	Debatir sobre los diferentes grupos étnicos y su situación en la comunidad.	Mostrar tolerancia hacia los diferentes grupos étnicos

* Elaboración propia.

2.2. CONTENIDOS

a) Conceptuales:

- Reconocimiento de la Comunidad de Madrid dentro del marco del estado español.
- Acercarse a la historia de la Comunidad de Madrid, de la que son partícipes, con unos contenidos mínimos.
- Reconocer sus núcleos de población así como sus habitantes.
- Identificar los diferentes grupos étnicos que conviven dentro de la comunidad.
- Conocer los rasgos físicos de la Comunidad de Madrid.
- Reconocer las características sociológicas de la Comunidad de Madrid.
- Definir el municipio de Madrid como núcleo vertebral.

- Identificar las principales características económicas y actividades económicas.
- Diferencias en los sectores económicos del extrarradio y el núcleo de la capital.
- Identificar los diferentes medios de transporte hábiles en Madrid.
- Localizar los diferentes barrios del municipio de Madrid.
- Identificar los principales núcleos históricos y monumentos del municipio.
- Indicar las diferentes costumbres tradicionales de la Comunidad.

b) Procedimentales:

- Señalar la Comunidad de Madrid en el mapa de España. Ordenar de modo cronológico los principales acontecimientos que han tenido lugar en nuestra comunidad.
- Reconocer la repercusión que las instituciones de gobierno tienen en la población.
- Debatir acerca de los diferentes grupos étnico que integran nuestra comunidad y su situación.
- Exponer los cambios que ha sufrido nuestro en torno en cuanto a población se refiere.
- Identificar rasgos físicos de la Comunidad, clima y vegetación.
- Ordenar los diferentes órganos del Gobierno de la Comunidad y su repercusión en la población.
- Comparar funciones de Madrid como capital del Estado y como capital de provincia.
- Interpretar las diferentes actividades económicas de la Comunidad.
- Comparar las actividades económicas diferenciando entre el extrarradio de Madrid y el centro.
- Debatir acerca de la utilidad de los medios de transporte públicos dentro de la Comunidad de Madrid.
- Diseñar un mapa situando los diferentes barrios de la capital.
- Planificar un itinerario por Madrid para visitar los principales monumentos de la ciudad.
- Exponer en clase las diferentes formas que hay en la Comunidad de Madrid de celebrar las fiestas.

c) Actitudinales:

- Mostrar interés por el entorno que les rodea y su origen. Mostrar tolerancia hacia los diferentes grupos étnicos.
- Responsabilizarse de su papel como miembro de una sociedad democrática.
- Valorar las diferentes actividades económicas y cómo es la participación de los alumnos en ellas.
- Habituar al uso de los transportes públicos, reconocer la importancia de los monumentos debido a la cantidad de información de otras épocas que nos proporcionan. Acostumbrarse a la estructuración de una ciudad por medio de barrios.
- Valorar las costumbres y tradiciones vigentes en la Comunidad.

2.3. METODOLOGÍA.

La metodología empleada, para el desarrollo secuencial de esta Unidad Didáctica en el aula, está basada en un aprendizaje significativo cuyo eje principal es la indagación por parte de los alumnos de los contenidos presentados.

Así mismo a través de la exposición, por parte del profesor y de los alumnos, de los contenidos se llevará a cabo una metodología basada en el intercambio de conocimientos y en el establecimiento de nuevas actitudes hacia los problemas que surjan.

Se valorará positivamente la participación activa de todos los alumnos, para que de este modo la motivación venga dada por sus propias inquietudes, de modo que dicha motivación aparezca de forma intrínseca al alumno.

Del mismo modo queremos resaltar que la metodología que se llevará a cabo será activa y participativa, para que de manera progresiva los alumnos lleguen a un conocimiento propio; por otra parte fomentaremos la flexibilidad de los alumnos a la hora de respetar opiniones y de expresar las suyas propias.

2.4. ESTRUCTURACIÓN GENERAL DE CADA SESIÓN.

En un principio esta unidad didáctica estaba diseñada para concretarla en seis sesiones, esto puede variar en función del tiempo y del interés de los propios alumnos

- Introducción teórica.
- Ubicación y caracterización:
¿Dónde está?, ¿Cómo es?, ¿Cómo lo veo?, ¿Cómo lo ven los demás?

Tema: Ubicación de la Comunidad de Madrid y su capital en la Península Ibérica y percepción de sus rasgos físicos.

- Reconocimiento y organización:
 ¿De dónde venimos?, ¿Quiénes nos lo recuerdan?, ¿Cómo nos organizamos?, ¿Qué representamos?
 Tema: Introducción histórica, conceptual y gubernamental de la Comunidad.
- Análisis y explicación:
 ¿Quiénes somos?, ¿Qué hacemos?, ¿Cómo nos movemos?, ¿A qué nos dedicamos?
 Tema: Identificación y reconocimiento de la economía y factores sociológicos de Madrid (capital) y sus transportes.
- Localización e identificación:
 ¿Dónde vivimos?, ¿Quiénes conviven con nosotros?, ¿Qué comemos?
 Tema: Localización de barrios, tradiciones e identificación de los grupos étnicos que conviven.
- Planteamiento de problemas:
 ¿Qué nos depara el futuro?, ¿Quiénes seremos?, ¿Cómo estaremos?, ¿Cómo viviremos?
 Tema: Problemas económicos, demográficos y medioambientales.
- Evaluación personal e intento de resolución de problemas:
 ¿Qué he aprendido?, ¿Puedo hacer algo para solucionar los problemas?, ¿Debo hacer algo?
 Tema: El niño como parte integradora de su entorno más cercano.

2.5. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Se propone la realización de un trabajo de investigación y observación, acerca de cualquier punto, a elegir por los propios alumnos, propuesto en la unidad didáctica; este trabajo estará guiado por el profesor pero sólo de manera orientativa, sin que el criterio de éste interfiera en la creatividad del alumno.

Del mismo modo después de la realización del trabajo individual, anteriormente nombrado, y posteriormente a la exposición, por parte tanto del profesor como de los alumnos, de dicha unidad didáctica, se llevará acabo, a través del seguimiento de un esquema y de la orientación del profesor, una puesta en común de los puntos más relevantes de dicha unidad para llegar al grado de conocimiento, que tanto de modo individual como colectivo, tienen los alumnos. Para dicha evaluación se pondrán en práctica los siguientes puntos:

- ¿Cómo está el alumno (y el grupo-clase) en las situaciones de aprendizaje?
- ¿Qué dice y cómo lo dice? Valorando la buena y correcta expresión.
- ¿Qué aporta? Que a la hora de intervenir sea relevante.
- ¿Qué retiene? Acerca de lo fundamental y cómo ha constituida su acervo cultural.
- ¿Cómo razona? Valorar su nivel de razonamiento. ¿Cómo lo aplica? Modo de plasmar en el momento adecuado sus conocimientos teóricos.

2.6. RECURSOS DIDÁCTICOS.

Los R.D que utilizaremos en las diversas sesiones de clase pretenden que el docente pueda realizar una evaluación inicial de los conocimientos de los alumnos, sin necesidad de un cuestionarios previo, para que tenga así su propio punto de partida en el que el alumno es el principal protagonista de un modo totalmente activo en este aprendizaje significativo. Estos recursos son:

- Lluvia de ideas.
- Realización de murales.
- Avalancha de preguntas: se realizan de un modo oral y se recogen las ideas que los alumnos proporcionan de manera correcta acerca del tema para que sean el punto de partida.
- Exposición de fotografías sobre el tema para introducirlo e ilustrarlo.
- Salida extra escolar para una explicación in situ del tema.
- Juego de simulación enmarcado en un sencillo tablero.
- Diaporama sobre las diferencias entre el medio urbano y el rural.

2.7. ACTIVIDADES.

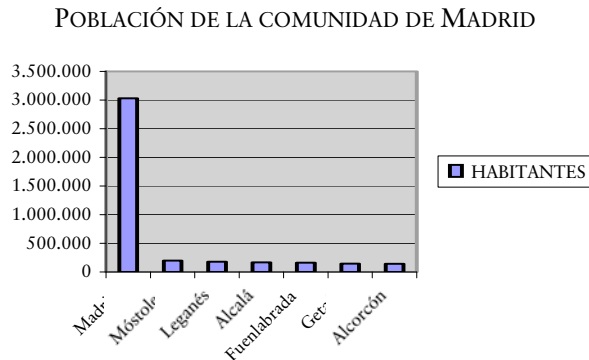
Los ejercicios que se plantean en esta unidad didáctica tienen principalmente tres funciones: la iniciación en el tema, la evolución sobre este por parte de los alumnos y el afianzamiento de los conocimientos adquiridos.

- De iniciación:
 - Realización de dos murales acerca de los medios de transporte públicos que ellos utilizan habitualmente y en su defecto de los que conocen.
 - Búsqueda de fotos o documentos escritos sobre los principales monumentos de la región.

- Redacción y posterior lectura de ella, sobre las fiestas que conoce de la comunidad en la que vive y si ésta difiere de la de su procedencia principales diferencias entre ambas.

Evolución:

- Realizar un gráfico con los datos de población de la Comunidad.



- Realización de un eje cronológico con los acontecimientos históricos que más les hayan llamado la atención.

- Actividad de dramatización, en la que el un alumno es el presidente del Consejo de Gobierno de la Comunidad de Madrid, y otros alumnos serán los distintos miembros de este consejo. El resto de los alumnos llevarán sus quejas, ruegos o preguntas sobre el funcionamiento del centro o del aula.

- Búsqueda de fotos sobre los diferentes sectores económicos con el fin de realizar en la clase una exposición de murales.

- Afianzamiento:

- Investigar acerca de los diferentes grupos étnicos con los que convivimos y cuáles con sus costumbres y culturas

- Resolver una serie de cuestiones del tipo:

1. La Comunidad de Madrid tiene:

- a) Clima mediterráneo continentalizado
- b) Clima atlántico.
- c) Clima de montaña.

2. ¿Dónde llueve más en la montaña o en la llanura? ¿Por qué?

- Los alumnos realizaran en cuatro fases murales relacionados con la industria, agricultura, población y turismo sobre una determinada región de la comunidad y luego la expondrá en una sesión de aula.
- Relacionar a través de flechas el plato típico, el baile o la fiesta patronal con el lugar adecuado.
- Memorización a modo de canción y posterior invención de un baile o modo de representar la siguiente poesía, a cualquier otra similar acerca de la comunidad autónoma:

La Comunidad de Madrid: En el centro mismo de España hay una provincia de forma rara: parece un triángulo o una montaña con un dedo largo que a Aranjuez señala. Por cinco provincias está rodeada: Ávila, Segovia, más Cuenca, Toledo y Guadalajara. Al oeste y norte tiene una muralla: larga y empinada Sierra

Guadarrama. De ella bajan ríos que nos traen el agua: Jarama, Manzanares con el Guadarrama que van hacia el sur y el tajo los llama. Tiene huertas viñas y tierras secanas, para trigo y pastos y para cebada. ¿Sus ciudades? Muchas y afamadas: Madrid en el centro; al oeste, Coslada y Alcalá de Henares; al sur, Leganés, Alcorcón y

Parla, Getafe, Aranjuez, Pinto y Fuenlabrada; al norte, Alcobendas, y ya, hacia el oeste, donde el sol se apaga, los dos Escoriales, Collada-Villalba. En esta provincia de forma tan rara, con tantas ciudades que está muy pobladas vivimos unidos, vivimos es calma y en Comunidad: que es Madrid llamada. Aurelio Labajo.

3. CONCLUSIÓN.

Esta comunicación sólo pretende ilustrar de un modo concreto una de las muchas programaciones metodológicas que podrías llevarse a cabo a través de un aprendizaje significativo en el que se valora de un modo positivo la participación activa de todos los alumnos.

El hecho de que los alumnos realicen un trabajo de investigación-observación nos da pie para dejar abierta una reflexión acerca de la importancia de que el niño forma parte integradora de su entorno más cercano.

Deseamos finalizar, esta breve conclusión, con una cita de Norman J. Graves publicada en su libro *La enseñanza de la Geografía* de la editorial visor libros de 1980, con esta cita sólo pretendemos invitar a la reflexión de los docentes acerca de la dificultad que implícitamente conlleva enseñar geografía:

“... ¿es posible evaluar el desarrollo de los programas de estudio y medir el progreso en el aprendizaje de la geografía? ¿Podemos afirmar de alguien que ha alcanzado con seguridad un determinado nivel de comprensión en geografía? ¿Disponemos de medios para comprobar la comprensión que tienen los niños de determinadas ideas geográficas y su capacidad para aplicarlas en situaciones nuevas? De ser así ¿en qué medida estas comprobaciones alentarían a los geógrafos a pensar convergentemente, limitando, por tanto, la chispa creativa asociada al pensamiento divergente?...”

BIBLIOGRAFÍA

- AYUNTAMIENTO DE MADRID ÁREA DE URBANISMO E INFRAESTRUCTURAS, (1985): *12 actuaciones para Madrid*. Colección Temas Urbanos.
- BALE, J. (1998): *Didáctica de Geografía en la escuela primaria*. Barcelona: Oikos-Tau
- BENEJAM, P. (1996): “La Didáctica de la Geografía en el contexto del pensamiento de finales del siglo XX.” *Iber*.
- CEBRIAN DE LA SERNA, M. (1992): *La didáctica, el curriculum, los medios y los recursos didácticos*. Públic: Málaga: Universidad, secretariado de publicaciones.
- ESTÉBANEZ, J. (1982): *Tendencia y problemática actual de la Geografía*. Madrid: Piramide
- GARCÍA RUIZ, A. L (1993): *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria*. Sevilla: Algaída.
- GONZÁLEZ ORTIZ, J. L. y MARRÓN GAITE, M. J. (2000): *Geografía, Profesorado y Sociedad. Teoría y Práctica de la Geografía en la Enseñanza*. Murcia: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Murcia.
- GONZÁLEZ, F. y NOVAK, J. D. (1996): *Aprendizaje significativo: Técnicas y aplicación*. Madrid: Ediciones pedagógicas.
- GRAVES, N.J. (1980): *La enseñanza de la geografía*. Madrid: Visor.
- MARRÓN GAITE, M. J. (1996): “Los juegos de simulación como recurso didáctico para la enseñanza de la Geografía. *Didáctica Geográfica* (Segunda Época), 1, pp. 45-56.
- MARRON GAITE, M. J. (1992): “Un nuevo método para salvar las dificultades que ofrece a los alumnos de la enseñanza obligatoria la comprensión del concepto de escala y su interpretación en los mapas”. *Escola Crítica*, 1, pp. 57-69.
- MARRÓN GAITE, M. J. (1999): “La Geografía del Comportamiento y de la Percepción. Aportaciones a la investigación y a la enseñanza de la Geografía”. *Didáctica Geográfica* (Segunda Época), 3, pp. 85-108.
- MOREIRA, M. A. (2000): *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor.
- MORENO JIMÉNEZ, A. y MARRÓN GAITE, M. J. (1995): *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*. Madrid: Síntesis.

DESCUBRIR EL MEDIO A TRAVÉS DE LAS NOCIONES ESPACIALES. UNA EXPERIENCIA PRE-GEOGRÁFICA CON NIÑOS DE EDUCACIÓN INFANTIL (3-6 AÑOS)

MARÍA DEL CARMEN MORENO MARTÍN

Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

La Didáctica de las Ciencias Sociales se preocupa de investigar, entre otras cuestiones, las relaciones espaciales referentes al espacio geográfico, entendido éste como medio físico, espacio-vivencial y social, y como noción abstracta para descubrir y conocer el medio.

La Psicología nos ayuda en la comprensión de cómo captan los niños y los adolescentes el espacio y las relaciones espaciales. En el caso de la Geografía (independientemente del paradigma que adopte, ya sea espacial o de otro tipo), al tratar esta ciencia de la localización, distribución e interacción espacial. La Psicología aportará las teorías de aprendizaje y de desarrollo necesarias para la construcción de las nociones y categorías implicadas en esta ciencia social.

Para llegar a entender el espacio geográfico, el niño ha de vivenciarlo, percibirlo y representarlo. El mejor momento para comenzar la actuación didáctica en este primer proceso de percepción espacial es la etapa infantil. Claro está, teniendo en cuenta las características psicológicas y el desarrollo de los niños de estas primeras edades.

El profesor debe posibilitar ese largo camino vivencial y conceptual a través de juegos y actividades perceptivas espaciales. Esto contribuirá muy positivamente en etapas posteriores donde el niño deberá adquirir conceptos abstractos

geográficos, que sin este primer acercamiento, pueden resultarle muy arduos e incluso incomprensibles.

En este trabajo describiremos brevemente nuestro punto de vista acerca de cómo construyen los niños el espacio geográfico y cómo y por qué debemos incidir en esa construcción, confeccionando finalmente una experiencia práctica para llevar a cabo en el aula.

2. EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN ESPACIAL

Según la teoría constructivista, el espacio se adquiere poco a poco a través de la actividad exploradora. Si no se interviniera en este proceso en las escuelas, éste se realizaría en función de las necesidades momentáneas del niño, fruto de la mera percepción inmediata, perdiéndose una ocasión única para fomentar un desarrollo mucho más rápido, completo y enriquecedor de la captación del espacio, que favorecerá la futura evolución psicológica-cognitiva del niño en todos los demás ámbitos, ya que, obviamente, todos vivimos en entornos espaciales durante nuestra vida. Queda, pues, justificada la necesidad de intervención didáctica en el proceso de construcción espacial.

Existen unas bases psicológicas, lógicas y pedagógicas comúnmente admitidas, consecuencia de la experiencia (empíricas) y del razonamiento deductivo (racionalistas). Es, pues, evidente que la noción de espacio en el niño se adquiere mucho antes que la de tiempo. El conocimiento espacial debe conseguir la superación del egocentrismo y el sincretismo hacia un desarrollo de la captación abstracta. El conocimiento espacial tiene claramente dos ámbitos de contenido: por una parte, las relaciones espaciales fundamentales (categorías, nociones, conceptos, etc.), y por otra el conocimiento ambiental (espacios concretos y mapas cognitivos: la casa, el colegio, el barrio, ciudad, etc.).

Hay que trabajar en estos dos ámbitos (ambiental y relacional) realizando actividades orientadas al desarrollo de ambos aspectos de la misma realidad, ya que están íntimamente relacionados, de manera que su captación por el niño es inseparable.

Las tres relaciones espaciales que están establecidas para un entendimiento de la visión que tiene el niño del espacio y de sí mismo (topológicas, proyectivas y euclidianas) se irán superando e interrelacionando, a través del desarrollo infantil, para la construcción de los conceptos espaciales.

En la actividad que presentaremos a continuación, para la etapa infantil en su segundo ciclo (3-6 años), nos centraremos en una primera etapa principalmente topológica y proyectiva, que abarcará todo el desarrollo sensoriomotor y parte del preoperatorio y de las operaciones concretas.

En esta fase, se adquieren relaciones topológicas de proximidad, separación, orden, cercanía, continuidad, etc., de carácter intuitivo y eminentemente egocéntrico. En un principio, se conseguirá esta adquisición a través de su locomoción y movimientos (“experiencia biológica”), partiendo del conocimiento de su propio cuerpo y sus limitaciones, de manera vivencial, tal y como expresa Hannoun en su denominación de esta fase inicial: “etapa del espacio vivido, etapa del ‘aquí’ o de experiencia directa del medio”.

Poco después, el niño puede analizar el espacio mediante la observación y no sólo mediante sus movimientos. Ahora es capaz de localizar objetos con respecto a otros objetos, y no sólo con respecto a sí mismo. Empezamos a vislumbrar la evolución en el pensamiento egocéntrico. Este progreso que comienza entre los 6-8 años, hasta los 11-12, es muy importante, ya que abre al niño la posibilidad de comprensión de la Geografía en cuanto a ciencia de paisajes. Hannoun lo nombra como “etapa del espacio percibido, del ‘allá’ (Geografía)”. Nuestra actividad se enmarcará plenamente en la primera etapa e inicio de ésta (6 años).

Posteriormente, el desarrollo de la capacidad espacial continúa en el “estadio de las operaciones formales”, donde las operaciones espaciales pueden estar totalmente separadas de la acción real. Las formas ya no recibirían un contenido concreto, sino relaciones. La observación es ya mucho más objetiva y analítica, no sólo global. Así, se desarrolla la capacidad de generación de procesos de localización: el niño es capaz de abstraer el espacio. Hannoun denomina a esta etapa “espacio concebido, del ‘doquier’ (matemática)”. Fabregat y Llopis coinciden en que a partir de los 8 años, el niño puede comprender mapas geográficos, resultándole mucho más fácil esta tarea con 13 ó 14 años.

Hemos establecido, pues, tres etapas bien diferenciadas. Sin embargo, hay algo en común que por consabido no podemos obviar en esta fundamentación de nuestra actividad: los mapas cognitivos.

En todos los estadios el individuo crea mapas cognitivos, que no son más que representaciones internas del medio. En el ámbito que tratamos, estas representaciones le permiten orientarse y moverse. Esta capacidad espacial nace de la interacción del sujeto con el medio. Para Neisser la percepción tiene por función el conocimiento, así emplea la noción de “mapa cognitivo” para aludir a “imágenes mentales del ambiente que pueden ser examinadas en los ratos de ocio por el ojo de la mente, mientras el poseedor de la mente se reclina en un sillón”. Este mismo autor, compara “esquemas de orientación” con “mapas cognitivos”, estableciendo como función de los mismos el de aceptar la información y dirigir la acción: “Del mismo modo que poseo un esquema que acepta información sobre la lámpara de mi despacho y dirige la exploración ulterior de ella, también poseo un mapa cognitivo de mi despacho y su escenario para aceptar información sobre el despacho y dirigir mis movimientos dentro de él. El esquema de la lámpara es parte de un esquema mayor, como la lámpara misma es parte del ambiente real”.

Los elementos básicos del mapa cognitivo han de estar muy presentes a la hora de confeccionar cualquier actividad geográfica para desarrollar en clase con el niño, ya que constituirán la base sobre la que el infante construirá su conocimiento espacial. Una organización lógica de los objetos físicos-geográficos, en función de estos elementos del pensamiento, reportará un más fácil y rápido entendimiento de la realidad para el niño. Estos son: landmarks (elementos destacados o singulares que sirven de referencia), rutas entre landmarks y configuraciones macroespaciales (conjunto de rutas con uniones y cruces).

Cualquier mapa cognitivo es representado en función de un sistema de referencia, el cual depende de la visión del sujeto, y por tanto, de la evolución del niño. Así, se establecerán sistemas de referencia egocéntricos en una primera etapa donde el niño se orienta usando ejes y planos en referencia a sí mismo. Posteriormente el sistema de referencia es fijo, de manera que el niño establecerá relaciones entre lugares, donde la casa suele ser el eje primordial. Y mucho después, el sistema de referencia es coordinado, configurándose en redes abstractas independientes de sí mismo.

A pesar de todo lo anteriormente dicho, paradójicamente, no podemos concluir que el niño aprende siempre en círculos concéntricos conceptuales, partiendo de lo cercano hasta llegar a lo lejano. Ésta sería una concepción simplista. La realidad es todo lo anterior y algo más. Si bien el niño observa su alrededor desde el punto de vista del egocentrismo, percibe lo cercano y lo lejano de manera conjunta, y no separadamente. Aunque lógicamente confiere más relevancia perceptiva a lo que le rodea, también capta otras nociones pertenecientes a lo lejano, en especial aquellas cosas que le resultan atractivas o familiares (por ejemplo un iglú que vea en televisión, o cosas que ve cuando viaja fuera de su entorno, etc).

3. UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA: JUEGOS DE RECONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO

“Altas y bajitas”. Bajo este título proponemos juegos y actividades diversos de dramatización-simulación íntimamente ligados a psicomotricidad y la música para reconstruir el paisaje que los niños han visto el día que fuimos de paseo y al que se une lo vivido en otras salidas familiares.

Tras esta salida al medio, algunos niños explicaron en el aula que habían visto algunas montañas. Unos decían que eran muy altas, y otros que también las había bajitas, y por ello decidimos que íbamos a reconstruir los paisajes que habíamos observado cada uno y a jugar con montañas altas y bajitas.

3.1. EXPLICACIÓN DEL JUEGO

Vamos a realizar tres paisajes bien diferenciados que son los que siempre observamos en nuestras salidas: el campo (con las montañas, nubes, etc.), la ciudad (edificios, calles, coches, etc.) y la playa (el mar, la arena, los barcos, etc.).

Los niños comentaban nuestra última salida y entre ellos decían y expresaban con su propio cuerpo cómo eran las montañas. Otros las pintaban. Otros querían traer un mapa en relieve que hay en el pasillo. Todos decían que las habían visto muchas veces, etc.

Después de una lluvia de ideas y distintas posturas encontradas, decidimos un orden para hacer nuestros juegos y para la construcción de cada paisaje. Cada uno prefería un espacio diferente: algunos les encantaban los coches y las bicicletas, así que preferían la ciudad. Otros, que los fines de semana los pasaban en medios rurales, preferían el campo y las montañas. Y otros muchos, recordando los felices momentos del verano, se decantaban por construir castillos de arena en la playa y bañarse en el mar.

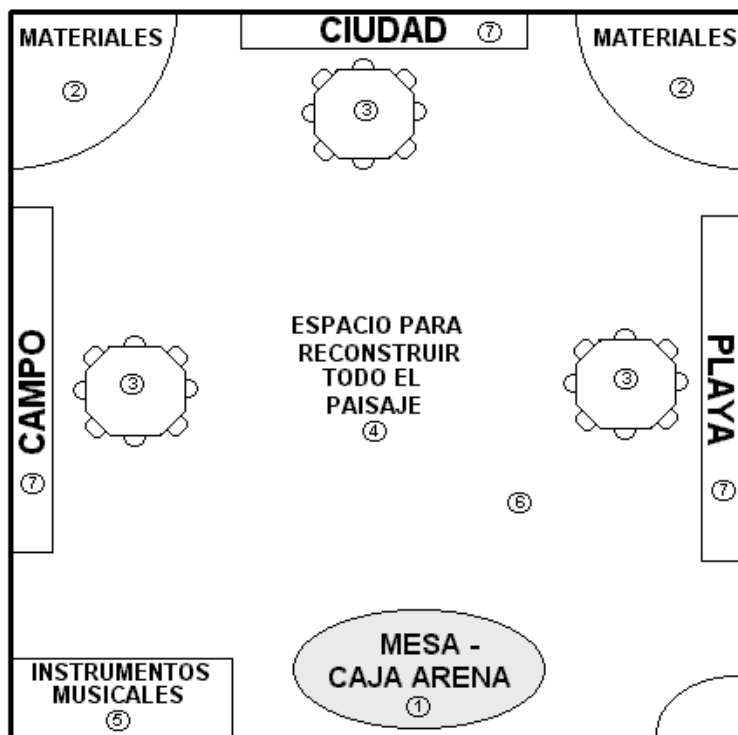


Figura 1. Plano de la clase

Para poder realizar la reconstrucción del paisajes en clase necesitamos una mesa o caja de arena, tres grandes expositores, diversos materiales de desecho para reconstruir el paisaje, como cajas, papel de distintas texturas, telas, botellas vacías, conchas, etc.

1. Mesa o caja de arena donde van a modelar las formas del relieve.
2. Rincón donde se eligen los materiales para realizar montañas.
3. Mesas donde se trabajan con los distintos materiales: plastilina, semillas, palillos, papel, cera, etc.
4. Espacio para la construcción de maquetas, diaporamas, etc.
5. Instrumentos musicales para juegos y actividades de psicomotricidad.
6. Espacio libre que unido al de construcción (4) nos sirve para los juegos de psicomotricidad.
7. Expositor de trabajos que se realizan. También papel continuo con dibujos del paisaje a modo de inicio y también de conclusión o síntesis de todo el trabajo.

Al disponer de una semana de tiempo para realizar el juego en clase, nos dedicamos a preparar unos rincones o espacios diferentes. Se realizó una distribución entre todos, y la clase quedó como indicamos en el cuadro número 1.

La clase tiene 24 niños y niñas, que antes de realizar el juego estaban agrupados en seis equipos de cuatro niños cada uno. Ahora se han organizado en tres equipos de ocho. Cada uno de estos tres equipos han elegido un medio diferente (playa, ciudad, campo).

3.2. DISTRIBUCIÓN DE TAREAS

Los niños reconstruirán cada uno de los paisajes sucesivamente, de manera que todos participaran en la elaboración del campo, de la ciudad y de la playa.

Primeramente, para comprobar sus ideas previas, a modo de evaluación inicial, extenderemos sobre cada pared papel continuo blanco para ser pintado según el paisaje del que se trate. Cada pared representará un paisaje distinto. Los niños dibujarán durante el tiempo que deseen dicho papel puesto en la pared con sus lápices de cera (motricidad gruesa), figurando el paisaje que se trate ese día. El papel será lo suficientemente grande como para permitir que todos tengan un espacio para dibujar en él y plasmar su punto vista sobre ese entorno, de forma que todos contribuirán a crear un escenario donde continuaremos con este juego.

Durante todo el tiempo que se desarrolle esta actividad habrá música descriptiva de fondo, que incluso puede incluir sonidos de pájaros, fluviales, etc. alusivos al campo.

Una vez confeccionado el escenario (el paisaje del campo) y usándolo como entorno de ese día, los niños se clasificarán entre ellos en dos grupos de número indeterminado a su elección dentro de cada equipo de 8, según sean altos o bajitos y jugarán para representar el relieve: montañas altas y bajitas, grandes y pequeñas. Algunos se agacharán, otros se darán las manos en alto para simular montañas muy altas, otros se apoyarán con las manos en el suelo simulando túneles y puentes entre montañas, etc. Así vivenciarán con su propio cuerpo el relieve. El juego durará tanto como ellos quieran.

Luego irán a la caja de arena y construirán montañas, cordilleras, ríos, valles, etc. trabajando el aspecto sensoriomotriz. También el tiempo de duración es a su libre elección.

En su mesa con plastilina, semillas, papeles y otros objetos, pegarán y reconstruirán el paisaje del campo (montañas, ríos, árboles, etc). Así, modelarán individualmente (motricidad) todo lo vivido. Dramatizarán e inventarán historias sobre este paisaje. Este juego se realizará formando un corro y los pequeños montajes se pondrán en común y se construirá un nuevo entorno en miniatura, en el centro del aula.

Esto podría durar un día o más, a criterio de los niños, y al día siguiente bajaríamos la ciudad, y al siguiente la playa.

La manera de plantear el paisaje de la ciudad o la playa sería totalmente paralela a lo anteriormente descrito para el campo: para cada espacio geográfico previamente los niños dibujarán en grandes murales que servirán de decorado donde ambientar, junto con la música perteneciente a ese entorno, el trabajo y el juego del día. Así, construirán maquetas con cajas de cartón y materiales de desecho (rulos de cartón, algodón, etc.), y vivenciarán el entorno simulando ser parte del mismo, dramatizando y jugando simbólicamente.

Una vez hecho todo lo anterior, el juego final podría consistir en un circuito de viaje entre los tres medios, donde los niños se desplazarían e irían equipados con la ropa y otros utensilios pertenecientes a los distintos espacios geográficos donde se desenvuelvan, y cualquier otro juego que pueda surgir, a iniciativa de ellos. Como síntesis y utilizando lo construido previamente, harían un diaporama con la reconstrucción de los tres paisajes como parte de uno solo en el centro de la clase.

3.3. OBJETIVOS

- * Vivenciar los diferentes espacios geográficos, comprendiendo los elementos más significativos de cada uno de ellos.

- * Desarrollar hábitos de comportamiento y normas sociales dentro de los grupos de los que forman parte, con una aptitud de respeto hacia los demás y las diferencias (altos y bajitos).
- * Adquirir conceptos y nociones básicas de un lenguaje pre-geográfico: espacial.
- * Mejorar la motricidad gruesa y fina con la reconstrucción de cada entorno.
- * Conocer las diferentes vestimentas que se utilizan en cada medio y el porqué, incluso en cada estación.
- * Orientarse autónomamente en cada entorno y en los caminos que unen los tres medios.
- * Desarrollar la autonomía en las tareas personales y toma de iniciativa en la propia acción.
- * Colaborar con los demás en las situaciones que se requieran.

3.4. EVALUACIÓN

Proponemos una evaluación formativa. Partimos de la evaluación inicial para conocer las ideas previas (primeramente pintan murales y comentamos cada uno de sus elementos realizados por cada niño). Tomamos nota individualmente de su desarrollo espacial.

Llevamos una evaluación continua de todo el trabajo personal de cada niño. Si es necesario aplicaremos la retroacción o proacción.

Por último, mediante unos criterios de evaluación final, analizamos todo el proceso, grado de participación e iniciativa, logros de habilidades y destrezas, cumplimiento de normas sociales en el juego y reparto de materiales, adquisición de nuevos conceptos espaciales, etc.

BIBLIOGRAFÍA

- BASSEDAS, E. y Otras (1998): *Aprender y enseñar en Educación Infantil*. Barcelona, Graó.
- NEIRA, M. A. (1999): "Celebramos un cumpleaños. Juego de simulación para la Educación Infantil". *Aula*, 80, pp. 21-22.
- HANNOUN, H. (1977): *El niño conquista el medio*. Buenos Aires, Kapelusz.
- MARRÓN GAITE, M. J. (2000): "Los juegos de simulación como estrategia para trabajar desde la Geografía el desarrollo de valores". En GONZÁLEZ ORTIZ, J. L. y MARRÓN GAITE, M. J. (Eds.): *Geografía, Profesorado y Sociedad*. Grupo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Murcia, pp. 129 a 139.
- MONTOYA, M. (1974): *Localización espacial*. Buenos Aires, Kapelusz.

- PIÑEIRO PELETEIRO, R. y Otros (1998): *Enseñar y aprender el espacio geográfico*. Valencia. NAU Llibres.
- PIÑEIRO PELETEIRO, R. (1996): “Representación del concepto de pueblo y ciudad en niños asturianos de 4 a 7 años”. *Iber*, 9, pp 27-36.
- VILARRASA, A. y COLOMBO, F. (1988): *Mediodía. Ejercicios de exploración y representación del espacio*. Barcelona, Graó.

INTERNET Y LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA URBANA. PROPUESTA DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA PARA UTILIZAR EN CLASE

M.^a ISABEL VERA MUÑOZ

Universidad de Alicante

1. JUSTIFICACIÓN

En este trabajo se aborda la enseñanza de la Geografía Urbana mediante la aplicación de las Tecnologías de la Información. (T.I.) en el aula.

Las T.I. proporcionan al profesorado la posibilidad de cambiar su propio método docente por uno más activo y menos conductista, ya que la clave para que la enseñanza sea atractiva a los alumnos está en que éstos participen activamente en su propio aprendizaje y aumenten las posibilidades de comunicación en el propio acto didáctico.

Se presenta aquí una Unidad Didáctica (La ciudad y el espacio) en la que el modelo de enseñanza/ aprendizaje está basado, fundamentalmente, en los recursos que cualquier usuario puede encontrar en Internet, porque existe el convencimiento del enorme potencial que supone para el aprendizaje la utilización de las Nuevas Tecnologías.

Es necesario reconocer que las T.I. están presentes, cada vez en mayor medida, en la vida de los ciudadanos y la institución educativa necesita incorporar estos recursos si quiere seguir mirando al futuro y mantener un compromiso con la realidad que le circunda.

Pero este planteamiento educacional supone cambios importantes en el paradigma educativo, de manera que el profesorado, principalmente, y la sociedad

deben ser conscientes de ello y aceptar un nuevo papel en la educación del individuo.

El profesor dejará de ser un mero transmisor del conocimiento para constituirse en conductor, colaborador y asesor en la búsqueda de ése conocimiento por parte del alumno.

2. OBJETIVOS

Se pretende con este planteamiento didáctico:

- Facilitar el aprendizaje de la Geografía a través de las Tecnologías de la Información.
- Cambiar el modelo de enseñanza del profesorado.
- Cambiar el modelo de aprendizaje del alumnado.
- Favorecer la integración de Internet en el aula.
- Facilitar la comunicación entre el alumnado de manera que se favorezca la interacción entre iguales.
- Desarrollar un nuevo modelo de comunicación entre el profesorado y el alumnado que enriquezca la interacción.
- Estimular el gusto por aprender a enseñar y por aprender a aprender.

3. METODOLOGÍA

El modelo metodológico que aquí se presenta pretende fomentar la interacción en todos los ámbitos del acto didáctico, así como favorecer el trabajo en grupos pequeños, o en equipos, y el trabajo cooperativo, ya que este planteamiento facilita la comunicación (presencial o en la red) mejor que ningún otro.

El modelo parte de un planteamiento clásico, y ya conocido por el docente, como es la programación de una Unidad Didáctica, pero modifica el planteamiento de enseñanza/ aprendizaje para que, los alumnos, lleguen al conocimiento mediante la realización de actividades y al desarrollo de habilidades a través de las T.I. De esta manera se incide directamente en la comprensión y formación de sus conocimientos, el desarrollo de habilidades y destrezas, y en la asunción de actitudes y valores.

La actividad fundamental se debe desarrollar en un aula donde los alumnos tengan acceso a Internet y puedan poner en práctica, o tengan a su alcance, las actividades que se le solicitan.

4. LA UNIDAD DIDÁCTICA “LA CIUDAD Y EL ESPACIO”

4.1. INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos más importantes de la enseñanza es el conocimiento de la dimensión social del ser humano y su relación con el espacio y con el tiempo. El ser humano siempre ha vivido en grupo y cada grupo humano ha ocupado un espacio determinado durante un tiempo también determinado, y con el tiempo ha dado lugar a lo que llamamos ciudades. Todos conocemos alguna ciudad, bien porque vivimos en ella, bien porque la hemos visitado o está cerca de nuestro lugar de residencia. Dentro de unos años, y al ritmo de crecimiento actual, más de la mitad de la población mundial vivirá en ciudades, este es uno de los motivos por los que se ha elegido a la ciudad como tema de estudio y, también, porque a través de ella se pueden estudiar otros muchos aspectos relacionados con la Geografía Urbana.

En esta UD se expondrá cómo trabajar en el aula los diversos aspectos de la enseñanza-aprendizaje de la Geografía mediante un centro de interés “la ciudad”, a partir del cual se van a dar a conocer otros muchos aspectos de la Geografía que interesa que conozcan los alumnos de esta materia. Esta UD está diseñada para que el profesorado pueda utilizarla y adecuarla al nivel de su alumnado, por lo que siempre tendrá la posibilidad de elegir aquellas actividades que mejor se adapten a ellos, aunque tiene como referencia principal la enseñanza de la Geografía en el segundo ciclo de la ESO (R.D. 3473/2000 de 29 de diciembre que modifica el R.D. 1007/1991 de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 16/01/2001).

Se tratarán aspectos como el concepto de ciudad, su relación con el espacio que ocupa y con el que ejerce su influencia, la población que habita estos espacios, las estructuras urbanas, las actividades, el crecimiento urbanístico y los problemas de las ciudades.

4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Valorar la importancia de las ciudades en la configuración del mundo actual.

Señalar las características que definen a un núcleo urbano, rural y periurbano.

Analizar los diferentes espacios urbanos.

Distinguir las diferentes estructuras urbanas.

Conocer las más importantes funciones y actividades urbanas.

Valorar las diversas formas de crecimiento espacial urbano.

Definir las diferentes asociaciones urbanas.

Señalar los problemas más importantes que aquejan a las urbes contemporáneas.

Buscar soluciones para las ciudades que las hagan más habitables y más sanas.

Entender la vida de cada individuo como parte de un hábitat que incluye la vivienda, el lugar, la ciudad y el mundo.

4.3. CONTENIDOS CONCEPTUALES

1. Las ciudades como parte del espacio geográfico. El poblamiento humano y el espacio (rural, urbano y periurbano).
2. Las ciudades y el espacio urbano: marco geográfico, evolución histórica, usos del espacio y análisis del medio urbano.
3. Funciones y actividades urbanas. Criterios cualitativos y cuantitativos.
4. El crecimiento espacial urbano. Zonas de influencia y desbordamiento urbano.
5. Las ciudades como un ecosistema urbano (natural y social). Las ciudades de países desarrollados y en desarrollo.

4.4. CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

1. Tratamiento de la información

Reconocer y analizar en un plano urbano la morfología del mismo y diferenciar sus sectores según la constitución en el tiempo.

Localizar en un plano urbano los diferentes usos del espacio, así como los centros de interés más relevantes de cada uno de ellos.

Elaborar una lista de criterios para distinguir el poblamiento urbano del rural.

Utilizar la información que podemos encontrar en la red (p.e. páginas blancas o amarillas) para seleccionar planos de ciudades en donde se pueda apreciar claramente su evolución en el tiempo y en el espacio.
2. Causalidad Múltiple.

Señalar los factores que le confieren a una ciudad el calificativo de administrativa, cultural o turística.

Analizar los distintos modelos de urbes según sean conurbaciones, aglomeraciones o megápolis y señalar las diferencias entre ellas.
3. Indagación e investigación.

Obtener información sobre los problemas que afectan a las urbes y clasificarlos según afecten al medio natural o al grupo social, y realizar subapartados dentro de cada uno de ellos.

Proponer soluciones a algunos de los problemas más graves que afectan a las ciudades del mundo desarrollado y a las del mundo en vías de desarrollo.

4.5. CONTENIDOS ACTITUDINALES

1. Capacidad crítica y curiosidad científica.

Aptitud para conocer y valorar las características de dos núcleos urbanos atendiendo a las diferencias de sus habitantes en cuanto a sus condiciones socioeconómicas.

Analizar las causas y consecuencias que originan dichas diferencias

2. Valoración y conservación del patrimonio.

Medidas que se debieran tomar para evitar la desaparición del patrimonio artístico y cultural de las ciudades

3. Tolerancia y solidaridad.

Actuaciones que favorezcan la integración de los grupos marginados de las ciudades

4.6. HABILIDADES QUE SE FOMENTARÁN

Dentro del campo del desarrollo del pensamiento crítico, del pensamiento para la búsqueda de soluciones a los problemas y del pensamiento creativo (Orlich, et al. 1995), los alumnos desarrollarán habilidades de comprensión, analíticas, sintéticas, operativas, descriptivas y valorativas mediante:

La comprensión e interpretación de todo tipo de información audiovisual relativa al hecho urbano, como textos, gráficos, mapas, datos, tablas, ilustraciones, etc.

La identificación y distinción de causas y efectos en relación con los temas urbanos

La planificación y el diseño de actividades encaminadas a una mejor comprensión de los hechos relacionados con las ciudades.

La toma de decisiones y su valoración teniendo en cuenta sus posibles consecuencias.

La exposición e información de hechos o situaciones mediante la elaboración de textos, mapas, gráficos, etc.

4.7. ACTIVIDADES

Serán de tres tipos: Iniciales, de progreso, y de afianzamiento o recapitulación.

4.7.1. Iniciales

1. Con objeto de conocer desde que punto se puede partir en el proceso de aprendizaje, se solicitará a los alumnos que elaboren un *mapa conceptual* sobre “La ciudad y el espacio” y justifiquen los conceptos que han incluido en él.

4.7.2. De Progreso o construcción del conocimiento.

2. Busca diferentes *tipos de paisajes* y señala aquellos en los que la acción del hombre es visible y en los que no, distinguiendo entre paisajes naturales y paisajes humanizados.
3. Ante varias vistas de *paisaje rural y urbano*. Señala las diferencias que encuentras entre ellos. Compáralo con otros dos alumnos de tu clase y haced un cuadro-resumen juntos.
4. Contesta a las siguientes frases con *Verdadero o Falso*.
 - La ciudad tiene edificios altos
 - En el pueblo hay teatros, hospitales, universidad..
 - La circulación de la ciudad es fluida y con pocos coches
 - Los habitantes de los pueblos tienen siempre mucha prisa
 - El aire de las ciudades está muy contaminado.
 - En los pueblos hay más jardines que en las ciudades.
 - En las ciudades hay pocas zonas verdes.
 - En las ciudades las distancias son muy cortas
 - En los pueblos los niños pueden ir solos y andando al colegio
5. Ante la visión de la vida en un *núcleo rural* o pueblo y la vida en un *núcleo urbano* o ciudad. Busca información sobre su número de habitantes y las actividades económicas a las que se dedica la población activa de cada uno de ellos. Anota las diferencias entre ambos núcleos.
6. Trabaja en pareja, mediante la técnica de *Torbellino/Lluvia de Ideas*, y haced un listado de 10 ventajas y 10 inconvenientes de vivir en un núcleo rural (pueblo) o en una ciudad.
7. Busca *los planos* de tres ciudades (una del centro del país, otra marítima y otra atravesada por un gran río) y busca las razones de su localización. Ponte de acuerdo con otros dos compañeros y ponedlas en común.
8. Ante los *diferentes tipos de plano* que tienen estas mismas ciudades. Anota las características morfológicas de cada uno de ellos y los problemas que pueden presentar a sus habitantes.
9. Trabajo en grupo: Elige el *plano de una ciudad*, si es la tuya mejor, y observa el casco antiguo, los ensanches y la periferia. ¿Qué diferencias encuentras entre unos y otros? Anótalas y haced entre todos un cuadro resumen.

10. Busca también las *zonas comerciales, las industriales y las residenciales* (viviendas), anota las razones que crees que pueden explicar su localización. Ponte de acuerdo con otros compañeros que trabajen sobre la misma ciudad y señalad las coincidencias y las diferencias que hay entre vosotros sobre estas cuestiones.
11. Compara los mapas de las *áreas metropolitanas* de dos grandes ciudades españolas (p.e. Madrid y Barcelona), una del interior y otra de la costa, y los municipios que las rodean, ¿Crees que hay diferencias entre ellas?. Haz una lista de similitudes y de diferencias. Ponte de acuerdo con otros dos compañeros y realizad una lista de coincidencias entre vosotros.
12. Juego de parejas: Busca en Internet las *10 áreas metropolitanas más importantes del mundo* y los países a las que pertenecen. Clasifícalas entre países desarrollados y países en vías de desarrollo y expón los criterios que has utilizado.
13. Observa el *Mapamundi sobre el proceso de urbanización mundial*, anota los lugares dónde es más importante este proceso e intenta buscar las causas que han influido en cada uno y compara las diferencias entre ellos.
14. Busca noticias en los periódicos digitales sobre *problemas que tienen las grandes ciudades* y agrúpalos por según afecten al medio urbano o a la población.

4.7.3. De afianzamiento o recapitulación

15. En grupos de cuatro: *Proponer soluciones* al problema de la seguridad y la violencia en las ciudades.
16. En grupos de cuatro: *Diseñar una ciudad modelo*.
17. Trabajo individual: Realiza un *cuadro-resumen* de las diez principales medidas que se deben tomar para evitar la desaparición del patrimonio artístico-cultural de una ciudad.

4.8. RECURSOS

<http://www.geo.eduhi.at/www.florida-uni.es/herodot/index.htm>

Proporciona datos y cifras de España y del mundo. Mapas e imágenes de toda la Tierra. Tiene también enlaces interesantes.

<http://casiopea.adi.uam.es/~recugeo1/>

Página del Área Geografía Humana de la Univ. Autónoma de Madrid con recursos de todo tipo para geógrafos.

<http://www.donfreeware.com/free41.htm>

Programas gratis para aprender Geografía, países, capitales, ciudades del mundo, etc. De juegos e interactivo.

<http://www.un.org/Pubs/CyberSchoolBus/spanish/cities/ebg9.htm>

Página de Naciones Unidas sobre lo urbano y sus problemas. También tiene un programa interactivo, con U.Didácticas, sobre el proceso de urbanización.

<http://www.laneta.apc.org/urbania/urbani.htm>

Trata de conceptos y problemas urbanos, y otros temas relacionados con lo urbano.

<http://www.econet21.org/es/guia/problemas/presion.html#top>

Página de la Comisión Europea sobre la presión urbana y sus consecuencias
<http://195.77.171.10/online/sigloxx/cas/edicion/tex033.htm>

Página del Grupo Zeta que trata del concepto de ciudad y el crecimiento de algunas como Barcelona o Zaragoza.

<http://habitat.aq.upm.es/>

Página de la Univ. Politécnica de Madrid que tiene documentos interesantes sobre globalización, territorio, población y poblaciones vulnerables en las ciudades.

<http://www.webct.com/service/ViewContent?contentID=2518923>

Departamento Virtual de Geografía (en inglés) con todo tipo de recursos para el geógrafo y para el profesor de Geografía.

<http://www.unesco.org/issj/rics153/canclinispa.html>

Página de la UNESCO sobre las culturas urbanas de fin de siglo, conceptos y redefiniciones.

http://www.bcn.es/publicacions/bmm/47/cs_qc4.htm

Una revista publicada en Barcelona que tiene varios textos sobre la función educativa de los espacios urbanos.

<http://www.byd.com.ar/ciudad2.htm>

Publicación argentina sobre la percepción urbana en niños y adolescentes. Los métodos de análisis de la ciudad en dibujos, maquetas y comentarios verbales nos muestran aspectos insospechados de la organización mental del espacio urbano.

<http://www.laneta.apc.org/urbania/urbani2.htm>

Distingue los conceptos de ciudad y área urbana, a nivel internacional.

<http://icarito.tercera.cl/icarito/1999/icaro/761/pag1.html>

Trata sobre el concepto de ciudad y las características que la definen.

<http://www.un.org/cyberschoolbus/spanish/cities/index.asp>

Programa interactivo de las Naciones Unidas sobre Ciudades de hoy/ Ciudades del Mañana. Son Unidades Didácticas para utilizar “en línea” con los alumnos.

<http://www.cccb.org/atlas/Atlas.htm>

Atlas histórico de las principales ciudades europeas (españolas incluidas) en los que se ve y se conoce su evolución histórica respecto al plano, los usos, las zonas verdes, etc. Es completísimo.

<http://www.saniplan.org/definspa.htm>

Define periurbano.

<http://www.un.org/Pubs/CyberSchoolBus/spanish/cities/eun01txt.htm#dict>

Definición urbana según Naciones Unidas.

<http://www.ub.es/geocrit/sv-33.htm>

Artículo de la revista Geocrítica en el que H.Capel hace distinción entre lo urbano y lo rural.

http://www.oranim.macam98.ac.il/geo/ndx_geo.html

Página en inglés con todo tipo de recursos (mapas, imágenes, recursos, Geografía Rural y Urbana, etc.) para enseñar Geografía a través de Internet.

<http://geography.about.com/gi/dynamic/offsite.htm?site=http%3A%2F%2Fwww.un.org%2FPubs%2FCyberSchoolBus%2Fspecial%2Fhabitat%2Fprofiles%2Findex.html>

Página con las ciudades más pobladas del planeta.

5. ORGANIZACIÓN SOCIAL DE LA CLASE

Es necesario organizar el aula para que los alumnos aprendan a buscar información, a aprender entre sí, de manera que el profesor se convierta en orientador, colaborador y favorecedor del aprendizaje.

Se recomienda seguir el proceso de manera que sea progresivo e incluya las siguientes fases:

La *primera* consistiría en la realización de un trabajo individual, para que los alumnos aprendan a manejarse solos por Internet y se percaten de las posibilidades del medio y sus inconvenientes (exceso de información).

La *segunda* fase de trabajo se haría en parejas, en dónde las posibilidades de comunicación entre iguales son máximas, a la vez que se fomenta la participación entre individuos con dificultades para la misma y el aprendizaje mediante la interacción entre iguales.

La *tercera* fase contemplaría el trabajo en grupos más numerosos, aunque nunca deben ser de un número superior a cuatro, o cinco, por lo que supondría de pérdida en la interacción entre iguales, y la dificultad que puede suponer para el profesor en el momento de discriminar el grado de participación de cada alumno en el trabajo realizado.

La *cuarta* fase de trabajo, en gran grupo, solamente se recomendaría cuando los alumnos tengan que hacer una puesta en común del trabajo ya realizado.

6. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Realizada al principio del proceso una evaluación inicial de los alumnos, resta ahora planificar una evaluación formativa y final. En este apartado no cabe un diseño clásico de modelo evaluativo, se basará fundamentalmente en los logros conseguidos en las actividades propuestas a los alumnos, dónde han tenido que demostrar habilidades, competencias, el conocimiento previo y el adquirido, el esfuerzo, la dedicación y la capacidad para discriminar lo que es interesante de lo que no lo es y, finalmente, aprender a aprender.

Con este modelo de enseñanza/ aprendizaje el profesor puede volver a pedir a sus alumnos, que no han superado la evaluación en la primera acción, que realicen actividades similares a las realizadas hasta comprobar que se han adquirido los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes requeridos en el nivel educativo en el que se encuentren los alumnos.

7. TIEMPO DE APLICACIÓN

Variará según el número de actividades a realizar y las dificultades que estas entrañen, pero para E. Secundaria, y teniendo en cuenta que podrían no dominar el medio, la U.D. debería durar unas veinte horas aproximadamente.

8. EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA/ APRENDIZAJE

Realizada la evaluación de los alumnos es necesario conocer:

El grado de satisfacción de los mismos ante esta nueva metodología.

El ambiente de trabajo del aula y el interés despertado.

El grado de consecución de los objetivos propuestos y el tiempo invertido en ello.

A la vista de los resultados obtenidos el profesor replanteará este modelo hasta que sea del agrado y satisfacción del profesor y de sus alumnos, porque sólo desde la perspectiva del aprendizaje satisfactorio se puede conseguir un aprendizaje perdurable en el tiempo y transferible en el conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO TAPIA, J. (1991): Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar. Madrid. Santillana.
- ALONSO TAPIA, J. (1997): Evaluación del conocimiento y su adquisición. Vol. I. Ciencias Sociales. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.

- BATEMAN, W. (2000): *Alumnos curiosos*. Barcelona. Gedisa.
- BEETLESTONE, E. (2000): *Niños creativos, enseñanza imaginativa*. Madrid. La Muralla.
- BENEJAM, P. (1999): *El conocimiento científico y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Libro de actas del X Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de la Rioja. Dída. pp. 15-25.
- BENEJAM, P. y PAGES, J. (coord.) (1997): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona. ICE Universitat Barcelona/Horsori.
- COLL, C. (Coord.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria*. Barcelona, ICE Universitat de Barcelona/ Horsori.
- FRIERA, F. y FERNÁNDEZ, C. (2000): *Didáctica de las Ciencias Sociales*. En RICO, L. y MADRID, D. *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*. pp. 65-98. Madrid. Síntesis.
- GONZÁLEZ GALLEGO, I. (2000): *Metodología en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. En J. Pagés, J. Estepa y G. Travé: *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva. pp. 491-516.
- GRUPO EDETANIA (1995): *Proyecto Curricular. Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. ESO. Valencia.Écir.
- ONTORIA, A. et al. (1992): *Mapas conceptuales: Una técnica para aprender*. Madrid. Narcea.
- ORLICH, D., HARDER, R., CALLAHAN, R., KAUCHAK, D., PENDERGRASS, R. y KEOGH, A. (1995): *Técnicas de Enseñanza. Modernización en el aprendizaje*. México. Limusa.
- PAREDES, J. (2001): *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Página de docencia. Univ. Autónoma de Madrid. <http://www.adi.uam.es/>
- RUBIO, C., PÉREZ, E. y RUBIO, F. (2000): *Modelo de enseñanza-aprendizaje basado en Tecnologías de la Información*. Comunicación presentada al congreso sobre NNNTT aplicadas a la educación. Universidad de Santiago de Compostela. <http://ccd.usc.es/actividades/congreso/rubioroyo4h.htm>
- RODRÍGUEZ LESTEGÁS, F. (2000): *La actividad humana y el espacio geográfico*. Madrid. Síntesis.
- SARTORI, G. y MORLINO, L. (comps.) (1994): *La comparación en las Ciencias Sociales*. Alianza Editorial. Madrid.
- VERA MUÑOZ, M^a. I. y ESPINOSA BRILLA, D. (1999) *Evaluación inicial de los valores a través de los mapas axiológicos*. *Ágora del profesorat* 99. Generalitat Valenciana. 1999. pp. 92-96.
- VERA MUÑOZ, M^a. I. y ESPINOSA BRILLA, D. (2001) *Efectos de los videojuegos y de la realidad virtual en los valores*. *Rev. Alquibla*. N^o 7. pp. 471-485.
- WHITIN, P. y WHITIN, D. (2000): *Indagar junto a la ventana. Cómo estimular la curiosidad de los alumnos*. Barcelona. Gedisa.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA UNA UNIDAD DIDÁCTICA: LOS CLIMAS DE ESPAÑA

MÓNICA JUAN PRIETO

MARÍA MOLINA PÉREZ

Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos decenios se ha producido un relevante cambio institucional en la educación en España, la Ley Villar de 1970 y la LOGSE de 1990 supone una ampliación de la edad obligatoria de enseñanza, así como la definición de un nuevo currículo para una mayor cantidad de alumnado que además es muy heterogéneo.

En el currículo existen tres niveles de concreción. En el primer nivel tenemos el Diseño Curricular Base (D.C.B.) que nos viene dado por la administración correspondiente, el D.C.B. está diseñado por etapas y por áreas. En el segundo nivel está el Proyecto Curricular de Centro (P.C.C.) que lo realizan los equipos de profesores del centro educativo. Hay dos tipos de equipos: los equipos de áreas que se encargan de los diseños de áreas y los equipos de niveles que se encargan de los diseños de niveles e interniveles. Por lo que cada centro tendrá su propio Proyecto Curricular (P.C.). En el tercer nivel nos encontramos con las Unidades Didácticas (U.D.) que son realizadas por el profesor de aula.

Nosotras como futuras docentes nos hemos centrado en el tercer nivel de concreción del currículo. Y a continuación vamos a desarrollar brevemente una

unidad didáctica para el primer curso del tercer ciclo de primaria sobre los climas de España.

2. UNIDAD DIDÁCTICA.

La unidad propuesta para ésta comunicación es para una clase de 6^o de primaria. Para el buen funcionamiento de esta unidad didáctica la clase debe de constar de un máximo de 24 alumnos. También es imprescindible que el colegio disponga de salas de audiovisuales, proyectores, videos y televisores.

2.1. NÚCLEO CONCEPTUAL.

Los contenidos seleccionados para ésta unidad didáctica son los siguientes:

- Conceptos de tiempo y clima.
- Parámetros del clima.
 - Temperatura (presión atmosférica)
 - Precipitaciones
 - Régimen de vientos
- Mapa meteorológico.
- Factores que influyen en el clima.
 - Latitud
 - Altitud
 - Relieve (altura)
 - Proximidad al mar (regulador térmico)
- Rasgos biogeográficos del clima.
 - Hidrografía
 - Flora
 - Fauna
- Tipos de clima en España.
 - Clima mediterráneo degradado a continental
 - Clima atlántico
 - Clima de montaña
 - Clima subtropical
 - Clima mediterráneo

2.2. OBJETIVOS DIDÁCTICOS.

Los objetivos de nuestra unidad didáctica están referidos a los tres ámbitos del aprendizaje: conceptual, procedimental y actitudinal. Estos objetivos deben ser fácilmente evaluables durante o al final del desarrollo de la unidad didáctica. Los objetivos están formulados en función de la secuencia que vamos a seguir a lo largo de la unidad didáctica, que viene dada por los conceptos.

A la hora de formular los objetivos no deben formularse nunca los temas transversales e incluir objetivos relacionados a los mismos en los tres ámbitos del aprendizaje.

2.2.1. Objetivos conceptuales.

- Diferenciar los conceptos de tiempo y clima.
- Situar a España dentro de la variedad climática del globo terrestre.
- Relacionar los diferentes parámetros que definen un clima.
- Conocer la influencia del clima en la vegetación y la fauna.
- Identificar y localizar los distintos tipos de clima en España.

2.2.2. Objetivos procedimentales.

- Elaborar y comparar climogramas.
- Interpretar mapas del tiempo.
- Exponer en clase el resultado del análisis de los climogramas y de los mapas del tiempo.
- Debatir las conclusiones.
- Aplicar los conocimientos previamente explicados de los factores que influyen en el clima.

2.2.3. Objetivos actitudinales.

- Aumentar la sensibilidad y el respeto hacia el entorno natural.
- Mostrar interés por identificar y conocer los elementos más característicos de España.
- Valorar la diversidad y riqueza de los distintos climas de España.

2.3. CUESTIONARIO DE CONOCIMIENTOS PREVIOS.

Una vez que hemos determinado cual va a ser el núcleo conceptual de nuestra unidad didáctica y que hemos formulado los objetivos didácticos es importante acceder al conocimiento previo de los alumnos. Una de las formas para llegar al conocimiento que poseen los alumnos sobre éste tema en cuestión es a través de un cuestionario, como podría ser el que adjuntamos a continuación.

Este cuestionario no pretende ser un examen, así que deberá de ser anónimo para no condicionarlos y a la vez individual.

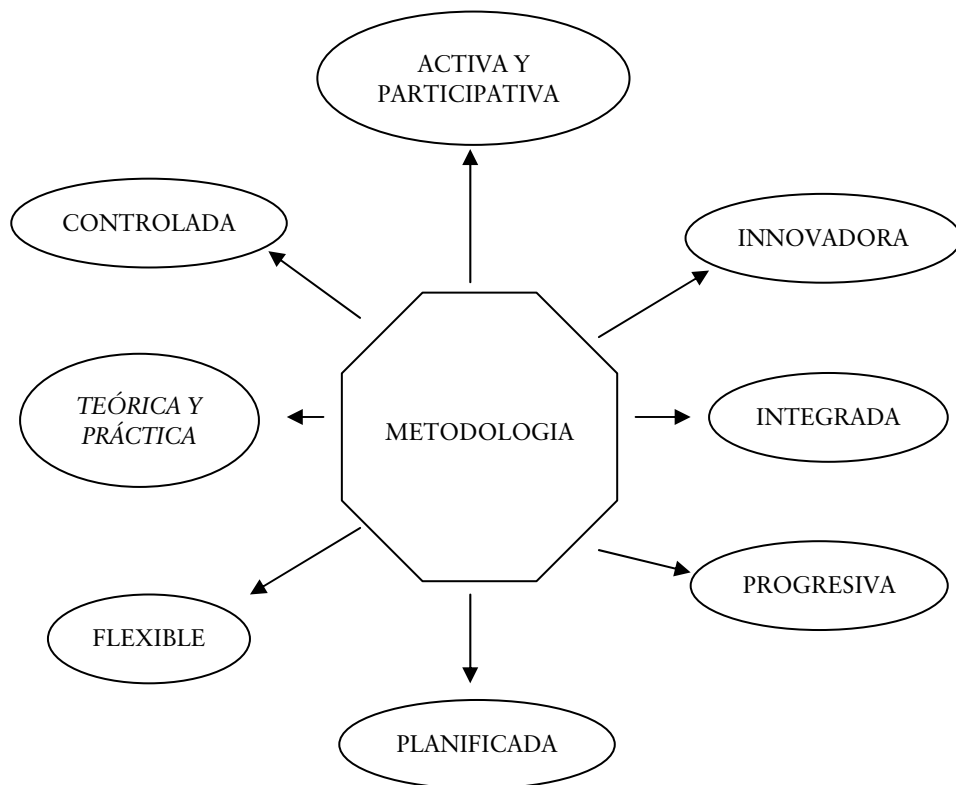
CUESTIONARIO

1. ¿Sabrías diferenciar los conceptos de tiempo y clima?
2. ¿Cuáles son los elementos que determinan un clima?
3. ¿Sabrías definir altitud y latitud?
4. ¿Tú crees que la altitud, la latitud y la proximidad al mar son factores que influyen en el clima? Razona tu respuesta.
5. ¿En qué zona climática se encuentra España?.
6. Zona fría
7. Zona templada
8. Zona cálida
9. ¿Crees que la vegetación y la fauna dependen del clima en el que se encuentren?.
10. Enumera los tipos de clima de España que conoces.
11. ¿Qué es un climograma? ¿Para qué sirve?
12. ¿Qué es la presión atmosférica?
13. ¿Qué son las isobaras? ¿Qué representan?
14. ¿Qué es un barómetro? ¿Y un termómetro? ¿Para qué sirven?
15. ¿Sabrías interpretar un mapa del tiempo?

2.4. METODOLOGÍA.

La metodología que proponemos que se emplee es una metodología innovadora caracterizada por tener una motivación intrínseca en el alumno y por ser activa y participativa. Para llevar a cabo ésta metodología las estrategias a seguir han de ser de exposición e indagación por parte del alumno. (Ver gráfico 1)

GRÁFICO 1. Características de una metodología eficaz, según MARRÓN GAITE, M. J.



Fuente: MARRÓN GAITE, M. J. (1992). *Proyecto docente*.

2.5. ACTIVIDADES.

Las actividades deben adecuarse al grado de madurez psicoevolutivas del alumno por lo que han de ser consideradas útiles tanto por los alumnos como por el profesor. Éstas actividades debe promover el aprendizaje activo y la máxima participación del alumno en su participación, por lo que tienen que ser interesantes y atractivas.

Las actividades deben permitir al alumno tomar decisiones respecto a como desarrollarlas, deben establecer continuidad entre lo estudiado y lo nuevo, deben atender a las diferencias individuales en los niveles de logro, deben desarrollar la capacidad para asumir el éxito o el fracaso, deben ser variadas y deben ser asequibles a las posibilidades del centro escolar y de la comunidad educativa. Es

importante que las actividades partan del propio entorno del alumno y del conocimiento de la realidad. Además, jamás deben ser discriminatorias.

❖ TIEMPO Y CLIMA

Sacamos a seis alumnos al encerado se le pone en fila, uno al lado del otro. El primero de la fila tendrá el brazo derecho pegado al cuerpo y el resto de sus compañeros progresivamente lo tendrán levantado hasta que el último lo tenga totalmente levantado como si fuera a hacer una pregunta. Ésta actividad se podría hacer con otros ejemplos que proponga el profesor o los propios alumnos, por ejemplo diciendo que el tiempo es cada una de las secuencias de una película y que la película entera sería el clima.

❖ ¿CÓMO INCIDEN LOS RAYOS SOLARES EN LA TIERRA?

- A) Se le muestra a la clase tres cartulinas donde hay dibujadas tres formas diferentes de cómo los rayos solares inciden sobre la tierra, y los niños tendrán que escoger cuál es la correcta.
- B) Está actividad consiste en mostrar a los niños las diferentes formas de incidencia de los rayos solares en el Ecuador y en los Polos, mediante el uso de una linterna y un folio en blanco. De manera que con la linterna quieta y encendida, cuando el folio esté perpendicular podrán observar como inciden los rayos en el Ecuador y cuando inclinemos el folio observarán como inciden sobre los Polos.

❖ PRESIÓN ATMOSFÉRICA

A) Barómetro.

Con el siguiente material: cartulina, plástico, gomas, una pajita, hilo, dos alfileres, pegamento, tijeras, bolígrafo, caja y celo; los alumnos realizan varios barómetros.

Quitamos la tapa de la caja y en su lugar la tapamos con el plástico sujetándolo con las gomas, de manera que en la parte superior de la caja sólo esté el plástico. Cortamos un trozo de hilo, uno de los extremos lo pegamos al plástico con el celo y el otro lo pegamos a la pajita. En el otro extremo de la pajita pegamos uno de los alfileres de forma que sobresalga la punta. Detrás de la caja ponemos la cartulina, de modo que esta quede de forma vertical. Entonces pinchamos con el otro alfiler la pajita a la cartulina, por el extremo donde la pajita tiene pegado el hilo, de manera que el hilo quede tenso. En la zona de la cartulina hacia donde apunta el alfiler dibujamos una pequeña escala para ver cómo varía la presión.

B) Variación de la presión con la altura

Se le muestra a la clase dos cartulina donde están dibujadas una montaña y una llanura, en una de las cartulinas hay un hombre situado en la cima de la montaña y en la otra cartulina hay un hombre en la llanura. Y después de mostrarles ambas cartulinas se les preguntará a los niños dónde hay mayor presión atmosférica.

C) El aire pesa

Con un listón de madera, una cuerda fina o alambre y dos globos; se hará un balancín para comprobar que el aire pesa. Al listón de madera le hacemos tres agujeros, uno en cada extremo y otro en el centro. El listón de madera lo suspendemos con una cuerda o alambre que pasa por el agujero central de modo que quede en equilibrio y en posición horizontal. En cada extremo colocamos un globo vacío sujetándolo al listón con una cuerda que pase por cada uno de los agujeros. Después de ver como el sistema se mantiene en equilibrio cogemos uno de los globos y lo hinchamos de aire, una vez inflado lo volvemos a colocar en el listón sujetándolo con una cuerda fina a través del agujero. Y entonces el sistema se desequilibra hacia el lado donde el globo está lleno de aire puesto que éste pesa.

D) El aire caliente pesa menos

Con un listón de madera, una cuerda fina o alambre, un recipiente pequeño, una botella mediana, arroz y una vela la clase podrá comprobar como el aire caliente pesa menos. Dividimos la clase en grupos y le damos a cada grupo el material necesario, cada grupo a partir del dispositivo de la actividad anterior (el listón de madera) coge su botella y su yogur vacío y lo ponen en cada uno de los extremos del listón sujetándolos con una cuerda a través de los agujeros de los extremos, el yogur lo colocara boca-arriba, pero la botella la pondrán colgada hacia abajo. En el yogur pondrán los granos de arroz necesarios para equilibrar el sistema. Una vez que éste esté en posición horizontal encenderán la vela la acercaran a la boca de la botella calentando su interior, de manera que el sistema se desequilibra y tendrán que quitar parte del arroz que hay en el yogur para volver a equilibrarlo.

❖ PLUVIÓMETRO

Con una botella de plástico grande, un cuchillo, un rotulador y una regla construiremos un pluviómetro. Para ello dividiremos la botella en tres partes cortando la superior, al resto de la botella le harán una regla en centímetros e introducirán la parte superior que han cortado en ésta de forma que quede como un embudo. Una vez hecho esto se colocaran los pluviómetros en distintas partes del patio del colegio e irán recogiendo los alumnos los datos durante un periodo de tiempo.

❖ MAPA METEOROLÓGICO

A) Interpretar un mapa meteorológico

Se necesita un mapa del Instituto Nacional de Meteorología en una transparencia. Lo primero será preguntar a los alumnos qué piensan ellos que nos está indicando el mapa y que significan los símbolos que aparecen en él. Una vez que nos hayan respondido lo que ellos creen que significa pasamos a explicárselo nosotros haciendo hincapié en cuáles han sido sus fallos y sus aciertos para que ellos mismos se den cuenta.

B) ¿Mejora o empeora el tiempo?

En esta actividad disponemos de siete cartulinas con distintos símbolos que pueden aparecer en un mapa meteorológico: B (borrasca), A (anticiclón), frente frío, frente caliente, frente oclusivo, isobaras juntas, isobaras separadas. Además hay otras dos cartulinas, en una de ellas pone que mejora el tiempo y en otra que empeora. Repartiremos las cartulinas a nueve niños de la clase y entre todos tendrán que agruparlas en torno a las dos últimas que hemos dicho.

❖ CLIMOGRAMA

A) Elaborar un climograma

A los alumnos primeros se les explica como se construye un climograma y tras esta explicación se les proporciona una tabla con los datos necesarios para que ellos mismos realicen uno.

B) Interpretar un climograma

Se les pone a los alumnos una transparencia de un climograma. A partir de una serie de preguntas que les hacemos obtenemos los datos necesarios para que entre todos, con la colaboración de la profesora, ir interpretando el climograma.

❖ FACTORES DEL CLIMA

A) Manzana

Con la ayuda de una manzana, una aguja de tejer, dos cartulinas, un cuchillo y un bolígrafo les explicamos como se medirá la latitud.

B) Diaporama

Utilizando el diaporama como recurso didáctico motivamos a los niños en el aprendizaje de los factores que influyen en el clima. Así a partir de las imágenes y del texto del diaporama les enseñamos los factores que influyen en el clima.

C) Altitud y altura

Con la ayuda de una mesa y una silla se les explica la diferencia entre altitud y altura, para ello se eligen a tres niños. Uno se coloca encima de la mesa, otro encima de la silla y el tercero se queda en el suelo. El que está en el suelo diremos que está a nivel del mar. El niño que está encima de la mesa si le medimos con respecto al niño que está en el suelo, entonces le diremos la *altitud*, mientras que si lo medimos con respecto al que está encima de la silla estaremos midiendo su *altura* con respecto a la silla.

D) Macetas

Dividimos a la clase en grupos, cada grupo necesita dos botellas de plásticos vacías. Se cortan los cuellos de las botellas, en una se llena de tierra y la otra de agua, en cada botella pondremos un termómetro. Luego colocaremos las botellas en una zona del patio donde del sol y después las cambiamos a una zona de sombra. Y si anotamos las temperaturas en los distintos lugares donde han estado las botellas podremos observar como el agua conserva la temperatura mejor que la tierra y como por eso decimos que el agua es un regulador térmico.

2.6. EVALUACIÓN

A partir de los resultados obtenidos en los cuestionarios sabemos el punto desde el cual tenemos que partir para comenzar el desarrollo de los contenidos de manera que a lo largo de las sesiones iremos evaluando los conocimientos adquiridos por los alumnos. Esta evaluación continua la realizaremos a través de la observación, es decir, si van adquiriendo un vocabulario específico, la participación en clase, los razonamientos que llevan a cabo, las dudas que se plantean, las dudas, etc.

Para obtener una información más fiable recogeríamos actividades que mandamos para casa sobre las definiciones de tiempo y clima, la elaboración y comentario de los climogramas. La evaluación final en lugar de realizarla mediante un examen lo que haríamos es un juego donde pondríamos a prueba todos los conocimientos adquiridos por los alumnos en esta unidad didáctica.

Después de poner en práctica la unidad didáctica debemos realizar las rectificaciones pertinentes para subsanar posibles deficiencias detectadas.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBENTOSA SÁNCHEZ, L. M. (1989): *El clima y las aguas*. Madrid: Síntesis.
- BLESSIG, A.M. (1995): *Guía completa para entender la meteorología*. Barcelona: Vecchi.
- DE VERA FERRE, J. R.; TONDA MONLLOR, E. M. y MARRÓN GAITE, M. J. (Eds.) (1998): *Educación y Geografía*. Alicante: Grupo de Didáctica de la Geografía (Asociación de Geógrafos Españoles) y Universidad de Alicante.
- MANDEL, M. (1968): *Física recreativa*. Madrid: Santillana.
- DE VERA FERRE, J. R.; TONDA MONLLOR, E. M. y MARRÓN GAITE, M. J. (Eds.) (1998): *Educación y Geografía*. Alicante: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Alicante.
- GONZÁLEZ ORTIZ, J. L. y MARRÓN GAITE, M. J. (Eds.) (2000): *Geografía, Profesorado y Sociedad. Teoría y Práctica de la Geografía en la Enseñanza*. Murcia: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Murcia.
- MARRÓN GAITE, M. J. (1990): "El entorno como objeto de estudio y como recurso didáctico para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la E.G.B. Una experiencia de trabajo para el estudio activo del entorno rural". *Didáctica*, 2, pp. 161-169.
- MARRÓN GAITE, M. J. (1997): "Creación de materiales didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales y su empleo en el aula. Labor conjunta de profesores y alumnos. Algunos ejemplos prácticos." En ARRANZ MÁRQUEZ, L. (Coord.): *El libro de texto y los materiales didácticos*. Madrid: Universidad Complutense.
- MORENO, A. y MARRÓN GAITE, M. J. (1995): *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*. Madrid: Síntesis.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (1998): *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Serbat.
- SUREDA, V. y SAN GIL, J. (1973): *La atmósfera y la predicción del tiempo*. Barcelona: Salvat.
- TAYLOR-CORK, B. (1992): *Aprende a ser un buen meteorólogo*. Barcelona: Parramón ediciones, S.A.
- TOHARIA, M. (1991): *Tiempo y clima*. Barcelona: Salvat.
- Atlas temático. *Meteorología*. Barcelona: Idea Books, 1992.
- VV.AA. (1996): *El Reto de la Geografía ante la Reforma Educativa*. (III Jornadas de Didáctica de la Geografía). Madrid: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad Complutense.

UN JUEGO DE SIMULACIÓN PARA EL TRATAMIENTO DE LA GEOGRAFÍA FÍSICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: GEOFISIC

M.^a AURORA GÓMEZ CRESPO

Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Sobre los juegos de simulación existe una bibliografía que, aunque no muy extensa, sí es bien cierto que muy relevante, tanto por su fundamentación científica, como por su enorme valor didáctico. Un valor didáctico muy importante en nuestros centros educativos, no siempre conocido o valorado pero ciertamente necesitado, baso estas afirmaciones en la demanda existente de una Didáctica Renovada para impartir una gran disciplina, la Geografía, la cual no siempre es acogida por los alumnos con el entusiasmo, la atención y la importancia que se merece, tal vez porque el profesor no tiene los medios para hacerla suficientemente interesante o porque el alumno no tiene motivación.

En estos momentos el avance y cambio educativo que hace años comenzamos, pero que no conseguimos arraigar, el papel de profesor en su tarea docente ha cobrado un nuevo carácter basado en las fundamentaciones psicológicas, sociológicas, pedagógicas, y epistemológicas que todos ya conocemos. De acuerdo, pero... ¿Y en el aula? ¿Qué? ¿Cómo motivar, cómo llegar, cómo concienciar a los alumnos de lo bonito y de la importancia que tiene el conocer el mundo en el que viven? Un mundo en el que la Geografía, al igual que otras disciplinas es fundamental.

Este juego de simulación que presentamos en esta comunicación, persigue motivar a los alumnos hacia el estudio de esta disciplina, que experimenten que

la Geografía no consiste en decir países, ríos o montañas mecánicamente, sino que es un privilegio del conocimiento, y que estudiarla y examinarse de ella, puede ser útil y divertido.

Con él queremos ofrecer un recurso didáctico para la evaluación del aprendizaje de algunos conceptos geográficos especialmente complejos que se incluyen en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el área de Ciencias Sociales: Geografía e Historia. Con él podemos realizar una evaluación formativa, desde sus tres momentos temporales: diagnóstica, de seguimiento y final.

2. SOBRE EL JUEGO Y SU VALOR EDUCATIVO

Antes de centrar la cuestión en los juegos de simulación, es preciso abordar lo que es y lo que entendemos por juego. En primer lugar, podemos decir que proviene del latín con una doble entrada, *iocun* y *ludus-ludi* y que significa diversión o entretenimiento, definición aceptada actualmente puesto que en nuestro actual Diccionario Español se define como hacer algo con el sólo fin de entretenerse o divertirse. Pero dado que nuestra actividad lúdica tiene fines didácticos, recurrimos al Diccionario de Ciencias de la Educación, el cual, lo define como una actividad lúdica que comporta un fin en sí misma, aspectos muy relevantes a la hora de su incorporación en el aula.

Por ello ha sido analizado y estudiado, desde los tiempos más remotos, y en las más diversas culturas, como podemos encontrar en el libro de Huizinga "*Homo Ludens*", o bien se han establecido diversas y variadas teorías acerca de su naturaleza, finalidad, sus características. Sobre este punto quisiera destacar el estudio de tres autores, Beltrán, Crespo y Cañeque quienes han establecido dos grandes grupos, las Teorías Clásicas representadas por autores como Spencer, Gros, Caillois, Huizinga, Lazarius,... que basan su aportación en caracterizar al juego como una actividad que libera tensiones, permite la recuperación o la distensión facilitando el equilibrio personal y a su vez desarrolla la felicidad al divertirse y al preparar para la vida en el ensayo de roles y funciones sociales.

El otro grupo de teorías, ha sido denominada como Psicológicas, apoyadas por autores como Freud, Vigotsky, Piaget y Chateau, cada uno de los cuales manifiesta la aportación del juego al desarrollo humano de distinta forma.

Freud lo relaciona con el desarrollo socioafectivo y psicosexual y Piaget lo identifica con el desarrollo de la inteligencia. Ambos lo ven como una actividad condicionada por el desarrollo.

Para Vigotsky y Chateau el juego promueve el desarrollo; Según Vigotsky el juego permite el conocimiento del yo interno y de la función social y para Chateau contribuye al desarrollo de las capacidades superiores de la inteligencia.

En todas ellas observamos las amplias cualidades del juego, cada uno desde su punto de vista. Pero...¿ de qué sirve la teoría si no se lleva a la práctica? ¿Por qué tantos años de investigación sobre algo básico a lo que algunos no dan importancia? ¿ Cómo materializar las “geniales” funciones que se le atribuyen al juego? Esa amplia gama de funciones que se le atribuyen al juego(organización de las percepciones, de conocimiento, hedonista, catártica, agonística, estética, compensadora, formativa...)no sirve en los grandes libros de letras de oro y piel natural, sino en su utilización con nuestros alumnos desde la Educación Infantil hasta la Educación Secundaria Obligatoria, y esa labor está en manos del profesorado, y que , aunque no con muchos recursos, sí con gran capacidad, con grandes ideas, sencillez y un poco de esfuerzo se pueden hacer cosas brillantes y es en los profesores donde están muchas respuestas.

3. LOS JUEGOS DE SIMULACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA. SU VALOR DIDÁCTICO

Para introducir el Juego de Simulación en la enseñanza de la Geografía es preciso que tengamos en cuenta dos variables importantes, la novedad y el protagonismo, claves en la evolución del hombre y manifestadas en su predilección por lo diferente, lo insólito, lo desconocido.. y en su enorme capacidad de cambio , y a ser posible que sea él mismo quien lo dirija, realice o manipule.

Es decir, que esas variables van encaminadas hacia la puesta en práctica de la libertad del hombre, el cual la está llevando a unos extremos tales, que tal vez en breve no sea capaz de controlar, pero a su vez la libertad es también positiva porque sus contribuciones han permitido el avance y el desarrollo.

Esto es lo que debemos transmitir a los alumnos y que sean ellos los protagonistas, que sopesen sus decisiones, valoren sus posibilidades y limitaciones y desarrollen estrategias y soluciones. Soluciones que van a tener una serie de consecuencias, de las que ellos son responsables.

Por otro lado, a la hora de llevar el juego al aula, debemos tener en cuenta una serie de principios psicopedagógicos, ampliamente conocidos y necesarios en la educación, y que por ello sólo menciono como el partir del nivel del conocimiento del alumno, lograr aprendizajes significativos, que el alumno sea el constructor de su propio aprendizaje, fomentar la actividad del alumno, motivación..., porque en definitiva en la escuela pretendemos que los alumnos adquieran nueva información, reorganicen su conocimiento con lo nuevo aprendido y que lo apliquen a nuevas situaciones , favorecer su memoria a largo plazo....., capacidades que se ven fomentadas cuando se trabajan con los Juegos de Simulación.

Juegos que nos acercan a otras realidades que no forman parte de nuestra vida cotidiana, que nos permiten los desplazamientos en el tiempo ya sea pasado

o futuro, nos conectan con situaciones o manifestaciones, con elevadas implicaciones sociales o con un gran número de variables y por ello no accesibles y desde las aulas.

Otra cualidad de los Juegos de Simulación es que nos permiten el tratamiento de los Temas Transversales, vinculados especialmente algunos de ellos a la Geografía Física, como la educación para la salud, ambiental, vial, para la paz, para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres....promoviendo el descubrimiento, la concienciación, superación, iniciativa, responsabilidad, la solución de problemas, la coherencia con las decisiones tomadas etc.

Finalmente, cabe destacar que se ha establecido un paralelismo entre ellos, respecto a su contribución a las Ciencias Sociales y la contribución de las experiencias de laboratorio a las Ciencias Experimentales.

4. UN JUEGO DE SIMULACIÓN PARA EL TRATAMIENTO DE LA GEOGRAFÍA FÍSICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: GEOFISIC

La Geografía es una disciplina que no sólo puede contribuir al conocimiento por el alumnado de aspectos de Geografía Física, sino que también le permite el desarrollo de otras dimensiones de la personalidad como puede ser la educación en valores, la adquisición y desarrollo de otros sistemas de comunicación como por ejemplo la corporal y gestual, que en este juego se lleva a cabo a través de la prueba de la Mímica de Lugares, la agilidad mental y la relación de ideas, conceptos, situaciones... manifestadas en la prueba del Ahorcado sobre Geografía o bien las capacidades de síntesis, ubicación, relación, deducción ... puestas a examen en la prueba de Localización Geográfica.

A su vez quisiera destacar al Juego de Simulación como un recurso didáctico que se caracteriza por su gran flexibilidad, pudiendo por un lado ser utilizado en cualquier momento del proceso de enseñanza-aprendizaje, y por otro lado, pudiendo introducir en él otro tipo de actividades, que en este juego aparecen bajo el nombre de "Pruebas".

El juego está realizado para poder ser utilizado en diversos momentos del desarrollo cognitivo de los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria, pudiendo realizarse al final de algunas unidades sobre Geografía Física o especialmente como evaluación final, debido al gran número de cuestiones que se plantean; por ello deberá ser el profesor quien seleccione el momento adecuado para llevarlo a cabo.

4.1. OBJETIVOS

- Con el desarrollo de este trabajo se pretenden alcanzar los siguientes objetivos:
- Contribuir al desarrollo y adquisición de conocimientos sobre Geografía Física .
- Favorecer la colaboración y el trabajo en grupo.
- Afianzar nociones, conceptos y conocimientos sobre Geografía Física.
- Evaluar los conocimientos de los alumnos de forma positiva y motivadora, por lo que introducimos un serie de actividades en forma de pruebas complementarias.
- Fomentar el gusto y el interés por el estudio de la Geografía Física.

4.2. DESCRIPCIÓN DEL JUEGO

4.2.1. Tableros: El juego se desarrolla en dos tableros

a) Sobre el primer tablero se han establecido casillas de tres tipos: específicas de geografía, de conocimientos y de pruebas, de número variable, siendo mayor el de Geografía, unas 50 y unas 25 de pruebas y 15 de conocimiento, y sobre el que aparecerán diferentes imágenes sobre los distintos ámbitos de la Geografía Física, cuya explicación, justificación... se encuentre luego en el Dossier de Conocimiento.

El tablero es preferible que tenga grandes dimensiones para que pueda ser visto por toda la clase y situado en la pizarra, bien colgado o bien sobre el listón donde se colocan las tizas.

Puesto que su situación es vertical es preciso que en cada casilla peguemos un pequeño trocito de belcro para que la fichas se puedan sujetar en ellas. Se aconseja que se plastifique con papel transparente adhesivo.

b) Sobre el segundo tablero colocamos un mapa físico-político de cada uno de los continentes, plastificado con papel adhesivo transparente.

4.2.2. Dados

Son necesarios dos dados. Un dado de puntos convencional y un dado, en el que cada una de sus caras tiene los siguientes colores , rosa claro, rosa oscuro, azul claro y azul oscuro, y en dos de ellas aparecen los cuatro colores, por lo que estas ocasiones el alumno deberá elegir un color. A cada color le pertenece un grupo temático:

Rosa claro: La representación de la tierra y la tierra y el universo.

Rosa oscuro: Océanos y mares, continentes e islas y el relieve terrestre

Azul claro: El clima y el medio ambiente

Azul oscuro: Las precipitaciones, torrentes, ríos, lagos, mares y la destrucción del relieve.

4.2.3. Fichas

Son necesarias 3 ó 4 fichas para cada equipo de jugadores de diferentes colores, las cuales tienen velcro por una de sus caras para que se sujeten en el tablero.

4.2.4. Rotulador

Necesitamos un rotulador que pinte sobre papel adhesivo transparente o sobre acetato.

4.2.5. Saco de la suerte

Se necesita un “saco de la suerte” con tres números, bien escritos en tarjetas o bien tres bolas y a cada número le corresponde un tipo de prueba:

- 1- Prueba de Mímica sobre Geografía Física
- 2- Prueba sobre el Ahorcado de Geografía Física
- 3- Prueba de Localización Geográfica.

4.2.6. Tarjetas

Es necesario elaborar dos tipos de tarjetas. Tarjetas que contienen cuestiones sobre los contenidos, aspectos... de Geografía Física y tarjetas para las diferentes pruebas, que indiquen lo que hay que hacer en cada una de ellas.

4.2.7. Dossier

El juego consta a su vez de un dossier adicional, denominado Dossier de Conocimiento, elaborado por el profesor, sobre los diferentes aspectos de la geografía física .

4.3. DINÁMICA DEL JUEGO

Antes de comenzar a jugar hay que establecer el turno de participación para lo que tomamos el dado de puntos convencional que es tirado por un miembro de cada equipo. El equipo con más puntos comienza a jugar y así sucesivamente según la puntuación obtenida.

Comienza el juego el primer quipo tirando el dado de puntos convencional, avanzando por el tablero de casillas el número de éstas indicado por el dado.

Al avanzar pueden darse tres casos:

4.3.1. Caer en la casilla de Conocimiento

Los alumnos deberán preparar un tema, un apartado..., libremente del Dossier de Conocimiento, y a su vez lo deberán exponer en a sus compañeros; cuya finalidad es la de ampliar sus conocimientos y desarrollar la expresión oral, poco trabajada generalmente en las aulas.

Requiere un tiempo de preparación por lo que se aconseja que a ser posible lo preparen todos los grupos a la vez y para ello al caer en esta casilla se elige el tema o apartado del dossier y cuando todos los grupos hayan pasado por ella y elegido, se deja tiempo para su preparación y exposición.

4.3.2. Caer en la casilla de Pruebas

Un representante del grupo deberá tomar del saco de la suerte una bola o tarjeta que indique el tipo de prueba que tienen que realizar. Hay tres tipos de pruebas:

a) Prueba de Mímica sobre Geografía Física:

Esta prueba consiste en la comunicación a través del lenguaje corporal y gestual de diversos aspectos de la Geografía Física, como por ejemplo lugares y regiones del mundo del mundo..., al resto de sus compañeros y a la identificación por éstos de lo representado. Para ello el grupo deberá sacar de una caja, bolsa...una tarjeta que indique lo que hay que expresar. Exponemos algunos ejemplos: España, lago, cordillera, Sierra Leona, cascada etc.

b) Prueba del Ahorcado sobre Geografía Física:

Un representante de cada grupo cogerá una tarjeta en la que aparecen conceptos, elementos, palabras clave, tema...sobre la Geografía Física. Después deberá escribir una raya (-) por cada letra de la palabra. Cada grupo deberá decir una letra del abecedario hasta adivinar la palabra; ca-

da error se contabiliza y si todos los grupos llegan a siete se descubre la palabra. Ejemplos:

Península, sistema montañoso, mar interior, región, continente etc.

c) Prueba de Localización Geográfica:

Esta prueba consiste en identificar en un mapa físico político distintas regiones, países, mares, lagos ciudades, sistemas montañosos...etc. Es necesario tomar diez tarjetas que entre todo el grupo deberán localizar y señalar en el mapa con el rotulador. Sólo hay uno , por lo que deberán coordinarse y colaborar. La colonia se utiliza como borrador. El tiempo puede ser tenido en cuenta por si existe empate al final del juego, y entonces éste ser un elemento determinante y a su vez para aumentar la motivación y la competición entre los grupos.

4.3.3. Caer en la casilla de Geografía

A continuación se tira el dado de colores y se responde al bloque temático que corresponda según el color que aparece en el dado o se elige grupo temático si en el dado aparecen los cuatro colores.

A modo de ejemplo reseñamos algunas cuestiones. Estas pueden ser:

a) De respuesta directa:

¿Para qué se suele utilizar la proyección cilíndrica generalmente?

El hemisferio austral : ¿ a qué polo pertenece, al norte o sur?

¿Qué elementos forman las precipitaciones atmosféricas?.

¿Qué es el Ecuador además de un país?

b) De verdadero o falso:

Dí si es verdadero o falso:

“Las cotas sirven solamente para dar la altitud de lugares interesantes y proporcionan una idea muy incompleta del relieve de la región”

Dí si es verdadero o falso:

“En los continentes hay regiones llanas, accidentadas deprimidas y volcánicas”.

Dí si es verdadero o falso:

“Las temperaturas varían con la altitud pero no con la latitud”

c) De completar una frase:

Un curso de agua impetuoso por lo general corto, que lleva agua solamente cuando llueve o cuando se funden las nieves de las montañas se llama...

El modo en como se representan las lluvias a lo largo del año en un lugar o territorio cualquiera se llama...

Las precipitaciones de un lugar se miden mediante el...

Las montañas de contornos estrechos y largos constituyen...

La distancia en grados que separa un lugar del meridiano cero u origen y que pasa por el observatorio de Greenwich cerca de Londres, define el concepto de...

d) De definir conceptos:

Define isla.

Define roca cristalina.

Define llanura.

Define curso de un río.

4.4. METODOLOGÍA PARA SU UTILIZACIÓN

Este Juego está elaborado para ser aplicado en el último ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, aunque también va a depender con la profundidad con que se haya abordado dicha disciplina. Para una clase de 25 alumnos, organizados en grupos de 5 personas.

Dado que se trata de un juego especialmente diseñado para la evaluación, a la hora de calificar y para motivar y aumentar el rendimiento en el aprendizaje de la Geografía Física, consideramos que además de otros sistemas de evaluación, éste debe ser tenido en cuenta como un elemento más de puntuación.

BIBLIOGRAFÍA

- GARAIGORDOBIL, M. (1990): *Juego y desarrollo infantil. La actividad lúdica como recurso psicopedagógico: una propuesta de acción y de reflexión*. Madrid: Seco olea
- GONZÁLEZ, E. ÁLVAREZ, C. y DE PABLO, P. (1993): "El juego y la educación" *Escuela española* Nº 3.153. Madrid
- ESCAMILLA, A. (1993): *Unidades didácticas, una propuesta de trabajo en el aula*. Zaragoza: Luis Vives.
- HUIZINGA, J. (1957): *Homo Ludens*. Buenos Aires: Emecé
- GONZÁLEZ ORTIZ, J. L. y MARRÓN GAITE, M.^a J. (2000): *Geografía, profesorado y sociedad*. Murcia: Univ. de Murcia
- MARTÍNEZ CRIADO, G. (1998) *El juego y el desarrollo infantil* Barcelona: Octaedro.
- MARRÓN GAITE, M.^a J. (1995): "Juegos y Técnicas de simulación" en MORENO JIMÉNEZ, A. y MARRÓN GAITE, M.^a J. *Enseñar Geografía. De la Teoría a la práctica*. Madrid: Síntesis. pp. 129-140.

- PIAGET, J. (1986): *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Planeta Agostini.
- PIAGET, J. e INHELDER, B. (1982): *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- PIÑEIRO PELETEIRO, M. R. (1996) "Un Recurso Didáctico: La simulación" pp. 61-74. En CABO, R. (1996): *La Investigación en las Didácticas Especiales*. Oviedo: Universidad de Oviedo. CAÑEQUE, H. (1991): *Juego y vida. La conducta lúdica en el niño y en el adulto*. Buenos Aires: Ateneo.
- STIMAN DE MEN, M. (1990): "El juego en espacios abiertos". *Infancia y sociedad* N° 4.
- V.V.A.A. (1996): *III Jornadas sobre didáctica de la geografía*. Madrid: U.C.M.
- V.V.A.A. (1998): *IV Jornadas sobre didáctica de la geografía*. Alicante: Univ. de Alicante
- VVAA(1993): *Juegos juguetes y ludotecas*. Madrid: Pablo Montesino.

JUEGO Y GEOGRAFÍA. UNA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA SOBRE EL POTENCIAL DIDÁCTICO DE LA METODOLOGÍA LÚDICA

MARÍA JESÚS MARRÓN GAITE

Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Hace tiempo que venimos dedicando nuestra labor de investigación a analizar el potencial didáctico que la metodología lúdica tiene como medio para enriquecer y dinamizar la enseñanza-aprendizaje de la Geografía. En el presente trabajo exponemos los resultados obtenidos en una investigación que sobre este tema hemos llevado a cabo en el ámbito territorial de la Comunidad Autónoma de Madrid, centrada en la creación y experimentación de una serie de juegos geográficos destinados a facilitar, enriquecer y agilizar el aprendizaje de la Geografía en la Educación Primaria y en la Secundaria Obligatoria.

Los resultados alcanzados en la fase experimental con los materiales que hasta ahora hemos elaborado han sido muy positivos y han puesto de manifiesto no sólo su alto nivel de utilidad, sino también la necesidad que existe de este tipo de material didáctico. Ahora bien, somos conscientes de que las necesidades que se han de cubrir son muchas, como ha puesto de manifiesto la primera fase de nuestra investigación (figura 1), y de que, por el momento, únicamente hemos cubierto una mínima parte de ellas. Por esta razón nos sentimos obligados a seguir trabajando en la ampliación y enriquecimiento de esta batería con el fin de ofrecer a los profesores y alumnos de estos niveles de enseñanza un material lo más amplio posible, que les permita abordar a través de juegos específicos aquellos aspectos geográficos que ofrecen mayores dificultades de asimilación.

Queremos señalar que, a pesar de la gran aceptación que los juegos lógicos de simulación tienen en América y en la mayor parte de los países europeos, especialmente en el ámbito anglosajón, en nuestro país existen muy pocos juegos geográficos de este tipo. La mayoría de los juegos de simulación que existen para el área de las Ciencias Sociales son juegos para la enseñanza de la Historia, existiendo muy pocos para la enseñanza de la Geografía, siendo los que existen, por lo general, adaptaciones de juegos extranjeros, que no conectan con nuestra realidad geográfica. Pero, además, estos juegos están pensados, en su inmensa mayoría, para alumnos de universidad o bachillerato y son, en gran parte, complejos y sofisticados. En definitiva, no hay apenas juegos geográficos en el mercado nacional que puedan ser empleados como recurso didáctico en la enseñanza de la Geografía en la Educación Primaria y en la ESO, por lo que se hace necesario investigar en la línea que comentamos.

Un hecho que ha llamado poderosamente nuestra atención ha sido comprobar que son los primeros niveles de Educación Primaria los menos atendidos a la hora de diseñar este tipo de materiales, a pesar de que la psicopedagogía pone cada día mayor énfasis en resaltar la importancia que reviste el juego en los procesos de enseñanza-aprendizaje de todos los niños, pero especialmente de los de menor edad. Por esta razón, en nuestra investigación se ha concedido una especial atención a la creación de juegos para los primeros cursos o niveles, otorgando un papel muy relevante al diseño de juegos lógico-manipulativos, por considerar que este material es clave para desarrollar en los niños habilidades mentales que les capaciten para realizar un aprendizaje comprensivo de los contenidos geográficos que tienen que ir abordando, ya que permite, a través de la actividad lúdica, acercar a la mente infantil una amplia gama de abstracciones y conceptos espaciales que el niño no comprendería trabajándolos con material convencional.

Exponemos a continuación la estructura del trabajo de investigación. Como se desprende de lo dicho anteriormente, no se trata de un mero proyecto que pudiera realizarse o no, sino que, por el contrario, constituye un trabajo en el que venimos ocupándonos desde hace tiempo y que está dando excelentes resultados académicos.

2. EL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

2.1. FUNDAMENTACIÓN

Entre el profesorado de Primaria y de la E.S.O. existe el acuerdo generalizado de que resulta difícil trabajar con los alumnos determinados conceptos que constituyen la cimentación básica para un correcto aprendizaje de la Geografía. Al analizar los motivos de esta dificultad nos encontramos con tres hechos que conviene tener muy en cuenta:

- 1) En primer lugar, con el carácter eminentemente espacial de la ciencia geográfica y con el escaso desarrollo que el niño en estas edades tiene del sentido espacial. Este parece ser un importante escollo a superar por el alumnado y los docentes a la hora de abordar la enseñanza-aprendizaje de muchos temas geográficos. El sentido espacial tarda en desarrollarse en el individuo y no está suficientemente maduro en el niño cuando se ve obligado, por exigencias de los programas oficiales, a asimilar temas en los que dicho sentido está implicado. La consecuencia es que el niño tiende a subjetivar los hechos y fenómenos espaciales, con la consiguiente desvirtualización de los mismos. Por otra parte, no son raros los casos de alumnos especialmente retrasados en esta capacidad aún en edades avanzadas y a los que a duras penas se les puede hacer comprender temas para cuya captación necesitarían unos conocimientos previos que no poseen.
- 2) En segundo lugar, nos encontramos con que la Geografía se caracteriza por ser una ciencia de síntesis, que exige asimilaciones conceptuales y abstracciones complejas a las que la mente del alumno de Primaria y ESO no llega. Este hecho hace que con excesiva frecuencia el estudio de la Geografía se realice de forma memorística, sin que el alumno entienda lo que está estudiando, circunstancia que hace de esta tarea algo terriblemente árido, debido a que los chicos se ven obligados a retener amplias series de nombres y datos que no les dicen apenas nada y a memorizar una amplia gama de conceptos que con frecuencia no entienden y que, en consecuencia, no les interesan.
- 3) A estos dos hechos hemos de añadir la falta de material didáctico específico que sea a la vez eficaz y atractivo. Eficaz para facilitar el aprendizaje y atractivo para captar el interés de los alumnos.

Ante esta problemática, se impone la necesidad de investigar acerca de posibles técnicas y recursos didácticos conducentes a una enseñanza más eficaz de esta ciencia, que es en sí misma especialmente atractiva, ya que estudia y analiza todos los aspectos físicos-naturales de nuestro planeta y su interconexión, así como las interacciones que se dan entre el medio natural y las actividades humanas y de los grupos humanos entre sí. Con esta finalidad concebimos este trabajo de investigación, en el que partimos de tres principios fundamentales:

- 1) Del hecho ineludible de que el mundo del niño está íntimamente ligado al juego en una doble vertiente; en primer lugar, porque a través del juego desarrolla todas sus potencialidades y se prepara para la vida adulta; en segundo lugar, porque nada le gusta más al niño que jugar.
- 2) Determinados conceptos abstractos y de componente espacial son captados por el niño más fácilmente recurriendo a un material específico que acerque esas abstracciones a la mente infantil.

- 3) Todo aquello que se aprende con agrado y de forma amena se asimila mejor y se retiene durante más tiempo.

Toda la riqueza y posibilidades que la actividad lúdica del niño ofrece no puede ser despreciada por el profesor a la hora de enseñar Geografía, sino que ha de saber encontrar en el juego —sobre todo en juegos específicos— un recurso clave, que empleado adecuadamente, en combinación con otras actividades, permitirá a sus alumnos trabajar en situaciones altamente motivadoras.

2.2. OBJETIVOS

El trabajo se centra en la creación, diseño y experimentación de una serie sistematizada de juegos geográficos destinados a favorecer y agilizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía en la enseñanza obligatoria. Perseguimos crear una batería geográfica de juegos de simulación y lógico-manipulativos conducentes a:

1. Facilitar a los alumnos de los distintos niveles de Primaria y E.S.O. la comprensión de aquellos conceptos que ofrecen mayores dificultades de asimilación y que se encuentran dentro de los programas que han de cursar.
2. Ayudar a los profesores de estos niveles educativos en su labor docente, ofreciéndoles un material didáctico especialmente útil para la enseñanza de esta disciplina por estar elaborado desde criterios científicos, tanto desde el punto de vista del desarrollo psicovoluntivo del niño a lo largo de la Enseñanza Obligatoria, como del conocimiento de las características propias de la ciencia geográfica.

Estos objetivos generales se concretan en dos objetivos operativos:

A) Detectar cuáles son los conceptos geográficos que ofrecen mayores problemas de comprensión a los alumnos de Primaria y E.S.O.

B) Confeccionar una batería de juegos geográfico de simulación y lógico-manipulativos que hagan más accesible a los alumnos la captación de dichos conceptos.

Debido a la diversidad y multiplicidad de conceptos cuyo aprendizaje pretendemos facilitar, es imposible hacer mención en el apartado de objetivos a todos y cada uno de los perseguidos para cada concepto, a lo que se une el hecho de que dentro de nuestros objetivos está la propia selección de todos aquellos conceptos que ofrecen mayores dificultades de asimilación por parte de

los alumnos y que precisan de material de apoyo específico para su captación. Por todo ello, nos limitamos a ofrecer, a modo de ejemplo, los objetivos perseguidos con uno de los juegos que integrará la batería y que ya hemos elaborado y probado experimentalmente; lleva por título “jugando con las curvas de nivel”, son los siguientes:

- Entender que el sistema de curvas de nivel es una técnica convencional empleada para representar el relieve en los mapas.
- Comprender la asociación que se da en las representaciones cartográficas entre las curvas de nivel y las tintas hipsométricas.
- Asimilar el hecho de que cada una de las curvas de nivel corresponde a la representación gráfica de una altitud o profundidad distinta.
- Captar que la representación del relieve mediante las curvas de nivel corresponde al hecho teórico de cortar una montaña o depresión por planos horizontales equidistantes entre sí.
- Comprender que las curvas más amplias y separadas corresponden a las partes más bajas de las montañas y menos profundas de las depresiones.
- Comprender que si las curvas de nivel están muy juntas es porque representan una forma de relieve con una pendiente muy acusada.
- Asimilar que si las curvas de nivel están muy separadas entre sí representan formas de relieve con escasa pendiente.
- Entender que se puede dar el caso de que una de las vertientes de una montaña tenga una pendiente muy acusada y la otra sea más suave, y cómo esto queda reflejado en el mapa mediante el trazado de las curvas de nivel.
- Despertar el interés por las técnicas de representación del relieve en los mapas y comprender los convencionalismos empleados para ello.
- Comprender que en el mapa, por su carácter plano, los elementos del relieve sólo pueden ser representados como si fueran vistos desde arriba.
- Dominar el vocabulario geográfico propio de los contenidos trabajados.
- Fomentar el trabajo en equipo al participar los alumnos en la confección, por grupos de trabajo, de material similar al juego que comentamos, con el fin de incidir en la clarificación del tema.

2.3. METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

El trabajo parte del análisis de los currícula del área de Conocimiento del Medio y del área de Ciencias Sociales: Geografía e Historia, áreas donde se integran los contenidos geográficos en Primaria y en la E.S.O respectivamente, y de la realización de un sondeo de opinión dirigido a sendas muestras representa-

tivas de profesores y alumnos de estas etapas. Con ello perseguimos detectar los conceptos geográficos que ofrecen mayores problemas de comprensión a los alumnos de cada etapa y curso. A partir de este análisis, procedemos a la creación y diseño de los juegos pertinentes y a la realización de los prototipos correspondientes, que posteriormente se experimentan con los alumnos que conforman la muestra en la que se apoya la investigación.

Todos los juegos que ponen de manifiesto su utilidad como favorecedores del aprendizaje de los contenidos geográficos se van organizando como integrantes de la batería geográfica mencionada. Aquellos juegos que, por diversas razones, al ser experimentados no alcanzan los objetivos previstos son desestimados para formar parte de la misma (figura 1)

Cada juego va acompañado de una Guía Didáctica en la que se contemplan los siguientes aspectos:

1. Fundamentación científico-didáctica.
2. Objetivos
3. Descripción del material que integra el juego
4. Metodología e instrucciones de uso
5. Reglas del juego
6. Criterios de evaluación

Los criterios fijados para la validación de cada uno de los juegos son los siguientes:

- 1) Que ayude a la captación de, al menos, un concepto fundamental de la Geografía contemplada en los currículos para la Enseñanza Obligatoria.
- 2) Que se adapte al nivel de comprensión del alumno, permitiendo acercar a la mente infantil aquellos conceptos geográficos que de otro modo le resultarían difíciles de asimilar.
- 3) Que despierte el interés del niño; es decir, que sea atractivo y que guarde vinculación con el mundo de intereses y motivaciones propios de la infancia.
- 4) Que sea divertido. Que su manipulación resulte placentera para el alumno.
- 5) Que sea de fácil manejo en el aula, tanto por sus características físicas como por su concepción técnica y la dinámica de juego exigida.
- 6) Que permita ser usado individualmente y en equipos o grupos de trabajo.
- 7) Que tenga un tiempo de duración razonable.
- 8) Que reúna las condiciones de higiene y seguridad exigidas por la legislación de la Unión Europea.

2.4. HIPÓTESIS

A) El empleo como recurso didáctico de juegos de simulación y lógico-manipulativos, específicamente diseñados para la enseñanza de la Geografía, facilita en gran medida el aprendizaje de los conceptos geográficos que el alumno ha de asimilar a lo largo de la enseñanza obligatoria.

Mediante la utilización de este recurso se acerca el mundo real, variado y complejo, a la mentalidad infantil y se predispone al niño para comprender muchas de las múltiples abstracciones propias de la ciencia geográfica, al tiempo que se propicia el desarrollo de destrezas mentales que le capacitan para dominar los aspectos espaciales implicados en ella.

B) El aprovechamiento de la capacidad lúdica del niño mediante la utilización de este recurso, activa su motivación hacia los temas geográficos y agiliza la comprensión de los mismos. debido a que el alumno se implica más en el aprendizaje, pues no se puede jugar sin implicarse a fondo.

C) Los juegos de simulación y lógico-manipulativos, incorporados a la actividad del aula, permiten alcanzar una mayor implicación del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que les incitan a participar de forma activa y personalizada en el descubrimiento e interpretación de la realidad geográfica objeto de estudio en sus programas escolares.

D) El uso adecuado de este material en la enseñanza de la Geografía favorece el desarrollo del espíritu de colaboración y el trabajo en equipo.

2.5. POBLACIONES Y MUESTRAS

El ámbito de estudio al que se circunscribe nuestra investigación es el alumnado de enseñanza obligatoria de los colegios públicos de la Comunidad Autónoma de Madrid. Dentro de ellos hemos distinguido cinco grupos de poblaciones; tres para la Educación Primaria: 1) Alumnos de ciclo inicial, 2) Alumnos de ciclo medio, y 3) Alumnos de ciclo superior, y dos grupos para la E.S.O.: 1) Alumnos de primer ciclo, y 2) Alumnos de segundo ciclo.

Estas poblaciones están representadas por las muestras que señalamos a continuación, extraídas de un total de veinte colegios públicos:

- 400 alumnos del ciclo inicial de Primaria
- 600 alumnos del ciclo medio de Primaria
- 600 alumnos del ciclo superior de Primaria
- 400 alumnos del primer ciclo de la ESO
- 400 alumnos del segundo ciclo de la ESO

Como puede verse, se han tomado más alumnos en aquellos ciclos integrados por tres cursos y menos en los integrados por dos. Por lo que respecta a los centros, han sido elegidos entre los existentes en los distintos distritos madrileños y varios municipios rurales de la Comunidad Autónoma de Madrid con el fin de que pudieran estar representadas poblaciones con distintos niveles socioeconómicos y culturales.

2.6. TÉCNICAS DE OBTENCIÓN DE DATOS

Para comprobar el grado de eficacia de cada juego en la consecución de los objetivos previstos de modo específico, se aplica un cuestionario expresamente elaborado para evaluar el grado en que han asimilado los conceptos los alumnos que han trabajado con este material. Este cuestionario se aplica también a las muestras de contrastes, con el fin de establecer comparaciones. Dicho cuestionario se aplica también a muestras de contraste, con el fin de establecer comparaciones. En él se incluyen una serie de preguntas (entre nueve y quince, según el grado de complejidad del concepto geográfico de que se trate), un tercio de las cuales se contestan con las opciones SI/NO; otro tercio son preguntas de elección múltiples entre varias opciones propuestas, de las cuales una es la verdadera; y el último tercio, es de preguntas abiertas.

2.7. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS

Efectuada la recogida de datos, se hallan las frecuencias de respuestas y actividades correctas y se aplica el “chi cuadrado” para hallar el nivel de significación de los resultados obtenidos en el grupo experimental, comparándole con el grupo de control. A continuación se hallan las puntuaciones medias obtenidas en las aulas que conforman el grupo experimental y en las que componen el grupo de control, procediéndose después a comprobar el nivel de significación de las medias mediante la obtención de la “T de Student”.

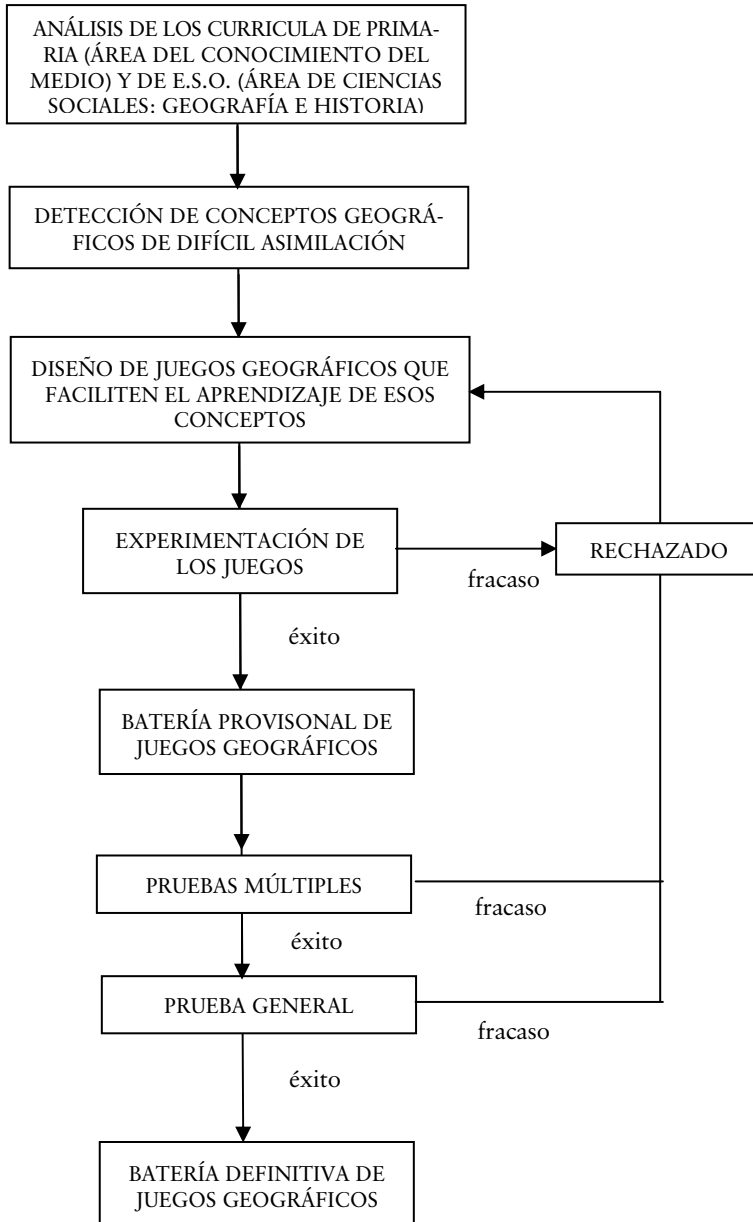


Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de investigación seguido en la creación de la batería de juegos geográficos

EL ANÁLISIS DIRECTO DEL ENTORNO: LA LECTURA E INTERPRETACIÓN DEL PAISAJE

TOMÁS SANTOS ALCALÁ

Colegio Diocesano Pablo VI, Ávila

1. INTRODUCCIÓN

Dentro del trabajo práctico que se puede realizar con los alumnos de Geografía de Educación Secundaria, la actividad de *lectura e interpretación del paisaje* es, sin duda, un buen recurso para sintetizar y activar todos los conocimientos teóricos que se han ido viendo a lo largo del curso. Obliga a una visión-reflexión sobre multiplicidad de aspectos, que, la mayoría de las veces, han pasado inadvertidos hasta ese momento, por muy habitual que sea el entorno descrito. Con ello conseguiremos, por fin, que el área de Ciencias Sociales, en este caso a través de la Geografía, acerquen al alumnado a su propio lugar, su barrio, su zona; lo que le permitirá comprobar de forma directa y personalizada *la utilidad* que le reportan los conocimientos adquiridos en un área tradicionalmente percibida por el alumnado como eminentemente teórica.

Sorprende ver, como obligando, dirigiendo su observación y utilizándola activamente desde lugares claves lo suficientemente apartados y con un ángulo de visión diferente —destacaría aquella que permite un lugar en altura que ofrezca un horizonte lejano y varios planos de observación—, si bien enfocándola hacia esas sus zonas de desenvolvimiento cotidiano, empieza un proceso de *búsqueda-reconocimiento* personal; comenzando, primero, por aquello que les resulta más familiar; por ejemplo, el propio centro de estudios y sus propias casas. Este momento inicial es muy motivador. Los alumnos indican unos a otros diversos aspectos de su localización. Aquí empiezan a entrar en juego los roles dentro del grupo, que se activan rápidamente, las relaciones sociales donde la competitividad sana se

hace manifiesta: el deseo de ser el que antes reconoce, el que mejor se orienta, el que sabe más nombres de calles, de barrios, el que corrige algún error cometido por los demás, etc. Al poco empiezan a levantar la vista, a mirar más allá de lo cercano y reconocible, comenzando un proceso donde el descubrimiento se hace más patente: aquellos terrenos, esos campos de cultivo, ese edificio del fondo, etc. Para llegar finalmente al horizonte, al perfil recortado de la lejanía: aquellas montañas, esa cordillera, aquel pico o ese valle... Descubrimos así mismo que no son muchos los que de primeras consiguen levantar la vista hasta sus últimas consecuencias, despegarse bien del suelo, de lo seguro; es decir, pocos fijan su mirada en el cielo, las nubes que puede o no haber, las diferentes aves, luz, color, etc.

En esta Comunicación presentamos el análisis de los resultados obtenidos con el trabajo de interpretación del paisaje que hemos realizado

Este curso con alumnos de Primer Curso de E.S.O. del Colegio Diocesano Pablo VI, situado en la zona sur de la ciudad de Ávila, a quienes agradeceré profundamente sus continuas enseñanzas.

2. REALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Para la realización de la actividad es necesario articular todo el proceso en serie de fases perfectamente articuladas:

2.1. ELECCIÓN DEL LUGAR

Resulta obvio decir que una vez que hemos decidido poner en marcha la actividad lo primero que debemos hacer, antes de desplazar a todo el grupo de alumnos, es buscar el lugar adecuado. En nuestro caso la elección fue el conocido como Paseo del Rastro que recorre el lienzo sur de la muralla abulense. Dicho paseo tiene en su zona más elevada una preciosa vista de toda el área sur de la ciudad, abarcando, así mismo, un amplísimo y lejano horizonte de la provincia, con la sierra de Gredos al fondo y hacia el Este. Dista del centro escolar una distancia prudencial, que puede cubrirse en 15 ó 20 minutos caminando. Es, por lo tanto, un lugar que reúne muchas de las condiciones necesarias para la realización de la actividad propuesta y con un gran abanico de posibilidades para ser explotado didácticamente. Circunstancias estas que hicieron que se considerara especialmente adecuado, pues, además su ubicación nos permitía temporizar el trabajo en las dos horas de que disponemos para sacar al alumnado fuera del aula sin perturbar el horario del Centro. Aspecto éste muy importante, pues todos sabemos que a veces muchas actividades que revisten gran interés no pueden llevarse a cabo en los Centros de Secundaria porque distorsiona el horario del clases e interfiere en las actividades de otros profesores.

2.2. PREPARACIÓN EN EL AULA

Daremos a conocer a los alumnos la actividad que se va a realizar y les proporcionaremos todo el material y las indicaciones necesarias:

- Explicación de la actividad, indicándoles las motivaciones que nos llevan a realizarla. El por qué del lugar elegido, etc.
- Presentación y análisis de los objetivos didácticos que perseguimos alcanzar con su realización
- Facilitación del guión o esquema que se va a seguir para la lectura y la interpretación del paisaje seleccionado.
- Preparación del material necesario para poder realizar la actividad en función del esquema o modelo propuesto.
- Selección y planificación del modo de realización de esa materia, así como su tipología y formato.
- Elección de la fecha para realizar la salida.
- Indicación de las normas básicas para evitar cualquier tipo de incidencia que pueda surgir durante el desarrollo de la actividad fuera del aula. Estas normas deben ser consensuadas por los alumnos, que deberán asumir el compromiso de respetarlas y/o cumplirlas.

Practicamos primero utilizando fotografías para que tomaran contacto con este tipo de análisis, encontrándose así más preparados a la hora de afrontar la actividad “in situ”.

2.3. LA SALIDA

Es recomendable que sólo salga un grupo y no todo el curso a la vez y que al menos vaya acompañado por dos profesores, que serán el titular de la asignatura y, preferentemente, el profesor o profesora de Educación Plástica y Visual (o en su defecto el/la profesor/a de Ciencias de la Naturaleza). Se llevará a cabo el desplazamiento hasta el lugar, preferiblemente caminando, momento muy interesante para añadir y descubrir nuevos aspectos en la relación del profesor con los alumnos y de estos entre sí y, por supuesto, para aprovechar e incidir en aspectos propios de la educación vial. Es una auténtica actividad de conocimiento y de interacción social dentro del grupo. Una vez situados en el lugar elegido, se recuerda sobre el terreno la tarea a realizar, qué hay que hacer y cómo hay que hacerlo.

2.4. DESARROLLO

Entre el revuelo inicial aprovechamos antes de nada para aleccionar sobre normas de comportamiento cívico, haciendo hincapié en que aquel lugar en cuestión no pasa a ser de nuestra propiedad por el mero hecho de ocuparlo circunstancialmente. Insistir en la necesaria individualidad del trabajo a realizar, pues rápidamente tienden a incluir en sus informes no sólo lo que ellos han percibido, sino también lo observado por los demás, lo cual deja sin sentido el fundamento intrínseco de la actividad.

Se resolverán todas las dudas y cuestiones que surjan durante la realización.

2.5. FIN DE LA SALIDA

Al cabo de una hora aproximadamente se recogen los trabajos, insistiendo en que cumplimenten todos los datos personales y se regresa al Centro. Este es el momento adecuado para escuchar las opiniones y apreciaciones de los alumnos acerca de lo realizado.

2.6. ANÁLISIS Y ESTUDIO

Una vez que contamos con todo el material aportado por los alumnos, procedimos a su análisis atendiendo a:

- Respuestas del alumno, desde una experiencia práctica, a lo explicado a lo largo del curso en clase: capacidad para poner en práctica los conocimientos adquiridos.
- Capacidad de observación, interpretación y análisis. En la valoración de este aspecto es importante prestar atención a la diversidad y a las dificultades del alumnado.
- Autoanálisis: el porqué de los resultados. Han funcionado o no nuestras explicaciones y el trabajo desarrollado durante el curso.
- Autocrítica: en virtud del análisis de los resultados qué actuaciones debemos cambiar, modificar, mantener o incorporar en nuestra manera de impartir la asignatura. Atender a las posibles adaptaciones necesarias.
- Valoración del grado de utilidad didáctica de la actividad.

2.7. EXPOSICIÓN Y DEBATE-COLOQUIO

Lectura y visualización en clase de los trabajos realizados por los alumnos acerca de la realidad percibida por cada uno. Realización de un debate-coloquio acerca de la experiencia.

2.8. ELABORACIÓN DE CONCLUSIONES

Partiendo de los resultados del análisis y del debate-coloquio, elaboramos una serie de conclusiones que nos indicaron el grado de utilidad y los resultados de la actividad. Es decir, se analizó si se han conseguido los objetivos planteados.

3. GUÍA DIDÁCTICA PARA LA REALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD

3.1. CONTENIDOS

Esta actividad participa de los contenidos relacionados con el desarrollo de la causalidad múltiple, siendo de gran importancia que el alumno comience a valorar la multitud de causas e interacciones que han dado esa fisonomía al paisaje observado, concepto este que sólo puede llegar al alumno a través de:

- La observación directa de la realidad
- el análisis
- la relación con el entorno
- la constatación de la interacción ser humano/medio físico
- la asimilación e interiorización de la realidad del hábitat y el área circundante y periférica.
- la reproducción del área observada.
- El desarrollo del interés por el respeto y la conservación del medio.

3.2. OBJETIVOS

A la hora de hablar de objetivos en relación con esta propuesta de actividad el primero o general es el de aprender a analizar el paisaje, bien sea de un tipo o de otro: rural, agrario, industrial, urbano; si bien, la intención es que el alumno aprenda a mirar, a observar: Superando la tendencia de la costumbre meramente descriptiva, si es que se da tal costumbre, a la interpretativa y crítica.

Entre las finalidades que se deducen de este objetivo podemos destacar las siguientes:

- relacionarse con el entorno propio.
- descubrir una nueva visión de lo cotidiano.
- ampliar el campo de visión.
- formarse una imagen más amplia, acertada y ajustada de la realidad circundante
- sentirse parte integrante de esa realidad perceptible y sensible.
- despertar féreos valores para la conservación y cuidado del entorno propio y del medio ambiente en general.
- descubrir el respeto por las obras del pasado, el esfuerzo de nuestros antepasados y mayores, y luchar por su permanencia y valoración.
- reconocerse en dichas obras, y en el entorno y el medio.
- valorar su entorno en relación y dentro del conjunto del territorio español y del espacio europeo y mundial.
- percibir la variedad y diversidad de hábitats y realidades sociales entendiendo el necesario respeto a todos ellos, así como a los seres vivos que los habitan.
- desechar falsas y deformadas apreciaciones en la imagen de uno mismo, en la visión de los demás y en la idea formada del territorio al que se pertenece.
- interpretar la realidad percibida para poder plasmarla sobre el plano.
- aplicar los conocimientos adquiridos en el aula a un caso práctico concreto en contacto directo con la realidad.
- comprender la finalidad de estudio de la Geografía y su aportación a la comprensión, explicación y desarrollo del medio.

3.3. ACTIVIDAD

Se ha de formalizar una ficha o esquema que sirva de guía al alumno a la hora de enfrentarse a esa observación del paisaje. Dicha ficha se puede desarrollar en las siguientes fases: 1) fase de percepción, 2) fase de observación sistemática y 3) fase de interpretación. Para vertebrar su estructura incluimos el análisis realizado por uno de los alumnos de manera que a la vez se pueda comprobar el alcance real de esta actividad.

1. Fase de percepción:

1.1. ¿Qué siento?

Sentimiento de calma y tranquilidad

a) Tonalidades.

Tonos azules al fondo (en las nubes), verdes (por la ribera del río Adaja), rojos y blancos (en la zona sur de la ciudad).

b) Impresiones.

Sentimiento de poder volar por todo el valle hasta las lejanas montañas.

c) Mi sensación corporal.

Sensación de amplitud debido a las vistas del Valle Amblés y la sierra.

d) Recuerdos

Me recuerda a mi pueblo.

e) Rechazo.

Me gustaría cambiar el ruido de los coches por el canto de un pájaro y la contaminación por aire puro.

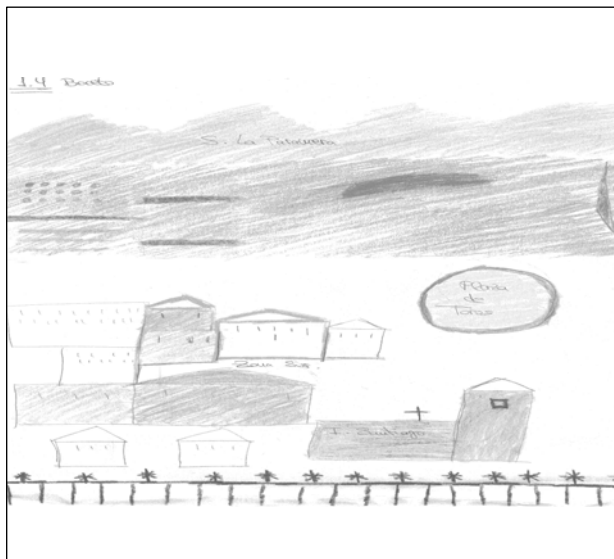
1.2. ¿Qué percibo?

Percibo cerca de mí la Iglesia de Santiago y el patio del convento de Gracia. Después el barrio de la zona sur, la plaza de toros y el Soto. Un poco más lejos veo todo el valle Amblés. Y por último nubes de distintos tonos blancos y azules.

1.3. ¿Dónde estoy?

Me sitúo al principio del Paseo del Rastro entrando desde la plaza del Mercado Grande

1.4. ¿Cómo podría representar lo que veo? Boceto, croquis...



2. Fase de observación sistemática:

2.1. ¿Cómo es el territorio que veo?

a) La altitud.

1100 m. aproximadamente.

b) Tipos de rocas.

Sedimentarias

c) La morfología.

Veo el valle Amblés que es una extensa llanura, al final la sierra de la Paramera.

d) El clima.

Continental (en la ciudad), de montaña (en la sierra).

e) La vegetación.

Árboles caducifolios (fresnos) y campos de cultivo).

f) Hidrografía.

El río Chico y el Adaja son de caudal irregular, en verano prácticamente secos.

2.2. ¿Qué hacen los seres humanos en ese territorio?

a) Paisajes agrarios.

Las personas que viven en este valle se dedican al cultivo de cereales, las parcelas no son muy grandes, el ganado es bovino (vacas de raza Avileña).

b) Comunicaciones.

Se ven las carreteras de Plasencia y Toledo. Hay además pequeños caminos.

3. Fase de interpretación

3.1. ¿Por qué es así?

El valle Amblés está comprendido entre la sierra de la Paramera y la sierra de Ávila, por ello el terreno es seco y llano en el cual se encuentran varios pueblos y el cultivo del cereal es su principal ocupación. Así como las carreteras que enlazan Ávila con la zona sur de la provincia.

3.2. ¿Ha sido siempre así?

Esta zona siempre ha sido así, pero han evolucionado las construcciones realizadas por el hombre.

4. EVALUACIÓN

Para comprobar el alcance que ha tenido esta práctica como actividad de síntesis de los conocimientos que se han transmitido en el aula atenderemos a si el alumno es capaz de:

- distinguir de qué tipo de paisaje se trata.
- identificar el clima al que pertenece ese paisaje.
- reconocer la presencia de la actividad humana en su configuración.
- valorar la necesidad del esfuerzo por la conservación del patrimonio.
- representar el paisaje observado.

5. INTERDISCIPLINARIEDAD

Siendo de enorme utilidad para el área de Ciencias Sociales, no lo es menos para las áreas de Ciencias de la Naturaleza y de Educación Plástica y Visual, añadiendo por su carácter descriptivo también el área de Lengua y Literatura. Para Ciencias de la Naturaleza facilita y permite la observación del entorno natural en el ámbito geológico y en el ámbito biológico suponiendo un contacto directo con las formaciones del relieve, materiales, especies y organismos naturales, elementos todos ellos propios de los contenidos del área. Para Plástica, supone la copia del natural del motivo a representar, ejercicio fundamental para la formación plástica y visual, poniendo en práctica técnicas de representación de la perspectiva, de la atmosféricidad, y de abstracción e interiorización del motivo para poder representarlo mentalmente desde otros ángulos como sucede a la hora de realizar el croquis.

El hecho de describir aquello que se está viendo la hace participar del Área de Lengua ya que supone poner en práctica la capacidad de expresión tras el proceso de asimilación y codificación de lo experimentado visualmente, ejercicio de gran trascendencia para el desarrollo de la capacidad expresiva y verbal.

Así mismo se están trabajando de manera transversal valores que están implícitos como son el respeto por el medio ambiente, el entorno y sus hábitats, y el interés por la conservación del patrimonio natural e histórico-artístico.

6. ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ REALIZAR ESTA ACTIVIDAD?

6.1. JUSTIFICACIÓN CURRICULAR

El decreto del Currículum¹ establece que al finalizar la etapa los alumnos y alumnas habrán desarrollado —entre otras— las capacidades de:

¹ RD 1345/1991 recogido en el BOE de 6 de septiembre. Fuente: PÉREZ MARTÍNEZ, J. J.: “El Currículo de la ESO en el Área de Ciencias Sociales: Objetivos y Contenidos del Área (I): Los Conceptos” en *Didáctica de Geografía e Historia*, ICE de la UCM, Madrid, 1999

- Analizar los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento del medio físico, valorar las repercusiones que tienen sobre el mismo las actividades humanas y contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora del mismo como elemento determinante de la calidad de vida de las personas.
- Apreciar, disfrutar y respetar el patrimonio natural y cultural de la comunidad en la que viven, velar por su conservación y mejora e interesarse por el patrimonio natural y cultural de otras comunidades manifestando actitudes de respeto hacia las mismas.

De igual manera entre los objetivos generales del Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, en su traducción de esos objetivos de etapa encontramos:

- Identificar y apreciar críticamente los rasgos distintivos de las comunidades a las que pertenecen (localidad, Comunidad Autónoma, España, Europa) participando de los proyectos, valores y problemas de las mismas con plena conciencia de sus derechos y deberes.
- Identificar y analizar a diferentes escalas (localidad, comunidad autónoma, España, Europa, Mundo) las relaciones que las sociedades humanas establecen con el medio físico en la utilización del espacio y el aprovechamiento de los recursos naturales, valorando las consecuencias de tipo económico, social, político y medioambientales de las mismas.
- Valorar y respetar el patrimonio natural, cultural artístico e histórico asumiendo las responsabilidades que supone su conservación y mejora y apreciándolo como fuente de disfrute y como recurso para el desarrollo individual y colectivo.

De estos objetivos se desprende una estructura en ejes de contenido de cuya articulación destacamos el eje temático *Sociedad y Territorio* y en cuyos bloques queda implícita la idea de territorio² como resultado de la interacción de fenómenos físicos y actividades humanas, del uso de los recursos y de las relaciones que se establecen entre los grupos y las sociedades entre sí, como idea necesaria a adquirir por los alumnos. Todo lo cual es inseparable del eje procedimental *Causalidad Múltiple*, concepto cuyo desarrollo como ya hemos comentado anteriormente, es básico para nuestra área, por lo tanto básico para que el alumno adquiera las herramientas que le hagan evolucionar gradualmente en la comprensión de los contenidos de la misma. A ello hay que añadir la importancia del eje actitudinal *Valoración y Conservación del Patrimonio* como vertebrador del crecimiento personal del alumno.

² Op. Cit., pág. 26.

De todo este recorrido gradual por los objetivos que se destacan ya desde los generales de etapa, se desprende la importancia que tiene el llevar a cabo actividades de trabajo de campo como la aquí expuesta en las que el alumno entra en contacto con el medio de manera analítica y que no hace sino seguir esa propuesta³ que se hace desde el mismo eje de planificar y realizar individualmente o en grupo estudios y pequeñas investigaciones de carácter preferentemente descriptivo sobre algún hecho local de interés geográfico.

7. CONCLUSIONES

La experiencia realizada nos ha permitido comprobar que esta actividad favorece el aprendizaje significativo y personalizado, ya que permite acercar al alumno a su propio entorno, hacer que lo analice, que indague, que busque, que aprenda a observar, que se pregunte sobre aquello que observa, por los procesos que lo han configurado, tanto físicos como humanos; por la historia de ese lugar concreto y, por ende, su relación con la historia regional, nacional, etc., de manera que despierte su interés por conocer y, sobre todo y clave en su formación humanística, por conocerse, es, todo ello, el fundamento intrínseco de esta actividad didáctica.

³ Op. Cit., Pag. 40.

LOS ITINERARIOS PEDAGÓGICOS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA: UNA PROPUESTA DE CAMBIO

ROCÍO ROMAR ROEL y MARÍA JOSÉ PIÑEIRA MANTIÑÁN

Universidad de Santiago de Compostela

La Geografía se define como la ciencia que tiene como objeto la descripción y la explicación del aspecto actual natural y humano de la superficie de la tierra y, por propia definición, el territorio, junto con el hombre que en él se asienta y actúa, los protagonistas del análisis de la disciplina.

De todo ello se deduce que en el proceso de enseñanza-aprendizaje no sólo ya de Geografía sino del conjunto de las Ciencias Sociales, la observación del medio y del paisaje se convierte en uno de los pilares básicos en cada uno de los niveles educativos. Un objetivo que en Geografía deberá fomentarse desde los primeros cursos de educación primaria es tratar de que esta sea tanto descriptiva como analítica, de observación como de síntesis, dirigida pero a la vez dejando que el alumno descubra, discrimine, interprete. Una Geografía que, sin abandonar los contenidos conceptuales, le conceda un espacio equitativo a los procedimientos y a los valores que ayuden al niño en su proceso de creación perceptivo y crítico.

Dentro del marco de la LOGSE se reconoce la significativa evolución que en los últimos tiempos se produjo en el ámbito de la Geografía y de la Historia en el terreno de la investigación científica. Sin embargo, son todavía numerosas las personas que piensan en Geografía como aquella materia en la que lo único que se hacía era aprenderse de memoria los ríos y las capitales mundiales, y no se creen que en nuestros días se hable por ejemplo de las relaciones existentes entre los asentamientos humanos, el relieve y el clima, o a niveles más altos se puedan

determinan las debilidades o fortalezas que tiene un determinado espacio y realizar propuestas para su desarrollo. No cabe duda de que se ha evolucionado mucho, pero no lo suficiente y es necesaria una transformación profunda en la enseñanza que supere la concepción tradicional decimonónica clasificatoria y descriptiva. Para ello se cree en la necesidad de introducir nuevas metodologías creativas y activas que permitan a los alumnos construir sus propios conocimientos, que arrancando de sus vivencias, percepciones y representaciones se hagan progresivamente más objetivos. Es, en resumen, la construcción de un aprendizaje significativo en el que la escuela pone al alcance de los ciudadanos las claves de interpretación y los medios cognitivos necesarios para comprender la realidad en la que viven.

Para llegar a este punto debemos partir desde la educación primaria de la experiencia del alumno, del conjunto de ideas y de los modos de actuar con los que llegan a la escuela y modularlos a través de una educación que les lleve a entender la diversidad, la causalidad y la concepción abstracta.

El Real Decreto 1006/1991 recoge que el área de Conocimiento del Medio tiene como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos y las alumnas las siguientes capacidades:

- “Identificar los principales elementos del entorno natural, analizando sus características más relevantes, su organización e interacciones y progresando en el dominio de ámbitos espaciales cada vez más complejos.
- Interpretar, expresar y representar hechos, conceptos y procesos del medio sociounatural mediante diferentes códigos (cartográficos, numéricos, técnicos...).
- Identificar, plantearse y resolver interrogantes y problemas relacionados con los elementos significativos de su entorno, utilizando estrategias, progresivamente más sistemáticas y complejas, de búsqueda, almacenamiento y tratamiento de información, de formulación de conjeturas, de puesta a prueba de las mismas y de exploración de soluciones alternativas.”

Para tal fin se proponen los procedimientos de tales como la observación del paisaje y de los elementos que lo configuran, la utilización de técnicas de recogida y clasificación de muestras sin alterar el medio, el uso de técnicas para orientarse mediante la observación de los elementos del medio físico (sol, estrellas, árboles, solanas, etc), la interpretación de informaciones de distintas fuentes (tv, prensa) sobre actividades humanas, así como la planificación y realización de entrevistas y cuestionarios para obtener información sobre el funcionamiento de las distintas organizaciones y grupos sociales y sobre las opciones e intereses de sus miembros.

Con todo ello se pretende conseguir que los alumnos adquirieran un mayor interés y curiosidad por identificar y conocer los elementos más característicos del paisaje, y una sensibilidad hacia la precisión y rigor en la observación sistemática de los elementos del medio físico y en la elaboración e interpretación de las informaciones correspondientes, así como el respeto por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la nuestra y un rechazo ante las desigualdades sociales asociadas a la edad, sexo, condición social y económica y solidaridad con los grupos más afectados.

Con respecto a la ESO el Real Decreto 1007/1991 dice que la enseñanza de las Ciencias Sociales tendría como objetivo contribuir al desarrollo de las siguientes capacidades entre otras:

- “Identificar los procesos y mecanismos básicos que rigen el funcionamiento de los hechos sociales, utilizar este conocimiento para comprender las sociedades contemporáneas, analizar los problemas más acuciantes de las mismas y formarse un juicio personal crítico y razonado.
- Identificar y analizar a diferentes escalas las interacciones que las sociedades humanas establecen con sus territorios en la utilización del espacio y en el aprovechamiento de los recursos naturales, valorando las consecuencias de tipo económico, social, político y medioambiental de las mismas.
- Resolver problemas y llevar a cabo estudios y pequeñas investigaciones aplicando los métodos conceptuales, las técnicas y procedimientos básicos de indagación característicos de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia”.

En esta etapa se proponen como conceptos fundamentales el entender que los paisajes geográficos son el resultado de la interacción entre los seres humanos y el medio, y que existen problemas de degradación que deberían ser solucionados mediante políticas correctoras. Para ello se debe fomentar la obtención, selección y registro de información relevante sirviéndose de distintos medios y fuentes (incluido el trabajo de campo), y también la lectura e interpretación de fotografías aéreas, planos y mapas de distintas características y escalas; elaboración de croquis y mapas temáticos a partir de informaciones obtenidas por distintos medios (observación directa, datos estadísticos). En resumen, de lo que se trata es de que el alumnado sienta curiosidad por descubrir y conocer territorios y paisajes de muy distinto tipo y valoración de su diversidad como una riqueza a la vez natural y cultural que es necesario preservar.

1. LA SITUACIÓN REAL. EL CASO DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA

Este conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes determina sin lugar a duda la necesidad de que se tenga que salir a realizar trabajo de campo. Un alumno no podrá aprender a orientarse mediante la observación de los elementos del medio físico, no podrá contemplar el paisaje como realidad en la que interactúan distintos factores, no podrá realizar entrevistas desde un aula. Entonces ¿cómo se va a conseguir que los alumnos tengan curiosidad e interés por algo que no palpan y que no ven, por algo que les es totalmente ajeno y abstracto?

En consecuencia, la importancia de una observación directa del medio desde la edad en la que un alumno se incorpora a la escuela, junto con los objetivos que nos propone la LOGSE en las distintas etapas educativas, justifica la necesidad de programas que contemplen los itinerarios pedagógicos en el área de conocimiento del medio y posteriormente en el de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales. Un itinerario pedagógico que va más allá de las excursiones geográficas desde el momento en que conlleva una programación detallada y cuidada de objetivos, contenidos, procedimientos y actitudes, así como una evaluación posterior. Así mismo, lleva implícito un compromiso social a todos los niveles de modo que abarca tanto a las administraciones como a cada uno de los alumnos.

Pero lo que inicialmente se plantea como un claro principio propedéutico, choca de frente con la realidad que se vive, por lo menos, en Galicia. Cada año que pasa, son menos los profesores y maestros que deciden dejar el aula y planificar una salida al entorno o trabajo de campo sea cual sea el nivel que impartan. En consecuencia, estamos asistiendo a un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado a lo largo de nueve meses en un espacio cerrado de apenas cuarenta metros cuadrados que es el aula. Un proceso que obliga desde muy pequeños a los alumnos a discernir la realidad de los medios gráficos bien sean fotos, diapositivas o, en el mejor de los casos, multimedia. Un sistema de información visual fragmentada y parcial, en ocasiones, alejada de la realidad inmediata y que le obliga a hacer verdaderos ejercicios de abstracción. Y lo que es más grave, el espacio es ofrecido al alumno ya previamente interpretado lo que le convierte en un sujeto pasivo.

La cuestión que nos planteamos ante esta situación contradictoria es simplemente el por qué y la respuesta la vamos encontrando en los distintos elementos que componen el sistema educativo:

En primer lugar, el Reglamento Orgánico de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria de Galicia aprobado por el Decreto 374/1996¹ establece en el artículo 69 que “tendrán carácter de complementarias

¹ DOG- 21-10-1996.

aquellas actividades didácticas que se realicen con el alumnado en horario lectivo y que, formando parte del a programación, tienen un carácter diferenciado por el momento, espacio o recurso que utilizan. Así cabe considerar las visitas, trabajo de campo, viaje de estudios, conmemoraciones y otras semejantes”.

Además de esto, en el artículo 71 se regula un equipo formado por profesores que se encargar de “promover, organizar y facilitar este tipo de actividades” y que “actuará bajo la dependencia directa del jefe de estudios en estrecha colaboración con el equipo directivo”. Así mismo en el artículo 57 se deja claro que “la programación didáctica de los equipos de ciclo incluirá, necesariamente los siguientes aspectos: (...), las actividades complementarias (...) que se pretenden realizar desde el equipo de ciclo.

Con respecto a la educación secundaria, los mismos enunciados aparecen especificados en los artículos 61,63 y 64 respectivamente del Decreto 324/1996.

Hasta aquí, parece que todo está en consonancia con nuestra propuesta, pero la orden del 22 de julio de 1997 en la que “se regulan determinados aspectos de organización y funcionamiento de las escuelas de educación infantil, de los colegios de educación primaria y de educación infantil y primaria dependientes de la Consellería de Ordenación Universitaria²” niega la pertenencia de estas actividades al currículo oficial entrando en severa contradicción con el decreto anterior que sí las incluía dentro de la programación de centro. En concreto en ella se afirma que “las actividades complementarias (...) no forman parte del currículo oficial y, en consecuencia, no son susceptibles de evaluación académica”.

Esta orden equipara las actividades programadas como complementarias, en nuestro caso, los itinerarios pedagógicos, a las actividades extraescolares impartidas fuera del horario lectivo por personal no docente, de carácter voluntario y sujetas a la evaluación anual por el consejo escolar.

Un segundo problema lo encontramos en la dificultad, cada vez mayor, de los profesores a la hora de realizar su actividad educativa. La presión social en temas referentes a la responsabilidad civil coartan muchas veces al educador y a los propios equipos directivos para llevar a cabo este tipo de actividades.

Por último, es en este tipo de actividades donde primero se hace patente la carencia de estímulos hacia el profesorado por parte del sistema educativo y de las administraciones. No debemos olvidar que su programación, preparación y realización suele gestarse y llevarse a cabo fuera de horas de trabajo, con medios precarios y, superando numerosas trabas, sin el apoyo necesario de padres y compañeros y sin el carácter oficial con el que debería. Es por ello que sea mucho más fácil volver a la docencia magistral, direccionista y pasiva en la que los resultados y el método no son los más satisfactorios pero si los más seguros para quien los imparte. ¿Debemos sorprendernos entonces cuando los alumnos dicen

² DOG- 2-9-1997.

que se aburren en clase y que las sociales no sirven para nada en el futuro?, quizás el problema esté en que los contenidos que se están ofreciendo a nuestros hijos se imparten a través de unos procedimientos poco didácticos, carentes de una metodología activa, de modo que les resultan un tanto utópicos o lejanos y no les ven una aplicación práctica en su mundo más inmediato. Como le vamos a enseñar a los chicos los procesos que se producen en su entorno si los sacamos a ese medio para que puedan observar la realidad, conocer racionalmente todos aquellos elementos que intervienen en nuestra sociedad, viendo sus causas, sus consecuencias. No se trata de crear futuras marionetas que se dejen influir por mensajes que reciben sin tener la suficiente capacidad de abstracción, análisis y conocimiento para determinar los factores que influyen en su espacio.

2. PROPUESTA DE CAMBIO

A la vista de la legislación vigente, el itinerario pedagógico dentro del marco de las Ciencias Sociales es una exigencia escolar que nos impone el propio ordenamiento educativo. Es por ello que se hace necesario proponer una serie de cambios que no solo faciliten sino que promuevan este tipo de actividades.

En primer lugar, las salidas fuera del aula deben tener un reconocimiento dentro del currículo oficial, como parte integrante e integradora de las Ciencias Sociales en constante interdisciplinariedad con otras áreas de conocimiento y, por lo tanto, reglada y evaluable por el equipo docente. Desde este momento, las actividades complementarias se diferenciarían definitivamente de las actividades extraescolares lo que derivaría en un cambio de mentalidad en los consejos escolares y en los padres que pasarían de ser elementos fiscalizadores del proceso en directos integrantes del mismo.

Al considerarse las salidas pedagógicas parte constituyente del currículo su coordinación, planificación y desarrollo debe llevarse a cabo por un profesor con el suficiente tiempo y la especialización adecuada para que su labor atiende a los principios psicopedagógicos, metodológicos y organizativos de la comunidad. Se crearía, por ello, la figura del profesor de actividades complementarias con un perfil específico que no sólo se ocupase de estas actividades sino de todas aquellas contempladas en la actualidad por la ley y que realmente suponen un *segundo plato* en todos los centros por falta de horas para su dedicación. Por otra parte, el nuevo profesor de actividades complementarias solucionaría el problema de la ratio a la hora de las salidas ya que si en un aula de primaria el número máximo de alumnos es de 25, para una salida el máximo de alumnos por profesor es de 20. Si el profesor de actividades complementarias asiste a las salidas con el profesor-tutor del aula correspondiente, no se necesitarían a los especialistas que, además, dejarían desasistidos al resto de los grupos.

Finalmente, sería imprescindible para todo esto un cambio en la forma de pensar de los alumnos, padres y profesores que permitiese una vuelta a la confianza en este tipo de actividades como parte esencial del desarrollo integral del individuo, una responsabilidad compartida por todos que frenase el miedo a la siniestralidad y un compromiso legal de las administraciones ante cualquier posible imprevisto.

BIBLIOGRAFÍA

Boletín Oficial del Estado. 28 de Junio de 1991.

- a) Real Decreto 1006/91. Enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria.
- b) Real Decreto 1007/1991. Enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Diario Oficial de Galicia.

- a) 14-8-92. Real Decreto 245/1992 del 30 de xullo.
- b) 2-4-93. Real Decreto 78/1993 do 25 de febreiro.
- c) 18-5-94. Orde do 25 de abril de 1994.
- d) 9-8-96. Real Decreto 324/1996 do 26 de xullo.
- e) 21-10-96. Real Decreto 374/1996 do 17 de outubro.
- f) 2-9-97. Orde do 22 de xullo de 1997.
- g) 2-9-97. Orde do 1 de agosto de 1997.

LA PERCEPCIÓN AMBIENTAL COMO RECURSO PARA LA ENSEÑANZA DEL MEDIO GEOGRÁFICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

MERCEDES VALBUENA BARRASA

Universidad de Valladolid

La búsqueda de recursos e instrumentos que nos permitan integrar en los procesos de enseñanza-aprendizaje el conocimiento del medio geográfico, en relación con la asignatura “Ciencias Sociales y su Didáctica”, que se imparte en la diplomatura de Maestro especialista en Educación Primaria, nos ha llevado a indagar en el entorno disciplinar que nos rodea, para aportar, del modo más completo posible, procedimientos y recursos en su enseñanza.

La enseñanza y aprendizaje del medio geográfico exige buscar el acceso a ese medio, a través del mayor número de sensaciones-percepciones posible. No sólo cuenta conocer y experimentar con el medio que rodea al niño. Tenemos que buscar nuevas formas para acceder al mismo.

Con este fin, desde hace varios años realizamos, desde el Departamento de Didáctica de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación (Universidad de Valladolid), diversas experiencias conducentes a aplicar técnicas y métodos desarrollados por la Psicología Ambiental para el conocimiento del medio geográfico. “... *puede definirse a la Psicología Ambiental como la disciplina que estudia las relaciones recíprocas entre la conducta de las personas y el ambiente sociofísico tanto natural como construido.*” “*Se estudian las relaciones entre la conducta y el ambiente considerando a éste tal y como las personas lo experimentan en la vida cotidiana.*” (Aragónés, J. I. y Américo, M. 1998, p. 24, 26)

Sensaciones y percepciones configuran el entramado en el que se apoya la mayor parte de la imagen cognitiva que los niños desarrollan respecto a la realidad que les rodea. Las sensaciones de los objetos, hechos y situaciones configuran percepciones que nos permiten conformar imágenes sensitivas y cognitivas de la realidad, bien de paisajes, bien de acciones del hombre y de la sociedad.

Suponen estas afirmaciones que la realidad del paisaje y del medio geográfico, no sólo se conforma con recibir informaciones de los mismos, analizarlas, sintetizarlas o sistematizarlas en una estructura cognitiva compleja, sino que, además, todo este proceso se acompaña de la configuración de sensaciones y percepciones que son menos tangibles que las informaciones anteriores. No debemos olvidar que el paisaje, desde la perspectiva de la geografía, se puede definir como *“la expresión observable por los sentidos en la superficie de la tierra de la combinación entre la naturaleza, la técnica y la cultura de la humanidad.”* (Busquets, Jaume. 1996, p.10)

El niño entre 6 y 12 años, se encuentra en situación de desarrollar su pensamiento lógico y conformar su proceso operacional tanto concreto como abstracto, necesita aprender a sentir y a percibir como un objetivo más en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que parece obligado desarrollar procedimientos y recursos que valoren y potencien dicho aprendizaje.

Sentir un objeto, percibirlo, representarlo mental y verbalmente, expresarlo de modo gráfico, recibir informaciones y experimentar sobre él mismo, son el conjunto de acciones que nos deben llevar a comprenderlo.

1. LA FUNDAMENTACIÓN DE LA PERCEPCIÓN AMBIENTAL COMO EJE EDUCATIVO DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL PAISAJE Y, COMO CONSECUENCIA, DEL MEDIO GEOGRÁFICO

Se entiende por **percepción ambiental** o **percepción** al *“conjunto de procesos (sensitivos, cognitivos, actitudinales) a través de los cuales el individuo de manera individual y colectiva, conoce y observa el entorno y se predispone a actuar sobre él”* (Benayas del Alamo, Javier. 1994, p. 21) al mismo tiempo que adopta actitudes de rechazo o de afecto sobre el mismo (**Empatía**).

Es la percepción entonces, el resultado de un proceso de representación e interpretación de los diferentes mensajes que recibe el cerebro desde los sentidos. La percepción no está sólo en función de la organización y estructura del medio, sino también de las capacidades perceptivas y sensitivas del observador, así como del tipo de medio que se observa, ya sea rural o urbano.

El proceso de percepción sensorial conlleva un conjunto de subprocesos mentales en cada individuo, que ponen en funcionamiento, tanto las capacida-

des fisiológicas como psíquicas, y los procesos de influencia social y ambiental del entorno en el que vive.

Los conceptos “fenosistema” y “criptosistema” han sido acuñados por la Psicología Ambiental y nos permiten definir, no sólo los aspectos externos de la realidad o de los paisajes, sino también los aspectos estructurales y organizativos de los mismos. De esta manera, a través de un filtro sensorial (oído, vista, tacto y olfato) conformamos una imagen sensitiva de la realidad.

Esta imagen sensitiva se convierte en imagen cognitiva, una vez tamizada por nuestra propia capacidad de interpretar dichas señales, mensajes o signos recibidos. Así, nos permite valorar y ajustar cada elemento y factor de esa realidad, en función de nuestra afición o rechazo socio-cultural de cada parte de la realidad.

Cada individuo, cada colectivo, posee unos valores jerarquizados del entorno, que le lleva a conformar una visión distinta de la realidad según el propio “espejo” en donde se refleje. Cada cultura, cada tribu social toma una actitud diferente sobre su entorno, le respeta, le agrade o le conquista, pero en suma, toma una actitud ante él, nunca le es indiferente.

No podemos apreciar cómo es realmente el mundo (tener una visión objetiva, es decir, aprehender el entorno “real”), tan sólo conocemos la interpretación que de él hacemos en función de nuestra experiencia y de nuestro conocimiento. *“... Asumiendo que la realidad no existe sino a través de nuestros propios esquemas perceptuales, podríamos afirmar que conocer nuestras representaciones mentales nos ayudaría a conocernos a nosotros mismos, ya que si nuestras representaciones cognitivas del espacio son producto de una serie de filtros: personal (edad, sexo), medio socio-profesional, grupo de pertenencia (etnia, cultura, ideales políticos), etc., reconocer a fondo nuestra propia representación cognitiva contribuiría de forma decisiva al propio conocimiento personal.”*(Escobar Martínez, F.J. 1995, p.196)

Como expresa Herrero Fábregat (1995), todo lo que se sabe de la realidad está mediatizado, y la toma de decisiones que afectan al medio no se efectúa sobre el medio real, sino sobre la imagen que el hombre tiene del medio. Es decir, la percepción se interpone entre el mundo real y los comportamientos humanos como un filtro entre un **emisor** (el mundo real) y un **receptor** (los hombres).

Cada observador de la realidad, en cada momento de su vida, en cada lugar y situación de su espacio, tiene una imagen distinta de la misma, lo que convierte cada una de sus percepciones en subjetivas. El niño, el adolescente y el adulto, disponen de una imagen cambiante en distintos tiempos de la misma realidad existente.

2. LA UTILIZACIÓN DE RECURSOS SENSORIALES-PERCEPTIVOS PARA LA MEJOR COMPREENSIÓN DEL PAISAJE Y DEL MEDIO GEOGRÁFICO

Un acercamiento a los aspectos visibles del paisaje nos permitirá un mejor entendimiento de los otros aspectos estructurales del mismo, por tanto, la percepción visual adquiere un importante valor didáctico para el conocimiento del medio geográfico. Sin embargo, este tipo de percepción no es el único existente para lograr un mapa sensorial del paisaje experimentado, otros sentidos entran en juego para complementar nuestro conocimiento. Sentidos que pocas veces hemos desarrollado conjuntamente y de forma consciente para el conocimiento de algo, sólo nos damos cuenta de que los tenemos y que nos son válidos. *“La imagen mental con la que representamos el entorno ambiental no se construye exclusivamente con piezas de valor visual. Los ciegos de nacimiento poseen la misma capacidad de construir imágenes o mapas mentales. Los patrones de conducta espacial revelan en los ciegos muchos detalles desapercibidos para las personas dotadas de visión: número de pasos en cruzar una calle, el desnivel existente en el umbral de una puerta, la percepción sonora del tráfico rodado, etc. Está claro, por tanto, que el Medio geográfico envolvente actúa en su conjunto ofreciendo información sensorial variada, a la vez que bien conjugada”* (Castro de, Constanancio. 1997, p. 38).

Por tanto, las experiencias de percepción pueden plantearse, así, desde diversas clases o tipos: en algunos casos sonoras o auditivas, en otros casos visuales o lumínicas o, en fin, táctiles y olorosas, efectuadas todas ellas de un modo fisiológico y psíquico con carácter simultáneo y formando, por lo tanto, parte de un sistema estructurado de carácter sensitivo.

De esta manera, cada bloque de experiencias se puede conformar como un sistema organizado de carácter perceptivo que va, desde el sistema de orientación, al sistema visual, pasando por el táctil, el olfativo-gustativo y el auditivo. *“Estos sistemas funcionan en estrecha cooperación e interrelación ofreciendo una información convergente sobre el Medio exterior. Cada sistema comprende no sólo los órganos sensoriales, sino el procesamiento mental por el que se opera la percepción. En suma, la captura de información acerca del medio ambiente o entorno geográfico se realiza a partir de una perspectiva fundamental, la de un observador que se desplaza con sus sistemas perceptuales a cuestas...”* (Castro de, Constanancio. 1997, p. 40).

3. LOS GRANDES ÁMBITOS DE LA OBSERVACIÓN-EXPERIENCIA DEL PAISAJE Y LOS ASPECTOS QUE HAY QUE ANALIZAR

La mayor parte de los alumnos de la especialidad de Educación Primaria de la Facultad de Educación son de origen locacional urbano, y sus pautas, su ritmo

de vida y sus comportamientos se ajustan a ritmos urbanos donde, además, la mayor parte de las sensaciones-percepciones se ven atenuadas por el “ruido urbano en toda su extensión”. Por ese motivo, hemos optado por realizar diversas experiencias y recursos en el paisaje rural y algunos otros, de modo comparativo, en el paisaje urbano.

La percepción del **paisaje rural** necesita conocer con precisión cuáles son los elementos claves que lo explican, pero sobre todo absorber con integridad todo lo que de distinto tiene respecto al **paisaje urbano**. La presencia de un observador urbano en este medio significa ya un principio de disarmonía con el mismo, ya que los estereotipos y/o prejuicios respecto al medio rural son importantes.

Dentro del conjunto de experiencias que hemos llevado a cabo, para el aprendizaje del medio geográfico hemos contemplado dos grandes ámbitos de observación, análisis y percepción uno que significa la recepción de la información y otro que significa la aprehensión de los aspectos perceptivos del mismo.

A) El análisis y observación del Medio Natural y Transformado y los elementos que lo conforman, que son:

- Las formas de relieve (litología y suelos).
- Los cursos de agua (arroyos, ríos y canales).
- Las formaciones vegetales y los rastros de fauna.
- Los cultivos (técnicas, tipos y formas).
- Las vías de comunicación (pasado y presente).
- El hábitat (sus formas, tipos y clases).

Todos estos elementos se integran en unidades visuales de carácter agregado. Unidades que dentro del paisaje provocan sensaciones y percepciones diversas en el observador y que, al mismo tiempo, tienen una determinada homogeneidad. Paisajes temáticos según el predominio de aspectos perceptivos (relieve, vegetación: color, luz, belleza) o, paisajes integrados también, por su organización. En los estudios de geografía de la percepción y, por ende, de psicología ambiental, se presta más atención a la relación entre los elementos como unidades de análisis que a sus componentes.

B) El análisis de los elementos de la realidad percibida.

1. Las formas.

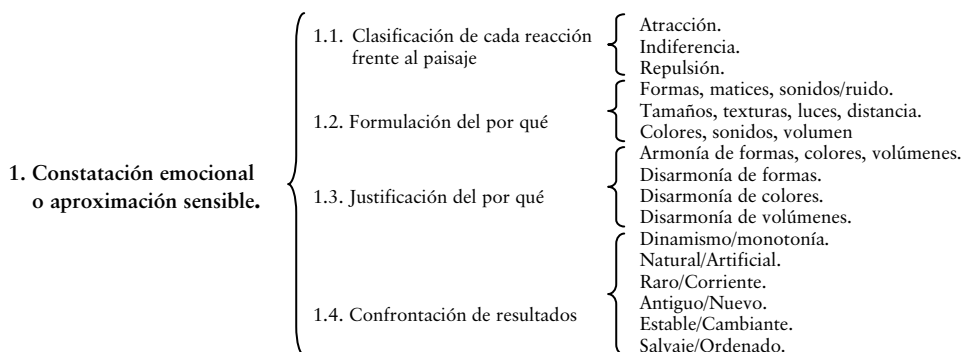
- Formas aisladas: Cerros, árboles, casas.
- Formas asociadas: Bosques, relieves.
 - ◆ **Categoría de tamaño.**

- ◆ **Categoría de peso.**
 - ◆ **Categoría: dimensional.**
2. La textura.
- El grano (fino, grueso).
 - La densidad.
 - La regularidad en la aparición.
 - El contraste interno por su formación.
 - ◆ **Categoría: gradación.**
3. La línea.
- De localización.
 - De borde.
 - De trazado.
 - ◆ **Categoría: iluminación.**
 - ◆ **Categoría: profundidad.**
4. Los sonidos.
- El silencio.
 - El ruido.
 - Los tonos: agudos, graves.
 - La modulación (el timbre).
 - ◆ **Categoría: armonía sonora.**
 - ◆ **Categoría: disarmonía.**
5. Los olores.
- Lo inoloro.
 - Los olores contrastados.
 - Lo agradable y desagradable del olor.
 - ◆ **Categoría: intensidad y empatía.**
6. La luz.
- Oscuridad y penumbra.
 - Luminosidad.
 - Intensidad y matiz.
 - ◆ **Categoría: intensidad.**

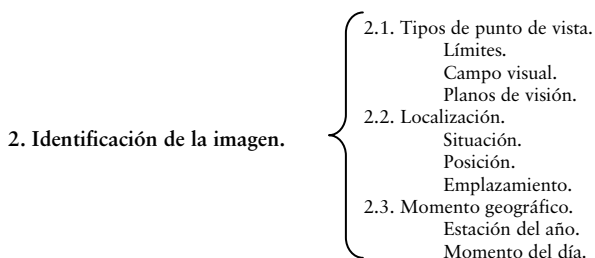
7. Los colores.
 - Los tonos y los brillos (claro, oscuro).
 - La gama: rojos, azules...
 - Los contrastes (formatos).
 - ◆ **Categoría: intensidad.**

8. Los símbolos.
 - Grandes espacios: temor, sobrecogimiento.
 - Pequeños espacios: desenvoltura.
 - Espacios verticales: misticismo.
 - Espacios horizontales: pasividad.
 - Espacios quebrados: dinamismo.

Como consecuencia de los resultados anteriores de análisis de los ámbitos, tiene lugar una aproximación sensible y una constatación emocional, que permiten formular las siguientes impresiones y fundamentar, la mayor parte de las veces, juicios de valor.



Pero, de igual forma, permite identificar la imagen del paisaje concreto, su delimitación y su ubicación geográfica.



4. PROCEDIMIENTOS Y RECURSOS DESARROLLADOS

Con el objeto de enseñar a los alumnos la conformación de los diversos sistemas perceptivos, hemos llevado a cabo diversas experiencias para el paisaje urbano (experiencias de percepción visual y sonora) y para el paisaje rural (experiencias de percepción visual, sonora, táctil y olorosa).

Para ello, hemos elaborado unas fichas que a continuación adjuntamos, en las que tratamos de medir el conjunto de las categorías a las que hemos hecho referencia.

A) Las experiencias perceptivas en el paisaje urbano

Se llevan a cabo con los alumnos de primero, coincidiendo con aquella parte del programa curricular en la que se analiza y estudia el paisaje. Ambas experiencias (percepción visual y sonora) se desarrollan coincidiendo con salidas de carácter urbano, para analizar formas y elementos de la ciudad. La duración de las mismas es de una hora, dentro de un itinerario urbano, que puede durar en su conjunto entre dos y tres horas.

Antes de comenzar las salidas, se organiza a los alumnos en grupos y se les explica el sentido y la finalidad de cada experiencia. Una vez escogido el espacio donde se va a desarrollar la **experiencia de percepción visual**, que puede ser un parque o una zona verde próxima a la Facultad, pero elevada topográficamente para poder definir líneas, límites u horizontes, se entrega a cada alumno dos fichas; en la primera se le pide que describa lo que ve, y en la segunda que describa las líneas del horizonte visual con sus características. Posteriormente, los alumnos se reúnen en grupos para poner en común los datos y observaciones que han efectuado, para así poder elaborar una propuesta de percepción visual más objetiva. La discusión de lo observado por cada uno y su cotejo con el resto proporciona siempre una riqueza mayor a las conclusiones obtenidas.

La segunda **experiencia de percepción sonora** se desarrolla en un momento concreto de otro itinerario urbano y en el mismo lugar donde se llevó a cabo la experiencia visual, y se procede de la misma forma que en ella. Pero este tipo de experiencia exige un previo planteamiento, es decir, que los alumnos se acostumbren al silencio, a escuchar el silencio. Luego deben ir separando los sonidos entre sí, concentrarse en cada uno de ellos por su dirección, por su origen, por su intensidad.

Es tan rápida la capacidad de adaptación, que los alumnos pueden llegar a discernir sonidos entre 14 y 22 decibelios sin ningún problema, aunque sonidos por debajo de los 14 decibelios les resultan muy difíciles de distinguir: sonido de los insectos, sonido de las hojas, sonido del viento, sonido del agua... Esta mis-

ma experiencia sonora y en las mismas circunstancias se repite dos veces en el curso académico. Los resultados obtenidos entre ambas experiencias demuestran que los alumnos pueden llegar a diferenciar sonidos hasta de 10 decibelios.

Debemos dejar claro que el objetivo de la experiencia no es que nuestros alumnos aprendan a diferenciar sonidos, sino que comprendan otras dimensiones diferentes de la realidad (dimensión visual y dimensión sonora) y conozcan y experimenten un proceso perceptivo que, a su vez, ellos deberán utilizar con los alumnos de Educación Primaria.

B) Las experiencias perceptivas del medio geográfico en un paisaje rural.

Coincidiendo con el Seminario de Medio Local que el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales realiza todos los años en la residencia universitaria de Sedano (Burgos) con los alumnos de primer curso, se llevan a cabo tres experiencias de percepción visual, auditiva y táctil-olorosa.

Las tres experiencias se realizan en el medio rural por los alumnos que ha desarrollado algunas de las experiencias en el medio urbano.

El procedimiento para desarrollar las experiencias es el mismo que el explicado para el paisaje urbano, teniendo en cuenta, además, las siguientes condiciones:

1. Los horizontes visuales amplían su perspectiva y dimensión.
2. Los umbrales de sonido varían desde 6 decibelios a 14 decibelios.
3. Las posibilidades de realidades experienciales táctiles-olfativas aumentan.

El desarrollo de la **percepción auditivo-sonora** presenta una serie de connotaciones diferentes cuando se efectúa en un medio rural en el que existen factores naturales y ambientales muy diversos y que se presentan condicionados por los siguientes aspectos:

- La altitud y las formas de relieve.
- El origen de los sonidos y su propagación.
- La actitud de los observadores y la capacidad de absorción de los mismos.

La experiencia de percepción sonora se realiza en un espacio que tiene un relieve contrastado y se lleva a cabo en diversas alturas dentro de la ladera de una montaña, en el pie de la misma, a mitad de la ladera, y en la culminación, de tal forma que un mismo sonido puede variar en calidad y en cantidad de un punto a otro.

Antes de la experiencia se advierte a los alumnos sobre que tipos de sonido deben de prestar una especial atención.

- Sonidos de agua producidos por su discurrir en los arroyos próximos.
- Sonidos producidos por la vegetación, caída de hojas, roces de ramas y hojas.
- Sonidos de las rocas por cambios de temperatura o de composición de suelo.
- Sonidos producidos por la actividad del hombre.

El resultado de la observación de esta experiencia se plasma en tres fichas correspondientes a las tres alturas diferentes donde se realiza la observación. Algunas de las conclusiones obtenidas son las siguientes:

- Aumenta la calidad y la cantidad de los sonidos escuchados y escuchables en la medida en la que aumentan las observaciones.
- Aumenta la capacidad de separar tipos y formas de sonido entre la primera y la tercera observación.
- Aumentan los matices de intensidad, timbre y tono con referencia a los diferentes sonidos observados.
- Determinados sonidos por debajo de 6 dB no son captados en ninguna de las tres observaciones realizadas, solo cuando se indica el origen de los mismos y su existencia.

Las fichas utilizadas en estas experiencias aparecen en el anexo.

En conclusión, la utilización de estos recursos importados de la Psicología Ambiental y utilizados por la Geografía de la percepción para adaptarse a la enseñanza-aprendizaje del medio geográfico nos sirve para determinar e investigar tres aspectos no habituales del paisaje, y para conseguir, así, utilizar los recursos para una mayor y mejor comprensión del medio.

ANEXO DE FICHAS DE PERCEPCIÓN

FICHA DE PERCEPCIÓN TÁCTIL/OLOROSA (De carácter general).

	Identificación: próximos, lejanos	Intensidad: grande, escasa	Matiz: dulce, ácido	Empatía: aroma, desagradable, indiferente
OLORES – Origen: – Suelo-roca. – Animal. – Vegetal. – Ambiental. – Antrópico.				

	Identificación de elementos	Textura: gruesa, fina, suave	Calor (termicidad): frío, caliente	Empatía: agradable, desagradable
TACTO – Suelo-Roca. – Vegetal. – Fauna. – Antrópico.				

FICHA DE PERCEPCIÓN AUDITIVA (De carácter general).

Categoría Dimensional	Objetos, elementos y personas que producen ruido	Intensidad de cada sonido: grande, pequeña, escasa	Tono en el que se produce: agudo, grave	Empatía con el sonido: positi- va, negativa e indiferente
Dentro/Interior – Próximo.				
Fuera/Exterior – Lejano.				

Próximo – Dirección. – Sentido. – Localización.				
Lejano – Dirección. – Sentido. – Localización.				

FICHA DE PERCEPCIÓN VISUAL (De carácter general).

Categoría Dimensiones	Elementos que componen el límite visual (línea de horizonte)	Elementos del campo visual	Luz que supone color y sus matices	Color que desprende	Actitud empática positiva/negativa/indefinida
Adelante/Frente					
Detrás/Atrás					
A un lado/Derecha					
A otro lado/Izquierda					
Arriba/Techo					
Abajo/Suelo					

BIBLIOGRAFÍA:

- ARAGONÉS, J. I. y AMÉRIGO, María. *Psicología Ambiental*. Ediciones Pirámide. Madrid, 1998.
- BENAYAS DEL ALAMO, J. y otros. *Viviendo el paisaje. Guía didáctica para interpretar y actuar sobre el paisaje*. Fundación Nat West. Madrid, 1994.
- BUSQUETS, Jaume. *La necesidad de una didáctica del paisaje*. Revista Balma, nº 5. Graó. Barcelona, 1996.
- CASTRO, Constanco de. *La Geografía en la vida cotidiana*. Ediciones del Serbal. Barcelona, 1997.
- ESCOBAR MARTÍNEZ, F. J. “La ciudad real y la imaginada”. En GÓMEZ PANTOJA, J. y RUESTRA, J. L. (Eds.) *Paisaje y paisanaje*. pp. 189-210. Servicio de Publicaciones Universidad de Alcalá de Henares. Alcalá de Henares, 1995.
- HERRERO FABREGAT, Clemente. *Geografía y Educación. Sugerencias didácticas*. Huerga y Fierro editores. Madrid, 1995.

LA FUNCIÓN DEL PATRIMONIO EN LA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA

M.^a LUISA GUTIÉRREZ MEDINA

Universidad de Barcelons

El presente trabajo es fruto de nuestra actividad y experiencia docente con estudiantes aspirantes a maestro en sus diversas especialidades como profesora titular del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona y en la asignatura del departamento denominada “Coneixement de Catalunya y la seva Didàctica” que naturalmente y como muy bien se puede deducir engloba el conocimiento del medio natural y social. A su vez, la enseñanza de su didáctica nos remite a la metodología y la manera de cómo se debe enseñar a los niños de la Educación Primaria la geografía y historia del entorno natural y de la realidad social en que se hallan inmersos y en la que deben integrarse.

La organización abierta del Curriculum para la Educación Primaria y la importancia que concede al medio o entorno permite aplicar las metodologías más diversas en el descubrimiento de nuevos recursos y nuevas formas de trabajo y da respuesta a la propuesta interdisciplinar del propio Curriculum.

La actual ubicación de nuestra Facultad, al pie de la montaña del Tibidabo, en la denominada “serralada de Collserola” desde la que se divisa la parte nores-te de la ciudad de Barcelona hasta el mar le confiere unas especiales características, puesto que se trata de una zona estratégica que contiene un sinnúmero de elementos de relieve, una importante, rica y variada vegetación y elementos patrimoniales de especial interés.

Uno de estos elementos patrimoniales lo constituye el Jardín del Laberinto, uno de los pocos jardines históricos que conserva la ciudad de Barcelona y el único del siglo XVIII y de sus características que se conserva en nuestro país si exceptuamos el de Sevilla y el de la Granja de Segovia, aunque este último conserve muy pocos elementos originales. Se trata de un jardín neoclásico, cuya construcción y diseño combina elementos vegetales transformados por el arte de la topiaria con elementos arquitectónicos: balaustradas, esculturas, capiteles, bustos, bajorrelieves, etc. y otros elementos de agua y tierra en diferentes formas geométricas. Su proximidad al recinto universitario, a partir de nuestro traslado en 1995 a las Llars Mundet nos indujo a conocer el nuevo entorno y su historia y descubrir las posibilidades que podría tener para enseñar a descubrir a los alumnos la manera de analizarlo y de interrogarlo.

A su vez, la organización académica del nuevo Plan de estudios que no facilita la realización de salidas escolares dentro del horario lectivo, pudo ser solventada por la proximidad del jardín histórico del Laberinto a nuestra Facultad. Este hecho, y las buenas relaciones institucionales, nos permiten, siempre que es preciso, impartir la clase, de hora y media o de dos horas, según la especialidad de que se trate al aire libre, trasladándonos del aula al jardín en unos minutos y regresando al recinto docente al finalizar la misma sin por ello perder ninguna otra clase posterior. Con ello se facilita el aprendizaje fuera del aula de manera más informal y lúdica y creemos que con ello podemos sensibilizar a los futuros maestros para su posterior utilización. Además, esta proximidad les permite acercarse al referido Jardín siempre que necesiten y deban organizar cualquiera de sus actividades.

En nuestra actividad docente, hemos descubierto como el estudio del Jardín del Laberinto, desde el punto de vista de un elemento patrimonial permite integrar de manera perfecta la geografía, la historia, el arte, la antropología y los ejes transversales partiendo de los presupuestos constructivistas del Curriculum, hecho que convierte el entorno en la fuente principal de las vivencias y sentimientos de los alumnos. Con este planteamiento parece razonable que la planificación de la formación inicial de los maestros favorezca las exigencias del Curriculum no sólo desde el punto de vista teórico de los contenidos, sino también desde el punto de vista de un conocimiento profesionalizado.

1. PLANTEAMIENTO DEL TEMA

Entendemos que este tipo de unidad temática “el Jardín del Laberinto” ofrece múltiples posibilidades para trabajar aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales a diferentes niveles de profundización, indispensables para la formación del profesorado que ha de desplegar un curriculum del medio social y cultural. Así mismo, la facilidad de acceso lo convierte en un elemento altamente

motivador para despertar la curiosidad necesaria para iniciar un trabajo de interés científico sobre el que pueden plantearse objetivos como la observación, el análisis, la realización de croquis, la orientación espacial, el análisis de diferentes tipos de fuentes, el razonamiento, el contraste de hipótesis, la verificación de experiencias y la elaboración de experiencias para ser evaluados. A su vez, la variedad y amplitud temática posibilita la elección de alguno de ellos con independencia de tratar el conjunto si las condiciones y los objetivos que se persiguen con el grupo de trabajo en concreto así lo requieren, para centrarse en estrategias didácticas menos habituales en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Aunque con mayor o menor amplitud hemos ido desplegando los diversos temas en el transcurso de los años, el de la enseñanza de la geografía ha sido uno de los temas en el que hemos profundizado con una cierta incidencia puesto que la conceptualización que implica la propia naturaleza del Laberinto, las relaciones espaciales y la riqueza y variedad de recursos didácticos que nos brinda son muy relevantes. Y teniendo en cuenta que, al servicio de un aprendizaje significativo, la selección de contenidos debe atender a los intereses y necesidades de los alumnos que han de construir nuevos elementos sobre el medio, nos parece un argumento de peso empezar por la construcción de esos conocimientos a partir de lo que conocen, de modo que puedan tender “puentes cognitivos”, en palabras de Ausubel, hacia nuevos conocimientos.

2. METODOLOGÍA

Dado que se trata de un elemento patrimonial enclavado en el paisaje, partimos de un marco general referido al estudio de los elementos geográficos que conforman el relieve en el que se halla ubicado el Jardín del Laberinto, —la serralada de Collserola—, y que, además constituye un aspecto generalizable a cualquier otro elemento patrimonial que se desee estudiar.

Una vez situado el Jardín del Laberinto en el espacio, se puede pasar a considerar su ubicación en el tiempo, es decir, situarlo en el momento en que pasó de ser un paisaje natural a ser un paisaje intelectualizado. Ello nos permite introducir a nuestros alumnos, y de manera espontánea, a tratar la historia, el arte, la mentalidad de un período histórico concreto: la Ilustración y el Neoclasicismo. Este marco general nos permite, no sólo informar a nuestros alumnos, sino también plantearles interrogantes que les sirvan de elemento motivador para despertar su curiosidad y en consecuencia, pasen a interesarse por conocer más cosas acerca del Jardín del Laberinto, de quienes lo construyeron, de su mentalidad y su relación con la ciudad de Barcelona, etc. En definitiva, se trata de ir acercando esta curiosidad hasta espacios más generales y tiempos más recientes.

Nuestro papel además de proporcionar la información necesaria ha consistido en orientar y canalizar la curiosidad de la mayoría de los alumnos, los cuales

valiéndose de una metodología científica y unos procedimientos adecuados deben optimizar su conocimiento global del medio, para que más tarde, sean capaces de trasponerlo didácticamente adecuándolo a sus futuros alumnos de Educación Primaria.

Como fácilmente puede deducirse, nuestra unidad temática que muy bien puede durar todo un cuatrimestre, la desarrollamos mediante el trabajo de bloques o capítulos temáticos, cada uno de los cuales va acompañado de una serie de materiales didácticos de diversa índole que nos permite plantear un trabajo en clase con fuentes primarias y secundarias, trabajar con ordenador y recursos audiovisuales, mapas y planos, mapas históricos, etc a partir de los cuales se trabajan procedimientos de diversa índole a la vez que se profundiza en el aparato conceptual. A su vez, para el desarrollo de cada bloque se parte de fichas de trabajo que se introducen simultáneamente a la puesta en común de los conocimientos previos y que permiten el despliegue del aparato conceptual sobre el que se desarrollarán los contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales referidos a la geografía, la historia y el arte; se plantean las actividades didácticas que guiamos y supervisamos y que están orientadas a que nuestros alumnos, futuroa maestros sean capaces de organizar la trasposición didáctica adecuada a sus hipotéticos y futuros alumnos.

Presentamos en esta comunicación dos de los Bloques en los que hemos trabajado la geografía y su didáctica: *La Sierra de Collserola. El jardín como intelectualización de la Naturaleza.*

3. CONTENIDOS

A- PROCEDIMENTALES

Desarrollo de la observación directa.

Identificación de conceptos geográficos mediante la observación y el análisis del paisaje: localización de elementos, las líneas, las formas, los colores, el recorrido, la dirección, la orientación, la escala, las coordenadas, la convencionalidad, el plano, el mapa.

Localización en el mapa de topónimos.

Trabajo con las hojas del mapa topográfico relativo a Collserola.

Identificación en el mapa topográfico de Collserola de topónimos y otros elementos próximos al Jardín del Laberinto.

Recogida y manipulación de materiales.

Manipulación de nuevas tecnologías: ordenador, fotografía, diapositivas, etc.

B- CONCEPTUALES

Collserola como unidad de relieve: Características geológicas y morfológicas.

Análisis del paisaje mediterráneo.

Concepto, origen y evolución del Jardín.

El origen del Laberinto de Horta.

El Laberinto como organización espacial.

El Laberinto como expresión intelectual de la creación humana.

C- ACTITUDINALES

Manifestación de interés por conocer el pasado mediante la imaginación y la creatividad.

Manifestación de interés por conocer diferentes formas de simbolismo.

Concienciación del valor del patrimonio cultural.

Concienciación por el medioambiente.

Aceptación de las normas de trabajo en el diálogo y la cooperación.

Concienciación hacia el conocimiento de la propia personalidad fomentando el espíritu de superación, de exigencia y mejora del comportamiento a nivel individual.

Relativización de los fenómenos o problemas personales y sociales.

4. OBJETIVOS GENERALES

Analizar el espacio geográfico de Collserola.

Conocer los antecedentes históricos del Jardín del Laberinto.

Conocer la historia y la evolución del Jardín del Laberinto.

Analizar los elementos que componen un laberinto.

Desarrollar diferentes formas de análisis del espacio.

Manejar diferentes fuentes de información: fuentes primarias y fuentes secundarias, fuentes icónicas.

Después de plantear este sistema de trabajo a los alumnos y de haber planteado la organización del trabajo en clase, entregamos a cada alumnos un dossier en el que se hace una sucinta y sugeridora exposición de lo que pueden hallar en el Jardín. Se trata de despertar e ir poco a poco fomentando su capacidad creadora.

Hacemos una primera visita al Jardín del Laberinto, que suele realizarse el segundo domingo después de iniciado el curso durante la mañana y sirve de puesta en escena o contacto con los elementos que deberán trabajar.

Se trata de una visita para descubrir o redescubrir el parque si ya lo conocían. Hacemos una visita guiada y en detalle de todos los sectores del Jardín-Museo.

La actividad encomendada a los alumnos en esta visita es la de observar todos los elementos, que creen podrán utilizar: caminos, senderos, plazas, templos, esculturas, columnas, formas geométricas, bajorrelieves, Casa-Palau, monumentos o placas conmemorativas de efemérides, etc., que perciban las diferentes sensaciones que pueden apreciarse y además que durante breves minutos se detengan en el lugar del parque que prefieran, guarden silencio, dejen volar su imaginación y después escriban su experiencia o el estado de ánimo que dicha actividad les ha producido.

BLOQUE I: SERRALADA DE COLLSEROLA

Objetivos generales:

Conocer la teoría de la formación del relieve.

Conocer las unidades de relieve de Catalunya.

Aprender a manejar el mapa topográfico.

Aprender a interpretar el mapa topográfico.

Comprender el significado de las curvas de nivel en cuanto a representación del relieve.

Apreciar y valorar las diferencias y la complementariedad del mapa topográfico y del ortofotomapa.

Descubrir la importancia del mapa topográfico a partir de las hojas relativas a Collserola.

Saber completar la información con otras fuentes escritas.

Identificar la ocupación histórica del espacio mediante la observación de un mapa.

Se pretende con este Bloque inicial conocer y profundizar en la formación del relieve en Catalunya y sus unidades de relieve así como conocer las características morfológicas, físicas, hídricas y de relieve de la serralada de Collserola en tanto que integrante de la Serralada Litoral. Entender la información que ofrece el mapa topográfico y distinguir diferentes niveles informativos según la tipología de los mapas.

Las actividades de este bloque van encaminadas a:

- Saber hacer cuadros sintéticos de las unidades de relieve de Catalunya y la de su estructura y configuración.
- Analizar e interpretar conjuntamente y de forma exhaustiva los elementos de información que nos ofrece el mapa topográfico de la zona, contrastando y verificando la información consultada.
- Realizar el perfil de un corte topográfico de la zona del Laberinto.
- Colorear un mapa de relieve de Catalunya según la altitud de las curvas de nivel.
- Realizar en un trabajo en pequeños grupos de diferentes actividades que también nos servirán de actividad evaluativa, sobre la realización de una maqueta de las curvas de nivel de Collserola centralizado en el Jardín del Laberinto.
- Realizar a través del mapa topográfico de Collserola, la distinción de la divisoria de las aguas.
- Confeccionar la serie de símbolos convencionales de la zona próxima al Laberinto y buscar la toponimia en las entradas de la Gran Enciclopedia Catalana.
- Trabajar con fuentes de la época.

Extraer y sintetizar de fuentes secundarias las diferentes destrezas cartográficas que los alumnos de Primaria deben dominar.

BLOQUE II: EL JARDÍN COMO INTELLECTUALIZACIÓN DE LA NATURALEZA: EL CONCEPTO DE LABERINTO Y SU EVOLUCIÓN

Objetivos generales

Entender el Jardín como una unidad autónoma, con vida propia.

Conocer el concepto de Jardín en distintas épocas.

Distinguir la tipología de elementos de un Jardín.

Conocer la evolución del territorio en que está instalado el Jardín del Laberinto, en el distrito de Horta.

Saber distinguir dichos elementos en un plano.

Conocer y observar los distintos elementos que componen el paisaje mediante la observación en el jardín del Laberinto.

Apreciar la diferente percepción de las cosas según la distancia en que se observan.

Distinguir puntos y líneas.

- Distinguir formas y contornos planos.
- Distinguir formas volumétricas.
- Situar correctamente los elementos del Jardín en un plano.
- Realizar circuitos y recorridos en diferentes sentidos.
- Conocer diferentes especies vegetales propias de la vegetación mediterránea.

FICHA DE TRABAJO

El Jardín como recreación de la naturaleza.

Evolución del Jardín.

El jardín como obra de arte.

Tipos de Jardín: tipo clásico, hortus conclusus, tipo inglés, tipo francés, tipo chino, tipo japonés, etc.

El Jardín del Laberinto visto por sus contemporáneos.

Para su desarrollo partimos de las ideas previas manifestadas en un debate colectivo, donde expresan su concepto de jardín. La idea principal que ha surgido es la de que es un espacio donde se cultivan plantas y otros elementos vegetales y en el que se hallan combinados con otro tipo de mobiliario que deleita al hombre cuando lo contempla.

Se completa la ficha de trabajo anterior con otra en la que constan los dos siguientes apartados que ellos deberán completar:

- Definición y concepto de Jardín en el espacio y en el tiempo.
- Capacidad comunicativa del jardín.

Se hace una clase explicativa sobre los mismos aportando fuentes iconográficas o fuentes literarias.

FICHA DE TRABAJO

Las especies vegetales y animales del Jardín del Laberinto

La vegetación un elemento integrante del paisaje.

Las principales especies mediterráneas del Jardín del Laberinto.

La aclimatación de las especies exóticas.

Los animales de Collserola.

Importancia de la conservación del bosque mediterráneo.

Se les entrega a su vez una lista de las diferentes especies arbóreas y arbustivas que se hallan en el parque y se reparten por grupos, encargándose de realizar una ficha de las mismas en un máximo de seis a ocho especies. Es importante puesto que en las fichas que deben confeccionar, debe aparecer junto al nombre científico y la especie, el nombre popular en catalán, y también una ilustración de conjunto y otra de detalle.

A su vez, se incide en la necesidad de trabajar con los alumnos de primaria, en primer lugar, las especies autóctonas mediterráneas, explicando sus características, forma, se hace necesario también explicar la necesidad de entender la percepción desde un primer plano y desde una cierta distancia.

Se trabajan contenidos procedimentales de análisis y comparación de fuentes de información primaria y secundaria. De comprensión de la evolución del paisaje en el tiempo.

Contenidos procedimentales sobre la observación directa según la disciplina que se trabaje y el manejo de fuentes diversas. Así mismo, se trabajarán contenidos procedimentales sobre continuidad y cambio, sobre similitud y diferencias.

Se confecciona una ficha para clasificar las especies vegetales del Jardín del Laberinto que contenga entradas del valor y utilidad de las mismas.

Confeccionarán juegos tipo “Mémori” para aprender a identificar las especies vegetales.

Por grupos, tratarán de identificar y nombrar, entre las especies de la lista entregada, las que son propias de la flora mediterránea.

Realizarán el mismo ejercicio también en grupos, con la lista de plantas exóticas que contiene este jardín.

Realizarán diferentes modelos de observación en los que se aprecie el detalle de la observación próxima y la perspectiva y la panorámica de la observación lejana.

Actividades relacionadas con los elementos perceptivo-sensoriales del jardín haciendo una relación de las diversas sensaciones y estímulos que se pueden obtener: tales como observar detenidamente en el recorrido por el parque los distintos colores y variedades de tono que pueden hallar, indicando el color y el elemento de procedencia: flor, fruto, hoja, tierra, corteza, etc. indicando si es posible el nombre del elemento de donde procede y situarlo en el plano del Jardín.

Harán actividades semejantes con los restantes sentidos.

Mediante otra ficha se intenta trabajar para conseguir objetivos del tipo:

Realizar itinerarios siguiendo puntos de referencia.

Orientarse mediante la brújula.

Orientarse mediante la posición del sol.

Descubrir las funciones que a veces se aplican a determinados fenómenos por analogía con otros que tienen procesos semejantes.

En el desarrollo del Bloque partimos de la asociación que se puede dar entre el concepto de laberinto y el arte de la jardinería. Bien ejemplificado en nuestro caso.

En este bloque el planteamiento general se inicia preguntando a nuestros alumnos sobre el concepto e idea que tienen del significado de laberinto. Se hace un debate colectivo. Surgen ideas y nociones muy diversas.

Después se presentan una serie de materiales alusivos al concepto de laberinto, tanto natural como conceptual desde sus múltiples facetas o interpretaciones:

- Circunvalación cerebral y laberinto o espiral del oído interno.
- Plano del metro.
- El cuento de “Pulgarcito” de Charles Perrault.
- Ilustraciones de diferentes laberintos manifestaciones de diferentes épocas y culturas.
- Un fragmento de “Alepo”, la obra de Borges sobre el laberinto plano que constituye el desierto.
- Juego de la Oca.

Se hace un debate, se plantean nuevos tipos de laberintos desde la interpretación literaria, como por ejemplo la organización laberíntica del espacio de una ciudad, los juegos infantiles, etc. En el debate se pone de manifiesto con más o menos precisión el carácter conceptual de la palabra laberinto con muy diversas y posibles interpretaciones.

En este bloque se prepara una de las visitas al Laberinto. Teniendo en cuenta que han de trabajar diversos aspectos, se recomienda ir provisto de cámara fotográfica o de diapositivas.

Se trabajan contenidos procedimentales de observación relacionados con las formas planas y volumétricas del Jardín, de realización de croquis, de manejo de diferentes tecnologías. Se trabajarán procedimientos de orientación y de dirección. Contenidos de procedimientos actitudinales y de valores y normas relacionados con el comportamiento durante la visita, destacando el valor patrimonial del mismo.

Para ello se efectúan actividades relacionadas con la visita al Jardín para trabajar con el laberinto, su entorno y después de la visita.

Expresarán el estado anímico que experimentaron al deambular por el laberinto para poder llegar al centro y después salir.

Comprobarán con el reloj el tiempo que tardado en recorrer el laberinto, anotándolo en su libreta de actividades.

Confección de un Laberinto adoptando un criterio determinado.

Deberán identificar en grupos de dos en un mapa histórico el recorrido que debió realizar Zeus desde las costas fenicias hasta Creta.

Después de leer el mito y reflexionar sobre el destino de Ariadna, relacionar y deducir el porqué el primer cohete espacial europeo lleva el nombre de “Ariane” haciendo finalmente una breve redacción.

Realizarán ejercicios de orientación con la brújula dentro del laberinto indicando cada vez que giran o cambian en un cruce, los grados de giro que han realizado y la dirección que siguen.

Comprobarán con el uso de la brújula la dirección que toman a la salida del centro del laberinto.

En la denominada “plaça del rellotge”, realizarán con frecuencia y a diferentes horas, en pequeños grupos ejercicios de observación de forma consecutiva, midiendo y anotando cada vez la sombra que la columna vertical proyecta sobre el suelo. A continuación, mediante un ejercicio de geometría, deducir la posición del sol.

Observar y comprobar en estos ejercicios la evolución que experimenta la proyección de la sombra de la columna en el suelo.

Realizamos la evaluación corrigiendo todas las actividades realizadas, las cuales, y en caso de no ser correctas deben repetir hasta que lo consigan.

BIBLIOGRAFÍA

- AMAT, D' R. “Baró de Maldà”, : *Calaix de sastre 1769-1816*. Barcelona. EMB, 1978.
- Arbres de Barcelona*, Barcelona, Ajuntament de Barcelona, 1999.
- BALE, J. *Didáctica de la geografía en la escuela primaria*, Madrid, MEC-Morata, Madrid, 1996.
- BUSQUETS, J. “La lectura visual del paisaje. Bases para una metodología” en *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 9, pp 53-59, 1996.
- CALAF, R.: *Didáctica de las Ciencias Sociales. Didáctica de la Historia*, Barcelona, Oikos-tau, 1994.
- CARRERAS, C. *Geografia de Catalunya*, Barcelona, Oikos-Thau, 1994.
- CIRLOT, E.: *Diccionario de Símbolos*, Barcelona, Ed. Siruela, 1998.
- Els Jardins de Barcelona*, Barcelona, Parcs i Jardins, Publicacions Ajuntament de Barcelona, 1992.
- Geografia Comarcal de Catalunya*, Vol. 8, *El Barcelonés i el Baix Llobregat*, Barcelona, GEC, 1992.
- GONZÁLEZ GALLEGU, I. (coord), “La iconografía en la enseñanza de la historia”, *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm 26, Barcelona, Graó, 2001.
- HANI, J.: “Laberintos”, *Revista de estudios arquitectónicos*, 1998.

- MARSANEDAS, A.: *Els jardins de Barcelona*. Vol. II, *Els Jardins del Laberint d'Horta*, Barcelona, Ajuntament de Barcelona, 2 vols. 2^a ed. 1991.
- MILÀ, E.: *Guía de la Barcelona mágica*, Barcelona, Ed. Martinez Roca, 1995.
- MORENO, R.: *Els Jardins del Laberint d'Horta*, Barcelona, Ajuntament de Barcelona, 1999.
- PLUCKROSE, H.: *Enseñanza y aprendizaje de la historia*, Madrid, Ed. Morata, 1993.
- PUJAL, LL.: *Antoni Desvalls i de Vergós Marques de Poal*, Barcelona, El Llamp, 1988.
- TREPAT, C.-A.; COMES, P.: *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, Barcelona, Graó, 1999.
- TREPAT, C.-A. "Cartografía y categorización del espacio. Una propuesta de categorización procedimental" eN *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm 13, pp 7-18, 1997.
- UBIETO, A.: " Los mapas históricos ; análisis y comentario", *Educación abierta*, 26, Zaragoza, ICE Universidad de Zaragoza, 1992.

**EXPLORAÇÃO INFORMÁTICA EM GEOGRAFIA.
RELATO DE EXPERIÊNCIAS EFECTUADAS
EM TRÊS ESCOLAS SECUNDÁRIAS DA ÁREA
METROPOLITANA DO PORTO (PORTUGAL)**

HELENA LOBO

Escola Secundária de Valongo

ISABEL LOURENCO

Escola Secundária de Rio Tinto

CRISTINA MACEDO

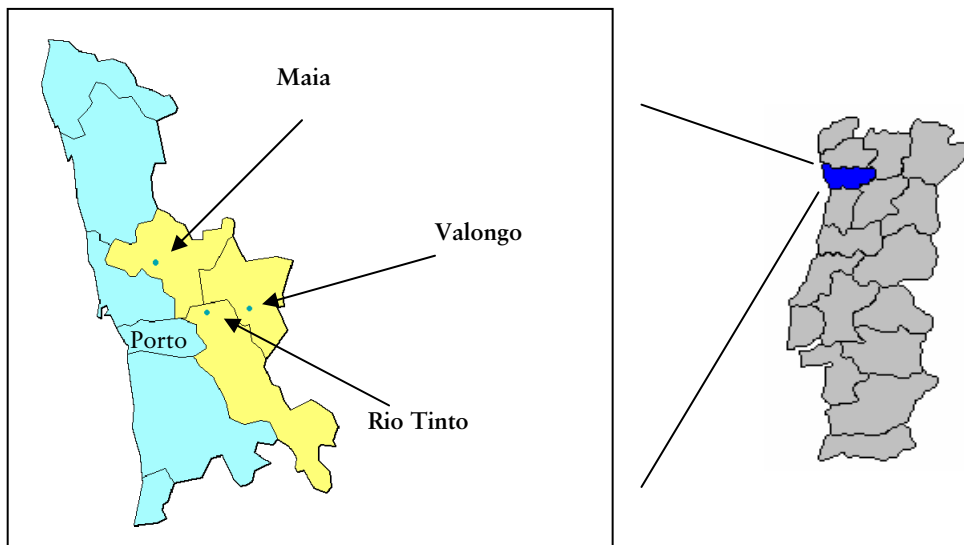
Escola Secundária de Rio Tinto

FRANCISCO MARIANO

Escola Secundária de Maia

Alguns professores de geografia responsáveis por projectos de aplicação das novas tecnologias de informação no ensino da geografia nas escolas secundárias de Rio Tinto, Valongo e Maia apresentam resultados das experiências (com alunos) de cooperação e de aplicação de software (Excel, ArcView, Word) em cálculo, expressão escrita, gráfica e cartográfica sobre conteúdos de geografia.

O trabalho consistiu na aplicação das novas tecnologias de informação e comunicação no ensino da Geografia, em três escolas da Área Metropolitana do Porto (ver mapa).



Coordenaram o projecto os professores: Isabel Lourenço e Cristina Macedo da Escola Secundária de Rio Tinto; Helena Lobo da Escola Secundária de Valongo e Francisco Mariano da Escola Secundária da Maia.

Esta comunicação surgiu da necessidade de divulgar a troca de experiências realizadas entre os professores das diferentes escolas, nomeadamente, a nível de exploração de temas e programas informáticos e do tipo de actividades desenvolvidas.

Para a realização do projecto os professores coordenadores reuniram-se várias vezes para definir as propostas de trabalho a apresentar aos alunos, dada a diversidade de formas de exploração que as novas tecnologias de informação e comunicação proporcionam no ensino-aprendizagem da geografia, nomeadamente na elaboração e interpretação de gráficos e mapas temáticos, em contextos curriculares e não curriculares, dentro e fora da sala de aula.

Nas Escolas Secundárias de Rio Tinto e Valongo a implementação do projecto GeoLab verificou-se após a candidatura, em 1999/2000, ao IV Programa Ciência Viva – Projecto GeoLab, com a Coordenação científica, metodológica e de formação de docentes a cargo do professor Dr. Rui Pedro Julião, da Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Departamento de Geografia e Planeamento Regional.

Entre 29 de Janeiro e 1 de Fevereiro de 2001 os professores participaram, em Lisboa, numa acção de formação, dinamizada pelo Dr. Rui Pedro Julião, para a exploração do programa ArcView, que é a base de trabalho do projecto GeoLab.

O *ArcView* é um Sistema de Informação Geográfica (SIG)¹ - um *software* com interface gráfica para o utilizador. Permite a produção de mapas, liga localizações à informação descritiva, podendo assim: apresentar informação em mapas, analisar localizações, encontrar sítios óptimos com base num conjunto de condições, mapear valores estatísticos e produzir mapas com informação oriunda de várias fontes. Deste modo permite a ligação de objectos representados num mapa como por exemplo edifícios, cidades, países, estradas, rios, albufeiras, ...) aos seus atributos (n.º de edifícios, idade, superfície, população, ...) .

Durante uma sessão do *ArcView* podemos trabalhar o projecto que é constituído por um conjunto de janelas associadas que são os documentos. Os documentos do Projecto são: *views*, tabelas, gráficos, *layouts* e *scripts*.

As *views* permitem visualizar temas com informação espacial; auto-estradas, limites administrativos, cidades, concelhos, temperatura, precipitação, ...

As tabelas mostram os dados das *views*. As tabelas guardam a informação que descreve os elementos de uma *view* (largura da auto-estrada, nome da cidade, valores da precipitação, ...).

Os dados da tabela podem ser visualizados em diferentes tipos de gráficos.

Os *Layouts* constituem técnicas de fusão dos documentos do projecto e de outros componentes do mapa (escala, fonte, título, legenda ...) de forma a criar um mapa final para impressão.

Explorar as potencialidades do *ArcView* é importante uma vez que constitui um conjunto de ferramentas de consulta e análise e permite cruzar diferentes dados relativos a temas diversos, quer quanto às suas características, quer quanto à sua representação espacial.

Para divulgar o Projecto GeoLab nas respectivas escolas as coordenadoras apresentaram o projecto na semana de recepção aos alunos, no início do ano lectivo; conceberam cartazes de sensibilização, que foram afixados nos vários pavilhões da escola; elaboraram a ficha de inscrição no projecto, com o objectivo de criar o Clube GeoLab e solicitaram a colaboração dos professores de Geografia para a divulgação do Projecto nas suas turmas.

Para fazer uma avaliação diagnóstica do nível de conhecimentos informáticos dos alunos que aderiram ao projecto foi elaborado um inquérito.

Para o desenvolvimento do projecto organizou-se o espaço, as normas de funcionamento do projecto GeoLab e procedeu-se à elaboração (ainda em curso) de um guião exploração do programa *ArcView* que contém a descodificação/função dos ícones e alguns exercícios de aplicação.

¹ Um SIG (Sistemas de Informação Geográfica) é um conjunto organizado de hardware, software e informação geográfica, especificamente concebido para ser eficiente na captura, armazenamento, actualização, integração, análise e visualização de todas as formas de informação georeferenciada.

Os professores interessados utilizaram o ArcView de uma forma autónoma tendo como material de apoio o livro de instruções (em Inglês), o manual da acção de formação (fornecido em Lisboa) ou o guião.

Face aos alunos, o papel do professor foi essencialmente de organização e coordenação de meios, e propor actividades atractivas e motivadoras para aplicação dos conhecimentos adquiridos na sala de aula.

O trabalho dos alunos consistiu na auto-exploração do ArcView e na utilização do programa para a realização de trabalhos, individualmente ou em grupos heterogéneos (quer a nível de conhecimentos informáticos quer de anos de escolaridade) de acordo com a sua disponibilidade de horário.

A aluna Catarina Analecto Santos, do 9º ano, assumiu um papel preponderante em vários aspectos, nomeadamente na exploração do programa ArchView e na ajuda aos outros alunos, dado o seu vasto conhecimento informático.

Na Escola Secundária da Maia, o trabalho foi desenvolvido no âmbito de um projecto do Instituto de Inovação Educacional e centrado na aplicação dos meios informáticos em trabalhos práticos curriculares, do Ensino Recorrente².

A criação do laboratório de Cartografia na Escola Secundária da Maia teve como base a candidatura ao Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação – Medida 1 – Projectos de Inovação Educacional, com o projecto Laboratório de Cartografia.

Na origem da candidatura ao Instituto de Inovação Educacional esteve, por um lado, a necessidade de aplicar o computador nas aulas de geografia para o tratamento de dados estatísticos e cartográficos de uma estação meteorológica (projecto financiado pelo programa Ciência Viva) e a recepção de imagens do Meteosat, por outro a necessidade de desenvolver actividades curriculares e não curriculares, centrados sobre problemas ambientais locais.

Outra das razões que levaram à candidatura de projectos foi proporcionar o acesso dos alunos do Ensino Recorrente a uma formação orientada para a vida activa em especial aplicando as novas tecnologias de informação.

Para o desenvolvimento do Projecto de Cartografia na Escola Secundária da Maia foram feitas planificações de todas as unidades de Ciências do Ambiente e Ciências Sociais e Formação Cívica do Ensino Recorrente, de forma a desenvolver aplicações com o computador na elaboração de pequenos trabalhos práticos, com apresentação gráfica e cartográfica de dados representativos de conceitos de um subtema da unidade em estudo.

² Ensino Recorrente é uma modalidade de ensino em que o programa está dividido em unidades temáticas capitalizáveis, tendo por objectivo facilitar a frequência de alunos adultos inseridos na vida activa.

Distinguimos como objectivos essenciais facilitar o desenvolvimento da componente prática de interpretação e expressão gráfica e cartográfica, bem como, da componente transversal de desempenho a nível informático.

Para desenvolver as actividades com os alunos na sala de aula, tivemos em conta os seguintes princípios:

Gradação dos processos de ensino aprendizagem, conhecimentos de conteúdos e formas de representação, motivação na aplicação da informática;

Integração das aprendizagens ao longo de uma unidade e de diferentes unidades de uma disciplina;

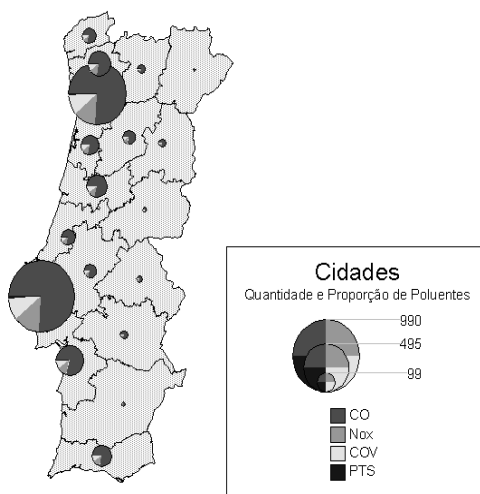
Aprofundamento das formas de expressão gráfica e aplicação dos programas informáticos.

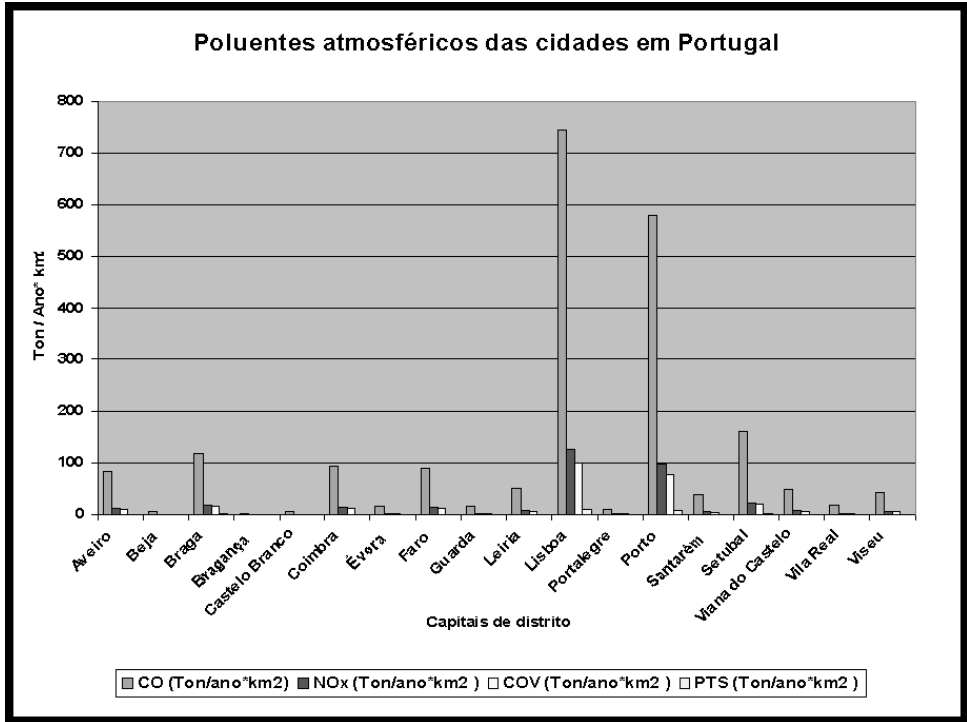
Em todas as escolas as dificuldades sentidas no desenrolar do projecto foram: conseguir motivar os alunos e os professores para aderir ao projecto, sensibilizar os colegas para práticas diversificadas, principalmente em ambiente de aula e fazer a exploração integral do programa.

Até ao momento, consideramos como “mais valias” aceder a cartografia diversificada com diferentes escalas, conhecer os atributos das regiões analisadas, adicionar temas diversos (como população, rios, variáveis climáticas) sobre essa base; explorar individualmente o Arcview com base no guião exploratório e com o manual de apoio – autoformação e permitir a possibilidade de formar grupos de trabalho heterogéneos, com diferentes níveis de conhecimentos do Arcview, funcionando como “pivots” e ajudantes do professor.

Exemplo do trabalho dos alunos

Poluentes Atmosféricos nas Cidades de Portugal Continental





LIÇÃO DE GEOGRAFIA A TRAVÉS DE UMA POESIA

LUCILIA GOUVEIA
CLAUDETE MOREIRA
Univerisidade de Coimbra

“Presentemente, no ensino da Geografia os autores que valorizam as concepções construtivistas da aprendizagem dão uma redobrada atenção ao texto, cuja produção surge, quer como forma de explicitação das ideias prévias dos alunos e como testemunho das suas aprendizagens quer como recurso documental a que estes mesmos recorrem com frequência, quando confrontam as suas concepções iniciais com a informação científica ou outra.”

(Sérgio Claudino et.all., 1993)

1. INTRODUÇÃO

A leitura do poema “Geography Lesson”, inserido no final do livro de Rex Walford “Geography in British Schools 1850-2000”, sugeriu-nos a realização deste pequeno trabalho de aplicação da poesia ao ensino da Geografia. No referido poema, que se transcreve e se traduz para português e espanhol (ver anexo 1), o autor, a partir de uma descolagem de avião a jacto, vai reflectindo e exprimindo o que sente sobre o que observa na superfície da Terra a diferentes escalas, dando-nos uma verdadeira “Lição de Geografia”.

Esta poesia parece-nos ter grandes potencialidades pedagógico-didáticas, especialmente na abertura do curso de Geografia, podendo aplicar-se a aulas para alunos com diferentes níveis etários, dependendo do tipo de exploração e das propostas de trabalho a desenvolver. Possibilita igualmente que, através da Geografia, se faça uma educação para os valores, respondendo, deste modo, às exigências da educação para este novo milénio.

Após uma breve abordagem teórica da importância da poesia para o ensino-aprendizagem da Geografia, apresentamos propostas de trabalho muito abertas para a utilização da “Geography Lesson”. Estas propostas poderão assumir um carácter disciplinar ou, dado o conteúdo da poesia e o facto de ter sido publicada em inglês, é natural que se possa optar por um tratamento pluridisciplinar da mesma, reunindo, por exemplo, as disciplinas de Geografia, História, Inglês, Português, Matemática, Introdução às Tecnologias da Informação entre outras, optando, neste último caso, pelo desenvolvimento de projectos de turma ou de escola, tendo como ponto de partida a poesia em causa.

2. O TEXTO ENQUANTO RECURSO DIDÁCTICO

A utilização do texto, nas suas variadas formas, como recurso pedagógico-didáctico, está amplamente difundida, o que se explica pelo facto de ser: um recurso tradicional, fácil de obter e de reproduzir, rico de informação e de a partir da sua análise, se abrir um grande leque de estratégias de ensino ao professor, em geral, e ao professor de Geografia, em particular. Apesar do desenvolvimento de novos recursos de aprendizagem, o tratamento do texto em contexto de aula não perdeu protagonismo (GRAVES, 1989). A partir de um texto podem-se explorar outros recursos didácticos tradicionais ou modernos, por forma a complementar e a enriquecer o seu conteúdo.

O texto deve-nos surgir não como fim em si mesmo mas como um meio para atingir determinados objectivos. Um ponto de partida para múltiplas interpretações, problematizações e discussões. Deste modo, possibilita uma aprendizagem activa. Não basta efectuar a sua leitura com o grupo-turma, ou trabalhar somente o ponto de vista do autor. É preciso levar os alunos a descodificar a informação (é preciso não esquecer que a linguagem utilizada nem sempre é acessível a todos) e reflectir sobre o conteúdo do texto, a levantar questões e a procurar nele ou noutros recursos respostas para as suas interrogações.

Na diversificação de textos, o lugar da “poesia”, no ensino da Geografia, é reconhecido e muitas experiências têm sido feitas em situação de aula. Em Portugal, por exemplo, para leccionar cidades, população, migrações... - os docentes recorrem frequentemente a autores portugueses como António Gedeão, Manuel Freire, Manuel Alegre, entre outros.

A poesia encerra grandes potencialidades no processo de ensino-aprendizagem. Os seus autores são, por natureza, bons observadores, revelando grande sensibilidade estética nas leituras que fazem do real, ainda que estas não surjam isentas de uma certa subjectividade. Os poetas revelam-nos, de uma forma subtil, a percepção que têm dos lugares. Muitas vezes, quando caracterizam um lugar, definem as suas qualidades mais íntimas, ajudando-nos a descobrir determinados aspectos ocultos que modelam a realidade (JIMÉNES e GAITE, 1996). Através da poesia, conseguem reproduzir a realidade, num discurso desprendido das restrições impostas pelo rigor do texto científico. Todos estes aspectos, reunidos na poesia, fazem dela um importante recurso, que cria emoções distintas nos seus destinatários, o que possibilita a discussão e troca de opiniões entre os alunos, desenvolvendo a sua sensibilidade estética, sendo importante para fazer germinar valores na sociedade e ir ao encontro da educação para a cidadania. A poesia pode ser um excelente meio para motivar os alunos, para desenvolverem destrezas específicas da Geografia, para os sensibilizar na procura de explicações para os fenómenos geográficos e para os problemas do mundo actual .

3. PROPOSTAS DE TRABALHO

Considerando a exploração pedagógico-didáctica desta poesia, as propostas apresentadas ou a organizar nas escolas devem permitir aos alunos:

- Discutir pontos de vista resultantes das diferentes formas de apropriação da informação do documento;
- Relacionar o conteúdo da informação com a definição do campo de trabalho da Geografia;
- Sensibilizar-se para a importância da observação em Geografia;
- Identificar conceitos geográficos;
- Compreender a importância dos conceitos geográficos para a problematização das questões espaciais;
- Explorar vivências próprias para a aprendizagem da Geografia;
- Reconstruir a informação sob novas formas, individualmente ou em grupo, através da transferência de linguagens;
- Relacionar a informação contida no documento com temáticas tratadas ou a tratar nas aulas;
- Discutir soluções para grandes problemas do mundo actual;
- Desenvolver hábitos de trabalho individual e/ou em grupo.

A Geografia ajuda os alunos a pensar os aspectos espaciais. Para CORTE, pensar o espaço implica necessariamente um distanciamento dos factos observados. Já Sócrates considerava que, se nos conseguíssemos distanciar da superfície da Terra, compreenderíamos melhor o mundo em que vivemos (APT *et all.*, 1996). Não deixa de ser curioso, nos nossos dias, ouvir Xanana de Gusmão dizer que o helicóptero tem sido muito importante para ele perceber melhor a Geografia do seu país, tendo em vista um desenvolvimento sustentável do mesmo. Alguém que, conhecendo bem o território, consegue perceber melhor as suas características, os seus recursos e potencialidades, quando se distancia dele. Deste modo, o que propomos é que os alunos, ao iniciarem as aulas de Geografia, também, num primeiro momento, se distanciem dos factos para melhor os poderem observar e compreender.

As propostas de trabalho são amplas e flexíveis. Podem assumir um carácter disciplinar (primeira e segunda propostas) ou interdisciplinar (terceira proposta) e ser implementadas em qualquer nível de ensino. No âmbito das **propostas disciplinares**, numa **primeira proposta**, para ser objecto de exploração pedagógica num tempo lectivo com alunos do 7º ao 9º ano de escolaridade, como motivação para o estudo da disciplina, sugerimos que o professor de Geografia proporcione aos alunos um contacto com a poesia. Este poderá passar pela leitura e análise do poema (anexo 1) ou pela visualização de um diaporama (anexo 2).

As actividades de leitura e análise do poema possibilitariam, entre outras actividades, que os alunos sublinhassem vocabulário específico da Geografia, explicassem os conceitos que sublinharam (o que possibilitaria uma avaliação diagnóstica), identificassem as diferentes escalas de análise apresentadas no documento, mostrassem a importância da mudança de escala na análise dos fenómenos geográficos, exemplificassem com casos concretos a lógica da Geografia, discutissem as circunstâncias que levaram o autor a fazer o poema, se sensibilizassem para os problemas do mundo actual a diferentes escalas, entre outros aspectos.

Para facilitar a motivação dos alunos de níveis etários mais baixos, propomos a utilização do diaporama, composto por uma série de imagens que foram seleccionadas a partir dos arquivos de algumas instituições, sites, filmes, livros e revistas. A opção por esta estratégia explica-se pelo facto de se aliar a imagem à poesia. A primeira, para além de possibilitar uma exploração flexível, permite que os alunos desenvolvam a observação, visualizem factos e realidades longínquas, estimulem a imaginação, levantem problemas, retenham melhor o conteúdo da poesia, podendo suscitar múltiplas interpretações e discussões, uma vez que a percepção que cada um tem do texto escrito e das imagens depende dos seus valores. Este é o carácter polissémico do ensino pela imagem que Maria Alegria e Maria Almeida (1991) referem. Deste modo, fomenta-se uma aprendizagem activa, que não negligencia a especificidade de cada um.

O aluno, ao transpor o conteúdo das imagens que observa para a oralidade ou para a escrita, desenvolve a comunicação (expressão oral e/ou escrita) sendo este um objectivo transdisciplinar.

Ambas as actividades (leitura e análise do poema ou do diaporama) terão, como objectivo, motivar e sensibilizar os alunos para a importância da observação da paisagem, de apreender e discutir os principais conceitos geográficos (ex: escala, altitude, paisagem, povoamento, meio ...) e outros problemas actuais ligados a temas de Geografia, anteriormente estudados ou a estudar; discutir as diferentes formas de apropriação da informação, incluindo o título do documento; trocar impressões sobre outros relatos e/ou experiências paralelas vividas pelos alunos. Especialmente para alunos de níveis etários mais baixos, mas também para outros níveis de escolaridade.

Como elemento de avaliação, para trabalho de casa, os alunos poderiam ilustrar o poema, através de uma banda desenhada, da recolha de imagens em livros, revistas, jornais, internet, filmes...), ou musicá-lo. Outra possibilidade seria, a partir da experiência de voo apresentada ou de uma eventualmente vivida pelos alunos, redigirem textos em prosa ou poesia.

Uma **segunda proposta** de trabalho passa pela exploração pedagógica da poesia ao longo do ano lectivo, com alunos do 10º ao 12º ano de escolaridade. O docente deverá levar os alunos a um primeiro contacto com o poema (anexo 1) —o que poderá ser feito, através da sua leitura, no início do ano lectivo— apresentar o programa da disciplina e ver, com os alunos, de que modo poema e programa se relacionam. No decorrer do ano, e sempre que os docentes considerem conveniente, dever-se-á recorrer ao poema aquando da leccionação dos diferentes temas que compõem o programa da disciplina de Geografia (para o 10º e 11º anos de escolaridade) ou de Introdução ao Desenvolvimento Económico e Social (12º ano de escolaridade).

Uma vez dividida a turma em grupos de trabalho, cada grupo deveria recolher, ao longo do ano, imagens e informação sobre os temas tratados, privilegiando a escala de análise em que o programa coloca mais ênfase e apresentar, no final do ano, num suporte diferente (vídeo, cd-rom ..), uma ilustração do que aprendeu a partir da Lição de Geografia de Zulfikar Ghose. Teríamos, então, a Lição de Geografia em Vídeo, Lição de Geografia em Diaporama, Lição de Geografia em Cd-rom, Lição de Geografia em Cassete Áudio. Os trabalhos resultantes deveriam ser objecto de avaliação contínua e apresentados/expostos à turma ou à escola no final do ano.

Em ambas as propostas há a preocupação de levar os alunos a dar forma à poesia, tendo em vista a utilização, pelos alunos, de recursos/ferramentas, utilizadas pelos geógrafos, tais como: textos, imagens (fixas ou móveis), mapas, etc.. Chris Durbin (1995) sublinha o facto de, ao procurarmos desenvolver o vocabulário geográfico em relação estreita com as imagens, estarmos a ajudar os alunos a escrever mais correctamente e a apreciar os aspectos estéticos da Geografia. O mesmo autor refere que dar forma a poemas auxilia os alunos a cimentar o vocabulário geográfico e pode ajudar aqueles que têm aptidões criativas a começar a gostar da disciplina.

Para cada proposta apresentada, as actividades sugeridas procuram ser variadas por forma a ir ao encontro da heterogeneidade de preferências que caracteriza cada elemento de um grupo-turma, no sentido que desenvolvam novas capacidades/competências.

Relativamente à **terceira proposta**, sugeríamos um tratamento pluridisciplinar/ interdisciplinar do poema “Geography Lesson”. Poderá ser implementada ao longo do ano, com alunos do 7º ao 12º anos de escolaridade, envolvendo uma turma de um determinado ano ou ser tratado em todos os anos de escolaridade, em todas as turmas constituindo-se como um projecto da escola. Apresentamos, de seguida, algumas sugestões de actividades por áreas disciplinares ou por agrupamento de áreas disciplinares. Assim, em Língua Portuguesa, Português A ou B, Inglês ou em Técnicas de Tradução de Inglês, poderia ser efectuada, com os alunos, a leitura, análise, tradução, gravação do poema, avaliar o estado de alma do poeta e as motivações que o levaram a escrevê-lo, problematizar as inquietações do poeta, entre outras actividades. Na Matemática, calcular, eventualmente, a partir das polegadas, milhas e, dos pés, as escalas utilizadas no poema, ou converter as medidas de comprimento referidas no poema, para o sistema corrente em Portugal. Na disciplina de História, os alunos poderiam cartografar os locais próximos do mar ou de rios que constituíram pólos de atracção das primeiras sociedades e civilizações, recolher cartografia que ilustre a importância do movimento das descobertas para a apropriação e conhecimento do espaço planetário, ilustrar situações, descritas em documentos, relativas ao tempo das descobertas, debater, numa perspectiva histórica, situações de conflito que, desde há longos séculos, opõem os povos. Algumas destas propostas podem ser feitas em ligação com a disciplina de Geografia. Para esta última, assim como para Introdução ao Desenvolvimento Económico e Social, propomos algumas actividades como: converter escalas numéricas em escalas gráficas, recolher postais ilustrados, de Portugal, da Europa ou do Mundo que mostrem: “A lógica que há na Geografia —a terra e a água atraem o homem—”, entrevistar pilotos de avião, no sentido destes descreverem de que forma observam e sentem a superfície da terra quando se distanciam dela, confrontando-os, no final, com o poema “Geography Lesson”, inventariar os problemas potencialmente geradores de conflitos à escala mundial, que ocorrem durante um mês e que são anunciados nos meios de comunicação social, debatê-los nas aulas, imaginar que o autor do poema sobrevoava a superfície da Terra daqui por cinquenta anos, como relatava esta experiência, entre muitas outras actividades. Na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica e Desenvolvimento Pessoal e Social, as actividades poderiam passar pela recolha de imagens que ilustrem o poema, discussão do facto dos “homens na Terra encontrarem motivos para se odiarem uns aos outros; para construir muros através de cidades e para matar”, recolher na imprensa durante uma semana notícias que retractem estas realidades e efectuar a sua discussão na aula. Em Introdução às Tecnologias da Informação, po-

deria ser sugerido que os alunos recolhessem na internet imagens que ilustrem o poema, debatessem com os alunos de outros países o conteúdo do poema, produzissem um cd-rom para divulgar a Geografia. Os trabalhos desenvolvidos nestas ou noutras disciplinas deverão ser objecto de avaliação e apresentados/expostos à comunidade educativa.

A flexibilidade das três propostas em geral e de cada uma em particular, atribui ao professor a tarefa de adequação pedagógica das mesmas, em função do nível de escolaridade dos alunos e dos respectivos conteúdos programáticos e dos objectivos a atingir.

4. CONCLUSÃO

As propostas de trabalho apresentadas possibilitam ir ao encontro de muitos dos princípios e estratégias para o desenvolvimento do ensino da Geografia, contemplados na Carta Internacional de Educação Geográfica, facilitando que os alunos desenvolvam capacidades geográficas que lhes permitam procurar soluções para os problemas actuais e futuros. A transposição da linguagem de textos escritos, especificamente da poesia, para outras formas de comunicação, é essencial para que os alunos adquiram imagens reais da Terra. É a capacidade do homem constituir uma imagem do seu espaço que vai condicionar grandemente as suas decisões no futuro (CORTE s.d.). Esta é a verdadeira lição da Geografia, que se pode dar, entre outras formas, através da poesia. Apesar do seu conteúdo ser marcadamente geográfico, “Geography Lesson” possibilita, como prova a terceira proposta de actividade, uma abordagem pluridisciplinar/interdisciplinar e assume todo o significado no nosso Sistema Educativo. É importante que professores e alunos gravitem em torno de problemas comuns e, através de múltiplas abordagens, encontrem explicações para a realidade.

BIBLIOGRAFÍA

- ALEGRIA, M. F., (1990): “O video como recurso pedagógico exemplo de aplicação ao estudo dos rios (7º ano de escolaridade)”, *Actas do IV Encontro Nacional de Professores de Geografia*, A. P.G., Lisboa.
- ALEGRIA, M. F. e ALMEIDA, M. G. (1991): “O ensino da Geografia pela imagem fotográfica. Exemplos de utilização” *Actas do V Encontro Nacional de Professores de Geografia*, A. P.G., Lisboa.
- APT, J., HELFERT, M. e WILKINSON, J. (1996): *Nasa astronauts photograph the earth - orbit*, National Geographic Society.
- BERMINGHAM, S. et all. (1999): “Multiple texts, alternative texts, multiple readings, alternative readings”, *Teaching Geography*, October.

- CLAUDINO, Sérgio, CARLOS, A. M. e MOURA; A. (1993): "O texto como recurso didático em Geografia: breve abordagem", *Actas do VII Encontro Nacional de Professores de Geografia*, A. P.G., Lisboa.
- CORTE, E. *et. all.* (s. d.): *Les Fondements de l'action didactique*, 2ª ed. De Boeck Université.
- Durbin, Chris, (1995): "Uso de recursos televisivos em Geografia", *Teaching Geography*, vol. 20, nº 3, Julho.
- FERREIRA, P. T. (1979): *Diaporama desafio à criatividade*, Plátano Editora, Lisboa.
- GRAVES, Norman (1989): *Nuevo método para la enseñanza de la Geografía*, Editorial Teide, Barcelona.
- MORENO JIMÉNES, Antonio. e MARRÓN GAITE, M^a Jesús (1996): *Enseñar Geografía de la teoría a la práctica*, Editorial Síntesis, Madrid.
- ROBERTS, Margaret (1986): Talking, reading and writing, *Handboock for Geography Teachers*, Geographical Association, Sheffield.
- STRAIN, P. e ENGLE, F. (s. d.): *A Terra vista do espaço*, Turner Publishing, Inc. Atlanta.
- WALFORD, Rex (2001): *Geography in British Schools 1850-2000*, Woburn Press, London.

ANEXO 1

Poesia

Geography Lesson

When the jet sprang into the sky
it was clear why the city
had developed the way it had,
seeing it scaled six inches to the mile.
There seemed an inevitability
about what on ground had looked haphazard
unplanned and without style
when the jet sprang into the sky.

When the jet reached ten thousand feet
it was clear why the country
had cities where the rivers ran
and why the valleys were populated.
The logic of geography
—that land and water attracted man—
was clearly delineated
when the jet reached ten thousand feet.

When the jet rose six miles high
it was clear that the earth was round
and that it had more sea than land.
But it was difficult to understand
that the men on earth found
causes to hate each other; to build
walls across cities and to kill.
From that height it was not clear why.

Zulfikar Ghose
From *Jets from Orange* (Macmillan Education)

Lição de Geografia

Quando o jacto subiu ao céu
ficou claro porque a cidade
cresceu como cresceu,
olhada à escala de seis polegadas por milha.
Foi então aparente a arte
do que da superfície parecia accidental
sem plano e sem estilo
quando o jacto subiu ao céu.

Quando o jacto chegou aos dez mil pés
ficou claro porque o país
tinha cidades onde corriam rios
e porque eram os vales povoados.
A lógica que há na Geografia
—a terra e a água atraem o homem—
ficou traçada de forma clara
quando o jacto chegou aos dez mil pés.

Quando o jacto atingiu as seis mil milhas
ficou claro que a Terra era redonda
e que tinha mais mar e menos terra.
Contudo foi difícil compreender
que quisessem os homens encontrar
razões para o ódio mútuo; erguer
muros entre cidades e matar.
Daquela altura a razão não era clara.

Zulfikar Ghose
From *Jets from Orange* (Macmillan Education)
Trad. Adriana Nascimento.
Instituto de Estudos Ingleses - Univ. de Coimbra.

Lección de Geografía

Cuando el avión subió al cielo
quedó claro por qué la ciudad
creció como creció,
contemplada a una escala de seis pulgadas por milla.
Así se reveló como arte
lo que desde la superficie parecía accidental
sin plano y sin estilo
cuando el avión subió al cielo.






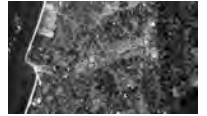

Cuando el avión llegó a los diez mil pies
quedó claro por qué el país
tenía ciudades por las que corrían ríos
y por qué los valles estaban poblados.
La lógica que hay en la Geografía
—la tierra y el agua atraen al hombre—
quedó trazada de forma clara
cuando el avión llegó a los diez mil pies.





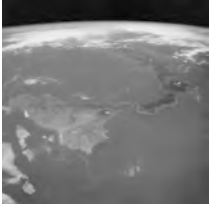

Cuando el avión alcanzó las seis mil millas
quedó claro que la Tierra era redonda
y que tenía más mar y menos tierra.
Fue sin embargo difícil comprender
que los hombres quisieran encontrar
razones para el odio mutuo, levantar
muros entre ciudades y matar.
Desde aquella altura la razón no estaba clara.







Zulfikar Ghose
From *Jets from Orange* (Macmillan Education)
Trad. Eloísa Álvarez.
Instituto de Estudos Espanhóis - Univ. de Coimbra.







ANEXO 2

Guião do diaporama - Lição de Geografia

DIAPOSITIVO	DESCRIÇÃO	TEXTO	MÚSICA	TEMPOS
	Avião levanta voo. <i>Airliner World, Setembro de 2001.</i>	<i>Quando o jacto subiu ao céu</i>	Laurie Anderson ... <i>From the air</i>	8''
	Vista geral da cidade de Coimbra <i>Câmara Municipal de Coimbra.</i>	<i>ficou claro porque a cidade cresceu como cresceu,</i> <i>olhada à escala de seis polegadas por milba.</i>	Coimbra quarto séculos de música ... <i>Variações em ré menor</i>	15''
	Vista parcial cidade de Coimbra. <i>Câmara Municipal de Coimbra.</i>	<i>Foi então aparente a arte do que da superfície parecia accidental</i>	Coimbra quarto séculos de música ... <i>Variações em ré menor</i>	12''
	Vista parcial cidade de Coimbra. <i>Câmara Municipal de Coimbra.</i>	<i>sem plano e sem estilo</i>	Coimbra quarto séculos de música ... <i>Variações em ré menor</i>	12''
	Avião a sobrevoar a superfície da Terra. <i>Airliner World, Setembro de 2001.</i>	<i>quando o jacto subiu ao céu.</i> <i>Quando o jacto chegou aos dez mil pés</i>	Laurie Anderson ... <i>From the air</i>	8''
	Imagem do satélite Landsat 5. Vale do Rio Mondego da cidade de Coimbra à Figueira da Foz. http://snig.cnig.pt/	<i>ficou claro porque o país tinha cidades por onde corriam rios</i>	Coimbra quarto séculos de música ... <i>Variações em ré menor</i>	15''
	Vale de Coselhas – Coimbra. <i>Câmara Municipal de Coimbra.</i>	<i>e porque eram os vales povoados.</i>	Coimbra quarto séculos de música ... <i>Variações em ré menor</i>	12''

DIAPOSITIVO	DESCRIÇÃO	TEXTO	MÚSICA	TEMPOS
	Vista parcial da Figueira da Foz. Jorge Dias, Publicidade.	<i>A lógica que há na Geografia - a terra e a água atraem o homem -</i>	Coimbra quarto séculos de música ... <i>Variações em ré menor</i>	12''
	Foz do rio Mondego. Jorge Dias, Publicidade.	<i>ficou traçada de forma clara</i>	Coimbra quarto séculos de música ... <i>Variações em ré menor</i>	12''
	Avião a sobrevoar a superfície da Terra. <i>Airliner World, Setembro de 2001.</i>	<i>quando o jacto chegou aos dez mil pés.</i> <i>Quando o jacto atingiu as seis mil milhas</i>	Laurie Anderson ... <i>From the air</i>	8''
	A Terra vista do espaço. APT, J., HELFERT, M. e WILKINSON J. - <i>Nasa astronauts photograph the earth-orbit</i> , National Geographic Society(1996).	... ou mais	Laurie Anderson ... <i>O superman</i>	8''
	Imagem de satélite da Sicília e da "bota" de Itália separadas pelo estreito de Messina, sendo visível a fumaraca do vulcão Etna. APT, J., HELFERT, M. e WILKINSON J. - <i>Nasa astronauts photograph the earth-orbit</i> , National Geographic Society, 1996.	<i>ficou claro que a Terra era redonda</i>	Laurie Anderson ... <i>O superman</i>	12''
	A Terra vista do espaço, numa das fases da sua órbita. Cores que nunca se imaginou, formas que são muito parecidas com as dos mapas, lugares onde se vive ou viveu, é o que se pode observar a partir do céu. STRAIN, P. e ENGLE F. <i>A Terra vista do espaço</i> , Turner Publishing, Inc. (s. d.) Atlanta.	<i>e que tinha mais mar e menos terra.</i>	Laurie Anderson ... <i>O superman</i>	12''

DIAPOSITIVO	DESCRIÇÃO	TEXTO	MÚSICA	TEMPOS
	<p>Manhattan - Twin Towers, antes das 8:45 do dia 11 de Setembro de 2001.</p> <p><i>Ob La! N° 158, 24 de Setembro de 2001.</i></p>	<p><i>Contudo foi difícil compreender que quisessem os homens encontrar razões</i></p>	<p>João Lóio Primeiro Acto ... <i>Dança ao sol maior</i></p>	12''
	<p>As duas torres do World Trade Center foram alvo de um acto terrorista e desapareceram dos postais ilustrados de Manhattan.</p> <p><i>Ob La! N° 158, 24 de Setembro de 2001.</i></p>		<p>João Lóio Primeiro Acto ... <i>Dança ao sol maior</i></p>	8''
	<p>Irlanda do Norte, Belfast. Menina de cinco anos, católica, no seu primeiro dia de aulas.</p> <p><i>The Economist, September 8th-14-th 2001.</i></p>	<p><i>para o ódio mútuo</i></p>	<p>João Lóio Primeiro Acto ... <i>Dança ao sol maior</i></p>	8''
	<p>A queda do muro que dividia a cidade de Berlim e que permitiu a unificação das duas Alemanhas.</p> <p><i>Crisanto, N. et al., História 9º, Porto Editora, 1994.</i></p>	<p><i>erguer muros entre cidades,</i></p>	<p>João Lóio Primeiro Acto ... <i>Dança ao sol maior</i></p>	8''
	<p>Imagem do filme de Spielberg " O resgate do soldado Ryan".</p> <p><i>Revista Expresso, 5 de Setembro de 1998.</i></p>	<p><i>e matar.</i></p>	<p>João Lóio Primeiro Acto ... <i>Dança ao sol maior</i></p>	8''
	<p>Cenário de guerra.</p> <p><i>Revista Expresso, 5 de Setembro de 1998.</i></p>		<p>João Lóio Primeiro Acto ... <i>Dança ao sol maior</i></p>	8''
	<p>Crianças vítimas do rebentamento de minas antipessoais.</p> <p><i>Caderno da Revista Expresso, 26 de Junho de 1998.</i></p>	<p>mutilar</p>	<p>João Lóio Primeiro Acto ... <i>Dança ao sol maior</i></p>	12''

DIAPPOSITIVO	DESCRIÇÃO	TEXTO	MÚSICA	TEMPOS
	<p>A guerra civil no Ruanda (1994), levou a que 2,3 milhões de indivíduos se refugassem nos países vizinhos.</p> <p>KNAFOU, Rémy. <i>Les Hommes et la Terre</i>, Ed. Belin, 1996, Paris.</p>	deslocar	<p>João Lóio Primeiro Acto ... <i>Dança ao sol maior</i></p>	12"
	<p>Avião a sobrevoar a superfície da Terra.</p> <p><i>Airliner World</i>, Setembro de 2001.</p>	<p><i>Daquela altura a razão não era clara.</i></p> <p>Zulfiqar Ghose (From <i>Jets from Orange</i> (Macmillan Education))</p> <p>Trad. Adriana Nascimento. Instituto de Estudos Ingleses - Univ. de Coimbra.</p>	<p>Laurie Anderson ... <i>From the air</i></p>	8"
	<p>Um olhar onde parece estar o mundo.</p> <p>Imagem publicitária da Micrograf, Caderno do <i>Expresso</i> Sistemas de Informação Geográfica, de 29 de Maio de 1999.</p>	A Geografia ajuda-te a ter sempre o mundo no olhar,	<p>João Lóio Primeiro Acto ... <i>Realejo cego</i></p>	12"
	<p>Mãos seguram o mundo</p> <p><i>National Geographic</i>, Portugal, Agosto de 2001 (adaptado).</p>	<p>a senti-lo como teu</p> <p><i>Minha aldeia é todo o mundo. Todo o mundo me pertence.</i></p>	<p>João Lóio Primeiro Acto ... <i>Realejo cego</i></p>	12"
	<p>Muitos indivíduos juntos.</p> <p><i>Revista Expresso</i>, 3 de Outubro de 1998.</p>	<p><i>Aqui me encontro e confundo com gente de todo o mundo que a todo o mundo pertence.</i></p> <p>António Gedeão – <i>Minha Aldeia</i></p>	<p>João Lóio Primeiro Acto ... <i>Realejo cego</i></p>	12"
	<p>Voh (Nova Caledónia). A erosão resultante da acção humana no mangal, levou a que a zona desflorestada e invadida pela areia assumisse a forma de um coração quando vista de cima. A natureza tem caprichos que escapam ao entendimento do Homem.</p> <p>ARTHUS-BERTRAND, Y. <i>La terre vue du ciel – un portrait de la planète en l'an 2000</i>, Ed. de la Martinière (s.d.).</p>	<p>A Geografia é importante para que te apropries do mundo e o ames. Conhecendo-o, compreenderás e definirás melhor o teu papel como agente do mundo neste mundo de gente que é a tua "aldeia".</p>	<p>João Lóio Primeiro Acto ... <i>Realejo cego</i></p>	15"

Nota: Os tempos apresentados, foram definidos, no sentido de serem utilizados para um diaporama de sensibilização. Deverão ser ajustados em função dos objectivos a atingir.

IV

La Geografía en los planes de estudio
de España y Portugal

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

ANTONIO SÁNCHEZ OGALLAR

Universidad Complutense de Madrid

1. LA GEOGRAFÍA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

1.1. LA GEOGRAFÍA EN EL ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO

En el vigente currículo, que se deriva de la aplicación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 la Geografía no aparece como asignatura, sino como uno de los referentes disciplinares del área de Conocimiento del Medio.

Algunos objetivos generales del Área apuntan hacia la necesidad de que los alumnos adquieran una educación geográfica, son los siguientes:

1. Identificar los principales elementos del entorno natural, analizando sus características más relevantes, su organización e interacciones y progresando en el dominio de ámbitos espaciales cada vez más complejos.
2. Interpretar, expresar y representar hechos, conceptos y procesos del medio socionatural mediante diferentes códigos (cartográficos, numéricos, técnicos. ..)
3. Identificar, plantearse y resolver interrogantes y problemas relacionados con elementos significativos de su entorno, utilizando estrategias, progresivamente más sistemáticas y complejas de búsqueda, almacenamiento y

tratamiento de la información, de formulación de conjeturas, de puesta a prueba de las mismas y de exploración de soluciones alternativas

Por ser un currículo abierto, los diez bloques temáticos que contiene deben ser utilizados en el proyecto curricular que haga cada centro, a condición de incluir contenidos de cada uno de los bloques en los tres ciclos de que consta la Educación Primaria.

Los contenidos geográficos aparecen en los siguientes bloques:

El Paisaje: En primer lugar, los alumnos tienen que conocer los elementos del paisaje: el relieve, el clima, las aguas, la vegetación y la fauna (elementos inertes y vivos). Conocidos los elementos, hay que localizar y diferenciar los diversos paisajes de España, así como sus poblaciones y comunicaciones. Su referente disciplinar sería la Geografía Regional.

El Medio Físico: Propone el estudio de la Tierra como planeta (estaciones, sucesión día-noche), fases lunares...). Además, con un enfoque explicativo, no descriptivo como el bloque anterior, se abordan los elementos inertes del paisaje (rocas y agua). Se introduce la preocupación por el medio físico. Los referentes disciplinares serían: Ciencias Naturales y Geografía General

La Población y las actividades humanas: En este bloque se estudia la población desde dos puntos de vista cuantitativo (dinámica demográfica, con los movimientos naturales y migratorios) y cualitativo (distribución por edad, sexo y profesión). Se profundiza en el tema del trabajo (sectores de actividad) y se incluye la educación para el consumidor y la programación del ocio como complemento al trabajo. El referente disciplinar sería, en este caso, la Geografía Humana.

Medios de comunicación y transporte: En respuesta a la necesidad humana de relacionarse, se presentan al alumno dos mundos: el de la comunicación interpersonal y los distintos canales por los que la información puede fluir y, por otra parte, el transporte físico de personas y mercancías, así como las normas básicas al respecto.

El análisis de los procedimientos que los alumnos/as deben desarrollar, nos permite agruparlos en cuatro tipos de capacidades:

- a) Los relacionados con la obtención de información: La información se puede obtener por varias vías: *observando* (el paisaje, el medio físico, los animales y plantas), *recogiendo* directamente de distintas fuentes (imágenes, muestras de rocas y plantas, textos..), *consultando* (guías y modelos anatómicos, guías de rocas y plantas, guías de viajes y mapas).
- b) Los que requieren la realización de operaciones intelectuales complejas: Estos procedimientos presuponen una actividad mental de mayor enver-

- gadura, como los que requieren la *identificación* (de animales y plantas, de materiales de uso común,) *interpretación* (de mapas, de fotografías aéreas), *análisis* (del funcionamiento de aparatos, las funciones de los operadores, las señales de tráfico, las diferencias en función del sexo en la asignación de tareas, la información y la publicidad, la imagen del hombre y la mujer, *planificación* (de experiencias sencillas, entrevistas...)
- c) Los de carácter manipulativo: están orientados a la utilización o la construcción de gráficas, aparatos, etc (aparatos meteorológicos, medios de transporte, instrumentos de observación de animales, herramientas, aparatos de comunicación), o la confección de (maquetas, croquis, dibujos, planos, gráficas de temperatura, circuitos eléctricos sencillos...)
- d) Por último, los relativos a la actuación del alumnado. Este bloque, aunque es de naturaleza procedimental, presenta una clara inspiración actitudinal, porque pretende que con sus actuaciones el alumno refuerce actitudes, valores y normas. (Actuar en tareas domésticas, seleccionar materiales, participar en asambleas, dramatizar y simular)

En cuanto a las actitudes, se pretende que los alumnos desarrollen capacidades relacionadas con tres ámbitos:

- La Autonomía Personal Son aquellas actitudes que implican adquisición de *hábitos*, (limpieza, alimentación) *critica* (consumismo, medios comunicación, prácticas poco saludables), *respeto y aceptación*, (de los diferentes, a las normas, las costumbres ajenas, patrimonio cultural...) *responsabilidad* (para cuidar animales o plantas, participar en grupo, uso de los materiales, uso de documentos).
- La Socialización Se agrupan aquí todas las actitudes que tienen que ver con la inserción del alumno en sus grupos naturales (familia, escuela, barrio...) y su participación activa, crítica y democrática en los mismos. Se pueden distinguir cuatro grandes grupos de actitudes: las de *respeto y valoración*, las de *rechazo*, las de *participación* y las de *solidaridad*.
- La adquisición de instrumentos básicos tiene un carácter más procedimental que actitudinal. No obstante, se pueden despertar y desarrollar actitudes como la *sensibilidad*, la *curiosidad* o el *interés*, de manera que se fomente la predisposición a aprender procedimientos

1.2. LA GEOGRAFÍA Y LOS TEMAS TRANSVERSALES

Los temas o ejes transversales son contenidos educativos valiosos sobre los que hay demanda social. Tienen un valor doble: individual y social. En realidad

son formas particulares de educación en valores. que afectan a todas las áreas. impregnan todos los elementos curriculares y la vida del centro. Normalmente forman parte del currículo oculto, pero se deben explicitar en el Proyecto Educativo del Centro.

El maestro ha de actuar con autenticidad, competencia, aceptación, comprensión, confianza, estímulo, y cooperación.

Los aspectos que deben ser tenido en cuenta en la evaluación de los alumnos son: la participación, la cooperación, la actuación y el compromiso.

Su desarrollo es responsabilidad de toda la comunidad educativa, especialmente del equipo docente. Requiere un compromiso de todos en un plan sistemático, recurrente, compartido y optimista.

Los siete temas transversales: Educación para la Salud, Educación para el Consumo; Educación Vial, Educación Ambiental; Educación para la Paz; Educación para la Igualdad de Género; Educación Moral y Cívica.

En los proyectos curriculares y en las programaciones de aula hay que tenerlos siempre presentes. Por consiguiente, la enseñanza de la Geografía debe incorporar planteamientos tendentes a su desarrollo por los alumnos a fin de adquirir criterios propios al respecto y a desarrollar pautas de conducta en armonía con los valores que dichos temas preconizan.

Pero es en la Educación Ambiental donde la Geografía puede realizar las principales aportaciones, ya que ésta disciplina se propone entre sus objetos de estudio la relación Humanidad-Medio.

La Conferencia Intergubernamental celebrada en 1977 en Tbilisi (URSS) propugnaba ya la necesidad de comprender interdependencia de los procesos, proporcionar a los ciudadanos aptitudes y actitudes, así como la recomendación de inculcar pautas de actuación favorables al Medio Ambiente.

Pero fue en 1987 cuando la UNESCO celebró en Moscú el Congreso Internacional sobre Educación Ambiental en los sistemas educativos. Un año después tuvo lugar en España el seminario: "Educación Ambiental en el sistema educativo", que lanzó un gran objetivo-reto para los próximos años: Formar personas críticas con su entorno y solidarias con los problemas sociales que le rodean.

Entre los principios educativos que inspira la Educación Ambiental hay que destacar:

- a) El Medio ambiente es un concepto total, que abarca tanto el medio físico como el humano.
- b) La Educación Ambiental es un proceso continuo y permanente,
- c) El enfoque correcto es el interdisciplinar, a la búsqueda de explicaciones multicausales desde una perspectiva sistémica que subraye la complejidad

- d) La adopción de una perspectiva escalar, que permita diferentes puntos de vista: local, nacional, regional e internacional, y a la vez temporal, que contemple los problemas del presente y del futuro,
- e) La metodología participativa, que sensibilice a los jóvenes y potencie la cooperación, y todo ello a través de actividades prácticas y comunicación.

1.3. EL DISEÑO DE ACTIVIDADES

Será conveniente, por lo tanto, poner el máximo interés, en las actividades didácticas para conseguir el doble objetivo de “educar geográficamente” y “educar medioambientalmente”

La experiencia de aula y la lectura de la bibliografía al respecto nos permiten afirmar que las actividades que se proponen a los alumnos resultan más motivadoras si permiten elegir, asignan papeles activos, requieren la indagación, posibilitan diversos niveles de perfección, permiten compartir, conectan con sus intereses, etc.

Teniendo en cuenta, además, la necesidad de programar actividades de los ámbitos conceptual, procedimental y actitudinal, hemos sistematizado la tipología que a continuación se presenta:

1) *Actividades de comprensión*: Son adecuadas para los contenidos conceptuales y pertenecen al ámbito cognitivo. Son las siguientes:

- *Resumir*: Sintetizar la información con palabras propias y coherencia conceptual y lingüística utilizando la *expresión escrita* o los distintos métodos de representación *gráfica* (mapas o redes conceptuales, epítomes, diagramas de flujo).
- *Explicar*: Buscar causas y consecuencias de hechos y fenómenos para pasar progresivamente desde la *causalidad* lineal a la causalidad múltiple. Se trata de superar el aprendizaje memorístico y elaborar esquemas conceptuales coherentes y cada vez más ricos.
- *Interpretar*: Descifrar información simbólica (lenguaje icónico). Comprender los convencionalismos del mapa. Manejar la escala.
- *Relacionar*: Encontrar conexiones entre hechos y fenómenos del mundo natural y social. Evitar explicaciones simplistas. Distinguir rangos y realizar jerarquizaciones
- *Reconocer*: Identificar objetos, hechos o fenómenos por sus características o atributos. Supone aplicar taxonomías sencillas y claves dicotómicas. Requiere el uso de material auxiliar, como guías y fichas de observación

- *Comparar*: Captar las semejanzas, las diferencias y las posibles relaciones entre dos o más objetos o hechos, fijando la atención alternativamente en cada uno de ellos

2) *Actividades de expresión*: Tienen que ver, sobre todo, con los contenidos procedimentales, y estarían relacionadas con los ámbitos cognitivo y motriz. Son:

- *Describir*: Expresar con palabras las *características* de algo o alguien después de la observación directa, indirecta o experimental.
- *Representar*: Expresar con *lenguaje* gráfico, cartográfico o numérico aquello que antes se ha comprendido. Se trata de dibujar, situar en el mapa, quematizar, realizar gráficos
- *Investigar*: Reunir *información* obtenida por métodos demoscópicos (entrevista, encuesta) o mediante la consulta bibliográfica, hemerográfica o audiovisual
- *Comunicar*: Hacer *partícipes* a los demás de los propios conocimientos e inquietudes mediante murales, periódico escolar, representaciones teatrales, diaporamas, etc

3) *Actividades de valoración*: Sirven para el trabajo con contenidos actitudinales y tienen un componente afectivo

- *Justificar*: Encontrar razones explicativas de los hechos humanos o sociales a partir de la *explicación teleológica* o intencional.
- *Argumentar*: Exponer criterios personales coherentes sobre *valoraciones* positivas o negativas respecto a hechos o fenómenos
- *Proponer*: Plasmar sus propios criterios en propuestas imaginativas en relación con los diversos *retos* que la Humanidad tiene planteados
- *Actuar*: Trasladar a acciones observables en el ámbito escolar las propias convicciones respecto a cuestiones *axiológicas* como dilemas morales, justicia, solidaridad...

2. LA FORMACIÓN DE MAESTROS

2.1. LOS PROGRAMAS VIGENTES

En la Facultad de Educación de la Universidad Complutense se imparten varias asignaturas orientadas a la capacitación de los alumnos para impartir los contenidos geográficos. A continuación, se detallan los objetivos de cada una de ellas:

- Didáctica de la Geografía (Optativa):

1. Elaborar un criterio propio sobre el papel de la Geografía en los currículos de la educación Obligatoria; 2. Actualizar conocimientos básicos de los contenidos propios de la Geografía; 3. Desarrollar destrezas relacionadas con la programación y aplicación de diseños curriculares para el aula; 4. Debatir sobre la virtualidad didáctica de los principales recursos en la enseñanza de la Geografía; 5. Diseñar y construir materiales propios para el desarrollo de unidades didácticas de contenido geográfico.

— Didáctica de las Ciencias Sociales (Obligatoria):

1. Conocer las características de las Ciencias Sociales implicadas en el currículo de Educación Primaria. 2. Comprender las dificultades que plantea el aprendizaje de las nociones espaciales, temporales y sociales. 3. Conocer y aplicar las técnicas y recursos para la enseñanza de las Ciencias Sociales. 4. Diseñar unidades didácticas del Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.

— Geografía de España (Optativa)

1. Actualizar los conocimientos fundamentales relativos al medio físico, humano económico del ámbito español. 2. Analizar los principales enfoques de la ciencia geográfica y su proyección en la Geografía española. 3. Elaborar, tras el análisis del actual plan de estudios, un criterio personal respecto al papel a desempeñar por la Geografía de España en el ordenamiento educativo actual. 4. Alcanzar la capacitación didáctica necesaria para trabajar sus contenidos. 5. Debatir estrategias metodológicas para conseguir aprendizajes significativos a partir de dichos contenidos.

— Ciencias Sociales y su Didáctica I.

Esta asignatura es troncal, y se imparte en 2º curso y se dedica a la dimensión espacial, mientras que Ciencias Sociales y su Didáctica II se imparte en 3º y se dedica a la dimensión temporal.

1. Analizar los objetivos y contenidos espaciales del Área de Conocimiento del Medio de la etapa Primaria. 2. Entender la globalización y la interdisciplinariedad como vías didácticas adecuadas para la enseñanza de las Ciencias Sociales, desde su vertiente geográfica (espacial, paisajística y territorial). 3. Conocer las características del aprendizaje de las nociones y conceptos socio-espaciales de todo tipo. 4. Conocer y aplicar técnicas y recursos didácticos para la enseñanza de dichos aspectos. 5. Aprender el paisaje como legado cultural, vivo y extenso, del que urge tomar conciencia de

su fragilidad. 6. Diseñar unidades didácticas del área de Conocimiento del Medio partiendo de la dimensión espacial como principio organizador

— Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural (Troncal para Educación Infantil)

1. Conocer el área de Conocimiento del Medio Físico y Social en el currículo de Educación Infantil. 2. Analizar el concepto de medio, y como núcleo globalizador y didáctico, desde las Ciencias Sociales. 3. Identificar las Ciencias Sociales y su contribución al desarrollo de los contenidos curriculares. 4. Valorar la importancia de los temas transversales en la Educación Infantil y su relación con las Ciencias Sociales. 5. Aplicar los conocimientos adquiridos a propuestas didácticas concretas de desarrollo curricular.

2.2. PROPUESTA CURRICULAR PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS

La autonomía de las Universidades, así como la de los departamentos para desarrollar los programas permite un amplio margen de actuación para combinar los contenidos geográficos con el oportuno enfoque didáctico.

Uno de los problemas que suele plantear cualquier plan de estudios es el de los posibles solapamientos entre asignaturas, por lo que se hace necesaria una minuciosa programación de los contenidos a desarrollar en cada curso y especialidad, a la búsqueda de la complementariedad, la secuencia lógica y la economía de esfuerzos.

En los planes de estudio de magisterio de la UCM se imparten asignaturas relacionadas con la Geografía y las otras Ciencias Sociales a dos tipos de alumnos: Los generalistas (Diplomados en Educación Primaria) y los especialistas (que obtienen, además la diplomatura en Lengua Extranjera, Audición y Lenguaje, Educación Física o Educación Infantil)

Los estudiantes de Educación Primaria cursan tres asignaturas relacionadas : Fundamentos de las Ciencias Sociales (en 1º curso) y Ciencias Sociales I y II (en 1º y 3º curso). Un diseño de su itinerario didáctico que responda a las premisas expuestas más arriba sería:

A) *Fundamentos de las Ciencias Sociales*

1. Las Ciencias Sociales: delimitación conceptual

2. Las CCSS que vertebran el currículo: desarrollo histórico y conceptos fundamentales:

- La Geografía: Sus diversos enfoques. Los conceptos de *paisaje, región, hábitat, erosión, clima*..
- La Historia: Tendencias historiográficas. Los conceptos de *tiempo histórico, fuentes, sociedad, cambio y continuidad, poder, revolución*...
- La Historia del Arte: Tendencias a lo largo de la Historia. Conceptos fundamentales:

3. Las otras CCSS, sus principales aportaciones:

- La Antropología: relativismo cultural y métodos cualitativos.
- La Sociología: Los estudios demoscópicos.
- La Economía: Macro y microeconomía.
- La Ciencia Política.

4. Los diversos grados de colaboración disciplinar.

B) Ciencias Sociales y su Didáctica I (2º curso)

1. El Conocimiento del Medio en Educación Primaria: Objetivos, Contenidos y Criterios de Evaluación.
2. La secuenciación de los contenidos del Área en los proyectos curriculares de Educación Primaria: La propuesta ministerial y los proyectos editoriales.
3. El medio como núcleo globalizador.
4. El Área de Conocimiento del Medio y los temas transversales.
5. Los contenidos geográficos en el Área.
6. La adquisición de las nociones espaciales: dificultades y estrategias didácticas.
7. Los recursos: mapas, itinerarios, gráficos...
8. Diseños de unidades didácticas del Área en su dimensión espacial

C) Ciencias Sociales y su Didáctica II (3º curso)

1. Los contenidos históricos del Área de Conocimiento del Medio.
2. La adquisición de las nociones y conceptos temporales. La comprensión de las realidades históricas y sociales. Dificultades y estrategias didácticas.

3. Técnicas y recursos para la enseñanza de los contenidos sociales y temporales: mapas históricos, , gráficos, frisos y ejes cronológicos...
4. El patrimonio histórico-artístico. Su valor didáctico. Los itinerarios.
5. Diseño de unidades didácticas del Área de Conocimiento del Medio en su dimensión temporal.

Por otra parte, los maestros que cursan una especialidad tienen, sólo dos asignaturas, que además tienen una corta duración: Fundamentos , con 4 créditos y Conocimiento del Medio, con 2 créditos de Ciencias Sociales y dos de Ciencias Naturales. El planteamiento que se propone para estos alumnos ha de ser, necesariamente, mucho más condensado.

D) Didáctica de las Ciencias Sociales (2º curso)

1. Las CCSS: Concepto y evolución.
2. Las CCSS en los planes de estudio de la Enseñanza Obligatoria.
3. La adquisición de las nociones espaciales, temporales y sociales.
4. Técnicas y recursos para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales.
5. El diseño de unidades didácticas de CCSS

E) Conocimiento del Medio (2º curso)

1. El Conocimiento del Medio en Educación Primaria: Objetivos, Contenidos y Criterios de Evaluación.
2. La secuenciación de los contenidos del Área en los proyectos curriculares de Educación Primaria: La propuesta ministerial y los proyectos de editoriales.
3. El medio como núcleo globalizador.
4. El Área de Conocimiento del Medio y los temas transversales.
5. El diseño de unidades didácticas para el Conocimiento del Medio.

2.3. PROPUESTA METODOLÓGICA

Las líneas metodológicas que deberían fundamentar las enseñanzas impartidas se deben orientar a la consecución por los alumnos de los conocimientos teóricos propios de esta área de conocimiento y, al mismo tiempo, de la capacitación profesional para impartir las materias correspondientes en la Educación Obligatoria.

La consecución de esta dualidad de objetivos exige que el despliegue metodológico realizado por los profesores tenga un carácter ejemplificador para las futuras tareas docentes de los, ahora, estudiantes.

Dichas líneas metodológicas son las siguientes:

a) Provocar la motivación intrínseca del alumnado, propiciando un clima de aula cooperativo, flexible y democrático, proponiendo tareas con el nivel adecuado de dificultad y fomentando la autoestima de los estudiantes mediante la valoración de sus aportaciones y una labor tutorial hacia ellos centrada en la orientación metodológica y bibliográfica.

b) Utilizar la exposición oral del profesor en su justa medida, mediante la presentación de los temas la clarificación de conceptos, la explicación de pautas de trabajo, la provocación de interrogantes...

c) Facilitar al alumnado materiales selectos (temas elaborados por el profesorado, fotocopias de capítulos de libros, noticias de prensa ...), para evitar que la clase se reduzca a una simple toma de apuntes, y también para imprimir a la asignatura el ritmo necesario que permita desarrollar la mayor parte de los temas que incluyen los programas.

d) Apoyar las explicaciones con los recursos audiovisuales idóneos (transparencias, diapositivas, videos ...), como ilustración de lo explicado o como núcleo de la explicación (y propiciar la presentación de trabajos elaborados por los alumnos (vídeos, diaporamas ...) del propio curso o de años anteriores si, por su calidad, pueden resultar paradigmáticos.

e) Proponer un amplio repertorio de pequeños trabajos de aplicación de los temas que se vayan desarrollando, para su realización por los alumnos con carácter optativo.

f) Dirigir trabajos de mayor entidad sobre algunos aspectos de la materia y, muy especialmente, materiales curriculares para su uso en las aulas de Educación Obligatoria, habida cuenta de la proyección profesional de las materias que se imparten.

g) Favorecer la realización en grupo de estos trabajos, aprovechando el valor formativo de la dinámica que los caracteriza para la preparación profesional de unos maestros y profesores que habrán de trabajar en grupo en los centros para desarrollar un currículo abierto que exige la toma de decisiones colegiadas.

h) Contemplar la posibilidad de su exposición en público, siempre que la programación de la asignatura lo permita.

Con todos los materiales trabajados durante el curso los alumnos podrán elaborar un dossier que recoja, además, sus aportaciones voluntarias en forma de ejemplos de las técnicas. Dicho dossier puede ser presentado para su evaluación por el profesor de la asignatura, que podrá mejorar (nunca disminuir) la calificación alcanzada en la prueba de evaluación escrita. De igual modo se procederá en la evaluación de unidades didácticas elaboradas por los alumnos, siempre que se

ajusten a las condiciones de elaboración y criterios de calidad que se indiquen, no aceptándose, en ningún caso, materiales elaborados para otras asignaturas.

2.4. PROPUESTA DE EVALUACIÓN

La evaluación es una actividad formativa que pretende no sólo juzgar el progreso de los alumnos de acuerdo con los objetivos propuestos de antemano y detectar las principales dificultades en la consecución de dichos objetivos, sino también, servir de indicador al profesor respecto a la eficacia de la programación y de sus estrategias didácticas.

Es una actividad integral, continua, compartida y realimentadora del proceso en la que se valoran múltiples aspectos:

a) La asistencia: Se considera fundamental y es exigible al alumno con matrícula oficial. El profesorado considera que con una asistencia inferior al 80% es muy difícil seguir la dinámica de la clase. La plena asistencia conlleva la participación en debates, la aportación de iniciativas, el conocimiento de los trabajos que se exponen... Por ello, el profesorado valorará en qué medida contribuye a la consecución de los objetivos del curso y, en consecuencia, determinará qué peso porcentual debe tener en la calificación final.

b) La participación en el aula es un aspecto de gran interés, especialmente por la proyección que debe tener en su futura actuación profesional. Se compone de múltiples rasgos a observar (actitud, participación en coloquios y debates, iniciativas para realizar propuestas...). Todas estas manifestaciones deben ser tenidas en cuenta para conseguir una evaluación integral.

c) Las pruebas de evaluación, parciales o globales, se consideran necesarias, para que el profesorado pueda conocer el grado en que cada alumno/a ha adquirido las competencias previstas en los objetivos del curso. En cualquier caso, dichas pruebas sólo constituyen un elemento del proceso de evaluación, cuya importancia porcentual viene determinada por la relevancia que le atribuye cada profesor/a

d) Las actividades de aplicación y los trabajos de mayor entidad, individuales o en grupo, demandan una valoración "per se", habida cuenta del carácter integral de la evaluación y de la consideración de la naturaleza procedimental de estos contenidos, así como de la aplicabilidad de lo aprendido durante su realización. La confección por los alumnos de dossiers de la asignatura facilita su corrección y la valoración que el profesor les otorgue.

BIBLIOGRAFÍA

- ARRANZ, L. (Coord.) (1997): *Actas del 5º Congreso del libro de texto y Materiales Didácticos*. 2 Tomos. Madrid: Universidad Complutense.
- BAILEY, P. (1986): *Didáctica de la Geografía*. Madrid: Cincel-Kapelusz
- BALE, P. (1989): *Didáctica de la Geografía en la Escuela Primaria*. Madrid: MEC- Morata.
- BELLVER, M. D. y GONZÁLEZ, C. (1987): *La Geografía en el Aula. Bibliografía y Recursos*. Madrid: MEC-Vicens Vives.
- BENEJAM, P. y PAGÉS, J. (Coord.) (1997): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE-Hirsori.
- BOIRA, J. V. Y otros (1994): *Espacio subjetivo y Geografía*. Valencia: Nau Llibres.
- BOLÓS, M. de (1991): *Manual de Ciencia del Paisaje*. Barcelona. Masson
- CALAF, R. et. al. (1997): *Aprender a enseñar Geografía. Escuela Primaria y Secundaria*.
- CALLEJO, M. L. y LLOPIS, C. (1997): *Planos y mapas: actividades interdisciplinares para representar el espacio*. Madrid: Narcea.
- CAPEL Y URTEAGA (1982): *Las Nuevas Geografías*. Temas clave nº 70. Aula Abierta, Salvat.
- CAPEL, H. (1981): *Filosofía y Ciencia en la Geografía Contemporánea*. Barcelona, Barcanova.
- CAPEL, H. y MUNTAÑOLA, J. (1981): *Actividades didácticas para los 8-12 años de edad. Didáctica del medio ambiente*. Barcelona: Oikos-Tau.
- CÁRDENAS, I. et. al. (1991): *Las ciencias sociales en la nueva enseñanza obligatoria*. Murcia, Public. Univ.
- CÁRDENAS, I. y otros (1991): *Las Ciencias Sociales en la nueva enseñanza obligatoria*. Murcia: Universidad.
- CARRERA, C. y otros (1988): *Trabajos prácticos de Geografía Humana*. Madrid: Síntesis.
- CARRETERO, M. et. al. (1989): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Visor.
- CASANOVA, MA. y REYZABAL, MV. (1989): *Conocimiento del Medio. Propuestas metodológicas para el nuevo diseño curricular de la Educación Primaria*. Madrid: La Muralla.
- CASTRO, A. y otros (1997): *Problema ecogeográficos y didáctica del medio*. Valencia: Nau-Llibres.
- COLE, J. P. y BEYNON, N. J. (1978): *Iniciación a la Geografía. I y II*. Barcelona: Fontanella.
- COMES, P. y GASULL, J. (1997): *Jugar con los mapas*. Barcelona: Tres Torres-EUNSA.
- CORBERÓ, M. V. y otros (1988): *Trabajar mapas*. Madrid: Alhambra.
- DELVAL, J. (1991): *Aprender a aprender. El desarrollo de la capacidad de pensar*. Madrid, Alhambra-Longman.
- DOLFUS, O. (1976): *El espacio geográfico*. Barcelona, Oikos-Tau.
- DOPAZO, I. y otros (1994): *El estudio geográfico de los problemas urbanos*. Valencia: Nau-Llibres.
- ELLIOT, J. et. al. (1989): *Investigación/Acción en el aula*. Valencia. Consejería de Cultura.
- ESCRIBANO, M. y otros (1992): *El paisaje*. Madrid: MOPU.
- ESTÉBANEZ, J. (1982): *Tendencias y problemática actual de la Geografía*. Madrid, Cincel.
- FAURE, R. (1977): *Medio Local y Geografía Viva*. Barcelona, Laia.
- FERNÁNDEZ, D. y JUSTICIA, D. (1987): *Recursos pedagógicos del entorno*. Madrid: Cincel.

- FINOCCHIO, S. (1993): *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Troquel.
- GARCÍA DE LA SANTA, M. (1991): *El mapa topográfico como recurso didáctico*. Andorra la Vella: Oficina de Coordinación de los Centros Docentes Españoles en el Principado de Andorra.
- GARCÍA RUIZ, A. L. (Coord.) (1993): *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria*
- GARCÍA RUIZ, A. L. (Coord), (1997): *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- GARCÍA RUIZ, A. L. y LICERAS, A. (1993): *Aproximación didáctica al estudio del medio rural*. Ganada: Impredisur.
- GONZÁLEZ ORTIZ, J. L. y MARRÓN GAITE, M. J. (Edits) (2000): *Geografía, Profesorado y Sociedad*. Murcia. Universidad de Murcia y Grupo de Didáctica de la AGE.
- GONZÁLEZ, V. y otros (1994): *El estudio geográfico de la población*. Valencia: Nau Llibres.
- GRAVES, N (1985): *La enseñanza de la Geografía*. Madrid, Visor.
- GRAVES, N (Coord.) (1989): *Nuevo método para la enseñanza de la Geografía*. Barcelona, Teide.
- HANNOUN, H. (1977): *El niño conquista el medio*. Buenos Aires: Kapeluzs.
- HEIMLICH Y PITTELMAN (1990): *Los mapas semánticos. Estrategias de aplicación en el aula*. Madrid, Visor-MEC.
- HERRERO, C. (1995): *Geografía y Educación. Sugerencias didácticas*. Madrid, Huerga y Fierro.
- HOLLOWAY, G.E.T. (1982): *Concepción del espacio en el niño según Piaget*. Buenos Aires: Paidós.
- La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. (1997). Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales
- LALIENA, L. y SANCHEZ, T. (1992): *Propuestas de secuencias: Conocimiento del Medio*. Madrid: MEC-Escuela Española.
- LATORRE Y CONZÁLEZ (1987): *El maestro investigador. La investigación en el aula*. Barcelona, Graó.
- LICERAS, A. (1997): *Dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- LOPEZ ISARRÍA, J. A. (1995): *Interpretar el paisaje*. Madrid: Alhambra-Logman.
- Los valores y la Didáctica de las Ciencias Sociales. Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales*. (1998). Lleida: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- MARRÓN GAITE, M. J. (1991): *Almorox. Contribución al estudio geográfico del medio rural toledano*. Toledo: Consejería de Cultura de Castilla-La Mancha y Ayuntamiento de Almorox.
- MARTÍNEZ, E. y MAQUEDA, C. (1989): *La Historia y las Ciencias Humanas. Didáctica y Técnicas de estudio*. Madrid, Istmo.
- Materiales para la Reforma de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria*. (1992) (Cajas Rojas). Madrid: MEC.
- MONTOYA, M.S.T. (1979): *Localización espacial*. Buenos Aires: Kapeluzs.
- MORENO, A. y MARRÓN GAITE, M. J. (Coord.) (1995): *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*. Madrid: Síntesis.
- MUNTAÑOLA, J. (1984): *El niño y el medio ambiente. Orientaciones didácticas para los niños de 7 a 10 años de edad*. Barcelona: Oikos-Tau.

- OLVERA, F (1989): *La investigación del medio en la escuela*. Madrid, Penthalon.
- ONTORIA, A. et. al. (1992): *Mapas conceptuales. Una estrategia para aprender*. Madrid, Narcea.
- PAGÉS, J., ESTEPA, J. y TRAVÉ, G. (Eds) (2000): *Modelos, contenidos y experiencias en la Formación del Profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva: Publicaciones de la Universidad.
- PANAREDA, J. M. (1984): *Cómo interpretar el mapa topográfico*. Madrid: Anaya.
- PARCERISA, A. (1996): *Materiales Curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona, Graó.
- PELLICER, F. y otros (1994): *Paisaje y problemas fluviales*. Valencia: Nau Llibres.
- PÉREZ ESTEVE, P. y otros (1998): *Enseñar y aprender el espacio geográfico*. Valencia: Nau Llibres.
- RUBIO SOTÉS, F. (Edt.) et alii (2001): *Chinchón. Sociedad y territorio. Un proyecto didáctico integrado*. UCM.
- SÁNCHEZ OGALLAR, A. (1999): *Conocimiento geográfico. Procedimientos y técnicas para el aula en secundaria*. Madrid: MEC-Narcea.
- SANCHO COMÍNS, J. y PALACIOS ESTREMER, D. (1996): *La enseñanza y aprendizaje de la Geografía en la educación secundaria*. En GARCÍA HOZ, V. (Dir.): *Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria*. Madrid: Rialp.
- SOUTO, X. (1997): *Cómo abordar los problemas ambientales y sociales en el aula*. Valencia: Nau Llibres.
- TANC, C.S. (1990): *Diseño y Desarrollo de Unidades Didácticas en la Escuela Primaria*. Madrid, MEC-Morata.
- TONDA MONLLOR, M. E. y MULA FRANCO, A. (2001): *Scripta in memoriam*. Murcia. Universidad de Murcia.
- TREPAT, C. y COMES, P. (1998): *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: ICE y Graó.
- VERA, R. de, TONDA, E. y MARRÓN, M. J. (Edits.) (1998): *Educación y Geografía*. Alicante: A.G.E. Grupo de Didáctica.
- VILARRASA, A. y COLOMBO, F. (1988): *Mediodía. Ejercicios de exploración y representación del espacio*. Barcelona: Graó.
- VV.AA. (1978): *Metodología Activa. Reflexiones y experiencias*. Madrid. Acción Educativa.
- WASS, S. (1992): *Salidas de campo y trabajos escolares en Educación Primaria*. Madrid: MEC-Morata.

A GEOGRAFIA NO CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO PORTUGUÊS

LUÍSA UCHA SILVA

Ministerio de Educação de Portugal

1. A GEOGRAFIA NO CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO

A Geografia como disciplina autónoma, aparece só no 3º Ciclo do Ensino Básico, apesar de fazer parte do currículo do 1º Ciclo, integrada na área Estudo do Meio e do 2º Ciclo, integrada na disciplina de História e Geografia de Portugal. Assim, as competências específicas da Geografia começam a ser desenvolvidas a partir do 1º ano, do 1º Ciclo do Ensino Básico de acordo com os desenhos curriculares definidos por lei (Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro).

1º CICLO

Componentes do currículo

Educação para a Cidadania	Áreas curriculares disciplinares	
	Língua Portuguesa Matemática Estudo do Meio Expressões – artísticas – físico-motoras	
	Formação Pessoal e Social	Áreas curriculares não disciplinares ^a Área de Projecto Estudo Acompanhado Formação Cívica
		Total: 25 horas
Educação Moral e Religiosa ^b		
Actividades de enriquecimento ^c		

^a– Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias da informação e da comunicação e constar explicitamente do projecto curricular de turma.

^b– Área curricular disciplinar de frequência facultativa, nos termos do n.º 5 do artigo 5.º.

^c– Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º, incluindo uma possível iniciação a uma língua estrangeira, nos termos do n.º 1 do artigo 7.º.

O trabalho a desenvolver pelos alunos integrará, obrigatoriamente, actividades experimentais e actividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas ou disciplinas, nomeadamente no ensino das ciências.

2º CICLO

		Carga horária semanal (x 90 min.) ^a		
Componentes do currículo		5.º ano	6.º ano	Total ciclo
Educação para a Cidadania	Áreas curriculares disciplinares			
	Línguas e Estudos Sociais	5	5,5	10,5
	Língua Portuguesa			
	Língua Estrangeira			
	História e Geografia de Portugal			
	Matemática e Ciências	3,5	3,5	7
	Matemática			
	Ciências da Natureza			
	Educação Artística e Tecnológica	3	3	6
	Educação Visual e Tecnológica ^b			
Educação Musical				
Educação Física	1,5	1,5	3	
Formação Pessoal e Social	Áreas curriculares não disciplinares ^c	3	2,5	5,5
	Área de Projecto			
	Estudo Acompanhado			
	Formação Cívica			
	total	16	16	32
	a decidir pela escola	0,5	0,5	1
	Educação Moral e Religiosa ^d	0,5	0,5	1
Máximo global	17	17	34	
Actividades de enriquecimento ^e				

^a– A carga horária semanal refere-se a tempo útil de aula e está organizada em períodos de 90 minutos, assumindo a sua distribuição por anos de escolaridade um carácter indicativo.

Em situações justificadas, a escola poderá propor uma diferente organização da carga horária semanal dos alunos, devendo contudo respeitar os totais por área curricular e ciclo, assim como o máximo global indicado para cada ano de escolaridade.

^b– A leccionação de Educação Visual e Tecnológica estará a cargo de dois professores.

^c– Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias da informação e da comunicação e constar explicitamente do projecto curricular de turma. A área de projecto e o estudo acompanhado são assegurados por equipas de dois professores da turma, preferencialmente de áreas científicas diferentes.

^d– Disciplina de frequência facultativa, nos termos do n.º 5 do artigo 5.º.

^e– Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.

3º CICLO

		Carga horária semanal (x 90 min.) ^a				
		7º ano	8º ano	9º ano	Total Ciclo	
Educação para a Cidadania	Componentes do currículo					
	Áreas curriculares	-	-	-	-	
	Língua Portuguesa	2	2	2	6	
	Línguas Estrangeiras LE1 LE2	3	2,5	2,5	8	
	Ciências Humanas e Sociais História Geografia	2	2,5	2,5	7	
	Matemática	2	2	2	6	
	Ciências Físicas e Naturais Ciências Naturais Físico-Química	2	2	2,5	6,5	
	Educação Artística Educação Visual	1 ^c	1 ^c	1,5 ^d	5,5	
	outra disciplina (oferta da escola) ^b	1 ^c	1 ^c			
	Educação Tecnológica					
	Educação Física	1,5	1,5	1,5	4,5	
	Formação Pessoal e Social	Áreas curriculares não disciplinares ^e Área de Projecto Estudo Acompanhado Formação Cívica	2,5	2,5	2,5	7,5
		Total	17	17	17	51
a decidir pela escola		0,5	0,5	0,5	1,5	
Educação Moral e Religiosa ^f		0,5	0,5	0,5	1,5	
Máximo global		18	18	18	54	
Actividades de enriquecimento ^g		-	-	-	-	

^a– A carga horária semanal refere-se a tempo útil de aula e está organizada em períodos de 90 minutos, assumindo a sua distribuição por anos de escolaridade um carácter indicativo.

Em situações justificadas, a escola poderá propor uma diferente organização da carga horária semanal dos alunos, devendo contudo respeitar os totais por área curricular e ciclo, assim como o máximo global indicado para cada ano de escolaridade.

^b– A escola deve oferecer outras disciplinas da área da Educação Artística (Educação Musical, Teatro, Dança, etc.).

^c– Nos 7.º e 8.º anos, os alunos têm (i) Educação Visual ao longo do ano lectivo e (ii), numa organização equitativa ao longo de cada ano, uma outra disciplina da área da Educação Artística e Educação Tecnológica.

^d– No 9.º ano, os alunos escolhem livremente uma única disciplina, entre as ofertas da escola nos domínios artístico e tecnológico.

^e– Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias da informação e da comunicação e constar explicitamente do projecto curricular de turma. A área de projecto e o estudo acompanhado são assegurados por equipas de dois professores da turma, preferencialmente de áreas científicas diferentes.

^f– Disciplina de frequência facultativa, nos termos do n.º 5 do artigo 5.º.

^g– Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º.

O trabalho a desenvolver pelos alunos integrará, obrigatoriamente, actividades experimentais e actividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas ou disciplinas, nomeadamente no ensino das ciências.

2. CONTRIBUTO DA GEOGRAFIA PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS GERAIS AO LONGO DE TODO O ENSINO BÁSICO

A aprendizagem da Geografia, ao longo da escolaridade básica, deve permitir aos jovens, no seu final, a apropriação de um conjunto de competências que os tornem **cidadãos geograficamente competentes**:

- desenvolvimento da aptidão para pensar geograficamente, isto é, integrar num contexto espacial os vários elementos do lugar, região, Mundo.
- A curiosidade por descobrir e conhecer territórios e paisagens diversas valorizando a sua diversidade como uma riqueza natural e cultural que é preciso preservar.
- A compreensão de conceitos geográficos para descrever a localização, a distribuição e a inter-relação entre espaços.

- desenvolvimento de processos de pesquisa, organização, análise, tratamento, apresentação e comunicação da informação relativa a problemas geográficos.
- A utilização correcta do vocabulário geográfico para explicar os padrões de distribuição dos fenómenos geográficos, as suas alterações e inter-relações.
- A utilização correcta das técnicas gráficas e cartográficas de representação espacial para compreender e explicar a distribuição dos fenómenos geográficos.
- A análise de problemas concretos do Mundo para reflectir sobre possíveis soluções.
- reconhecimento da diferenciação entre os espaços geográficos como resultado de uma interacção entre o Homem e o Ambiente
- reconhecimento da desigual repartição dos recursos pela população mundial e a solidariedade com os que sofrem de escassez desses recursos.
- A consciencialização dos problemas provocados pela intervenção do Homem no Ambiente e a predisposição favorável para a sua conservação e defesa e à participação em acções que conduzam a um desenvolvimento sustentável.
- A predisposição para estar informado geograficamente e ter uma atitude crítica face à informação veiculada pelos mass media.
- A reflexão sobre a sua experiência individual e a sua percepção da realidade para compreender a relatividade do conhecimento geográfico do Mundo real.
- A relativização da importância do lugar onde vive o indivíduo em relação ao Mundo, para desenvolver a consciência de cidadão do Mundo.

Estas competências são desenvolvidas ao longo dos três Ciclos da escolaridade básica utilizando os temas/conteúdos propostos nos programas, através das “experiências de aprendizagem” sugeridas, que os docentes poderão organizar da forma que considerarem mais adequadas aos contextos da sua escola/turma.

O ensino da Geografia deve desenvolver competências ligadas à pesquisa: a observação, o registo, o tratamento da informação, o levantamento de hipóteses, a formulação de conclusões, a apresentação de resultados. É a partir do trabalho de campo e do trabalho de grupo que é possível promover a discussão de ideias, a produção de conclusões e a utilização das destrezas geográficas.

Através da **Educação Geográfica** os alunos aprendem a responder a um conjunto de questões:

Onde se localiza?

Porque se localiza?

Como se distribui?

Quais as características?

Que impacte?

Como deve ser gerido para benefício mútuo da humanidade e do ambiente?

A procura de respostas para as questões geográficas implica investigar a localização, situação, interacção, distribuição espacial e diferenciação de fenómenos à superfície da Terra. Assim, agruparam-se as competências em três domínios:

- A Localização;
- O Conhecimento dos lugares e regiões;
- O Dinamismo das inter-relações entre espaços.

Estes três domínios contribuem para desenvolver as competências gerais do ensino básico. Assim, a título exemplificativo enunciamos algumas das articulações possíveis entre as competências gerais e as competências específicas da Geografia:

- Mobilização dos diferentes saberes (culturais, científicos, tecnológicos) para compreender a realidade explorando a dimensão conceptual e instrumental do conhecimento geográfico no estudo de situações concretas de modo a conhecer o Mundo.
- Utilização de diferentes tipos de linguagem como textos, quadros, mapas, gráficos, fotografias, filmes e videogramas, como forma de recolher, analisar e comunicar a informação geográfica.
- Adopção de metodologias de trabalho adequadas à escala de análise e, à diversidade dos fenómenos geográficos em estudo.
- Pesquisa, selecção e organização da informação geográfica necessária à análise e compreensão de problemas concretos do Mundo.
- Realização de actividades de forma autónoma e criativa como trabalho de campo, simulações, jogos, estudo de situações concretas, mobilizando os conhecimentos geográficos.
- Cooperação com os outros em projectos e trabalhos comuns, realizando actividades em grupo, discutindo diferentes pontos de vista, reflectindo sobre a experiência individual e a percepção que cada um tem da realidade, de modo a compreender a relatividade do conhecimento geográfico do Mundo real.

Estas competências vão sendo desenvolvidas ao longo dos três ciclos do Ensino Básico, através das diferentes experiências de aprendizagem sugeridas, de modo a dar oportunidade aos alunos de realizarem actividades que lhes permitam desenvolver a competência de saber pensar o espaço e serem capazes de actuar no meio em que vivem.

A GEOGRAFIA NOS PLANOS DE ESTUDOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO BÁSICO (1º E 2º CICLOS DE ESCOLARIDADE), EM PORTUGAL

ANTÓNIO GEORGE CAMACHO

Escola Superior de Educação de Santarém Portugal

1. INTRODUÇÃO

Nunca como agora se falou com tanta pertinência da necessidade de assegurar a todos os cidadãos uma literacia geográfica que lhes dê competências- em termos de valores, atitudes, conhecimentos e capacidades – que os torne geograficamente capazes e responsáveis. Os problemas existentes nos antigos e clássicos espaços e territórios e a emergência de novos espaços, dos quais ainda pouco se sabe, colocam à educação geográfica novos desafios. Sendo os professores os agentes privilegiados neste processo educativo/formativo, é importante e urgente reflectir sobre a sua formação, nomeadamente ao nível da formação inicial. Num momento em que, em Portugal, ocorrem mudanças significativas ao nível da gestão e organização curricular, em todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar ao ensino universitário, evidentemente que a formação de professores terá de acompanhar este processo de mudança.

Esta reflexão não pretende fazer uma análise profunda sobre esta vasta e complexa problemática. Apenas procura trazer alguns dados, que ajudem a perceber o processo em curso e o momento em que nos encontramos, e algumas inquietações que sejam um contributo para a reflexão que urge fazer., com vista a introduzir as mudanças necessárias.

2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS ESCOLAS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO

Em Portugal, a formação de professores para o ensino básico é da responsabilidade quer das universidades quer do ensino superior politécnico. O Decreto-Lei nº 513-T/79, de 26 de Dezembro, define o ensino superior politécnico como sendo o ensino superior de curta duração, impregnado com uma tônica vinicamente profissionalizante, por contraposição a um ensino superior universitário de características mais conceptuais e teóricas, e em íntima ligação com as actividades produtivas e sociais regionais. Dentro deste subsistema do ensino superior, cabe às escolas superiores de educação a formação inicial de educadores de infância (3 – 5 anos), professores do 1º ciclo (6 – 9/10 anos) e do 2º ciclo do ensino básico (10/11-12 anos), assim como ainda um papel importante no que concerne à formação em serviço e à actualização e reciclagem de docentes e profissionais de educação. Relativamente ao número de escolas, estas foram criadas uma por cada capital de distrito, com excepção de Aveiro, Braga e Évora onde foram criados centros integrados de formação de professores, uma situação particular, dada a existência de centros universitários, e das regiões autónomas da Madeira e dos Açores onde, em virtude da dimensão dos seus mercados de trabalho e devido à existência de Institutos Universitários, foram criados, de início, modelos institucionais mais flexíveis dados os meios disponíveis e a insularidade das regiões.

O Decreto-Lei nº59/86, de 21 de Março, e a Portaria nº 352/86, de 8 de Julho, fixam que as escolas superiores de educação poderão ministrar os seguintes cursos de formação inicial:

- curso de educadores de infância;
- curso de professores do 1º ciclo do ensino básico;
- curso de professores do 2º ciclo do ensino básico, nas seguintes variantes:
 - Português, História e Ciências Sociais;
 - Português e Francês;
 - Português e Inglês;
 - Matemática e Ciências da Natureza;
 - Educação Visual e Tecnológica;
 - Educação Musical;
 - Educação Física.

A estes cursos corresponde o grau de bacharel para os cursos de educadores de infância e de professores do 1º ciclo do ensino básico e o grau de licenciatura para os cursos de professores do 2º ciclo do ensino básico. No entanto, a apro-

vação nas disciplinas, seminários e actividades que integram o plano de estudos dos seis primeiros semestres dos cursos de professores do 2º ciclo do ensino básico, que devem garantir uma formação globalmente equivalente à dos professores do 1º ciclo do ensino básico, confere o direito ao grau de bacharel em ensino do 1º ciclo. Esta medida foi entendida como uma forma de evitar a brusca passagem do regime de monodocência (ensino de classe) para o regime disciplinar (ensino por disciplina), existente entre o 1º e 2º ciclos do ensino básico, que resultava de uma excessiva especialização dos professores deste último ciclo que obtinham a sua formação em cursos universitários, idênticos aos dos professores do 3º ciclo do ensino básico (13-15 anos) e do secundário (16-18 anos).

O curso de bacharel em educadores de infância, tem uma duração de 6 semestres, com 15 semanas cada, e uma carga horária global entre 2250 horas e 2500 horas, sendo 22,5% a 27,5% para a prática pedagógica; 20% a 25% para as ciências da educação (não incluindo as metodologias específicas); e as restantes horas para a formação dita científica. O curso de professores do 1º ciclo do ensino básico tem uma duração de 6 semestres, com 15 semanas cada, e uma carga horária global entre 2250 horas e 2500 horas, sendo 20% a 25% para a prática pedagógica; 15% a 20% para as ciências da educação (não incluindo as metodologias específicas); e as restantes horas para a formação dita científica. Os cursos de formação de professores do 2º ciclo do ensino básico, têm uma duração de 8 semestres, com 15 semanas cada, e uma carga horária global entre 3000 horas e 3300 horas, sendo 22,5% a 27,5% para a prática pedagógica; 12,5% a 17,5% para as ciências da educação (não incluindo as metodologias específicas); e as restantes horas para a formação dita científica. Assim, ficam, em média, entre 55% e 47,5% da carga horária global a repartir por todas as áreas ditas científicas e respectivas didáticas, o que obrigou à fusão de algumas delas e ao aparecimento de espaços de formação pluri/interdisciplinares, alguns deles organizados por módulos temáticos.

Posteriormente, com a publicação da Lei 115/97, de 19 de Setembro, que veio alterar a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 14 de Outubro), os educadores e professores do 1º ciclo do ensino básico passaram a adquirir a qualificação profissional através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura, o que levou à reestruturação dos respectivos planos de estudos. Esta alteração de qualificação profissional veio determinar o fim do grau de bacharel em ensino do 1º ciclo, em todos os cursos ministrados nas escolas superiores de educação, embora as variantes dos cursos de professores do 2º ciclo do ensino básico, continuem, ainda, a ver reconhecida a sua habilitação profissional para a leccionação no 1º ciclo do ensino básico, considerando que basicamente mantêm os mesmos planos de estudo, definidos com base nos pressupostos acima referidos. Deste modo, a nível do 1º ciclo do ensino básico, temos, por um lado, profissionais detentores de uma licenciatura específica para este nível de escolaridade e, por outro lado, profissionais habilitados com uma licenciatura específica para uma das va-

riantes do 2º ciclo do ensino básico. Esta situação corresponde a um período de mudança e de transição ao nível das políticas educativas e de formação de educadores e professores, a nível nacional, e terá, pelos equívocos que comporta e pela indefinição que lhe está subjacente, que ser clarificada.

O Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto – que aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensino básico e secundário -, conjuntamente com o Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto, que define os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico, são já um primeiro contributo para a clarificação da situação acima referida, na medida em que constituem o quadro de orientação a que se encontram subordinadas: a organização dos cursos de formação inicial; a certificação da correspondente qualificação profissional para a docência; a acreditação dos cursos nos termos legais em vigor, junto do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores. Relativamente aos educadores de infância considera-se que desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas, mobilizando os conhecimentos e as competências necessárias no âmbito da expressão, da comunicação e do conhecimento do mundo. Quanto aos professores do 1º ciclo de escolaridade considera-se que desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam (Língua Portuguesa; Matemática; Ciências Sociais e da Natureza; Educação Física; Educação Artística) e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos e que também sejam socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável.

Falta ainda a aprovação e publicação do respectivo perfil específico de desempenho profissional para os professores do 2º ciclo do ensino básico, por forma a poder redefinir-se os planos de estudo dos cursos de formação de professores, actualmente ministrados pelas escolas superiores de educação.

Com a alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo, acima referida, abriu-se às escolas superiores de educação a possibilidade de também virem a fazer a formação de professores do 3º ciclo do ensino básico, faltando, não só, regulamentar os requisitos a que as mesmas devem obedecer, quer em termos de recursos humanos quer em termos materiais, por forma a que seja garantido o nível científico da formação adquirida, como também ainda não foi publicado o respectivo perfil específico de desempenho profissional para os professores do 3º ciclo do ensino básico. A formação dos professores do ensino secundário continuará a realizar-se, exclusivamente, pelos estabelecimentos do ensino universitário.

Tendo em consideração o enquadramento legal da formação de professores para o ensino básico, que é desenvolvida pelas escolas superiores de educação,

vejamos, de seguida, quais os princípios orientadores da organização e gestão curricular para estes níveis de escolaridade, antes de analisarmos a situação concreta do ensino da geografia e da sua inserção nos planos de estudo da formação de professores para estes níveis de escolaridade.

3. PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA ORGANIZAÇÃO E GESTÃO CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO

Progressivamente vai-se ultrapassando a visão do currículo como com um conjunto de normas a cumprir, supostamente de uma forma uniforme, à escala nacional. O currículo é considerado como o conjunto de aprendizagens e de competências essenciais e estruturantes, numa perspectiva de formação ao longo da vida, que integra conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, a desenvolver pelos alunos ao longo de todo o ensino básico.

No contexto de uma crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular assentam num quadro de flexibilidade que procura encontrar respostas adequadas aos alunos e aos contextos específicos em que os professores desenvolvem a sua actividade. A escola deve integrar e articular, na sua oferta, experiências de aprendizagem diversificadas e valorizar os saberes e vivências dos alunos. Esta maior autonomia implica, evidentemente, por parte das escolas, uma maior capacidade de decisão relativamente ao desenvolvimento e gestão das diversas componentes do currículo, bem como um acréscimo de responsabilidade na organização de ofertas educativas e no desenvolvimento de actividades de enriquecimento do currículo, nomeadamente nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação.

A nova organização curricular consagra a existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares – nas quais se incluem a área de projecto; o estudo acompanhado; e a formação cívica – visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes. A educação para a cidadania, o domínio da língua portuguesa, a valorização humana do trabalho e a utilização das tecnologias de informação e comunicação são consideradas como formações transdisciplinares.

As estratégias de concretização e desenvolvimento curricular, tendo em vista a adequação do currículo nacional ao contexto de cada escola, devem consubstanciar-se na definição de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão. Do mesmo modo, as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, que têm em vista a sua adequação ao contexto específico de cada turma, devem corporizar-se num projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular da turma, em articulação com o con-

selho de docentes – no caso das escolas do 1º ciclo de escolaridade – ou pelo conselho de turma - ao nível dos 2º e 3º ciclos de escolaridade.

No seguimento destes princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico, foram recentemente publicadas as competências essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do ensino básico e o perfil de competências terminais deste nível de ensino. Importa analisar, de seguida, os pontos específicos que dizem respeito à educação geográfica.

4. A GEOGRAFIA NO CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO

O currículo, tal como já anteriormente foi referido, deve ser entendido como um conjunto de orientações sobre as aprendizagens consideradas essenciais no ensino básico, quer no seu conjunto quer nas diversas áreas que o integram, e que são explicitadas tanto em termos de competências essenciais (transversais e específicas de cada uma das disciplinas) como em termos de experiências de aprendizagem que todos os alunos devem ter oportunidade de viver ao longo do seu percurso escolar. Importa referir que a definição de um conjunto de competências essenciais não é passível de se confundir com o estabelecimento de objectivos mínimos, que normalmente estão associados a uma lógica de um ensino mais facilitador e pobre, por forma a que todos possam cumprir a escolaridade obrigatória. Nesta acepção, também os programas disciplinares terão, fundamentalmente, um papel de instrumentos de apoio à concretização do currículo.

A definição de competências essenciais em Geografia, ao nível do ensino básico, procura assegurar uma literacia geográfica fundamental que torne o cidadão geograficamente competente. Esta competência é demonstrada pelo domínio de um conjunto de destrezas espaciais que lhe permitem: localizar correctamente um lugar ou um fenómeno à superfície terrestre; compreender o porquê das localizações; saber orientar-se; descrever correctamente o meio que o rodeia; compreender os padrões de organização espacial e saber compará-los; visualizar espacialmente os factos, relacionando-os entre si; ser capaz de elaborar mapas mentais; saber elaborar, utilizar e interpretar mapas de diversas escalas; saber interpretar fotografias; saber elaborar, utilizar e interpretar diferentes formas de representação gráfica dos dados estatísticos; saber pesquisar, organizar, analisar, tratar, interpretar e apresentar criticamente as distintas formas e fontes de informação geográfica; entender a relação entre a identidade territorial, cultural e individualidade regional; saber pensar o espaço através do desenvolvimento de uma consciência espacial para actuar sobre o meio local.

Começando por analisar a forma como a educação geográfica se insere nas orientações curriculares da educação pré-escolar, enquanto primeira etapa da educação básica, ela encontra-se, fundamentalmente, ao nível da “área de con-

teúdos” sobre o Conhecimento do Mundo. Esta área incorpora aspectos relativos a diferentes domínios do conhecimento humano: história, sociologia, geografia, biologia, física, química, entre outros. Embora sejam aspectos elementares e adequados a estas idades, deverão ser sempre abordados com grande rigor científico, com base numa metodologia própria das ciências, desenvolvendo nas crianças uma atitude científica e experimental. Partindo do contexto imediato em que a criança se insere, que é portador de um sentido afectivo e relacional forte e, por conseguinte, facilitador da sua apreensão, devem desenvolver-se referências e fornecer quadros explicativos ao que existe e acontece em contextos e espaços exteriores, cada vez mais alargados e distantes. Independentemente dos assuntos abordados e do seu grau de desenvolvimento, o que é essencial neste domínio são os aspectos que se relacionam com os processos da aprendizagem: a capacidade de observar; a curiosidade de saber; o desejo de experimentar; a atitude crítica.

A nível do 1º ciclo do ensino básico, a educação geográfica está integrada na área curricular disciplinar do Estudo do Meio, cujos grandes temas, de natureza geográfica são: o ambiente natural; as inter-relações entre espaços; as inter-relações entre a natureza e a sociedade. A abordagem geográfica que é desenvolvida a este nível é enquadrada numa grande problemática que é “Á descoberta do ambiente geográfico” e tem como linha de orientação estruturante “Á descoberta do meio local”. As competências específicas para este nível são definidas relativamente à introdução ao estudo do ambiente onde vivem os homens, descrevendo e explicando as inter-relações entre os fenómenos geográficos (naturais e humanos) em diferentes lugares ou regiões. Procura-se ainda desenvolver competências que promovam atitudes ligadas à investigação, como a observação directa e indirecta, o questionamento, a procura de informação, o registo, a comunicação e a troca de ideias.

No 2º ciclo de escolaridade, temos uma área curricular disciplinar de Línguas e Estudos Sociais na qual existe uma disciplina de História e Geografia de Portugal, cujos grandes temas de natureza geográfica são: a Península Ibérica na Europa e no Mundo; o território português. A este nível, os estudos de natureza geográfica desenvolvem-se enquadrados numa grande problemática que é “Á descoberta de Portugal e da Península Ibérica”, tendo como linha de orientação estruturante “Á descoberta do espaço geográfico português”. As competências específicas para este nível são definidas relativamente ao conhecimento do território português, tendo em conta a relação entre o ambiente, a sociedade e a cultura. Com o aprofundamento deste conhecimento, procura-se desenvolver no indivíduo um sentimento positivo de identidade e de pertença relativamente ao território nacional e, também, a sua capacidade e motivação para uma intervenção crítica.

Finalmente, no 3º ciclo de escolaridade existe uma área curricular disciplinar de Ciências Humanas e Sociais na qual se integra uma disciplina de Geografia,

cujos grandes temas são: a Terra: estudos e representações; o meio natural; a população e o povoamento; as actividades económicas; os contrastes de desenvolvimento; o ambiente e a sociedade. Aqui, a grande problemática enquadradora dos estudos geográficos é “Á descoberta de Portugal, da Europa e do Mundo” e a grande linha de orientação estruturante é “Saber pensar o espaço e ser capaz de actuar no meio”. Para além das competências geográficas inerentes à investigação, que vêm sendo aprofundadas desde o início da escolaridade básica, e que a este nível devem conduzir à resolução de problemas, à tomada de decisão e a um maior aprofundamento de atitudes críticas, procura-se, também, desenvolver a curiosidade, o interesse e o conhecimento preciso relativamente à localização e características de populações, sociedades e regiões do Mundo.

Feita esta breve abordagem à geografia no currículo nacional do ensino básico, importa agora ver como é que esta área do conhecimento aparece nos planos de estudo da formação de professores, destes níveis de escolaridade.

5. A GEOGRAFIA NOS PLANOS DE ESTUDO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO BÁSICO (1º E 2 CICLOS DE ESCOLARIDADE)

Analisando os planos de estudo de uma amostra de 13 instituições públicas de formação de professores, em que a grande maioria são escolas superiores de educação, integradas em institutos superiores politécnicos, foi feita uma primeira análise ao nível dos cursos de educadores de infância, de professores do 1º ciclo do ensino básico e do conjunto das formações para professores do 2º ciclo do ensino básico, sem uma preocupação particular nas especificidades de cada curso. Esta análise corresponde apenas a uma primeira leitura dos referidos planos de estudo, sendo necessário, não só, aprofundá-la com base em critérios que a tornem mais objectiva, como também, complementá-la com a análise dos respectivos programas.

Um primeiro aspecto que chama imediatamente a atenção é o facto de existirem muito poucas disciplinas cuja designação seja ou contenha referência explícita ao termo Geografia. Isto revela que os estudos de natureza geográfica se encontram disseminados por um leque muito diversificado de disciplinas e/ou áreas disciplinares, sendo na maioria das vezes leccionados por não geógrafos. Em alguns casos, a estrutura modular que foi adoptada permite criar blocos programáticos eminentemente geográficos que são da responsabilidade de um especialista. Um segundo aspecto a ter em consideração é que a formação em geografia, ao nível das variantes de professores do 2º ciclo do ensino básico, é extraordinariamente limitada, se tivermos em conta o reduzido número de disciplinas em que ela pode ocorrer e o facto de a maioria corresponderem apenas a um semestre. Esta fraca formação geográfica torna-se preocupante na medida

em que estes futuros profissionais têm, actualmente, reconhecida a sua habilitação profissional para poderem leccionar fora da sua área disciplinar específica, no 1º ciclo do ensino básico.

Ao nível da formação dos educadores de infância e dos professores do 1º ciclo do ensino básico, observa-se que os respectivos planos de estudo são muito semelhantes, na maior parte das instituições, pelo que, para efeitos desta análise, podemos abordá-los conjuntamente. Verifica-se que os estudos de natureza geográfica encontram-se, principalmente, em duas áreas disciplinares: Estudo do Meio – que podem ter designações equivalentes como, por exemplo Meio Físico e Social; Ensino do Meio Físico e Social; Exploração do Meio Físico e Social; e a outra área disciplinar que é a de História e Geografia de Portugal. Uma terceira área com alguma importância é também a da Educação Ambiental – com designações equivalentes como por exemplo Ciências do Ambiente; Educação para o Ambiente; Património Cultural e Natural. Apenas em três casos existem disciplinas específicas de geografia – Geografia Humana; Geografia; Geografia de Portugal. Dependendo das instituições, estas áreas/disciplinas podem existir simultaneamente ou não no plano de estudos e ter a duração de um semestre ou serem anuais, no entanto, na maioria dos casos encontramos apenas uma ou, no máximo, duas delas, o que deixa antever uma formação geográfica débil e com lacunas.

Relativamente à análise dos planos de estudo das diversas variantes de formação de professores do 2º ciclo do ensino básico, verifica-se que, tal como anteriormente já foi referido, a sua formação geográfica é manifestamente insuficiente. Duas das principais áreas/disciplinas de formação, acima referidas – Estudo do Meio e História e Geografia de Portugal – são as que aparecem com mais frequência, bem como as Didácticas do Estudo do Meio e as das Ciências Naturais e Sociais, embora, em várias casos, com uma carga horária inferior. Apenas em duas instituições se observam, a este nível, disciplinas semestrais específicas de geografia – Elementos de Geografia e Geografia de Portugal. Um outro dado a reter é o facto de que a variante de Matemática e Ciências da Natureza, embora potencialmente pudesse ter, no seu plano de estudos, um maior peso de aprendizagens e competências geográficas, comparativamente às restantes variantes, tal não se verifica. Algumas excepções vão para uma ou outra disciplina sobre Educação Ambiental que lhe enriquece o currículo.

Para além daquelas áreas/disciplinas, onde as aprendizagens e competências geográficas fazem necessariamente parte dos seus conteúdos programáticos, existem outras como, por exemplo, Ciências Naturais e Sociais, Ciências da Terra, Ciências da Natureza, Ciências Sociais, Análise Social do Meio, onde com muita frequência alguns aspectos geográficos são abordados e desenvolvidos. Importa referir que, em termos de educação geográfica, para além das áreas/disciplinas científicas, propriamente ditas, são de considerar, também, as respectivas didácticas e metodologias. Em nenhum caso existe uma didáctica específica da geografia,

sendo o mais frequente as Didáticas do Estudo do Meio e as das Ciências Naturais e Sociais. Sobre esta questão será de referir que sendo estas didáticas de áreas pluridisciplinares do conhecimento seria lógico que fossem asseguradas por equipas pluridisciplinares de docentes, o que nem sempre acontece.

Duma forma geral, tal como acima fica demonstrado, a formação/educação geográfica ao nível da formação inicial dos educadores e professores do ensino básico, até ao 2º ciclo de escolaridade, é insuficiente e a que existe encontra-se, na maioria dos casos, dispersa por um leque muito diversificado de disciplinas. Importa retirar daqui as diversas ilações, tanto mais que, com as mudanças de organização e gestão curricular em curso, novas oportunidades se abrem mas também novas responsabilidades irão ser assacadas aos professores e às escolas, nomeadamente às que são responsáveis pela sua formação.

6. REFLEXÕES FINAIS

Atendendo à natureza desta breve análise, não se podem tirar conclusões mas é pertinente deixar algumas reflexões e inquietações.

Quanto à natureza dos cursos de formação de professores que são ministrados nas escolas superiores de educação é importante que seja publicada a regulamentação em falta, nomeadamente a que se refere ao perfil específico de desempenho profissional dos professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, por forma a que se proceda à reestruturação dos cursos existentes e à criação dos cursos de formação de professores para o 3º ciclo. Com efeito, não só porque a actual Lei de Bases do Sistema Educativo o prevê como também por uma questão de coerência quanto à integração que se pretende criar entre todos os níveis da escolaridade básica, é importante que as escolas superiores de educação, integradas nos institutos politécnicos, venham a ver reconhecida, em breve, a sua competência para a formação destes professores. Relativamente à formação dos professores para os 1º e 2º ciclos do ensino básico é importante esclarecer a sobreposição de competências profissionais que existe entre os licenciados para o 1º ciclo do ensino básico e os das variantes para o 2º ciclo do ensino básico. Parece mais coerente uma formação comum, complementada com uma especialização, para os profissionais de educação de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico. No que diz respeito à formação dos professores do 2º ciclo do ensino básico, a reestruturação dos cursos deve favorecer uma maior articulação com a formação dos professores do 3º ciclo do ensino básico ou, pelo menos em alguns casos, como são os das expressões, obedecer a uma lógica integrada dos 3 ciclos de escolaridade.

Relativamente à inserção da educação geográfica na nova organização curricular do ensino básico, há um reforço da sua importância. Com efeito, para além do seu peso e importância nos conteúdos programáticos das áreas curricu-

lares disciplinares existentes, em todos os ciclos de escolaridade, aparecendo sempre como uma das áreas essenciais do conhecimento, há um novo conjunto de oportunidades que se abre em pelo menos duas das áreas curriculares não disciplinares – área de projecto e formação cívica. Em qualquer uma delas, a geografia pode dar um contributo importante, nomeadamente tirando partido da sua posição de charneira entre as ciências ditas naturais e as ciências sociais. Um outro campo a explorar são as ofertas escolares em termos de enriquecimento do currículo, onde a geografia pode dar um contributo significativo nomeadamente no campo da aprendizagem de técnicas e métodos de natureza geográfica – cartografia; fotografia aérea; rudimentos de sistemas de informação geográfica; métodos e técnicas de trabalho de campo, entre outros.

Tendo em consideração as reflexões anteriores, a educação/formação geográfica, a nível da formação de educadores e de professores para o ensino básico, tem necessariamente de ser reforçada, por forma a acompanhar as necessidades decorrentes da reorganização curricular em curso, quer em termos de áreas curriculares disciplinares quer em termos de áreas curriculares não disciplinares e outras. Este reforço pode e deve consubstanciar-se na existência quer de maior número de disciplinas específicas de geografia quer numa maior integração de geógrafos nas equipas pluridisciplinares que devem leccionar as áreas/disciplinas de natureza abrangente. Relativamente aos 2º e 3º ciclos de escolaridade será mesmo de equacionar a criação de uma formação específica em História e Geografia, possuindo um tronco comum complementado por uma especialização.

LA GEOGRAFÍA EN EL BACHILLERATO Y EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA

M.^a LUISA DE LÁZARO Y TORRES

IES Isidra de Guzman (Alcalá de Henares)

1. INTRODUCCIÓN

Vamos a realizar algunas reflexiones sobre la situación actual de la Geografía en el sistema educativo en los niveles de Bachillerato y en la Enseñanza Secundaria tratando de exponer una panorámica general, ya que consideramos importante una reflexión sobre la docencia y las técnicas para mejorar el aprendizaje del alumnado en estos niveles educativos. Para ello es importante tener en cuenta:

- a) *qué enseñar y por qué*, a lo que nos responderá la ciencia en sí, sus bases epistemológicas, conceptos, metodología, investigación...
- b) *a quién enseñar y quién va a aprender*, para lo que es importante conocer algunas de las características de los alumnos que cursan estas enseñanzas.
- c) *cómo se debe enseñar y aprender y cómo controlar el aprendizaje*, que es el proceso empleado en transmitir esta ciencia a los alumnos, *el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Para ello el alumno habrá de adquirir conocimientos, habilidades o procedimientos y valores o aptitudes propios de la ciencia que nos ocupa. Y el profesor se debe hacer planteamientos didácticos que superen la intuición y el esfuerzo autodidacta, para ello debe planificar su agenda de actividades y decidir qué conocimientos debe seleccionar, en qué orden y qué metodología va a emplear para ello. Es importante el emplear una metodología activa, alternando la teoría y la práctica, actualizando y seleccionando los contenidos a impartir, orien-

tando al alumno en la materia a través de lecturas, trabajos prácticos, trabajos de campo, etc. El profesor debe diversificar los recursos y crear materiales que permitan reforzar sus explicaciones, así como incorporar a la enseñanza nuevos procedimientos que faciliten el aprendizaje.

- d) Todo ello *en un contexto muy concreto*: la actual situación de la nuestra ciencia geográfica en España y lo legislado hasta el momento sobre la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y el Bachillerato.

Hay que hacer notar que muchas de estas reflexiones quedaron por hacer antes de legislar lo que se debía impartir desde la ciencia geográfica, y el resultado ha sido una geografía que se califica con frecuencia como enciclopedista (AGE, 2000) en la que se yuxtaponen contenidos y se acumulan los conceptos (Souto, X.M., 2001). Sin embargo la normativa en el marco de la LOGSE sobre los diferentes currículos supuso una “cierta apertura y flexibilidad en su cumplimiento”, lo que podría haber dado lugar a un fecundo debate sobre las distintas formas de entender los contenidos y su didáctica. En el caso de la geografía, como en el de otras ciencias, y ante el silencio de la comunidad de geógrafos, fueron las editoriales las que resolvieron el problema de la adaptación al aula de lo legislado y lo hicieron mediante sus proyectos curriculares.

En la geografía de segundo de bachillerato la flexibilidad en la secuenciación y desarrollo de los contenidos se ha visto condicionada por las pruebas de selectividad, a pesar del hecho de que algunos alumnos que cursaban esta asignatura no iban a realizar dichas pruebas, sino a obtener el título de bachillerato. La reciente supresión de las pruebas de selectividad abre nuevos retos y oportunidades para realizar un desarrollo curricular de la asignatura más atractivo.

Lamentamos que siga predominando una concepción de la enseñanza centrada en la transmisión de conocimientos, que sin duda son necesarios y suponen una rigurosa preparación a los profesores, pero esto se puede hacer en el marco de un aprendizaje significativo frente al aprendizaje memorístico, vacío y aislado. En un aprendizaje significativo son importantes tanto el aprendizaje receptivo o tomado de distintas fuentes de información (profesor, libros, vídeos, Internet, etc.) como el aprendizaje por descubrimiento, de forma que el que aprende es quien identifica y selecciona la información que va a aprender, así podemos avanzar hacia las pequeñas investigaciones que se propugnan en los distintos apartados de la legislación vigente. Lo que se aprende si se integra en la estructura cognitiva previa, se asimila e interioriza lo aprendido, ensancha nuestra experiencia y nos hace seguir aprendiendo. El alumno será un agente activo ante la información recibida e interpretará y dará sentido a esa información que reestructurará y remodelará para conseguir un nuevo aprendizaje. (A. Zárte, 1995). El aprendizaje significativo es una fuente importante y permanente de motivación para el aprendizaje, que además conlleva una experiencia emocional positiva. El valor educativo se incrementa cuando los estudiantes integran pen-

samiento, sentimientos y actividad (Novak, J., 1988). Ha demostrado A. Balles-ter Vallori (1997), para las Islas Baleares, que el material bibliográfico mayorita-riamente no permite el aprendizaje significativo, y esta afirmación quizás se po-dría hacer extensiva a las demás autonomías, lo que exige una reflexión sobre los textos que estamos creando y manejan nuestros alumnos.

2. LA GEOGRAFÍA EN EL BACHILLERATO

Está constituida por una sola asignatura llamada Geografía, y en ella se pre-tende profundizar en aspectos generales sobre geografía de España, Europa y el mundo. En esta línea ha ido el decreto que rectifica para el 2003 los contenidos de la asignatura, aunque especificando un orden inverso: el mundo, Europa y España. Es una asignatura de cuatro horas a la semana en 2º de bachillerato, es específica del Bachillerato de Ciencias Sociales y Humanidades y tiene carácter obligatorio en las modalidades de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (junto con la Historia del Arte e Historia de la Filosofía) y en la de Ciencias Sociales, Administración y Gestión (junto con la Economía y Organización de Empresas). En la modalidad de Humanidades puede ofrecerse como optativa, hecho que no suele suceder debido a los condicionantes horarios, lo mismo sucede en los demás bachilleratos (Ciencias, Tecnológico y Artístico en sus diversas modalidades). Ante la gran flexibilidad del currículo vigente los problemas en la confección de hora-rios han “encajado” en la práctica a la asignatura de Geografía en los lugares indi-cados y no han permitido que la Geografía pueda ser cursada desde otras modali-dades de bachillerato. Este hecho supone que muchos alumnos no habrán profundizado suficientemente sobre la geografía más cercana y más lejana, lo que consideramos fundamental para la formación cultural del alumno.

La tradicional despreocupación de los geógrafos universitarios por los aspec-tos didácticos en estos niveles de enseñanza, favorecida por el vacío legal exis-tente, han fraguado esta situación. Pensamos, en la línea de las reflexiones del profesor Souto (foro de debate de la AGE, 2001), que la geografía debe demos-trar a la sociedad su utilidad como ciencia abordando los problemas escolares más relevantes. Pensamos que esto es imposible de demostrar mientras esta asig-natura no la impartan los propios licenciados en geografía, que dominan las herramientas fundamentales que tiene esta ciencia y que los especialistas en otras ciencias no utilizan (Sistemas de Información Geográfica, Teledetección, Carto-grafía, Fotografía Aérea...). Se desaprovechan así las posibilidades de formación del alumno en una competencia tecnológica fundamental en nuestros tiempos y por la que se apuesta en nuestra sociedad.

Las dificultades que actualmente encuentran los alumnos que cursan la asig-natura de Geografía de 2º de bachillerato es la gran profundidad y amplitud de los contenidos que en ella se imparten, hecho agravado con el nuevo decreto en

el que se amplían aún más los contenidos, aunque aparentemente se les resta profundidad. En ocasiones la falta de base, el no haber asimilado los contenidos geográficos de los cursos anteriores... dificultan el seguimiento de la asignatura, lo que obliga a reflexionar sobre la didáctica de la geografía en particular y de las Ciencias Sociales en general en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

La profundidad y amplitud de los contenidos de esta asignatura también dificulta el trabajo del profesorado, que frecuentemente no es especialista en Geografía. Se hace necesaria una reflexión sobre qué debe aportar la geografía al desarrollo de los objetivos generales de bachillerato. Es importante tener en cuenta que esta asignatura es en la actualidad el nexo de unión más importante que tiene nuestra disciplina con los niveles educativos no universitarios.

Los *contenidos de Geografía de 2º de bachillerato* se estructuran hasta el curso 2003-2004, según la normativa vigente, en seis bloques:

1. Aproximación al conocimiento geográfico
2. España: unidad y diversidad del espacio geográfico
3. Las dinámicas ecogeográficas
4. La desigual utilización de los recursos. Espacio y actividad económica.
5. Población, sistema urbano y ordenación del territorio
6. España en el mundo

Con la publicación de los Reales Decretos del Ministerio de Cultura y Deporte: el R.D. 3474/2000, de 29 de diciembre por el que se modifica el R.D. 1700/1991, de 29 de noviembre por el que se establece la estructura del bachillerato y el R.D. 1178/1992, 2 de octubre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de bachillerato (BOE 16 de enero 2001) este currículo sufrirá alguna variación y los bloques de contenidos temáticos en Geografía de 2º de Bachillerato para el curso 2003-2004 serán:

1. España en el mundo
2. España en Europa
3. Naturaleza y medioambiente en España
4. El espacio geográfico en las actividades económicas
5. Recursos humanos y organización espacial en España

Se observa claramente la potenciación de aspectos relacionados con la globalización, Europa y el medio ambiente en sí mismo y en la relación del hombre con la naturaleza.

3. LA GEOGRAFÍA EN LA E.S.O.

La LOGSE aporta una serie de elementos que, bien aprovechados, podemos considerarlos positivos y que resumimos en:

a) Respecto al alumnado:

- La obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años evita el desfase entre la edad laboral (16 años) y la edad de terminación de los estudios primarios de la EGB (14 años). Esto está suponiendo un porcentaje de alumnos que estudian con desgana provocando retrasos en el aprendizaje de sus compañeros. Las recientes reformas aplicadas están promocionando algunas medidas que eviten este hecho.
- La disminución del número de alumnos/as por aula (en torno a 30). Aunque la utilización de algunos recursos educativos, como ordenador, transparencias, etc. aconsejan un número aún inferior de alumnos por aula, y los desdobles, hoy por hoy no existen en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Todo ello sin tener en cuenta que las adaptaciones curriculares y la enseñanza personalizada imponen menos alumnos por aula o la solución alternativa de poder agruparlos mediante algún criterio académico, si queremos mejorar la eficacia de nuestro sistema educativo.
- Mayor importancia de la evaluación, en la que se fomenta el hacer partícipes a los alumnos en la misma, de forma que sean capaces de autoevaluarse.
- Importancia de las tutorías, como medio de apoyo para la enseñanza personalizada y las adaptaciones curriculares, así como para una orientación a alumnos y padres. Todo ello para lograr una formación más integral, en la que se parte de la realidad de cada alumno. Lo que requiere la existencia de equipos de Orientación pedagógica que apoyen al tutor en estas tareas.
- Importancia de los ejes transversales: educación para la paz, la solidaridad, el consumo, en el respeto y defensa de la naturaleza, educación no sexista, educación para la salud, educación vial, educación para el desarrollo, para la convivencia, etc. , que son fundamentales para conectar mejor la enseñanza con la vida del alumno insistiendo en aspectos como la autoestima, el orientar el ocio, la solidaridad, el civismo, la buena convivencia, la autoevaluación, etc.

b) Respecto al profesor:

- Apoyo a las tareas de los tutores mediante la creación del departamento de Orientación, con un especialista en Psicología y Pedagogía, y dos o

tres profesores de apoyo para los alumnos con mayores dificultades (enseñanza compensatoria), lo que ayudará al profesorado en sus tareas docentes y a la positiva evolución del alumnado dentro del sistema educativo.

- Se ofrecen más facilidades para el reciclaje del profesorado y se pretende fomentar su actividad investigadora y de promoción. Aunque habría que matizar mucho sobre los medios efectivamente ofrecidos para ello.
- Flexibilidad en la elaboración de los currículos. Inicialmente se le invitaba a que, dentro del departamento, elaborara su propio currículo escolar, papel que también tomaron las editoriales y que ha dado lugar a algunos problemas. Los Reales Decretos del 15 de diciembre de 2000 han pretendido atajar algunos de ellos eliminando algunos principios como la enseñanza recurrente en los dos ciclos de la ESO y aportando una temporalización de los contenidos por cursos académicos.
- Se promociona así institucionalmente el trabajo en equipo del profesorado. Se da mayor protagonismo a los Departamentos y a los equipos de profesores y se fomenta su participación en la buena marcha del centro mediante la Comisión Pedagógica. En ellos los jefes de los departamentos deben exponer las inquietudes de los mismos, y las debaten junto con los equipos directivos de los centros, facilitando así la participación de todo el profesorado en la elaboración del Plan de Centro, que recoge las pautas educativas generales que se van a aplicar en el mismo. Una coordinación bien llevada entre los profesores siempre es algo que redundará de forma positiva en un centro educativo.
- Realización de una evaluación del alumno más completa y globalizadora, que incluye una evaluación inicial, una formativa y una sumativa.

c) Respecto al currículo:

- Se promueve un currículo flexible, que permite ser adaptado a las distintas realidades autonómicas, a los diferentes centros educativos y al alumnado. Lo que ha contribuido a una mayor diversidad de alumnos. Se pretende resolver el fracaso escolar y el abandono de la enseñanza con una enseñanza más personalizada y con herramientas institucionalizadas, como la enseñanza compensatoria o la elaboración de programas de diversificación curricular, lo que no ha dado los resultados esperados y ha obligado a introducir recientemente algunas reformas, como por ejemplo, el favorecer la posibilidad de que los alumnos que no superen los conocimientos mínimos puedan repetir curso.
- Se ofrece una mayor optatividad, con posibilidad de elección entre las diferentes materias. La imposibilidad de confeccionar horarios con todas las

ofertas posibles ha obligado a los centros a establecer itinerarios en función de los criterios pedagógicos definidos por los profesores.

- Los recursos aumentarán en número y en variedad, se fomentan, por ejemplo, las Nuevas Tecnologías. Para esto sería deseable que en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia se contemplara algún sistema de desdoble, que permitiera una correcta y eficaz utilización de éstos medios. La geografía es una ciencia que facilita la adecuada utilización de la tecnología. Los medios audiovisuales centran la atención del alumno a partir de un gráfico, cuadro estadístico, imagen, etc., lo que puede aportar claridad y precisión. Pueden suponer una demostración o una simulación sobre realidades que no podemos observar directamente sobre el terreno. El acceso instantáneo a las bases de datos y a la comunicación son algunas de las tareas facilitadas por la tecnología que los profesores de geografía deben aprovechar.
- Mayor tratamiento del mundo actual y de las desigualdades actuales, lo que se puede traducir, en parte, por una profundización en la globalización y en el entorno más cercano. Realidades territoriales propias del objeto de estudio de la Geografía.
- Se insiste en trabajar las actitudes y los valores, al menos así lo expresan los distintos documentos que desarrollan la LOGSE, aunque desde nuestro punto de vista no se ofrecen medios suficientes y eficaces como para llevar este objetivo a buen término. Habría que analizar de qué forma se evalúan las actitudes y los valores y que estrategias de aprendizaje o de adquisición de los mismos se utilizan. Sería necesaria una reflexión más profunda sobre el mismo.
- El área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, no es sólo de Geografía e Historia como antaño, sino que también comprende otras ciencias como la Sociología, Antropología, Economía, Historia del Arte, Ecología, que constituyen las llamadas Ciencias Sociales, por lo que sería necesaria una reflexión más profunda de la relación de estas ciencias con la Geografía.

e) Respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje:

La LOGSE pretende fomentar el aprendizaje activo, significativo, constructivo, se potencia el aprendizaje entre iguales y las actividades extraescolares. Se pretende una adaptación de la enseñanza a los alumnos con dificultades de aprendizaje, tanto mediante la enseñanza compensatoria y las adaptaciones curriculares como mediante los grupos de diversificación o los programas de garantía social. El utilizar nuevos métodos didácticos supone el desarrollo de la creatividad del profesorado y una oportunidad de actualización en las prácticas docentes. Aunque la realidad del aula en la ESO, con un porcentaje de alumnos conflictivos, no permite aprovechar todas las posibilidades ofrecidas por la LOGSE.

f) Respecto a la sociedad:

La LOGSE pretende reducir las desigualdades de todo tipo mediante una política de becas; la gratuidad de la enseñanza obligatoria, que en los centros públicos se extiende también al bachillerato; la dotación de recursos a las áreas más deprimidas; el evitar lenguaje y programas sexistas, etc. esfuerzo necesario para nuestra sociedad que los alumnos no siempre aprecian. La adaptación de la Formación Profesional a las nuevas necesidades productivas de la sociedad se realiza mediante los módulos profesionales de distinto grado, a los que se puede acceder desde los diferentes cursos del sistema educativo, a pesar de que aún es necesario corregir los desajustes entre las demandas de la sociedad y la oferta del sistema educativo. Desde nuestro punto de vista la ley es muy escueta en aspectos de formación en competencia tecnológica desde una perspectiva más humanista.

A pesar de ello se generan diversos problemas, como son:

- Los generados por la inexistencia de un currículo común para todo el territorio nacional, lo que genera dificultades adicionales a los alumnos que cambien de centro en medio de la ESO. La diversidad de contenidos existentes ha impulsado las recientes reformas con los decretos de diciembre de 2000 por las que se unifican algunos contenidos de los programas para todo el territorio nacional.
- La coordinación dentro del mismo departamento, entre los dos ciclos de la ESO, choca con frecuencia con la compatibilidad horaria entre los profesores integrantes del mismo, lo que no permite una coordinación real y efectiva, especialmente cuando cada ciclo se imparte en un centro distinto.
- En el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia no se contempla ningún sistema de desdoble, lo que dificulta la utilización de algunos medios o recursos didácticos tales como el ordenador, el uso de transparencias, etc. Que son herramientas imprescindibles para la ciencia geográfica.
- Otras lagunas que encontramos en la LOGSE son los problemas de la disciplina del alumnado y los derechos de los profesores (temas como la protección civil, las agresiones de los alumnos, etc.), que no están suficientemente tratados por la legislación y que desgraciadamente acontecen con mayor frecuencia que la deseada.
- Consideramos que la integración educativa de alumnos con características especiales exige una preparación específica al profesorado que imparte docencia a dichos alumnos y que no siempre posee. La existencia del Departamento de Orientación no es suficiente para suplir ésta deficiencia.
- Es imposible abarcar exhaustivamente todos los contenidos posibles que la ley aporta para el área, la selección y sobretodo la profundización sobre los mismos debe ir en una línea de coherencia, lo que supone que es

importante seleccionar y dar un enfoque que refuerce procedimientos y actitudes de los alumnos insistiendo en técnicas de trabajo intelectual y en una formación integral para la vida cotidiana en la que se incluyan las herramientas necesarias para continuar con éxito la vida profesional o el seguir estudiando, y esto también exige una reflexión desde el campo de la geografía.

- A todo esto hay que añadir que en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia nos encontramos con profesores de las más diversas procedencias explicando las asignaturas relacionadas con la Geografía, hecho que deberíamos de estudiar con detalle y tratar de colaborar desde las universidades en la formación de los profesores que imparten asignaturas relacionadas con la Geografía.

Después de este análisis sobre la LOGSE vamos a exponer algunas características del currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en donde queda integrada nuestra ciencia geográfica. El área cuenta con 3 horas semanales durante los cuatro cursos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y los aspectos más directamente relacionados con la Geografía que se van a trabajar son:

- La iniciación a los métodos geográficos.
- El medio ambiente y su conservación.
- La población y los recursos.
- Las actividades económicas y el espacio geográfico.
- El espacio urbano.
- Espacio y poder político.
- Transformaciones y desequilibrios en el mundo actual.
- La organización económica y el mundo del trabajo
- Poder político participación ciudadana.

Los dos últimos aspectos que se exponen pueden ser abordados desde la ciencia geográfica propiamente dicha o desde la historia. Todos los puntos enumerados y algunos más, propios de la historia o de la ética, son aspectos que se trabajan con el alumnado en los dos ciclos de la ESO, en función de las orientaciones que para cada ciclo ofrece la legislación vigente. Todo ello se ha traducido en el aula por trabajar el área con una perspectiva pluridisciplinar en el primer ciclo de la ESO y más especializada en el segundo ciclo de la ESO, con una asignatura dedicada únicamente a la Geografía en 3º de la ESO y otra a la Historia en 4º de la ESO, lo que se ha consolidado con la reciente modificación de los currículos. En ellos se detallan más los contenidos por cursos, en lugar de por ciclos, como anteriormente:

CURSO ESO	EDAD ALUMNOS	CONTENIDOS GEOGRÁFICOS
1º	12 años	La tierra y los medios naturales: el planeta Tierra, los elementos del medio natural, los medios naturales y los recursos, los riesgos naturales.
2º	13 años	Las sociedades humanas: la población mundial, las actividades económicas, la organización de las sociedades: estructura social, diversidad cultural y organización política
3º	14 años	Los espacios geográficos: actuaciones de la sociedad sobre los medios naturales, la ciudad como espacio geográfico: el poblamiento urbano y el rural, el espacio geográfico español, el espacio mundo y sus problemas.
4º	15 años	Los que se puedan relacionar con la historia.

Hemos pasado de una enseñanza con contenidos mínimos recurrentes a unos contenidos mínimos secuenciados en donde tenemos un primer ciclo interdisciplinar, un segundo ciclo en el que 3º de la ESO se dedica a la Geografía y 4º de ESO a la Historia. Este nuevo diseño de mínimos se aplicará para 1º y 3º de ESO el curso 2002/03 y para 2º y 4º de ESO el curso 2003/04.

Como objetivos generales de la ESO que desde nuestra ciencia geográfica se pueden abarcar, yo destacaría al menos:

- Saber expresarse con precisión y correcta ortografía.
- Obtener y seleccionar la información de distintas fuentes.
- Actitudes de respeto, solidaridad y tolerancia.
- Conocimiento de sí mismo.
- Utilización de las Nuevas Tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (El Decreto no especifica cómo, pero yo lo considero una insustituible fuente de información susceptible de ser convertida en conocimiento).

Todo ello se traduciría al menos en los siguientes criterios de evaluación:

- Vocabulario básico
- Utilización de las distintas fuentes (imágenes, mapas –trabajo con escalas-, gráficos, croquis, tablas estadísticas, etc.)
- Preocupación medioambiental: explotación racional del medio, respeto y defensa del medioambiente.

- Rasgos físicos y humanos de la Tierra.
- Conocimiento del entorno

4. CONCLUSIONES

Después de haber analizado la situación de la Geografía en la Enseñanza Secundaria y el Bachillerato, podemos afirmar que la Geografía tiene una vocación transdisciplinar, ya que es una ciencia que aborda varios y diversos procedimientos, muchos de ellos también trabajados en otras ciencias. Muchos de estos procedimientos o habilidades se pueden trabajar de forma más eficaz con las Nuevas Tecnologías, por lo que la preocupación social creciente por la competencia tecnológica del alumnado y del profesorado se puede ver claramente respondida por nuestra ciencia, si es efectivamente impartida por profesores de la especialidad de Geografía o licenciados y licenciadas en Geografía.

Se ha detectado una escasa bibliografía sobre la reflexión didáctica de la asignatura *Geografía* de Bachillerato, hecho especialmente grave si consideramos que esta asignatura es el nexo de unión más cercano entre la Universidad y las enseñanzas no universitarias.

Consideramos que, en el marco de un fecundo debate geográfico, sería importante profundizar en algunas cuestiones, en la línea de las aportadas en la introducción, como pueden ser:

- La formación del profesor de geografía.
- ¿Qué puede aportar la geografía en la formación integral de nuestros alumnos? ¿Cómo responde nuestra ciencia a los objetivos generales marcados en la legislación vigente para el Bachillerato y la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO).

Ya en esta línea se trabajó en Seúl, Corea, agosto de 2000 en la “Declaración Internacional sobre la educación geográfica para la diversidad cultural de la comisión de educación geográfica de la Unión Geográfica Internacional (UGI)”, cuyo resumen se puede consultar en la página: <http://www.ieg.csic.es/age/princip.htm>

5. LEGISLACIÓN VIGENTE FUNDAMENTAL DE ÁMBITO NACIONAL

5.1. EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA:

- LOGSE, Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación del Sistema Educativo (BOE 4 de Octubre de 1990).

- R.D. 1007/1991 del 14 de Junio de 1991 (BOE 26 de Junio de 1991): Enseñanzas Mínimas, ESO
- R.D. 1345 del 6 de Septiembre de 1991 (BOE 13 de Septiembre de 1991). Currículo de Enseñanza Secundaria Obligatoria y corrección de errores BOE 2 de Febrero de 1992.
- Resolución 5 de Marzo de 1992. (BOE 25 de Marzo de 1992). Orientaciones para la elaboración de proyectos curriculares de ESO.
- Resolución de 10 de Junio de 1992 (BOE 19 de Junio de 1992). Aprobación de materias optativas en la Educación Secundaria Obligatoria.
- Orden de 12 de Noviembre de 1992 (BOE de 20 de Noviembre de 1992). Evaluación en Educación Secundaria Obligatoria.
- Resolución de 28 de Mayo de 1993 (BOE 7 de Junio de 1993). Programas de diversificación curricular en Secundaria.
- R. D. 3473/2000, de 29 de Diciembre, por el que se modifica el R. D. 1007/1991, de 14 de junio correspondiente a la Enseñanza Secundaria.

5.2. BACHILLERATO:

- R.D. 1700/91, de 29 de Noviembre (BOE 2 de Diciembre de 1991). Estructura del Bachillerato.
- R.D. 1179 de 2 de Octubre de 1992. (BOE 21 de Octubre de 1992). Currículo de Bachillerato.
- Orden 12 de Noviembre de 1992 (BOE 20 de Noviembre de 1992). Regulación de la evaluación y calificación de los alumnos que cursan el Bachillerato establecido en la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación del Sistema Educativo.
- Resolución de 29 de Diciembre de 1992 (BOE 29 de Enero de 1993). Regulación del currículo de las materias optativas de Bachillerato establecidas en la Orden de 12 de Noviembre de 1992 de implantación anticipada del Bachillerato.
- Resolución de 30 de Julio de 1993 (BOE 14 de Agosto de 1993). Regulación del currículo de las materias optativas de Bachillerato establecidas en la Orden de 28 de Julio de 1993 para las modalidades de Tecnología y Ciencias Humanas y Sociales.
- R.D. 3474/2000, de 29 de diciembre por el que se modifica el R.D. 1700/1991, de 29 de noviembre por el que se establece la estructura del bachillerato y el R.D. 1178/1992, 2 de octubre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de bachillerato (BOE 16 de enero 2001).

La legislación correspondiente a cada una de las autonomías se puede consultar en la página web de la AGE, <http://www.ieg.csic.es/age/princip.htm>, pinchando en el informe sobre La Geografía en los libros de texto de Enseñanza Secundaria, pág. 52 y ss, en donde se hace una recapitulación de la legislación vigente por autonomías.

6. BIBLIOGRAFÍA

Hay que hacer notar que a pesar de la tradicional orientación de la Geografía hacia la enseñanza, no hay una abundante bibliografía sobre la enseñanza de la Geografía (didáctica) a la que se pueda acudir, la evolución científica de la ciencia y sus avances en la investigación no han llevado un desarrollo paralelo al intentar transmitir esta ciencia. Si existe desde el seno de la AGE una reciente preocupación por la propia ciencia geográfica, su enseñanza e investigación. También se observa esta preocupación en las tesis doctorales leídas desde mediados de los noventa. Nos ha parecido interesante realizar una recopilación de la bibliografía disponible en lo referente a la enseñanza de la geografía en general y con especial referencia a las enseñanzas medias: Bachillerato y Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), así como alguna bibliografía relacionada con la utilización de las Nuevas Tecnologías para la enseñanza de la Geografía.

- AGE (1989): *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles* nº 8, 136 pp. (Monográfico dedicado a la enseñanza de la Geografía).
- AGE (GRUPO DE DIDÁCTICA) (1988): *I Jornadas de didáctica de la Geografía*, universidad Autónoma de Madrid. 245 pp.
- AGE (1991): *II Jornadas de didáctica de la Geografía*, Burgos. Junta de Castilla y León. Consejería de Medio Ambiente y Ordenación del Territorio. Servicio de Educación Ambiental. 200 pp.
- AGE (GRUPO DE DIDÁCTICA) (1996): *El reto de la Geografía ante la Reforma Educativa. (III Jornadas de didáctica de la Geografía)*, Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad Complutense, Madrid. 526 pp.
- AGE (GRUPO DE DIDÁCTICA) (1998): *Educación y Geografía*. Actas de las IV Jornadas de Didáctica de la Geografía. Alicante. 629 pp.
- AGE (GRUPO DE DIDÁCTICA) (2000): *Geografía, profesorado y sociedad*. Actas del del V Congreso de Didáctica de la Geografía, Universidad de Murcia, celebrado los días 24 y 25 de noviembre del 2000. 519 pp.
- AGE (2001): "Informe de la age sobre la Geografía en los textos de la enseñanza secundaria" disponible en noticias dentro de la página web de la AGE: <http://www.ieg.csic.es/age/princip.htm> (Este texto, que ocupa 69 págs., a partir de la pág. 51, en lo que denomina anexos, contiene prácticamente toda la bibliografía que existe sobre la Geografía en niveles no universitarios ordenada alfabéticamente por editoriales, tras citar la legislación vigente de ámbito nacional y autonómico, quedan únicamente por citar, los decretos de Diciembre, que salieron después de editar este informe)

- APARICIO, J. J. (1992): "La psicología del aprendizaje y los modelos de diseño de enseñanza: la teoría de la elaboración" en *Tabiya. Revista de investigación e innovación educativa* n^os 1-2, julio-noviembre, pp.19-44.
- APARICIO, J. J. (1995): "El conocimiento declarativo y procedimental que encierra una disciplina y su influencia sobre el método de enseñanza" en *Tabiya. Revista de investigación e innovación educativa* n^o 10, mayo-agosto, pp.23-37.
- ARROYO ILERA, F. y PÉREZ BOLDO, A. (1997): "Reflexiones sobre el espacio geográfico y su enseñanza", en *Estudios Geográficos*, Tomo LVIII, n^o 229, octubre-diciembre, pp. 513-543.
- BALLESTER VALLORI, A. (1997): *La didáctica de la geografía de les Illes Balears: aprenentatge significatiu i recursos didactics*. Tesis doctoral presentada en la Universidad de las Islas Baleares y dirigida por el Dr. D: Climent Picornell Bauza.
- BATLLORI, R. (1999): *La teoría crítica aplicada a la geografía: l'ús de l'argumentació per a la construcció conjunta del conflicte a dues aules de secundària*. Universidad de Girona. (Es el trabajo de su tesis doctoral leída en 1997)
- BENEJAM, P. (1987): "Les aportacions de les diverses escoles geogràfiques a la didàctica de la geografía" en *Documents d'Anàlisi Geogràfica* n^o 11, pp. 83-95.
- BENEJAM, P. (1991): "Aspectos didácticos de geografía e historia" en *Actas de los VI Encuentros sobre aspectos Didácticos en las Enseñanzas Medias*. Colección Educación Abierta n^o 92. Zaragoza, Universidad, Instituto de Ciencias de la Educación. 164 pp.
- BENEJAM, P. (1992): "La didáctica de la Geografía desde la perspectiva constructivista" en *Documents d'Anàlisi Geogràfica* n^o 21, pp. 35-52.
- BENEJAM, P. (1996): "La Didáctica de la Geografía en el contexto del pensamiento de finales del siglo XX. La influencia del postmodernismo". *IBER*, 9, pp. 7-14.
- BENEJAM, P. y PAGÉS, J. (coord.) (1997): *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria*. Barcelona, Horsori, 274 pp.
- BOIRA, J. V.; REQUES, P. y SOUTO, X. M. (1994): *Espacio subjetivo y Geografía. Orientación teórica y praxis didáctica*. Ed. Nau Llibres, Valencia.
- BUENO MAROTO, P. y otros (1992): *Tecnologías de la Información: Humanidades y Ciencias Sociales*. Materiales didácticos, Bachillerato. MEC, 71 pp.
- CABALLERO OLIVER, J. D.; MARTÍN, J.; MARTÍN MUCHAREZ, L. (2001): *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. Profesores Educación Secundaria*. Editorial Mad, S.L.
- CALAF MASACHS, R; SÚAREZ CASARES, A.; MENÉNDEZ FERNÁNDEZ, R. (1998): *Aprender a enseñar Geografía*. Barcelona. Oikos-tau.
- CAPEL, H.; LUIS, A. y URTEAGA, L. (1984): "La Geografía ante la Reforma educativa" en *Geocrítica* n^o 53, septiembre 1984. 77 pp.
- CAPEL, H. y URTEAGA, L. (1986): "La Geografía en un currículo de Ciencias Sociales", en *Geocrítica* n^o 61, Enero 1986. 36 pp.
- CARRAL, C. y LLOPIS, C. (1986): *Las Ciencias Sociales en el aula*. Madrid, Narcea.
- CEBRIAN ABELLÁN, A.; MORENO VILLA, M. (2000): *Geografía-historia, aplicaciones didácticas, preparación profesores de ESO*, Ed. Mad, S. L.
- CLARY, M. (1994): *Pour une approche didactique de la geographie: de la théorie à la pratique*. Marseille

- COMAS, D. (1995): *Urbamedia, un sistema d'informació geogràfica per analitzar la ciutat de Girona en conceptes clau: experimentació a les ciències socials de l'ensenyament secundari obligatori*. Colección tesis doctorales de la Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra. Universitat Autònoma de Barcelona.
- COMISIÓN DE EDUCACIÓN GEOGRÁFICA DE LA U.G.I. (1994): "Declaración Internacional sobre Educación Geográfica" en *Revista de Geografía* Barcelona 27-28, pp. 93-106.
- DAUDEL, C. (1990): *Les fondaments de la recherche en didactique de la géographie*. Berne. Peter Lang. 244 pp.
- DÍAZ, A. (1997): *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia en la enseñanza secundaria*. Granada. Grupo Editorial Universitario. 438 pp.
- ESCRIBANO, E. (1998): *Aprender a enseñar. Fundamentos de Didáctica General*. 283 págs.
- ESCUDERO GÓMEZ, L. A. (1997): "La prensa diaria, un elemento de análisis para las Ciencias Sociales: Aplicaciones en Geografía Urbana", en *Revista Antropológica*, nº1, pp. 91-100. Oporto.
- ESTÉBANEZ ÁLVAREZ, J. (1995): "Globalización económica y enseñanza de la Geografía" en *Didáctica Universitaria*, Universidad de Sevilla, pp. 113-145.
- ESTÉBANEZ ÁLVAREZ, J. (1996): "La Geografía hoy, un reto educativo en el marco de la reforma educativa" en *Actas de las III Jornadas de Didáctica de la Geografía*, pp. 15-29.
- FLORES, M. T.; LÁZARO, M.L. (1991): *Un ejemplo de diseño curricular para el área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales. Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Madrid, Síntesis, 168 pp.
- FRIERA SUÁREZ, F. (1995): *Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia*. Madrid, Ediciones de la Torre. 286 pp.
- GALLEGO, D.J. (2001): "Estrategias para una innovación educativa con Internet", comunicación presentada en al *I Congreso Internacional de EducaRed* celebrado en Madrid del 18 al 20 de enero de 2001.
- GARCÍA HOZ, V. (1996): *Enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria*, Madrid, Ediciones Rialp, 410 pp.
- GARCÍA RODRÍGUEZ, M. S. (1997): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO)*. Tesis doctoral leída en la facultad de Psicología de la Universidad de Oviedo y dirigida por el Dr. D. Julio Antonio González García.
- GARCÍA RUIZ, A. L. .; DÍAZ DE LA GUARDIA MORENO, A.; FERNÁNDEZ CRUS (Coord.) (1997): *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia en la enseñanza secundaria*. Granada. Grupo Editorial Universitario, 438 p.
- GRAVES, N. (1985): *La enseñanza de la Geografía*, Madrid, Visor, 224 pp.
- GUBERICH, Y.S. y otros (1995): *Notas sobre la enseñanza de una Geografía renovada*, Buenos Aires, Aique.
- HERNÁNDEZ, P. (1989): *Diseñar y enseñar: Teoría Técnicas de la programación y del proyecto docente*, Madrid, Narcea.
- HERNANDO RICA, A. (1998): *Teoría y método de la Geografía*. Barcelona, Ediciones de la Universitat de Barcelona.
- HERNANDO SANZ, F. (2000): "Propuesta metodológica para la introducción de sistemas de aprendizaje multimedia en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas geográficas", en las actas del *V Congreso de Didáctica de la Geografía*, Universidad de Murcia, celebrado los días 24 y 25 de noviembre del 2000. (Trabaja los objetivos que debe cubrir los sistemas de aprendizaje multimedia)

- HERODOT: utilizar la web para enseñar geografía <http://www.geo.eduhi.at/> (A través del programa HERODOT lo que pretendemos es mostrarles a los profesores de geografía los recursos y servicios geográficos que pueden encontrar en la red).
- HERRERO FABREGAT, C. (1995): *Geografía y Educación. Sugerencias didácticas*. Madrid, Huerga y Fierro editores.
- HRVÁS AVILÉS, R. (1997): *Estilos de enseñanza y de aprendizaje: un enfoque para el asesoramiento y la orientación de profesores y alumnos*. Tesis doctoral leída en la Universidad de Murcia y dirigida por la Dra. D^a M^a Dolores Prieto Sánchez.
- IBÁÑEZ, J. M^a. (1985): *Aspectos didácticos de Geografía: Bachillerato*. Zaragoza : Universidad, Instituto de Ciencias de la Educación. 193 pp.
- IBER n^o 9 (1996): *Métodos y técnicas de la didáctica de la geografía*. Barcelona, Graó. 126 pp.
- IBER n^o 16 (1998): *Nuevas fronteras de los contenidos geográficos*. Barcelona, Graó. 126 pp.
- IBER n^o 21 (1999): *Los conceptos clave en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona, Graó. 127 pp.
- IBER n^o 22 (2000): *Los caminos de la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona, Graó. 126 pp.
- LACOSTE, Y. (1986): *La Enseñanza de la Geografía*, ICE, Univ. Salamanca.
- LÁZARO y TORRES, M. L. (1989): “La Aplicación del ordenador a la Geografía y a las Ciencias Sociales”, en *Actas IX Coloquio Metodológico-Didáctico de Hespérides*, Jaén. pp. 99-101.
- LÁZARO y TORRES, M. L. (1998-1999): “Mesa redonda: La enseñanza de la Geografía y los libros de texto de Geografía” celebrada en Madrid el 31 de marzo de 1998 con la participación de D. Julián Alonso, D^a Mercedes Molina, D. Antonio Zárate y D^a M^a Luisa de Lázaro, en *Boletín de la Real Sociedad Geográfica CXXXIV-CXXXV*. Enero-Diciembre 1998-1999. pp. 347-349.
- LÁZARO y TORRES, M.L. (2000): “La utilización de Internet en el aula para la enseñanza de la Geografía: ventajas e inconvenientes”, en las actas del *V Congreso de Didáctica de la Geografía*, Universidad de Murcia, celebrado los días 24 y 25 de noviembre del 2000. (Se proponen algunas direcciones de Internet con sus actividades respectivas que faciliten la tarea al profesor de Geografía)
- LÁZARO y TORRES, M. L. (2001): “La Geografía en los libros de textos de Enseñanza Secundaria (Foro de debate de la AGE: <http://www.ieg.csic.es/age/debate.htm>)
- LICERAS, A. (1997): “La observación en la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía” en *Dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Una perspectiva psicodidáctica*. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- LICERAS, A. (1997): *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Enseñanza Secundaria*. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- L’ESPACE GÉOGRAPHIQUE (1989): N^o 2 monográfico sobre la Geografía y sus enseñanzas.
- LLANOS VIÑA, A. (1995): *Presentación de los fenómenos geográficos en entornos multimedia: elementos del diseño cartográfico*. Tesis doctoral presentada en la UNED y dirigida por Dra. D^a Blanca Azcárate Luxan.
- LUIS GÓMEZ, A. y GUIJARRO FERNÁNDEZ, A. (1992): *La Enseñanza de la Geografía: guía introductoria*. Santander. Universidad de Cantabria.

- LUIS GÓMEZ, A. (1995): *Aspectos didácticos de geografía e historia (Geografía)*. Ponencias presentadas en los X Encuentros sobre Aspectos Didácticos en Enseñanza Secundaria. Educación abierta ; 116. Zaragoza: Universidad, Instituto de Ciencias de la Educación. 227 pp.
- MAÑERO GARCÍA, F. (1997): *El diseño curricular de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato: Los problemas como fundamento de una propuesta para la faceta Ocio*. Tesis doctoral leída en la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo y dirigida por el Dr. D. Luis Gómez Alberto.
- MARRÓN GAITE, M. J. (1996): Creación de materiales didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales y su empleo en el aula. En Luis Arranz (Coord.): *El libro de texto y Materiales Didácticos*. Madrid: Universidad Complutense.
- MEC, Programa de Nuevas Tecnologías. Los medios informáticos y la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales. Proyecto Plan de Extensión área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales. Curso 90/91.
- MEC, El ordenador en Geografía, Historia y Ciencias Sociales. Proyecto de la fase de Extensión 1992/93 y también un ejemplar correspondiente a la fase de Extensión del 93/94.
- MEC (1989): *Diseño curricular base. Educación Secundaria Obligatoria I y II*. Madrid.
- MEC (1991): *Bachillerato. Estructura y Contenidos*. Madrid.
- MEC (1992): *Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Secundaria Obligatoria*. Madrid.
- MELCÓN BELTRÁN, J. (1995): "Renovación de la enseñanza de la Geografía en los orígenes de la España contemporánea", En *Cuadernos del ICE nº 14*, Madrid, Universidad Autónoma. 216 pp.
- MELÓN ARIAS, M. C. (1998): *Métodos de enseñanza de la geografía*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de León. (Tesis doctoral leída en la Universidad de León en 1996).
- MERENNE-SCHOUMAKER, B. (1994): *Didactique de la géographie*, París, Nathan.
- MERINO SAÉNZ, F.J. (1987): *Aspectos didácticos de geografía e historia: (geografía)*. Zaragoza : Universidad, Instituto de Ciencias de la Educación. 202 pp.
- MORENO JIMÉNEZ, A.(1989): "Modelos didácticos y uso del ordenador en los estudios de Geografía" en *Rev. Norba nº VIII y IX*, pp. 293-315.
- MORENO JIMÉNEZ, A. y MARRÓN GAITE, M.J. (1995): *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*. Colección Espacios y Sociedades, serie Mayor, Síntesis, Madrid. 397 pp.
- MORENO JIMÉNEZ, A. (1996): "Internet y sus recursos para enseñar Geografía" en *Didáctica geográfica nº1, Segunda época* , pp. 95 y ss. (Antonio Moreno es autor de una página en la Red donde se proponen direcciones de interés geográfico: <http://www.adi.uam.es/~recugeo1/>)
- NAISH, M. (1992): *Geography and Education. National and International Perspectives*, Institute of Education. University of London.
- NAISH, M. (1997): *Values in Geographical Education*, Londres, Institute of Education, Univ. of London.
- NOVAK, J. y GODWIN, D. B. (1988): *Aprendiendo a aprender*, Barcelona, Martínez Roca. 228 pp.
- OLCINA CANTOS, J. (1996): "La Geografía hoy: reflexiones sobre el pensamiento geográfico, la región y la docencia de la Geografía". *Investigaciones Geográficas*, nº 16, p.93-114.

- PENA VILA, R. (1995): *La Geografía y la educación ambiental. El estudio del paisaje en el marco de la Enseñanza Obligatoria*. Tesis doctoral presentada en la Universidad de Barcelona y dirigida por el Dr. D. Antonio Gómez Ortiz.
- PÉREZ ESTEVE, P. y otros (1998): *Enseñar y aprender el espacio geográfico*, Nau Llibres.
- PLANS, P. (1985-1986): "Didáctica de la Geografía: planteamiento, teorías y práctica", *Didáctica Geográfica* nº 14, pp. 87-98.
- RANDLE, P. H. (1985): *Valor formativo de la Geografía*, Buenos Aires, Senoc.
- RECASENS I FORNS, A. (1993): *Geografia : activitats d'aprenentatge*. Barcelona. A. Recasens.
- ROGERS, A, VILES, H. y GOUDIE, A. (1992): *The student companion to geography*. Oxford, Blackwell.
- SÁNCHEZ OGALLAR, A. (1999): *Conocimiento geográfico. Procedimientos y técnicas para el aula en Secundaria*. Colección materiales 12-16 para educación secundaria. Ciencias Sociales, Geografía e Historia. MEC-Narcea.
- SARRAILT, E.(1991): *Geografía. Enfoques, métodos y técnicas*, Buenos Aires, Edit. Ateneo.
- SCHRETTENBRUNNER, H. y WESTRHENEN, J.V. (1992): *Empirical research and Geography teaching*. Utrecht/Amsterdam. Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap. Centrum voor Educative geografie Vrije Universiteit Amsterdam.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (1990): "Proyectos curriculares y didáctica de la Geografía", en *Geocrítica* nº 85, Enero 1990, 47 pp.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (1995): "Investigar para innovar en didáctica de Geografía", en *AAVV Aspectos didácticos de Geografía e Historia*, 9 (*Geografía*), Colección Educación Abierta nº 116, ICE Univ. De Zaragoza, pp. 37-92.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. y RAMÍREZ MARTÍNEZ, S. (1996): "Enseñar Geografía o educar geográficamente a las personas", en *Iber* nº 9, pp. 15-26.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (1998): *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona, Ediciones del Serbal. 397 pp.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (Ed) (2001): *La didáctica de la geografía i la historia en un món globalizat i divers*, L'Ullal Edicions. Associació Alumnes Epa.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (2001): "La Geografía en los libros de texto de la enseñanza secundaria" Foro de debate de la AGE: <http://www.ieg.csic.es/age/debate.htm>
- TASCÓN RUJILLO, C. y GÓNZALEZ MORALES, A. (1999): "Un modelo de colaboración entre la Psicología y la Geografía: desarrollo de estrategias educativas de carácter interdisciplinar", *VIII Coloquio Ibérico de Geografía*. Lisboa. Edita la Universidad Nueva de Lisboa, pp. 456-461.
- TOBÍO, O. (1997): "Sobre los despliegues de la Geografía y su forma de enseñanza" en *Meridiano*, 5, pp.83-90.
- UBIETO, A. (1986): *Aspectos didácticos de Geografía e Historia (Historia)*. Zaragoza : Universidad, Instituto de Ciencias de la Educación. 19 pp.
- VV.AA.(1981): "La Geografía en los distintos niveles de enseñanza" en *Boletín de la Real Sociedad Geográfica* CXVII Enero-Diciembre 1981. Tomo monográfico. Madrid Real Sociedad Geográfica. 260 pp.
- VV.AA.(1990): *Los temas transversales*. Cajas Rojas, MEC.
- VV.AA. (1992): *Materiales para la Reforma de Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Cajas Rojas. MEC, Madrid.

- VV.AA. (1996): *Innovation in geographical Education*. 28 th. International Geographical Congress. La Haya 5-10 Agosto 1996. 272 pp.
- VV.AA. (1997): *Conciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*. Madrid, Akal. 303 pp.
- VV.AA. (1998): *Valores y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Simposium de didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Lleida. 342 pp.
- WILLIAMS (Ed.) (1996): *Understanding geographical and environmental education*. New York. Cassell.
- ZÁRATE MARTÍN, A. (1995): "Aprendizaje significativo y Geografía de las representaciones mentales" en *Anales de Geografía de la Universidad Complutense* nº 15, pp. 831-840.
- ZÁRATE MARTÍN, A. (1995): *Estrategias para un aprendizaje significativo de la geografía en la ESO*. Madrid : Universidad Nacional de Educación a Distancia.

LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD Y LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN EL BACHILLERATO ESPAÑOL

EUGENIO CLIMENT LÓPEZ

Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

La progresiva implantación del nuevo bachillerato regulado en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) ha traído consigo la inclusión de la geografía en el conjunto de materias de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU), situación que no se dio mientras estuvo vigente el Curso de Orientación Universitaria (COU) establecido en la anterior Ley General de Educación.

Aunque los profesores de bachillerato y universidad han discutido y siguen discutiendo la conveniencia de tales pruebas, parece existir un amplio consenso social (si por tal se entiende la opinión de los partidos políticos con elevada representación en las instituciones políticas del país) respecto a la necesidad de las mismas, aunque se esgriman razones diferentes o se insista en unos aspectos con preferencia a otros: así las PAU se plantean como un medio para canalizar el acceso a las carreras de mayor demanda, como un modo de control o supervisión por la universidad de la selección de quienes van a ser sus estudiantes o incluso como una manera de neutralizar las diferencias que se dan entre los centros de bachillerato respecto al nivel que exigen a sus alumnos, con su correspondiente reflejo en las calificaciones.

Dada la existencia de dicho consenso en la sociedad o, al menos, en los partidos políticos de mayor implantación social, la actitud de los profesionales de la educación, estén o no de acuerdo con las pruebas de acceso, debería ser la de

trabajar para que resulten un instrumento de alto valor educativo y didáctico. Naturalmente, no se pretende cuestionar la legitimidad de actitudes de rechazo o inhibición ante algo con lo que no se está de acuerdo, pero la arriba indicada puede resultar más positiva y contribuir a mejorar la enseñanza de las materias que componen dichas pruebas, la geografía en este caso.

Sin embargo, una actitud de este tipo apenas se refleja en la producción bibliográfica de los profesores de geografía, como parece indicar la ausencia de artículos sobre esta temática en las páginas de la revista *Didáctica Geográfica* y la existencia de una sola comunicación en las actas de las Jornadas organizadas por el Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles (UÑA ÁLVAREZ, 1998).

La presente comunicación tiene por objeto aportar algunas reflexiones sobre la contribución de las PAU a la mejora de la enseñanza de la geografía en el bachillerato español actual, realizadas a partir de la legislación vigente, el contenido de los exámenes de geografía propuestos en las PAU por las universidades españolas y la experiencia del autor como corrector de dichos exámenes y como armonizador de la asignatura.

2. LAS POSIBILIDADES QUE OFRECE LA LEGISLACIÓN VIGENTE

Las PAU existen en España desde 1974, pero la primera norma con rango de ley orgánica que las estableció fue la LOGSE. Desde el curso 1992-93 se implantó anticipadamente el nuevo bachillerato en algunos centros (cuyo número fue creciendo de año en año) y las PAU hubieron de ser adaptadas a la nueva ley, lo cual se hizo mediante la Orden de 10 de diciembre de 1992, aunque con carácter provisional. La regulación “definitiva” llegó apenas un año antes de la implantación general del bachillerato, con el Real Decreto 1640/1999, modificado y completado siete meses después de su entrada en vigor por el Real Decreto 990/2000.

En dichos decretos se establece como finalidad de las PAU valorar la madurez académica y los conocimientos y destrezas adquiridos por los alumnos en el bachillerato (comprensión de conceptos, manejo del lenguaje científico, resolución de problemas, capacidad de analizar, relacionar y sintetizar), para lo cual las propuestas de examen podrán incluir textos, cuestiones, preguntas, repertorios de problemas y análisis de diferentes fuentes de información. La geografía es materia obligatoria para los estudiantes que siguen la vía de acceso de Ciencias Sociales.

Cada administración educativa en su propio ámbito de gestión debe constituir una comisión organizadora, con las siguientes funciones: definición de los criterios para la elaboración de las propuestas de examen, establecimiento de los

criterios generales de evaluación de las pruebas y coordinación con los centros en los que se imparte el bachillerato. La comisión organizadora de Aragón (a semejanza de lo que ocurre en otras comunidades que tienen una sola universidad) está formada por un Vicerrector, que la preside, un profesor de la universidad, un miembro de la inspección técnica de educación y un director de instituto. Su composición es, por tanto, paritaria entre la universidad que organiza las pruebas y la administración responsable de la enseñanza secundaria, pero no se puede olvidar que, llegado el caso, jugaría a favor de aquélla el voto de calidad del presidente.

La citada Comisión Organizadora nombra para cada asignatura un “armonizador” entre los profesores permanentes de la universidad, al cual encarga las tareas de coordinación con los profesores de bachillerato que imparten dicha asignatura y la preparación de las propuestas de examen correspondientes, de acuerdo con las directrices generales que elabora la propia comisión.

De esta normativa se desprende, por una parte, que las PAU pueden ser un buen instrumento didáctico, dada su finalidad de valorar la madurez académica y los conocimientos y destrezas adquiridos por los bachilleres; se podrá argumentar, con razón, que para tal finalidad no son necesarias, pues dicha valoración es realizada ya por el profesorado de secundaria. Por otra parte, concede una amplia capacidad de control a la Universidad a través de la comisión organizadora y los armonizadores: como los profesores de los centros en que se imparte el bachillerato aspiran a que sus alumnos obtengan buenos resultados en las PAU, puede darse por hecha su predisposición a trabajar conjuntamente con los profesores universitarios.

Y si así no fuera, no debe olvidarse que el real decreto 1640/1999 establece en su artículo 15 que “una vez finalizado el proceso de las pruebas, cuando se observe una significativa desviación entre las medias de las calificaciones de los expedientes académicos de los alumnos y las calificaciones otorgadas por un tribunal, la comisión organizadora elaborará un informe a la Administración educativa, a quien corresponderá adoptar las medidas oportunas, entre las que, en todo caso, se incluirá la verificación y el seguimiento por los órganos de control correspondientes de los procedimientos y criterios de evaluación aplicados por los centros en los que se haya producido desviación”. Como se ve, lo que en todo caso se ha de verificar es la evaluación que realizan los centros, no la de los tribunales de las PAU, aunque no se descarten ésta y otras actuaciones.

Se quiera o no, por tanto, hay una sólida base legal para que la universidad influya decisivamente en la enseñanza de las materias objeto de examen en las PAU, entre ellas la geografía. Y no debe renunciar a hacerlo, pues toda inhibición en este campo sería perjudicial para ella misma en lo tocante al nivel de sus futuros alumnos. No debería tampoco actuar de manera prepotente, imponiendo de manera unilateral sus propios criterios; en este sentido los citados reales decretos

constituyen una normativa muy detallada que pone límites precisos a cualquier “abuso de poder”. Descartadas la inhibición y la prepotencia queda un amplio espacio para la colaboración entre el profesorado de universidad y bachillerato.

3. EL CONTENIDO DE LOS EXÁMENES DE GEOGRAFÍA EN LAS PAU

Constatada la posibilidad de actuación que ofrecen las normas legales, se procede al análisis del contenido de los exámenes de geografía de las PAU, utilizando como fuente una recopilación muy bien organizada de los propuestos en junio de 2000 en las universidades de todas las comunidades autónomas españolas, excepto Cataluña (MUÑOZ DELGADO, 2001).

Todos los exámenes constan de dos opciones de contenido similar, como marcan los decretos leyes mencionados en el apartado anterior. En la mayoría de los casos se trata de opciones rígidas, de manera que, una vez elegida una, hay que desarrollar todas las cuestiones que se plantean en ella y sólo en ella. En otros se ofrece la posibilidad de elegir en cada cuestión, lo que da lugar a un modelo de examen más flexible. En casi todos los casos se indica explícitamente que se tendrán en cuenta las faltas de ortografía, la mala redacción y otros aspectos formales.

Hay una estructura o modelo de examen claramente dominante, que consta de tres o cuatro cuestiones: una de ellas consiste en la definición de un cierto número de conceptos o términos geográficos; otra u otras dos consisten en la resolución de ejercicios prácticos (comentario de textos, gráficos, mapas o tablas estadísticas) y la última en el desarrollo de un tema o un aspecto concreto de un tema del programa. Este modelo es el que se sigue en 11 de las 16 comunidades autónomas.

Dentro de ese grupo hay 7 cuyos exámenes se componen de tres preguntas, con un solo ejercicio práctico. En general las definiciones y el ejercicio práctico se puntúan de forma similar (tres puntos cada una es lo más frecuente), mientras que al tema se le da normalmente más valor (cuatro puntos). Este es el caso de Andalucía, Aragón, Castilla la Mancha, La Rioja, Navarra, Madrid y Murcia.

Las otras 4 que componen este grupo mayoritario varían ligeramente dicho modelo incluyendo un ejercicio práctico adicional (que se valora con uno o dos puntos), consistente en localizar sobre un mapa mudo de España diversos elementos geográficos puntuales, como ciudades, lineales, como ríos o carreteras, y zonales, como vertientes hidrográficas, provincias o cordilleras. Así es en las comunidades de Cantabria, Castilla y León, Extremadura y Galicia.

En Asturias y el País Vasco se propone también un examen de tres preguntas: una de ellas, cuya valoración máxima es de cuatro puntos, consiste en el desarrollo de un tema y las otras dos en la resolución de sendos ejercicios prácti-

cos, que se valoran con tres puntos cada uno como máximo. Se diferencian, por tanto, del grupo anterior en que se sustituye la pregunta de conceptos y definiciones por otra de carácter práctico, pero los contenidos son muy similares, salvo por lo que respecta al País Vasco, donde los ejercicios prácticos o el tema se refieren a la propia comunidad (o a Euskal Herria, denominación que, como se desprende del mapa incorporado, incluye Navarra y el llamado País Vasco francés), mientras que en el resto de las comunidades autónomas van referidos todos al conjunto nacional.

En las dos comunidades autónomas insulares se incluye una pregunta de definiciones y dos o tres ejercicios prácticos: dos en Canarias y tres en Baleares, consistiendo el tercero en localizar elementos geográficos en un mapa mudo. La diferencia con respecto al grupo mayoritario, por tanto, consiste en la sustitución del tema por un ejercicio práctico adicional, que en ambos casos consiste en el comentario de un texto.

La única comunidad autónoma que se aparta significativamente del modelo general es la de Valencia. En cada una de las dos opciones de examen se presentan una tabla estadística y un texto referidos a la misma temática. A partir de dicho material se le plantean al alumno cuatro cuestiones: la primera consiste en la representación gráfica o cartográfica de los datos de la tabla; la segunda en la descripción de lo que se recoge en las tablas y en la propia representación realizada por el alumno; en la tercera se pregunta por un aspecto concreto recogido en las tablas y el texto de forma distinta; en la cuarta se pide un informe sobre el tema general, que debe realizarse a partir del trabajo anteriormente realizado y de cualquier otra información que posea el alumno.

A partir de esta descripción del contenido de los exámenes de geografía cabe preguntarse por su valor educativo y didáctico, en el sentido de si contribuyen positivamente a que los estudiantes de bachillerato aprendan geografía. Las reflexiones que se aportan al respecto se basan en la experiencia acumulada a lo largo de cinco años como corrector de exámenes en las PAU y de un año más como armonizador de la asignatura.

La pregunta consistente en definir una serie de términos geográficos no es contestada al completo por un número elevado de alumnos, que suelen dejar algunas definiciones en blanco, aunque se les dé opción de elegir, siendo frecuente además la presencia de errores e incorrecciones dignos de figurar, en muchos casos, en una antología del disparate.

El desarrollo del tema suele ser repetitivo, en el sentido de que los alumnos siguen esquemas o planteamientos estándar, que se ajustan muy estrechamente a los de los libros de texto más utilizados. En la mayor parte de las ocasiones se asemeja más a la repetición de una lección aprendida que al resultado del estudio reflexivo realizado por una persona intelectualmente madura.

El ejercicio práctico se convierte en buena parte de los casos en el desarrollo del tema reflejado en el título del material gráfico propuesto, en vez de ser un comentario de éste. Los alumnos frecuentemente ignoran la información que contiene e incluso hacen afirmaciones que se contradicen claramente con ella. Rara vez son capaces de valorar la fuente de información, las variables representadas o el sistema de representación empleado.

Sin querer cargar las tintas ni generalizar en exceso, lo cierto es que los fallos señalados se detectan en un número significativamente elevado de exámenes, aunque no sea posible precisarlo con datos contrastados con rigor estadístico.

Tanto la legislación vigente como el pensamiento didáctico dominante plantean que los estudiantes de cualquier nivel de enseñanza, incluido el bachillerato, han de realizar un aprendizaje significativo. Pero los fallos señalados ponen de relieve precisamente que los aprendizajes realizados no responden a dicha calificación: un disparate indica que no se ha comprendido el concepto correspondiente; un tema desarrollado repetitivamente indica falta de elaboración personal o, si se prefiere, refleja un conocimiento no construido por el alumno, sino memorizado; la falta de valoración y el manejo incorrecto de los datos en los ejercicios prácticos indica que no se dominan los procedimientos.

Sin descartar otras causas de esta situación, desde la universidad habría que reflexionar sobre el hecho de que la estructura de los exámenes que los armonizadores de geografía plantean en las PAU no favorece precisamente el aprendizaje significativo: al plantear una cuestión que consiste en escribir unas definiciones aisladas, se está potenciando el aprendizaje memorístico de conceptos; el planteamiento de temas con enunciados similares a los de los grandes epígrafes de los libros de texto empuja al estudiante a ajustarse a esquemas conocidos como mejor modo de asegurar el éxito en el examen; pedir al estudiante que comente un determinado material gráfico lleva a éste a orientar también dicho comentario hacia esquemas conocidos. Por ello podría afirmarse que las PAU no están contribuyendo de forma positiva a que los alumnos de bachillerato aprendan geografía.

No obstante lo cual, en los exámenes analizados hay cuestiones planteadas de tal manera que sólo es posible darles respuesta correcta desde un aprendizaje significativo. El mejor ejemplo es el que proporcionan las universidades de la comunidad de Valencia: al pedirle al alumno que represente en un mapa o en un gráfico los datos de una tabla estadística, se le está pidiendo el dominio de procedimientos, pudiendo valorarse si reconoce o no el tipo de datos que se le facilita y si es capaz de seleccionar una forma correcta de representación. El hecho de que se incluya un texto y se le pida un comentario sobre el mismo permite comprobar si ha aprendido ciertos conceptos de modo significativo, mientras que una definición se puede aprender de memoria. La manera de responder a cuestiones progresivamente más complejas refleja la capacidad del alumno para

relacionar los datos, conceptos y principios contenidos en el material que se le presenta, así como para incorporar los conocimientos relacionados con el tema que él posee y no aparecen incluidos en dicho material; esto es tanto como decir que refleja su capacidad para construir conocimiento y en eso se manifiesta la madurez académica.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Resumiendo, existe un amplio consenso social respecto a la conveniencia de las PAU, cuyo objetivo declarado, valorar la madurez académica y el nivel de conocimientos y destrezas de los bachilleres, es un objetivo educativo de carácter general. Aunque pueda pensarse que los objetivos reales son otros, como ordenar el acceso a los estudios universitarios más solicitados, la Universidad, por medio de los armonizadores, puede y debe plantearse unas pruebas que permitan evaluar si efectivamente se ha alcanzado el objetivo declarado, sobre todo en los casos de materias relacionadas con estudios universitarios de reducida demanda, como ocurre con la licenciatura de geografía.

Las PAU condicionan la enseñanza del bachillerato, pues los estudiantes tienen entre sus metas la de superar dichas pruebas y el trabajo de sus profesores lógicamente se orienta en esa dirección. Pero, por otra parte, el tipo de exámenes de geografía que se propone en las universidades españolas, con la excepción de las radicadas en la comunidad de Valencia, están potenciando un aprendizaje no significativo, sino repetitivo y memorístico, de la geografía, por lo que no contribuyen a alcanzar el objetivo declarado de las PAU ni tampoco contribuyen a que la geografía sea una materia bien valorada por los bachilleres.

El proyecto de ley universitaria actualmente en tramitación en las Cortes prevé que siga habiendo un control de acceso a la universidad posterior a la obtención del título de bachiller, pero sin una regulación general por parte de las administraciones educativas, de manera que cada universidad pueda organizarlo a su manera. Si finalmente la ley se aprueba en estos o similares términos, se tendrá una buena oportunidad de transformar las PAU en un instrumento de colaboración entre el profesorado del bachillerato y de la universidad, con el objetivo de potenciar aprendizajes significativos que favorezcan la madurez intelectual de los bachilleres; si no, lo mejor será eliminarlas y buscar otros sistemas más baratos y quizá más objetivos de ordenación del acceso a los estudios universitarios.

BIBLIOGRAFÍA

- MUÑOZ DELGADO, M. C. (2001): *Selectividad. Geografía LOGSE. Pruebas de 2000*. Barcelona, Anaya, pp. 223.
- UÑA ÁLVAREZ, E. de (1998): "La geografía en el tránsito de la enseñanza media a la enseñanza superior: experiencia en los grupos de trabajo LOGSE (Galicia)". En VERA FERRE, J. R., TONDA MONLLOR, E. M. y MARRÓN GAITE, M. J., eds., *Educación y Geografía. IV Jornadas de Didáctica de la Geografía*, Alicante, Universidad de Alicante y Asociación de Geógrafos Españoles, pp. 173-178.

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA DE CANARIAS A PARTIR DE UN PLAN DE PRÁCTICAS DE CAMPO

GILBERTO MARTÍN TEIXÉ

JULIÁN PLATA SUÁREZ

SALVADOR QUINTERO RODRÍGUEZ

Universidad de La Laguna

La presente aportación tiene por objeto dar a conocer una experiencia en Didáctica de la Geografía que se ha venido realizando en los dos últimos cursos académicos con alumnos y alumnas del curso 1º de la titulación *Maestro Especialista en Educación Infantil* en la *Universidad de La Laguna* inscritos en la materia “Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural”, perteneciente al Plan de Estudios de 1999, actualmente vigente en esta Universidad. Junto a otras, se inscribe en el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales del Departamento de Didácticas Especiales.

Se trata del proceso seguido en la docencia de esta materia del currículo universitario del Maestro Especialista en Educación Infantil, realizado a partir de un plan de prácticas desarrollado en un contexto natural y socio cultural de singulares características y cercano a la Universidad, que entendemos complementa la formación teórica del alumnado, abierto a una mayor y mejor configuración y, en consecuencia, no cerrado a sugerencias, precisiones, delimitaciones, incorporación de nuevos objetivos, etc.

Las fases del proyecto han sido las siguientes:

1. APROXIMACIÓN EPISTEMOLÓGICA A LOS CONCEPTOS BÁSICOS Y GENERALES DE LA MATERIA CITADA, QUE SEGÚN LOS CRITERIOS EDUCATIVOS DE LA LOGSE ESTÁN CLARAMENTE RELACIONADOS CON LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFÍA TENIENDO COMO MARCO REFERENCIAL EL ÁMBITO INTERDISCIPLINAR Y DIDÁCTICO DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

Según la LOGSE, la noción de *medio* no alude tanto al conjunto de factores y fenómenos que constituyen el escenario de la existencia humana, cuanto a la **interacción** de dicho conjunto con las personas que en él se desenvuelven (PLATA, 1993: 177-123)

El medio se conoce en la medida en que uno lo vive, se siente experiencialmente afectado por él y, sobre todo cuando se tiene capacidad de utilizarlo y transformarlo, implicando en ello la totalidad de lo humano: percepción, conocimiento, sentimiento y actuación (MEC, 1991).

Son las Ciencias Sociales aquellas disciplinas que tienen por objeto de estudio el ser humano en sociedad; el ser humano como ser social y la relación con el medio en el que vive; el ser humano y sus relaciones con el medio natural, social y cultural...; estudian y analizan los hechos objetivos de la sociedad (UNESCO).

Con el objeto de poder contemplar la realidad humana y su medio (natural, social y cultural) desde una perspectiva global, el concepto de ciencias sociales es **interdisciplinar**, se entienden como “*un conjunto de ciencias afines que pueden dar respuesta globales al ser humano y su entorno.*” (MARTÍNEZ LÓPEZ, 1993: 53)

2. EXPOSICIÓN DESCRIPTIVA Y SISTEMÁTICA DE UN MODELO DE DISEÑO QUE SE UTILIZA EN LA INVESTIGACIÓN EN CC. SOCIALES, DELIMITANDO EL MÉTODO PREFERENCIAL PARA NUESTRA ACTUACIÓN ASÍ COMO LAS CORRIENTES EPISTEMOLÓGICAS DE LA GEOGRAFÍA QUE HAN SIDO ELEGIDAS.

Como modelo de investigación científica, siguiendo a QUINTERO, 1993: 33, el trabajo de prácticas ha participado parcialmente del paradigma **empírico-analítico** y del **socio crítico**, aunque la metodología prioritaria ha sido la propia de la **investigación cualitativa** perteneciente al paradigma **interpretativo** y entre sus métodos, hemos utilizado fundamentalmente el fenomenológico: describir para comprender e interpretar la interacción medio humano - medio físico desde el significado que para el primero tiene el segundo.

La enseñanza / aprendizaje de la Geografía ha seguido un modelo práctico basado en la corriente “*constructivista de base vygostkyana*” (CALAF, 1997: 18),

incorporando a los procedimientos la cultura del lugar como elemento motivador y explicativo del medio.

Los paradigmas geográficos referentes parten de la Geografía de la Percepción en una línea humanística por la pretensión de “comprender la actuación humana” (FRIERA,1995: 61) en el medio; y de la Geografía Radical por lo que tiene de sensibilidad hacia la modesta pretensión de detectar problemas y transformarlos buscando respuestas o soluciones.

Entendemos que en el plan de prácticas subyace nuestra preocupación por la capacitación científica del maestro para saber *describir* geográficamente su entorno, y *comprender* la interacción con el medio humano. Además, nos identificamos con la intención de “*preparar ciudadanos responsables que sepan sus obligaciones y derechos y puedan tomar decisiones responsables en el mundo que les ha tocado vivir, comprometiéndose con la defensa de los derechos humanos y acostumbándose a respetar los pluralismos, a ser coherentes y ejercer un juicio crítico con el mundo de valores que hayan interiorizado.*”

Al tratarse una materia en la que necesariamente incide la interdisciplinariedad, la articulación de este trabajo de campo tiene que constituirse según un modelo globalizador, que pueda ser compartido con otras disciplinas y que posibilite en el alumno:

- La descripción y comprensión de los rasgos físico-naturales distintivos de la zona.
- La reconstrucción globalizadora del medio.
- El estudio sistemático del *habitat* humano y social existente en la zona.
- El estudio sistemático de las relaciones globales medio-sociedad y su evolución histórica.

3. PARTIR DE LA IDEA QUE CONCIBE AL SER HUMANO COMO SER VIVO INTEGRADO EN UN ECOSITEMA MEDIO AMBIENTAL.

Admitiendo la cuestionabilidad racional que este tipo de opciones conlleva, la reflexión con el alumnado derivó hacia la consideración de que “los humanos forman una comunidad biótica (*ecosistema*), una comunidad de intereses con el resto de la creación, porque son compañeros de viaje junto con las demás criaturas en la odisea de la evolución” (ARAMBURU, 1998: 66), tesis cercana a una concepción *biocéntrica moderada* en la relación ser humano naturaleza.

4. INFORMACIÓN GLOBAL DE ZONA DONDE SE REALIZAN LAS PRACTICAS EXPLICANDO LAS RAZONES DE LA ELECCIÓN Y CLARIFICANDO METAS.

Canarias, en la actualidad, se encuentra ante el reto de buscar fórmulas que equilibren la desproporción existente entre crecimiento demográfico y escasez de suelo. Situación que ha convertido a la Comunidad Autónoma en una de las más densamente pobladas de España.

El *problema* no se circunscribe exclusivamente a las áreas de espacio necesarias para la construcción de viviendas o atención al turismo. Se hace extensible al resto del territorio que es necesario para la salvaguarda de ecosistemas que configuran el paisaje de las islas, su identidad, su organización social y cultural..., y la supervivencia.

En la comarca donde hemos realizado las prácticas confluyen elementos suficientemente representativos del medio físico – natural de la isla de Tenerife.

Gran parte de su territorio pertenece a la Red de Espacios Naturales Protegidos de Canarias, el parque natural de la Corona Forestal y el paisaje protegido de Las Lagunetas, lo que implica unas connotaciones de protección medioambiental específicas.

En ella incide, como medio de vida, la acción humana creando espacios para la relación e integración del medio humano con el medio físico.

Se trata de una franja territorial enmarcada entre los 900m y 1400m de altitud dentro del ámbito territorial de los municipios de Candelaria y de El Rosario, conocida como *Monte de la Esperanza*, en la que confluyen elementos singulares del paisaje, del clima y del medio natural, representativos de la isla de Tenerife y en la que se puede abordar la evolución histórica de la relación del ser humano con su entorno, natural, social y cultural.

Es una zona que requiere protección intensiva y cualificada, posibilitando así un estudio tipológico no sólo de conocimiento del medio sino también de educación ambiental.

Sintetizando los objetivos, en las prácticas subyacen los siguientes interrogantes:

- ¿Qué rasgos distintivos físico-naturales son propios de la zona?
- ¿Qué medidas de protección medioambiental exige?
- ¿Que interacción se establece con el medio humano?

5. REALIZAR LAS PRÁCTICAS EN FUNCIÓN DE LAS PROPUESTAS DEL PINEA Y DE LOS VALORES INHERENTES AL MISMO.

El Cabildo Insular de Tenerife tiene competencias, —por transferencia de la Viceconsejería de Medio Ambiente del Gobierno de Canarias—, sobre los servicios forestales, protección del medio ambiente y gestión y conservación de los Espacios naturales Protegidos, según los Decretos: 161/1997, de 11 de julio (BOC N.º 106, 15.08.97); 298/1997, de 19 de diciembre (BOC N.º 165, 23.12.97); y 204/1998, de 16 de noviembre (BOC N.º 151, 02.12.98)

Como programa de Educación Ambiental, el Cabildo, basándose en la Carta de Belgrado ha elaborado el PINEA (Plan Insular de Educación Ambiental) que tiene como objetivos generales, (CIT, 2001)

1. Incrementar la sensibilización de la población de Tenerife con respecto a la necesidad de un uso equilibrado de los recursos naturales y del aprovechamiento sostenible de los ecosistemas insulares. Asimismo conseguir una toma de conciencia de los beneficios de todo tipo generados por el disfrute de un medio ambiente óptimo.
2. Potenciar la Educación Ambiental como instrumento que posibilite la concienciación de la población sobre la necesidad de un desarrollo económico que no comprometa los recursos de las generaciones futuras, ni el medio ambiente en que se hayan de vivir.
3. Impulsar la Educación Ambiental en Tenerife como una dimensión más de la gestión ambiental, que aliente la participación social plenamente informada y a la identificación crítica con los procesos orientados a la conservación del medio ambiente y al desarrollo de un estilo de vida sostenible.
4. Impulsar la incorporación de la Educación Ambiental dentro de los planes y proyectos con implicaciones ambientales como un instrumento de gestión más, implicando en ello a otros departamentos y otras entidades públicas y privadas.
5. Favorecer la asunción del principio de responsabilidad compartida, haciendo especial referencia a potenciar la participación social en la gestión del territorio que permita a la población, asociada o no, a intervenir de forma más activa en los procesos de toma de decisión de las cuestiones de carácter ambiental, y muy especialmente en aquellas en las que la positiva implicación de la población es imprescindible.
6. Lograr una coordinación de criterios y procedimientos respecto a los Programas de Educación Ambiental entre todas las instancias que lleven a cabo actividades de esta índole en Tenerife, ganando en nitidez de mensajes y en continuidad de los programas a medio y a largo plazo.

7. Crear estructuras organizativas estables para facilitar el acceso y el trasvase de información entre las distintas instancias involucradas en la Educación Ambiental, y, también, en relación al conjunto de los ciudadanos de la isla.
8. Servir como un pilar básico en el desarrollo de estrategias de desarrollo sostenible a escala insular.

6. RELACIÓN DE PRÁCTICAS SELECCIONADAS QUE CONSIDERAMOS MÁS SUGERENTES SEGÚN LOS OBJETIVOS DEL CONGRESO, REFLEJANDO CÓMO LAS HEMOS REALIZADO Y LOS RESULTADOS OBTENIDOS. ¹

PRÁCTICA 01	Entrevista con el Consejero de Medio Ambiente del Cabildo Insular de Tenerife, Ilmo. Sr. D. Wladimiro Rodríguez Brito
OBJETIVO	Tomar conciencia del <i>problema</i>
CÓMO: Entrevista informal.	
RESULTADOS: Impresión sobre la conciencia social al respecto; Dificultades y peligros que plantea la protección medioambiental; Información general de la zona; Sugerencias para un mejor desarrollo de las prácticas; Propuestas de concienciación educativa, Ofrecimiento de medios, retos a conseguir.	

PRÁCTICA 02	Entrevista con el Agente Forestal de Medio Ambiente de la comarca 7.7, D. Mauricio Febles Guerra
OBJETIVO	Implicar al alumnado en el <i>problema</i>
CÓMO: Entrevista informal; planificación formal en la Casa Forestal de <i>La Esperanza</i> ; Reunión conjunta con profesores y profesores del Departamento de Didácticas Especiales.	
RESULTADOS: Clarificación los objetivos a conseguir y la metodología adecuada; definición de roles; Elección sobre los informantes adecuados; Temporalización; Cuestiones de psicología social a tener en cuenta.	

¹ Las prácticas se hacen coincidir con la jornada laboral de los viernes, dedicando los sábados al contacto con los habitantes del lugar y con los excursionistas.

PRÁCTICA 03	Recopilación bibliográfica
OBJETIVO	Conocer todo lo que se ha publicado sobre la zona
CÓMO: Fondo bibliográfico de la ULL; archivos municipales.	
<p>RESULTADOS: Escasa bibliografía sobre la zona;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ORTEGA, Luis (1983): <i>El Rosario</i>, Gráficas Tenerife, Tenerife. ▪ AAVV (1993): <i>Geografía de Canarias</i>, 4 v., Prensa Ibérica, Gran Canaria. ▪ AAVV (1998): <i>Geografía de Canarias: Geografía Física</i>, T. I, Ed. Interinsular de Canarias, 2.^a ed. S/C de Tenerife. ▪ AAVV: (1994-1999): Gran enciclopedia de Canarias, 7 tomos, Ed. Canarias, S/C de Tenerife. 	

PRÁCTICA 04	Recopilación cartográfica.
OBJETIVO	Conocer material existente y utilizable
CÓMO: Visita Grafcan; Visita Cabildo Tenerife; Visita Instituto Oceanográfico de Canarias; Visita Servicio Cartográfico del Ejército.	
<p>RESULTADOS: El material de Grafcan es bueno pero carísimo; No es posible utilizarlo para salidas de campo; El Cabildo no tiene cartografía que poder ofrecer, no obstante, ofertan un CD-Map de la isla que tiene cierta utilidad; El Instituto Cartográfico no dispone de material para este tipo de trabajos; La cartografía militar es antigua. Está en proceso de elaboración su actualización.</p>	

PRÁCTICA 05	Primer recorrido general por la zona
OBJETIVO	Describir las características generales de la zona.
CÓMO: Recorrido por pistas forestales utilizando los vehículos de Medio Ambiente y acompañado por el Agente Forestal; Fotografiar puntos clave; Contactos con las cuadrillas de trabajo.	
<p>RESULTADOS: Racionalización global de la zona; Delimitación sectores protegidos y sectores cultivables; Localizar actividades empresariales; Constatar las condiciones de trabajo; Detectar primeros problemas medioambientales; Conocer la evolución histórica del habitat humano y su relación con el medio.</p>	

PRÁCTICA 06	Ejercicios de localización y orientación geográfica.
OBJETIVO	Realizar comparaciones entre cartografía y realidad.
CÓMO: Utilizando cartografía sobre el terreno; Comprobación de leyendas cartográficas con brújulas, alfileros, curvímetros, termómetros, etc.	
RESULTADOS: Constatar posibles errores o ausencias cartográficas; Actualizar los conocimientos sobre lectura de mapas, utilización de la brújula, etc., Interpretar las señales existentes, Delimitar las áreas de riesgos medioambientales.	

PRÁCTICA 07	Recorridos analizando los rasgos del medio físico.
OBJETIVO	Conocer las características topográficas del terreno.
CÓMO: Utilizando información bibliográfica; Recorriendo a pie las zonas más significativas, recogiendo muestras.	
RESULTADOS:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zona geológicamente formada en la Serie Basáltica (12-3 m.a.) donde influó posteriormente la actividad volcánica del Dorsal de Pedro Gil (3m.a. – act.), el deslizamiento de Güimar y la depresión posterior que originó el estrato volcán de Cho Marcial. ▪ La topografía responde a una disyunción entre las características del NE y del SW. Relativamente suave en las laderas septentrionales y muy accidentada en las meridionales. 	

PRÁCTICA 08	Recorrido analizando los rasgos del medio natural
OBJETIVO	Describir la biodiversidad existente en la zona.
CÓMO: Recogiendo muestras en recorridos a pie; Consultando con compañeros/as del área de CC. Experimentales.	
RESULTADOS	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zona de pinares en transición con monteverde (brezos, fayas, acebiños...) hacia el SE y con las termófilas (escobón, jaras...) hacia el SW, y en transición con el retamar-codesal hacia el N. ▪ Zona de plantaciones: pino canario, pino insigne, madroños, eucaliptos... ▪ Fauna avícola propia de pinares: pinzón azul, herrerillo, picapinos, ratoneros...; mamíferos representados por el murciélago orejudo y el murciélago de bosque; y entre los invertebrados: escarabajo, mariposa nocturna y la araña. 	

PRÁCTICA 09	Recorrido a zonas recreativas
OBJETIVO	Describir las áreas destinadas para este fin, el uso que se les puede dar y los cuidados que exigen
CÓMO: Visitas en sábados y días festivos.	
RESULTADOS: Dos zonas oficiales: Las Lagunetas y Las Raíces: Espacios para reuniones recreativas, asaderos, mesas...; Las pistas de la zona son utilizadas para el senderismo, y clandestinamente para competiciones de vehículos todo terrenos, mount bike y moto cross; Todo el monte es utilizado para fines recreativos, con el peligro que comporta.	

PRÁCTICA 10	Encuentros con habitantes y usuarios de la zona
OBJETIVO	Describir y comprender la relación medio humano – medio físico
CÓMO: Hablando con gente que tienen una relación frecuente con el monte, grabando las conversaciones; Participando en alguna de sus reuniones familiares y laborales.	
RESULTADOS: Constatar que tradicionalmente mucha gente vivía del monte; Que en la actualidad sigue existiendo la posibilidad de realizar trabajos que ayudan y pueden sostener una economía familiar; Compara lo que puede ser el uso controlado y descontrolado del medio; Confirmar que la simbiosis medio humano – medio físico puede coexistir beneficiándose ambos.	

PRÁCTICA 11	Recorridos analizando las actividades de prevención medioambiental
OBJETIVO	Conocer qué se hace en relación con la protección medioambiental en una zona de estas características.
CÓMO: Contactando in situ, durante todas las salidas, con los trabajadores y actividades desarrolladas para tal fin.	
RESULTADOS: Conocimiento de la limpieza y reforestación del monte; Conocimiento de la planificación que al respecto se realiza a corto y largo plazo; Conocimiento de las medidas de seguridad y vigilancia del monte; Conocimiento de la legislación sobre protección medioambiental; Conocimiento de las medidas extraordinarias que se toman en determinadas épocas, especialmente en el verano; Conocimiento de los riesgos más comunes respecto a la protección medioambiental; Conocimiento de recursos básicos necesarios para una educación ambiental escolar.	

7. CONCLUSIONES

1.^a En varios momentos de nuestra exposición hemos manifestado que la zona donde hemos realizado las prácticas ofrece condiciones más que suficientes para ser considerada como un *laboratorio natural didáctico*. Si además, tenemos encuentra su utilidad lúdica y su rentabilidad económica, así como su dimensión sociocultural histórica, estamos ante un territorio tipo, perfectamente válido para ser modelo sistémico educativo. Sería rentable por tanto, considerarle como tal. La delimitación fácilmente detectable de su territorio podría ser acondicionada como espacio para recorridos formativos y recreativos y como muestra de trabajos tradicionales que siguen siendo fuente de recursos familiares. Puede ser uno de los centros escolares naturales más importante de la isla, facilitando así su conservación y protección.

2.^a El monte de la Esperanza desde antes de la conquista ha tenido una especial significación para la historia de la isla de Tenerife. Lo demuestra por ejemplo la existencia de documentos reales concediendo permisos para su explotación. Parece entonces obvio que desde tiempos antiguos ha existido una interacción claramente constatable entre el medio físico-natural y su hábitat humano. Y lo es también en la actualidad, puesto que lo han ratificado quienes pertenecen a nuestra historia más reciente posterior a la guerra civil española (1936-1939). La crisis económica de la postguerra agudizó la sobreexplotación del monte poniendo en grave peligro el equilibrio de su biodiversidad y de los ecosistemas. Riesgo que continúa, aunque las razones sean diferentes, derivado de la tendencia generaliza a considerarle como simple espacio para el ocio. El monte ha sido de gran utilidad para diversos grupos sociales, pero por esta misma razón una excesiva y descontrolada antropización urge un diagnóstico medio ambiental más coherente. Es importante reconstruir la historia de esta interacción y ofrecer respuestas para una mejor racionalización de las demandas sociales. Nada fácil.

3.^a Finalmente proponemos, que dadas las condiciones que ofrece la zona para la realización de prácticas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas pertenecientes al ámbito científico de las CC. Sociales —de manera especial la Geografía—, la Universidad realice el esfuerzo de *institucionalizar* de la mejor manera lo que por el momento surge de la iniciativa de alumnos y profesores. La experiencia realizada, —aunque no exenta de mejora—, lo reclama.

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV (1998): *Geografía de Canarias: Geografía Física*, T. I, Ed. Interinsular de Canarias, 2.^a ed. S/C de Tenerife.
- AAVV: (1994-1999): *Gran enciclopedia de Canarias*, 7 tomos, Ed. Canarias, S/C de Tenerife.

- AAVV (1995): *La Red Canaria de Espacios Naturales Protegidos I y II*, Gobierno de Canarias, S/C de Tenerife.
- ARAMBURU, Francisco (1998): *Medio Ambiente y educación*, Síntesis, Madrid.
- COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS (1992): *Educación Infantil, Decreto de currículo. Real Decreto de Mínimos*, Edebé, Barcelona.
- CIT, CABILDO INSULAR DE TENERIFE, Página web del, www.cabtfe.es pá
- CALAF MASACHS, Roser y otros (1997): *Aprender a enseñar Geografía. Escuela Primaria y Secundaria*, Oikos-tau, Barcelona.
- MARTÍNEZ LÓPEZ, José Miguel (1993): “Los contenidos del área de conocimiento del medio”, en AAVV (1993): *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria*, Algaida, Sevilla.
- M.E.C.: R.D.. 1.004/1991 del 14 de junio sobre establecimiento de enseñanzas mínimas, BOE del 13-IX-91.
- PLATA SUÁREZ, Julián (1993): “Paisaje y medio físico”, en AAVV: *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria*, pp. 177-213, Algaida, Sevilla.

LA GEOGRAFÍA, EN LA REFORMA DE LA REFORMA. SUS CONSECUENCIAS EN LOS NIVELES DE LA ESO Y BACHILLERATO

EUGENIO GARCÍA ALMIÑANA

Coordinador del Grupo Edetania (Valencia)

1. INTRODUCCIÓN

Asistimos, en las últimas décadas, a una verdadera obsesión de los políticos por transformar los aspectos del sistema educativo español. Ello conlleva, a nuestro parecer, problemas graves tanto para el profesorado de Secundaria y Bachillerato, como para el alumnado y los padres. El profesorado no ha participado demasiado en el debate para la elaboración de la LOGSE, se le ha consultado poco o nada, al igual que a colectivos importantes de la ciencia geográfica de nuestro país. Ello ha provocado que no se sientan copartícipes de las sucesivas reformas educativas. El alumnado muchas veces se ve descentrado por los numerosos cambios y los padres se preocupan por un sistema educativo que no está solucionando los problemas de sus hijos.

Pensamos que el trabajo diario en el aula da unas perspectivas reales de los problemas geográficos a resolver que, en muchas ocasiones, no se han abordado porque los responsables han analizado estas cuestiones teóricamente, sin tener en cuenta los parámetros más evidentes. Por ello, la labor de los Centros de recursos, centros de profesorado etc., aunque ha sido desde el punto de vista de nuestra disciplina interesante, en numerosas ocasiones se ha visto alejada de la respuesta que hubiera hecho falta ante los problemas planteados. También ha fallado el reciclaje de un profesorado desmotivado y cada vez más criticado por la sociedad. Aunque las autoridades educativas estatales y autonómicas hayan

hecho siempre hincapié en lo contrario, la realidad es que estamos asistiendo, cada vez más, al deterioro de los centros públicos en el ámbito estatal, con falta de recursos evidentes, salvo algunas excepciones notables.

Por tanto, ante este panorama, los cambios recientes en el curriculum y lo que se ha venido en llamar popularmente la «reforma de la reforma» se ven con cierto escepticismo por un número elevado de docentes. De aquella idea inicial de la etapa de los gobiernos socialistas del curriculum abierto que nos permitía organizar la Geografía de una manera menos rígida, hemos pasado a un curriculum absolutamente cerrado donde han aumentado considerablemente los contenidos y donde, como demostraremos en este artículo, a veces no sólo son difíciles de comprender algunos sino que no son los más adecuados para la edad del alumnado, aunque el BOE diga lo contrario.

Dos aspectos nos parecen esencialmente preocupantes: por un lado, la no posibilidad de desarrollar un curriculum geográfico específico en el primer ciclo ya que las autoridades educativas obligan en 1º y 2º de la ESO a que se combinen en cada uno de los cursos los contenidos geográficos e históricos, además, mezclados en 2º con nociones a veces complejas de Economía y Sociología, y por otro, el no haber solucionado que la Geografía de España sea obligatoria para todos los Bachilleratos como si ocurre con la Historia.

En numerosas ocasiones hemos planteado la conveniencia de una Geografía que utilice el método inductivo para el primer ciclo y otra deductiva para el segundo ciclo; así lo ha llevado el Grupo Edetania adelante en sus materiales curriculares hasta ahora. Por otro lado, hemos defendido en los foros oportunos que debiera existir una obligatoriedad de la Geografía para todos los Bachilleratos, como en la mayoría de los Estados de la Unión Europea. Todo lo más, se podría aceptar una doble vía: por un lado una Geografía de España más elemental para las ramas científicas del nuevo Bachillerato con el fin de que conociesen lo básico de los aspectos geográficos de su país y otra Geografía de España más analítica y pormenorizada para el Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales así como para el Artístico.

En síntesis, los grupos didácticos dedicados a la Geografía en los niveles antes citados, nos encontramos con un problema evidente: la teoría ministerial relacionada con la ciencia geográfica es difícil de aplicar en el aula. Los materiales que realizan los distintos autores y que se plasman en los libros de texto, siguen las recomendaciones ministeriales y de las Comunidades Autónomas ya que tienen que ser aprobados pero, después, ¿sirven, de verdad, en el aula? ¿Responden realmente a los niveles del alumnado? En las reuniones científicas que hemos tenido con grupos de trabajo geográficos de diversas autonomías siempre se señala lo mismo: bastantes contenidos son inadecuados, los materiales curriculares son muy extensos para las horas marcadas por las autoridades educativas para nuestra disciplina, integrada en las Ciencias Sociales, hecho que

no nos parece demasiado oportuno. En este artículo pretendemos dar respuesta a la siguiente pregunta: las últimas disposiciones ministeriales, la consabida «reforma de las Humanidades», en lo que se refiere a la Geografía, ¿ha solucionado, mantiene o ha agravado los problemas existentes? En los siguientes apartados del artículo expresamos nuestra opinión al respecto.

2. LOS PROBLEMAS DE PARTIDA

Los problemas de partida iniciales son los siguientes:

- a) El que el primer ciclo de la ESO se imparta en numerosos institutos por maestros especialistas, es una novedad para nuestros centros cargada de consecuencias. Acostumbrados en sus anteriores escuelas a explicar de manera conjunta la Geografía y la Historia, han presionado con sus decisiones a que algunas editoriales de libros de texto hayan ofrecido materiales en que, sin ninguna meditación de tipo científico, igual se ofrecía un currículum exclusivamente geográfico para después, en otro libro, aparecer mezclado con los contenidos históricos. Es nuestra opinión que esto ha influido en las autoridades ministeriales, tanto en el decreto de mínimos de diciembre del 2000, publicado en el BOE de 6 de enero del 2001, como en el de su desarrollo curricular de 3 de agosto del 2001, publicado en el BOE el pasado 7 de septiembre. Seguimos pensando que la Geografía, como ciencia, debe impartirse al alumnado del primer ciclo de la ESO (12-14 años) de manera autónoma como reconocen numerosos especialistas.
- b) En los actuales Institutos de Secundaria y Bachillerato hay pocos licenciados en Geografía. Ello significa que nuestra disciplina la imparten, a veces, personas con buena voluntad pero que no conocen suficientemente las nuevas metodologías de la ciencia geográfica, ni las últimas tendencias. Ello se refleja en las aulas y en la transmisión de unos conocimientos muchas veces tradicionales y bastante alejados de los parámetros actuales de nuestra ciencia. Por ello se hace necesario que los grupos de trabajo y las editoriales hagan un esfuerzo para que los libros de texto sean lo más actuales posibles, es decir, que respetando la legalidad vigente recojan las últimas tendencias metodológicas y científicas de la Geografía. Ha estado de moda, y hoy ya menos, denostar al libro de texto como el culpable de todos los males. Nuestra opinión es diametralmente opuesta: la realidad es que la mayoría del profesorado de Secundaria y Bachillerato parte de él como el apoyo necesario para elaborar su trabajo diario en el aula, no de manera exclusiva pero sí como un punto de arranque importante, por lo que se hace imprescindible que sea de buena calidad.

- c) La falta de motivación del alumnado hacia la Geografía es otro problema analizado por geógrafos prestigiosos y pedagogos. Encuestas realizadas a nivel nacional demuestran que el interés del alumnado se decanta más por los idiomas modernos (inglés) o la Informática que por la Geografía y la Historia. Es necesario resaltar en el aula la utilidad de la Geografía para la comprensión del mundo actual y de España mediante actividades adecuadas y motivadoras.
- d) La ausencia de espacio en los Institutos hace que no existan aulas de Geografía. Sobre la utilidad de este tipo de aulas se ha escrito mucho y no se discute por nadie, pero ni siquiera las autoridades educativas cuando planifican un centro nuevo lo tienen en cuenta: sí es necesaria el aula de Informática, también el laboratorio de idiomas, los laboratorios de Ciencias Naturales, Física o Química, un aula para taller de teatro, otra para Tecnología pero el aula de Geografía no se contempla ni se planifica. Es decir, que bien por la falta de espacio con lo que han sido desmontadas aulas de Geografía ya existentes, bien por falta de planificación, la triste realidad es la discriminación de la Geografía en la mayor parte de los centros.
- e) Otro problema que tenemos la mayoría del profesorado es cómo se puede atender la diversidad del alumnado en una etapa de enseñanza obligatoria como es la ESO. Las ACIs (Actividades Curriculares Individuales) son preceptivas por ley y en la clase de Geografía hay que aplicarlas. En teoría, el profesor de Geografía en el primer o segundo ciclo de la ESO debe establecer los niveles de conocimiento geográfico que existen en su aula y explicar según los resultados obtenidos. Si con anterioridad hemos señalado que faltan especialistas, esta dificultad añadida genera numerosos problemas dentro y fuera del aula.
- f) Aunque cada día la informatización es mayor y también el acceso a Internet, muchos centros carecen de posibilidades reales de acceso a los ordenadores para cada disciplina. Ello significa que en la mayor parte de los casos, los ordenadores del centro están para las cuestiones administrativas o para las clases de informática pero no se puede llevar al alumnado de la clase de Geografía para trabajar con ellos. En síntesis, estos problemas planteados y otros más, dificultan la labor del profesorado de Geografía, tanto en la ESO como en el Bachillerato en lo referente a la red de centros públicos.

3. EL NUEVO DECRETO DE MÍNIMOS MINISTERIAL

El Real Decreto 3473/2000 de 29 de diciembre, publicado en el BOE de 16 de enero del 2001 establece los mínimos del curriculum para todo el Estado

español, de obligado cumplimiento para todas las Comunidades Autónomas con competencias educativas, las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, así como para las instituciones educativas españolas en el extranjero. Es consecuencia de la política del gobierno y de los acuerdos con las autonomías con competencias en relación a la reforma de las Humanidades.

En el campo de la Geografía se señala que junto a la Historia desempeña una función vertebradora así como que nuestra disciplina es transmisora de valores para conseguir una actitud ética y comprometida.

Se hace especial hincapié en que la Geografía, en la ESO, debe crear sensibilidad hacia los aspectos medioambientales (Ecogeografía) y debe incidir en las cuestiones referidas a Europa, Iberoamérica, España y sus Comunidades Autónomas. También tiene en cuenta los planteamientos espaciales, adecuados a la edad del alumnado, los ambientales, territoriales y escalares.

Nos llama poderosamente la atención que cuando se afirma que en el primer ciclo se opta por combinar la Geografía con la Historia, no se ofrezca ninguna explicación razonada o científica al respecto, ni tampoco cuando se opta por lo contrario en el segundo ciclo.

Encontramos una cierta contradicción entre la afirmación de que «todo el diseño descrito debe respetar la edad mental y el desarrollo psicológico de los alumnos» y el objetivo nº 6 que establece que el alumnado debe conocer «la diversidad geográfica del mundo, sus rasgos físicos y humanos y distinguir las grandes áreas socioeconómicas, culturales y políticas» amén de comprender los rasgos físicos y humanos de España, su diversidad geográfica, cultural etc. En algunos rasgos nos parece un objetivo demasiado pretencioso para estas edades.

En el primer curso de la ESO, la mitad de la programación es geográfica y la otra histórica. La Geografía que se tiene que impartir es Física, medioambiental y de los riesgos, desde la óptica mundial, europea y española. Naturalmente que las Comunidades Autónomas con competencias educativas incluirán en su currículo aquellos aspectos geográficos propios que consideren pertinentes. También se tienen que trabajar procedimientos tales como comentarios de mapas a nivel elemental, gráficas climáticas simples, etc. El problema fundamental de este diseño es, según nuestra opinión, demasiadas cuestiones planteadas a un alumnado de 12 años que, además, debe estudiar todo lo relacionado con la Historia universal y española desde la Prehistoria al final del mundo antiguo.

En segundo curso de la ESO se ha de trabajar en Geografía Poblacional y Geopolítica, también desde el ámbito mundial, europeo, español y autonómico. Lo que llama poderosamente la atención es la inclusión en el curriculum de cuestiones relacionadas con la Economía y la Sociología que parecen de gran complejidad para estas edades, tal como las plantea el MEC. La principal dificultad estriba en cómo hacer fácil y comprensible al alumnado de este curso cuestiones tales como producción, intercambio y consumo, factores productivos, trabajo y capital,

los procesos de cambio y conflicto social, etc. También en este año el alumnado debe trabajar contenidos históricos centrados en la Edad Media europea y española. De nuevo, consideramos demasiados contenidos para un sólo curso académico. Da la impresión que las autoridades educativas han querido incluir todos los aspectos geográficos e históricos posibles pero sin tener en cuenta la realidad del horario semanal que hará casi imposible llevar adelante lo propuesto.

Sin embargo, en tercero de la ESO se ha optado sólo por la Geografía dejando la Historia Moderna y Contemporánea del mundo y España para 4º de la ESO. Nos parece la idea acertada pero sigue existiendo, según nuestra opinión, una densidad enorme de contenidos que hacen que sea irreal poder en un curso impartirlos con normalidad. A escala mundial se exige explicar los espacios geográficos, la Geografía Económica agraria, industrial, terciaria, la Geografía Urbana, las grandes áreas socioeconómicas del mundo desarrollado y subdesarrollado haciendo especial hincapié en Iberoamérica. También se tienen que trabajar todos los contenidos geográficos referidos a España (Geografía Física, Humana, Económica, Medioambiental, Geopolítica y Regional.) Parece demasiado para las clases reales de que se dispone en el abanico horario del centro, lo que obligará a que parte de la materia quede relegada, al tener que optar por unos u otros contenidos. Nuestra opinión es que si ya se trabajaron los aspectos físicos y humanos españoles en el primer ciclo de la ESO, parece reiterativo volverlo a repetir en el segundo ciclo.

Con relación a la Geografía de Bachillerato, se imparte en un horario de cuatro horas semanales durante el segundo curso en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales. En la introducción del decreto se dice que «la selección de objetivos y contenidos de la materia de Geografía en el Bachillerato se ha hecho atendiendo, fundamentalmente, a dos criterios: el primero de ellos es el estudio de la realidad espacial de España... en segundo lugar, se ha tenido en cuenta el desarrollo del pensamiento lógico-formal de los alumnos...». ¿Por qué no se ha concedido por las autoridades educativas el título a la asignatura de Geografía de España y se ha mantenido el más genérico de Geografía? Se ha debido, evidentemente, a cuestiones políticas en las que no vamos a entrar pero científicamente así debiera denominarse con otras posibilidades como Geografía del Estado español o Geografía de las Comunidades Autónomas españolas.

Se proponen ocho objetivos fundamentales a conseguir, con los que estamos esencialmente de acuerdo. Se trata de conocer la unidad y diversidad del espacio geográfico español, los contrastes, la complejidad derivada de los factores naturales, históricos o culturales para, después, incardinarlos en el marco de la Unión Europea y otros ámbitos geográficos más amplios.

Los cinco bloques de contenidos «España en el sistema mundo», «España en Europa», «Naturaleza y medio ambiente en España», «El espacio geográfico en las actividades económicas y los recursos humanos» y «La organización espacial

en España») nos parecen suficientes para que el alumnado adquiriera los conocimientos adecuados sobre el Estado en que vive, sus relaciones con el marco geográfico próximo (el europeo y, sobre todo, la UE) así como el papel español en ámbitos geográficos más amplios en el actual proceso de globalización.

Al analizar el curriculum, percibimos que el grado de profundización propuesto, respecto de los contenidos establecidos para el primero y segundo ciclos de la ESO, es el correcto pero queremos insistir en que debieran ser obligatorios para todos los alumnos de Bachillerato ya que, aunque en teoría se tendrían que haber impartido en la ESO unos conocimientos geográficos básicos sobre España, ya hemos afirmado en líneas precedentes que la densidad de los contenidos de la ESO para una disponibilidad horaria limitada hará que sea imposible llevar adelante una programación que los aborde todos. Con ello, buena parte del alumnado llega y llegará al Bachillerato con carencias geográficas más que notables.

Existen algunas interesantes diferencias con el anterior decreto de mínimos de 2 de octubre de 1992, publicado en el BOE de 21 de octubre de dicho año. Aquel, como hemos ya publicado, nos parecía bastante ambiguo; el decreto actual es más novedoso al incluir cuestiones tales como el espacio geográfico, los procesos de globalización y mundialización así como al conceder un mayor peso a las relaciones de España con el resto de Europa. Nuestra opinión es que el actual curriculum equilibra, mejor que el anterior, los contenidos y hace mejor hincapié en los caracteres geográficos de unidad y diversidad del territorio español. Nos parece interesante que se profundice, respecto a la ESO, en las características geográficas de cada una de las Comunidades Autónomas.

4. EL DECRETO DE DESARROLLO CURRICULAR

Si el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte aprobó primeramente el decreto de mínimos que deben impartirse en todo el territorio del Estado y al que están obligadas todas las Comunidades Autónomas, el 7 de septiembre del 2001 publicó en el BOE el Real Decreto de 3 de agosto de dicho año por el que se establece el desarrollo curricular para su territorio específico. Se ha de entender que este decreto obliga solo a las Comunidades Autónomas que, todavía, no tuvieran transferidas las competencias educativas. Como en realidad dichas competencias las tienen ya las diecisiete Comunidades Autónomas, la actual normativa afecta a las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla así como a los centros educativos españoles en el extranjero.

Así y todo, hay que tener en cuenta que siempre es un punto referencial para el conjunto de las autonomías que, hoy por hoy (inicios de octubre), no han publicado oficialmente en sus Boletines Oficiales los decretos correspondientes del nuevo curriculum y, todo lo más, han realizado avances de los mismos que siempre se dicen provisionales. La consecuencia de ello es, pues, que aunque en

teoría este decreto no parece tener un ámbito de aplicación amplio, no sabemos la influencia que tendrá, al final, esta concreción ministerial en los currículum autonómicos.

A continuación vamos a analizar los cambios y aportaciones que se han producido respecto al decreto de mínimos ministerial. Respecto al primer ciclo de la ESO se hace especial hincapié, en los objetivos, sobre la transversalidad indicando que hay que potenciar los valores de tolerancia y solidaridad mediante la diversidad geográfica, natural y cultural.

En el primer curso de la ESO se concretan ahora una serie de cuestiones que, al no explicarse, se pueden interpretar de formas distintas. Cuando se habla, por ejemplo, en el bloque «La Tierra y los medios naturales» de hacer hincapié en «Los viajes y las exploraciones» o sobre «el reconocimiento del Planeta», se trata de abordar la evolución histórica del conocimiento geográfico del Planeta, desde la antigüedad hasta hoy o, quizás, ¿otro tipo de enfoque? No parece del todo claro. Tampoco nos parecen adecuadas, para un alumnado de 12 años, cuestiones relacionadas con la teledetección, cartografía informatizada o interpretaciones de mapas de vegetación, entre otras. Si se tienen que trabajar a nivel elemental, muchos aspectos van a ser de difícil comprensión. Pensamos que sería más interesante trabajar los topográficos escalas 1: 50.000 y 1:25.000 en el segundo ciclo que no en el primero ya que se tendrían todas las bases geográficas elementales y no en 1º de la ESO en que se han visto, fundamentalmente, sólo los aspectos físicos pero no humanos ni económicos.

En el curso 2º de la ESO se concretan mucho más los contenidos. En el bloque de Geografía Poblacional se incide en los regímenes demográficos, los problemas migratorios y las estructuras demográficas. Los apartados de Economía y Sociología siguen siendo, según nuestra opinión, tan inadecuados o más que en el anterior decreto. Una de las concreciones con las que estamos de acuerdo es en que se trabajen mapas mundiales lingüísticos y de religiones. El bloque de Geopolítica no presenta cambios significativos.

Una de las novedades interesantes en 3º de ESO, respecto al decreto de mínimos, es que ahora se explicita que no sólo hay que abordar cuestiones europeas relacionadas con la UE, sino con todo el viejo continente, lo que nos parece muy oportuno. Por otra parte, se amplía el trabajo pormenorizado no sólo al ámbito iberoamericano sino también al Magreb, lógico si se tienen en cuenta las evidentes implicaciones de tipo económico, migratorio etc.

Desde el punto de vista de la Geografía de 2º de Bachillerato, nos parece correcto que el MEC haya concretado el currículum con un apartado introductorio que se dedica al conocimiento geográfico que obligará, en cierta medida, a una puesta al día de los conceptos geográficos fundamentales y a analizar no solo las distintas escuelas geográficas sino también las últimas tendencias de nuestra ciencia.

5. CONCLUSIONES

A la cuestión que planteábamos en la Introducción sobre si los últimos decretos solucionaban, mantenían o agravaban el problema de la enseñanza de la Geografía en la ESO y Bachillerato, opinamos que no se han solucionado los problemas existentes con anterioridad. Demasiados contenidos para trabajarlos en una disponibilidad horaria semanal que no ha variado. No es que agravan la situación anterior pero tampoco la mejoran ostensiblemente.

— La introducción de muchos más conceptos en el curriculum transformado se ha realizado sin contar, de nuevo, con la opinión del profesorado, mediante una reforma «desde arriba» que ya se cuestiona en los centros.

— No se explica, y se debiera haber hecho, cuáles han sido las motivaciones que han provocado que la Geografía tenga que trabajarse, en el primer ciclo de la ESO, atada necesariamente a la Historia o a otras Ciencias Sociales.

— Los contenidos no siempre están adecuados a la madurez y la edad del alumnado a que van dirigidos, sobre todo el de primer ciclo de la ESO.

— Existen algunas disfunciones en el curriculum de los decretos. -Sigue persistente el problema de la Geografía de España de 2º de Bachillerato, al no ser obligatoria para todo el alumnado, con lo que habrá carencias notables en el conocimiento geográfico del Estado español por los ciudadanos del futuro inmediato.

— Problema muy grave es el de los escasos recursos de los centros públicos de muchos lugares de España en los que hay verdaderas dificultades para trabajar la Geografía mediante recursos informáticos e Internet así como la inexistencia de aulas específicas de Geografía.

— Sí se han conseguido unos mínimos que parecen más aceptables que los de la etapa anterior. Queda por ver cuáles serán los cambios introducidos por las autoridades educativas de cada Comunidad Autónoma en el porcentaje de curriculum del que disponen.

— Se debiera de llegar a acuerdos políticos entre la administración central y autonómica para que no cambiasen las cuestiones relacionadas con la educación (la Geografía, en nuestro caso) con tanta asiduidad. A veces, al contrario de otros países de nuestro entorno, las transformaciones son tantas y tan rápidas que crean sensación de inseguridad, amén de las dificultades de adaptación de todos los integrantes del mundo educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Real Decreto 1344/1991 de 6 de septiembre por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE de 13 de septiembre de 1991.
- Real Decreto 1178/1992 de 2 de octubre, por el que se establece el currículo de Bachillerato. BOE de 21 de octubre de 1992.
- Real Decreto 3473/2000 de 29 de diciembre de nuevos mínimos de la Educación Secundaria Obligatoria publicado en el BOE de 1º de enero del 2001.
- Real Decreto 3473/2000 de 29 de diciembre de nuevos mínimos del Bachillerato publicado en el BOE de 16 de enero del 2001.
- Real Decreto 937/2001 de 3 de agosto por el que se modifica el Real Decreto 1344/1991 de 6 de septiembre, modificado por el Real Decreto 1390/1995, de 4 de agosto, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, publicado en el BOE de 7 de septiembre del 2001.
- GARCÍA ALMIÑANA, E.: «La Geografía en una Enseñanza Secundaria renovada». I Jornadas sobre Didáctica de la Geografía (Madrid, 1988). Valencia, 1990.
- GARCÍA ALMIÑANA, E. et al. : «El papel de la Geografía en el Proyecto curricular de Ciencias Sociales integradas: utopía y realidad». 1ª Jornadas de Didáctica de la Geografía (Madrid, 1988). Valencia, 1990.
- GARCÍA ALMIÑANA, E.: «La Geografía de España en el Bachillerato. Situación actual y las perspectivas futuras» XI Congreso Nacional de Geografía. Vol.1. pp. 1 a 10. Universidad Complutense. Madrid, 1989.
- GARCÍA ALMIÑANA, E. et al.: « Respuesta del Grupo Edetania a las cuestiones planteadas por el coordinador de la Reforma (Geografía) en la Comunidad Valenciana» en Revista Terra n.º 5. Santiago de Compostela, 1993. pp. 13 y ss.
- GARCÍA ALMIÑANA, E.: «Las tendencias geográficas y el Proyecto Edetania para Secundaria Obligatoria. Sus aplicaciones didácticas». Encuentros de Intercambio de Experiencias. Valencia, 1994.
- GARCÍA ALMIÑANA, E. et al.: «Algunas notas sobre el Proyecto Edetania. Respuesta a Juan Mainer», en revista IBER, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, nº 6. Barcelona, 1995. pp. 93 a 100.
- GARCÍA ALMIÑANA, E.: «El Proyecto Edetania y los temas transversales en el currículo de Geografía en la Enseñanza Secundaria Obligatoria» en III Jornadas de Didáctica de la Geografía. Madrid, 1990, pp. 411 a 420.
- GARCÍA ALMIÑANA, E.: «A elaboración e valoración dun Proxecto curricular para la ESO na Area de Ciencias Sociais, Xeografía e Historia» en 1º Congreso Galego do Profesorado de Xeografía, Historia e Ciencias Sociais. Santiago, 1997.
- GARCÍA ALMIÑANA, E. et al. : «Reflexiones a una crítica. Libros de texto: sí hay novedad» en Conciencia Social. Anuario de la Didáctica de la Geografía, la Historia y otras Ciencias Sociales, nº 2. Edit. Akal, 1998, pp. 17 y ss.
- GARCÍA ALMIÑANA et al. : Proyectos curriculares de Geografía para la ESO. ECIR, Valencia, 2000.
- GARCÍA ALMIÑANA I E.: Geografía 2.º Batxillerat Catalunya. Edit. ECIR, 2000. Coordinación editorial de la obra cuyos autores son los profesores Dr. D. Antonio Gómez Ortiz, Dr. D. Jaume Mateu i Giral et al.

EL CONOCIMIENTO DE LA MATERIA EN LOS PROFESORES DE GEOGRAFÍA DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

ANTONIO LUIS GARCÍA RUIZ

Universidad de Granada

JUAN DE DIOS MORCILLO PUGA

Universidad de Granada

JULIÁN PLATA SUÁREZ

Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

Desde que surge la ciencia en Grecia y se adquieren los primeros conocimientos geográficos, hasta nuestros días, la Geografía ha experimentado un extraordinario avance, aunque no superior a otras muchas ciencias, algunas de ellas de creación más reciente. Ya entonces, Platón, entre otros, defendía el diálogo, el intercambio participativo, inventivo y vivo, como el camino para aspirar a la sabiduría, a la verdad, a la ciencia, diríamos nosotros; y no han cambiado tanto las cosas en este sentido, pues como indica Shulman (1989, pág. 36) la investigación consiste en un “diálogo ininterrumpido entre los especialistas”.

Han transcurrido ya doce años desde que el Grupo de Didáctica de la A.G.E. organizó las primeras jornadas de Didáctica de la Geografía (Madrid 1988) y casi otros tantos desde que la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales organizó su primer Simposium (Salamanca 1989). Es

decir, que el diálogo entre estas ciencias embrionarias que son las Didácticas Específicas, de la Geografía y de las Ciencias Sociales prácticamente acaba de comenzar; se trata —como dice J. Prat— de “un área que inicia su construcción teórica” (1997, pág. 15), por lo que nos resulta difícil encontrar otros campos científicos con más corta edad que el nuestro. Y esto conviene tenerlo claro para responder a los torpes que, desde otras disciplinas, nos critican y denostan.

El error de estos colegas es doble, porque se atreven a juzgar lo que desconocen, por una parte, y no valoran lo conseguido en este corto espacio de tiempo, por otra. Todos hemos de reconocer que ha habido mucha producción en este breve período, aunque ésta haya sido muy desigual y dispersa. Por lo demás, en estas circunstancias, no nos atrevemos a juzgar y, mucho menos, a despreciar, lo que hacen los demás, porque con ello no contribuimos a encender muchas llamas e ideas de investigación y creación, sino todo lo contrario a apagarlas. Se hace necesario, por tanto, aumentar el diálogo, pero quizás de forma más receptiva, más honesta y más participativa. Para eso hemos venido a este congreso.

2. DESLINDAR EL CAMPO: LA DISCIPLINA O ÁREA COMO PUNTO DE PARTIDA

Evidentemente cualquier investigación científica, que quiera exigirse un mínimo de rigor, habrá de encuadrarse en una corriente teórica o epistemológica más o menos dibujada. En nuestro ámbito de las Ciencias Sociales y, particularmente en el de la Geografía, admitimos como fuentes de conocimiento tanto la racionalidad como el empirismo, si bien, como señala Unwin, “la geografía, por interesarse tanto por el mundo físico como por el humano, nunca se ha considerado miembro de pleno derecho en ninguna de las dos categorías” (1995, pág. 45). Pero, además, en esta época de postmodernidad que vivimos, hay que dar por superados tanto el positivismo como el historicismo e ir hacia un paradigma crítico y comprensivo de los hechos, que vaya acompañado de la objetividad y del compromiso social.

Situados ya en este contexto, hay que responder a las preguntas principales ¿hacia dónde vamos?, ¿cuál es la meta y objeto de nuestras investigaciones?, ¿dónde está el campo específico y propio de la Didáctica de las Ciencias Sociales?

Sería un atrevimiento o una temeridad, tratar de responder aquí a estas cuestiones, porque esto correspondería a otro trabajo, evidentemente, más extenso que éste. Sí queremos, no obstante, precisar una cuestión que desde el punto de vista jurídico parece clara, pero, en la práctica, en los trabajos de investigación, sobre todo, parece no entenderse. Nos aclaramos. La mayoría de los que reflexionamos o investigamos sobre la Didáctica de la Geografía y de la Historia o de las Ciencias Sociales somos licenciados en alguna de estas materias, muchos también doctores en esas disciplinas y profesores de las asignaturas correspon-

dientes. Sería, por tanto, una incoherencia y un grave error investigar sobre cuestiones no relacionadas con ello. Ahora bien, el mundo de la infancia y la juventud es muy complejo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje intervienen muchos factores y alcanzar una educación de calidad es tarea difícil. ¿Qué significa todo esto? Sencillamente que todos los profesores, aunque sean especialistas en una materia han de tener unas nociones fundamentales del resto de las materias que intervienen en la educación, es decir, un conocimiento profesional y pedagógico además del específico.

Pues bien, aquí surge todo un mundo y un campo de investigación vastísimo y con grandes especialistas, tanto en España como fuera de ella. ¿Quiénes son estos profesionales? Pues evidentemente pedagógos, psicólogos, sociólogos, etc., puesto que éste es su campo y, salvo casos excepcionales, ellos tienen la autoridad.

Lo mismo sucede con la investigación en las ciencias referentes (Geografía, Historia, Economía, Historia del Arte, etc.); lo que ocurre aquí es que la situación es algo más clara. Son muy pocos los que no siendo licenciados en Geografía, por ejemplo, intentan investigar sobre ella.

Entonces ya nos vamos aproximando a la respuesta final. Si los pedagogos tienen su campo de investigación específico y propio y los geógrafos también; ¿a quién corresponde investigar en Didáctica de la Geografía?. Evidentemente, a los que nos dedicamos a la Didáctica Específica, en nuestro caso de la Geografía, aunque... eso sí, sin monopolios, ni exclusivismos de ningún tipo. Pero la pregunta principal es ¿desde que perspectiva?, ¿desde qué base epistemológica y conceptual?. Pues lógicamente desde la Geografía, la Historia y las demás Ciencias Sociales. Es decir, podremos estudiar todas las situaciones y problemáticas de la enseñanza y educación, pero siempre desde la óptica geográfica. La siguiente cita de P. Benejam nos puede ser muy útil para defender nuestra argumentación: “Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales se debe indagar forzosamente en el terreno de la epistemología de la ciencia referente para poder contestar a dos preguntas básicas ¿Para qué enseñar Ciencias Sociales? y ¿Qué enseñar de estas ciencias? porque la reflexión epistemológica permite la definición de los objetivos que se persiguen, ofrece un hilo vertebrador para plantear la selección y organización de los contenidos, al tiempo que favorece determinadas metodologías” (1993, pág. 343). La materia (disciplina o área) ha de constituir nuestro punto de partida y nuestro punto de llegada, la base y el límite de nuestro campo específico de actuación e investigación. Ahora bien, nos tiene que quedar claro que esto requiere un conocimiento básico de los dos campos citados (el disciplinar y el pedagógico) y a ellos y a sus correspondientes especialistas, habremos de recurrir con reiterada frecuencia.

3. UNA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: EL CONOCIMIENTO DE LA MATERIA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Ya hemos dicho que desde las Didácticas Específicas se pueden abordar casi todos los temas de investigación. Puede servir como ejemplo, el trabajo de García Ruiz (1996, pág. 38) en el que plantea las principales líneas de investigación del área (Cuadro nº 1). La primera de ellas trata precisamente de la Formación del Profesorado, campo específico de la Pedagogía y de la Educación. ¿Dónde está entonces nuestro cometido en dicho campo? Pues como venimos diciendo en la materia, es decir, en los conocimientos y contenidos de Geografía, que los profesores deben poseer. Aquí es donde se hace necesaria la concurrencia del especialista en Didáctica de la Geografía; él es el único que conoce ambos campos: el geográfico y el educativo, y como consecuencia el único que puede actuar con rigor.

La formación del profesorado es un tema fundamental, que en el campo educativo no se puede olvidar. García Garrido (1987, pág. 307) nos dice: “no se puede ni soñar con la mejora real de los sistemas educativos sin contar de antemano con la mejora de la formación de los educadores”. Afirmación que compartimos plenamente, aunque, al parecer, desconocida por todos los responsables de la implantación de la LOGSE.

Sobre los contenidos del currículum de Formación del Profesorado hay toda una producción científica ya muy consolidada. Reproducimos un cuadro de C. Marcelo, donde se recogen algunas de las propuestas (cuadro nº 2).

Dejemos y respetemos a los especialistas en Formación del Profesorado y centrémonos en el que a nosotros nos corresponde, es decir, el de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Nuestra propuesta se va a basar en los conocimientos específicos de la materia que el profesor debe dominar; ahora bien, si entendemos que previo a ellos, ha de tener unos conocimientos instrumentales (lingüístico, audiovisual y matemático-tecnológico) y unos conocimientos implícitos (generales y profesionales) en los que deben entrar elementos filosóficos, éticos, culturales, sociológicos, jurídicos, pedagógicos, psicológicos, etc. Sólo nos faltaría la práctica docente para que todos los componentes del citado cuadro nº 2 se recojan en la formación del profesorado.

4. TRES TIPOS DE CONOCIMIENTO DE LA MATERIA: DISCIPLINAR, CURRICULAR Y DIDÁCTICO

En el cuadro número tres aparecen los conocimientos necesarios que proponemos para la Formación del Profesorado de Secundaria. Por las razones antes aludidas y por la brevedad de esta comunicación, no vamos a tratar de analizar

los conocimientos instrumentales e implícitos, pero sí lo haremos con los referidos a la materia, en este caso de Geografía, Historia y Ciencias Sociales.

La incógnita que planteamos es tan antigua como novedosa. Se trata de responder a las clásicas preguntas:

- a) ¿Se puede enseñar lo que no se sabe?
- b) ¿El conocimiento de la materia, es suficiente para saberla enseñar?

Son cuestiones que están planteadas desde hace mucho tiempo, pero presenta la novedad de que aún no han sido satisfactoriamente contestadas. Dos consideraciones conectadas entre sí, tenemos que apuntar. La primera es decir que hay dos grupos, dos comunidades de científicos, destinados a responder, pero con un total desencuentro e ignorancia mutua, que hace difícil la reconciliación. Nos referimos a los investigadores y departamentos de las disciplinas referentes (Geografía, Historia, Arte, etc.), por un lado, y a las de Ciencias de la Educación (Pedagogía y Psicología, sobre todo), por el otro. Ambos grupos se sitúan en posiciones extremas, si bien los segundos, están algo más abiertos a la colaboración y a su solución del problema. Mientras que los primeros creen que el conocimiento de la materia es suficiente para enseñarla, llegando incluso a despreciar las posiciones contrarias, los segundos le conceden una relativa importancia a dicho conocimiento, posicionándose a favor de una formación más didáctica y pedagógica.

La otra consideración que queríamos hacer es que, consecuencia de lo anterior, sólo se plantean dos tipos de conocimientos, en la formación específica del profesorado el conocimiento de la materia y lo que Shulma ha venido a llamar Conocimiento Didáctico del Contenido, que se construye a partir del conocimiento de la materia, más los conocimientos pedagógicos y del alumno que el profesor posee y a través de su experiencia.

C. Marcelo (1992, pág. 175), ha revisado las investigaciones en torno al tema, aportando las siguientes conclusiones:

- Parece evidente que los profesores mantienen concepciones, creencias, orientaciones acerca de la materia que enseñan y de cómo enseñarla.
- Los profesores utilizan representaciones variadas para hacer comprender a los alumnos los contenidos curriculares.
- Se han establecido conexiones estables entre el Conocimiento Didáctico del Contenido de los profesores y su enseñanza interactiva.
- Las conexiones entre el Conocimiento Didáctico del Contenido y el aprendizaje de los alumnos son estables.

A la luz de éstas y de otras muchas investigaciones, parece claro que ambas formaciones (la disciplinar y la didáctica) son necesarias. De todo ello deduci-

mos que efectivamente existe un campo específico y propio, correspondiente a la Didáctica de la Geografía y de las Ciencias Sociales, que sólo a los que investigamos en este área nos corresponde desarrollar, reconciliando, por supuesto, la Geografía y la Pedagogía.

Pero ahora, nos tenemos que hacer una tercera pregunta tan importante como las otras: ¿Qué enseñar? Podemos dominar perfectamente una disciplina, tener un magnífico dominio de sus métodos de enseñanza, pero no poseemos un programa coherente, no impartimos los temas adecuados o no sabemos seleccionar lo que es más significativo y relevante de un tema.

En un currículum descentralizado, flexible y abierto como el que tenemos en España se hace necesario saber seleccionar los contenidos más adecuados, reelaborar programas y darle integración y sentido a lo que los alumnos deben aprender. De ahí que planteemos tres tipos de conocimientos sobre la materia: disciplinar, curricular y didáctico (ver cuadro nº 3). Creemos que esta propuesta es más precisa que las anteriores y responde mejor a la formación del profesor que necesitan los estudiantes.

4.1. EL CONOCIMIENTO DISCIPLINAR, NECESARIO PERO NO SUFICIENTE

La defensa del conocimiento de la disciplina no necesita grandes argumentaciones técnicas; con una breve mirada diacrónica y sincrónica de la educación y de la enseñanza, nos demuestra que sólo en situaciones perentorias y de carencia presupuestaria, las materias de la enseñanza secundaria, eran impartidas por profesores no titulados o especialistas en ellas, en casi todas las épocas y países del mundo.

Sostenemos que el conocimiento profundo y completo de una disciplina, en nuestro caso la Geografía, constituye la base fundamental de su información como profesional; es un conocimiento completamente necesario, pero no suficiente, es decir, el dominio de una materia no infiere automáticamente capacidad para enseñarla, sino que requiere otros conocimientos más. Desde esta óptica filosófica, queda desautorizada la exclusiva formación en las disciplinas referentes, al mismo tiempo, que requeridas otras formaciones complementarias.

En el conjunto de conocimientos correspondientes a este grupo, entrarían la epistemología de la disciplina, las teorías, leyes y métodos por las que se rige, la estructura, los modelos, los sistemas, y, en definitiva, los contenidos más relevantes de su campo científico, tanto en su versión teórica como práctica.

4.2. EL CONOCIMIENTO CURRICULAR, OBLIGATORIO PERO INACABADO

En esta línea de razonamiento anterior, hay que argumentar igualmente que, tampoco son sinónimos ciencia universitaria-ciencia escolar, programas universitarios- programas preuniversitarios. Una cosa es la ciencia que se enseña y se aprende en la Universidad y otra, muy distinta, es la que se enseña y se aprende en el Instituto o en la Escuela. Tampoco los conocimientos universitarios infieren, por si solos, conocimiento de los currícula escolares. Estos últimos son, como sabemos, completamente distintos, tanto en sus contenidos, como (y sobre todo) en sus tratamientos.

Los currícula oficiales, no son meras indicaciones caprichosas, que se puedan desconocer, sino que constituyen la base legal y normativa de nuestro trabajo, por lo que consecuentemente los tenemos que conocer. Pero actualmente en España disponemos de un currículum descentralizado, abierto y flexible. Es decir, se trata de un contenido obligatorio, pero inacabado y, por tanto, modificable en el tercer y cuarto nivel de concreción: en el aula y las adaptaciones curriculares.

El diseño curricular de un área o disciplina, la reelaboración del programa concreto que se le va a impartir a unos alumnos determinados, es una cuestión fundamental, y una de las premisas básicas que condiciona el éxito o fracaso de un proceso instructivo, educativo o escolar. Una de las primeras competencias que debe tener un profesor es saber diseñar un programa asequible y adecuado a sus alumnos, con la coherencia científica necesaria, el interés y utilidad social suficiente.

Para ello es necesario conocer bien la sociedad y el mundo en que vivimos, el contexto sociocultural del centro, las características de los alumnos, el valor formativo de la disciplina o del área, su utilidad y sus aplicaciones prácticas, así como todo lo contemplado en el currículum oficial y en el proyecto curricular del centro.

4.3. EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO, VOLUNTARIO PERO IMPRESCINDIBLE

No son suficientes los dos tipos de conocimientos anteriormente citados; nos falta aún un tercer conocimiento más: el didáctico. Se trata de una formación que en la práctica es tan ignorada como imprescindible. La relación con los alumnos, el planteamiento de objetivos, la selección y secuenciación de unidades didácticas, el orden y la estructura de cada una, las estrategias de enseñanza, los criterios y los modos de evaluación, etc. constituyen una parte esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la clave principal del éxito o del fracaso escolar.

El conocimiento didáctico de la materia, no se nos exige a los profesores, sino que se nos recomienda; tiene un carácter voluntario pero es imprescindible, si pretendemos una enseñanza eficaz y con el rigor y la calidad necesaria.

A modo de síntesis o conclusión indicaremos que en este trabajo, sólo hemos pretendido plantear estos tres tipos de conocimientos; en trabajos posteriores trataremos de profundizar en cada uno de ellos.

CUADRO 1. Principales líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales

PRINCIPALES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	
1)	Formación del profesorado
2)	Características de los alumnos
3)	Epistemología de la disciplina del área
4)	Contextos ambientales
5)	Estudios y análisis de la presencia curricular
6)	Diseño y desarrollo curricular
7)	Objetivos y finalidades educativas
8)	Programas y contenidos
9)	Metodología y recursos
10)	Evaluación y recuperación
11)	Otras líneas y temáticas:
11.1	Temas locales y actuales
11.2	Problemas prácticos
11.3	Educación ambiental
11.4	Temas transversales
11.5	Etc.

(Fuente: García Ruiz, Op. cit.)

CUADRO 2. Contenidos del Currículum de la Formación del Profesorado según distintos autores.

Marín (1980)	Gimeno y Fernández (1980)	Snyder y Anderson (1980)	Mialarej (1982)	Pickle (1984)	Denemark Y Nutter (1984)	Vaughan (1984)	Eghert (1985)	Cruikshank (1985)	Kirk (1986)	Landsheere (1987)	Scannell (1987)
Estudios generales	Contenidos científicos	Conocimiento especializado		Conocimiento Particularista	Educación general		Educación general	Educación general		Educación general	Educación General
Fundamentos de Filosofía Psicología Etc.	Disciplinas de Fundamentación Profesional	Conocimiento Pedagógico	Reflexión Problemas educativos	Conceptos técnicos	Especialidad académica	Conocimientos sobre enseñanza eficaz			Conocimientos	Contenidos Específicos	Estudio de Una materia
Estudios de disciplina a enseñar		Adquisición de destrezas	Conocimiento de los medios		Dominio genérico de enseñanza	Conocimientos sobre el cambio y la innovación					Educación Profesional
Práctica docente	Práctica docente	Construcción de sí mismo	Conocimientos de Psicología								
			Técnicas de educativa		Educación profesional						

Fuente: C. Marcelo (1989, pág. 57)

CUADRO 3. Conocimientos específicos sobre la materia

A	DISCIPLINAR (Necesario pero no suficiente)
B	CURRICULAR (Obligatorio pero inacabado)
C	DIDÁCTICO (Voluntario pero imprescindible)

BIBLIOGRAFÍA

- BENEJAM, P. (1993): *Los contenidos de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado*. Actas del Congreso de Didácticas Específicas de Formación del Profesorado. Santiago de Compostela.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1982): *Educación comparada: fundamentos y problemas*. Madrid. Dyckinson.
- GARCÍA, A. L.; LICERAS, A y PLATA, J. (1993): *Los contenidos de Ciencias sociales en la Formación del Profesorado de Educación Primaria*. Actas del Congreso de Didácticas Específicas de Formación del Profesorado. Santiago de Compostela.
- GARCÍA RUIZ, A. L. (1996): *Principales líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. En RUIZ HIGUERAS: *El saber en el espacio didáctico*. Jaén, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- GARCÍA RUIZ, A. L. (2000): *La importancia de los itinerarios geográficos en la Didáctica del Paisaje*. Actas del XVI Congreso de Geógrafos Españoles. Málaga.
- GARCÍA RUIZ, A. L. (2000): *El valor formativo de las humanidades desde la perspectiva geográfica*. Granada. Universidad.
- GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1985): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- MARCELO, C. (1993): *Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido*. Actas del Congreso de Didácticas Específicas de Formación del Profesorado. Santiago de Compostela.
- PAGÉS, J., ESTEPA, J. y TRAVÉ, G. (Edts) (2000): *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva. Universidad.
- PRATS, J. (1997): *La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. En AA.VV *La formación del Profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla. AUPDCS y Diada.
- PRATS, J. (2001): *Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Actas del Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Granada.
- SÁNCHEZ, D. (1982): *Aproximación a la Filosofía*. Barcelona. Salvat.
- SHULMAN, L.S. (1989): *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea*. En WITTROCK, op. cit.
- UNWIN. T. (1995): *El lugar de la Geografía*. Madrid. Cátedra.

- VICENTE, P. (1990): *Creencias del profesor en ejercicio relacionadas con el curriculum*. Inter-universitaria de Formación del Profesorado.
- VILLANUEVA, J. (2001): *La Geografía en la Educación Secundaria*. Tesis doctoral. Inédita.
- VILLAR, L. M. *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy. Marfil.
- WITTRICK; M. C. (1989): *La investigación en la enseñanza*. Barcelona. MEC-Paidós.

EL CAMINO DE LA ESPECIALIZACIÓN EN LOS ÚLTIMOS PLANES DE ESTUDIO. UNA VISIÓN VALENCIANA

ENRIC RAMIRO I ROCA

Universitat Jaume I de Castelló

1. INTRODUCCION

La presente comunicación es fruto de una preocupación surgida por el desfase entre la formación universitaria de los geógrafos y las necesidades del sistema educativo para la formación de los alumnos de secundaria. Por una parte, tenemos que la geografía se ha convertido en carrera independiente separada de la historia, tradicional reivindicación de los geógrafos, con la cual mantenía una relación subsidiaria. Por otra parte, la LOGSE ha estructurado el sistema educativo ofertando esta materia dentro de la asignatura de Conocimiento del Medio en primaria y de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en secundaria. En ambos casos, o bien diluyendo la geografía o adjudicándola a licenciados de distintas carreras que ahora ya no la tenían ni como asignatura durante sus estudios universitarios.

Si a este grave desfase entre la formación científica de la facultad y el posterior trabajo laboral, añadimos la ausente formación didáctica en su fase inicial y la insuficiente del CAP en su desarrollo posterior, obtendremos el perfil de un profesional docente con grandes lagunas. Una problemática que es responsabilidad principal de la Universidad, como afirma el profesor Arroyo Ilera (1990:35): "A pesar de la concesión a la Universidad de todo el sistema educativo de la LGE del 70 y en especial de la formación del profesorado, las facultades nunca tuvieron especial interés en fomentar esta especialidad (refiriéndose a la didáctica

ca) ... fue ignorando los problemas de la enseñanza que la geografía tenía en este nivel (...) Ello ha conducido a una extraordinaria pobreza en investigaciones didácticas de geografía, creándose un vacío llenado con rapidez por las diversas simplificaciones pedagogizantes”.

Pero a todo ello hemos de añadir una creciente especialización en los temarios universitarios de geografía que en la última remodelación de los planes de estudio se ha intentado corregir. Sin embargo, la cuestión es de difícil solución, pues en la confección de éstos intervienen muchas veces intereses y circunstancias extracurriculares que dificultan enormemente la concreción del perfil del estudiante que se pretende conseguir. Además, la inexistente relación y el completo aislamiento entre el profesorado universitario y el no universitario, comporta otro elemento negativo que no ayuda en absoluto a mejorar las enseñanzas geográficas.

Delimitado el marco de la comunicación, es nuestra intención centrarnos en el complejo tema de la especialización geográfica a través de las opiniones de destacados docentes universitarios, con el objetivo de mostrar la visión valenciana del tema y ofrecerla a otros colectivos que participan de estas realidades. Nuestro estudio se base por tanto, en entrevistas personales realizadas con profundidad durante diversos años en las facultades donde se imparte geografía en el País Valenciano. La especialización en los planes de estudio, un tema vivo y actual, es investigada a partir de fuentes bibliográficas y orales para llegar a unas conclusiones que posibiliten nuevas acciones y estudios.

En el apartado de agradecimientos, quisiera dejar manifiesta mi gratitud a los profesores Julia Salom de la Universidad de València y al compañero Xosé Manuel Souto, catedrático de instituto, por todas sus aportaciones y consejos alrededor del tema de los planes de estudio valencianos. Igualmente he de nombrar a los profesores Antonio Gil Olcina, Vicente Gozálviz y Fernando Vera de la Universidad de Alacant, a Josep M^a Bernabé, Vicenç Rosselló i Eugenio Burriel de la Universidad de València, a José Quereda de la Universidad Jaume I de Castelló, y al professor emérito Antonio López Gómez de la Universidad de Madrid, que han participado en las diferentes entrevistas realizadas. Gracias a ellos se ha podido confeccionar la presente comunicación.

2. LOS PLANES DE ESTUDIO, BASE DE LA FORMACION

En la formación de los licenciados interactúan diversos factores, pero entendemos que la preparación básica recibida en la facultad con un mínimo de cuatro años, más la preparación del CAP, es fundamental. No obstante, como indica el profesor Bosque Maurel (1992:98), “El análisis de los planes y de las asignaturas que los componen se tiene que hacer, exclusivamente —y así lo hemos hecho—, desde una óptica formal y limitada a la simple titulación de las

disciplinas, con toda la vaguedad que eso comporta. El auténtico estudio de las asignaturas de cada plan, a través de los programas respectivos o, al menos, mediante un resumen de sus contenidos, es prácticamente imposible (...). Sólo excepcionalmente, este es el caso de la Facultad de Filosofía y Letras de Zaragoza, se han publicado los contenidos (...), Y, en numerosos casos, ni tan sólo existe, a escala interna de las Secciones de cada Facultad y con la posibilidad de que sean conocidos por sus mismos alumnos, una colección completa de los programas o cuestionarios de las asignaturas”.

Si esto era un realidad hace unos años, afortunadamente hoy en día son cada vez más las universidades que facilitan a sus estudiantes una completa guía de los contenidos, características y evaluación de la asignatura, aunque otro tema diferente es el referido a su cumplimiento. La libertad de cátedra, la tradición y las cambiantes circunstancias que rodean el decurso de una asignatura a lo largo del año, más la probabilidad de cambios en la titularidad o responsabilidad en su impartición, dejan el programa oficial en un conjunto de ítems un poco más que orientativos si cabe.

Dadas las características de una comunicación de este tipo, vamos a centrarnos en los prolegómenos de la actual reforma educativa en la geografía universitaria desarrollada en el País Valenciano. Como es conocido por todos, las últimas modificaciones tienen como base la LRU de 1983 y la LOGSE de 1990, y unos resultados no siempre coherentes ni positivos. En la década de los 80 el profesor Bosque Maurel manifestaba que (1981:199): “atendiendo a sus contenidos, a sus objetivos y a sus preocupaciones, la Geografía española parece mantenerse en un nivel no comparable al conseguido por esta misma ciencia en Francia, los países anglosajones, o en Italia y Alemania (...) Su fruto puede ser la sensación general de insatisfacción y de crisis que existe actualmente en la comunidad geográfica española”.

Una década posterior, insiste el profesor López Ontiveros en que (1992:9) “son pocos los geógrafos que discuten que la geografía enferma de sus muchas limitaciones e incluso desmesuras porque su crecimiento ha estado desordenado e incoherente”. Como razones cita el provincialismo y autonomismo radical, la falta de contactos exteriores e incardinación en la Unión Geográfica Internacional. Y como argumentación, cita los planes de estudio que confirman el carácter arbitrario del crecimiento geográfico español, sin unión ni tan sólo coordinación en su desarrollo, y presentando muy poca precisión conceptual y terminológica en sus asignaturas, como se deduce del elevado número de éstas.

El reciente plan de estudios de 1993, caracterizado por una gran optatividad donde el alumno va marcando su propio itinerario curricular sobre la base de la selección de créditos, es consecuencia de una autonomía universitaria que parece tener los días contados. No obstante, donde parece haber un cierto consenso es en el reconocimiento del campo específico de la geografía des del primer curso

de la carrera y su categoría científica. Sin embargo, donde no ha habido acuerdo ha sido en la forma de concreción de la L.R.U. en sus planes de estudio, como demuestran el considerable abanico de opiniones de diferentes profesores.

Desde una posición de incerteza, el profesor Hernando Rica (1992:20) opinaba que “la sensibilidad que muestran con un mercado de trabajo, las propuestas capacitadores que permiten competir y ganar en concurrencia con otras profesiones, así como la imagen pública que proyectamos, paran a futuros estudiantes, plenamente informados de nuestra oferta. Del valor de esta última dependerá la magnitud de personas que siguen los aprendizajes propios de la geografía”. En la vertiente optimista, encontramos al recientemente fallecido profesor López Gómez (Entrevista, 1995:15-15) cuando comenta que “en mi tiempo la geografía no le interesaba a nadie y durante mucho tiempo (...) en los últimos años, ya han venido muchos alumnos que les gusta. En los institutos ya se ha hecho el cambio generacional, les han explicado qué era la geografía, y tenían una idea bastante distinta y ya iban muchos de ellos encaminados a esta ciencia”. Y añade como razones “el aumento de las comunicaciones, el cambio político y la apertura, un mayor conocimiento de los problemas y los países, la televisión que les atrae y les lleva a conocer otras naciones, otros paisajes, otros pueblos... y la geografía en este sentido ha calado bastante fondo”. No obstante, reconoce que en los últimos años ha habido una cierta disminución de alumnado y los que se han acercado, lo han hecho en segunda o tercera opción.

3. UNA VISIÓN VALENCIANA

En el País Valenciano, al igual que en el resto de comunidades autónomas, se celebró la consecución como carrera independiente de la geografía. Y al igual que en todas, el colectivo universitario se dispuso a hacer uso de su autonomía para configurar una licenciatura que diera respuesta a las necesidades sociales. Sin embargo, la falta de experiencias anteriores y un sistema muy abierto en el diseño de los planes de estudio, dio como resultado un currículum excesivamente diversificado y atomizado que tiene graves consecuencias en el horario de los alumnos y en la planificación de sus estudios.

Un resumen de la trayectoria seguida en la formación inicial, nos la da el profesor Rosselló que hace una síntesis de su evolución: “Los planes han cambiado diversas veces durante mi etapa profesional. El primer plan de estudios era el mío, en el cual éramos unos señores licenciados en historia, que habíamos hecho alguna asignatura de geografía. Después conseguimos hacer la sección de geografía. La primera que hubo en toda España fue en Zaragoza y después aquí (...) y después ya vendría el plan de geografía estricto, que consistía en dos cursos comunes y tres de geografía. Y ahora está la licenciatura de geografía con los cuatro cursos des del principio” (Entrevista, 1995:40). A pesar de esta evolu-

ción, el mencionado profesor considera que las diferencias no son tan grandes como parece, al menos hasta ahora, ya que la etapa que se inicia con la licenciatura y la ausencia de la historia, es algo que habrá que analizar con detenimiento, de forma que su opinión es de expectación hacia el futuro.

En una posición optimista se encuentra el profesor Gozávez de la Universidad d'Alacant que veía en los últimos planes de estudio muchos aspectos positivos pero con la necesidad de tiempo para su consolidación (Entrevista, 1997:18-19) "Yo estoy contento con los nuevos planes de estudio. Creo que se ha hablado demasiado de su fracaso y habría que ver otros componentes como pueden ser las características de los estudiantes que vienen del bachillerato" y continua más adelante diciendo que "todos los planes necesitan un tiempo de rodaje (i...) los aspectos más positivos que veo son el enfoque que se le está dando a la geografía aplicada".

Sin embargo, el elemento destacado como reflexión general ha sido el controvertido tema de la especialización que se ha intentado frenar con la reciente actualización del plan de estudios. En este sentido, es el profesor Gil Olcina el que apostaba por mantener una base común que evitara la excesiva disparidad de planteamientos desde el principio de la licenciatura (Entrevista, 1995:21): "En el caso concreto de la geografía, yo lo que he manifestado es una preocupación para que no se pierda la identidad del geógrafo y lo que nos caracteriza. Una especialización a ultranza tiene serios peligros para romper la unidad de la geografía". Con una postura un poco más moderada pero en el mismo sentido, es la adoptada por el fallecido profesor Bernabé (Entrevista, 1995:3) cuando afirmaba que "Yo en estos momentos pienso que no hay que ir a la desespecialización universal y generalista, pero si focalizarla en una línea diferente".

También el profesor Romero insistía en la necesaria capacidad que habrían de tener los planes de estudio para dar una base común y general al alumnado (Entrevista, 1996:10): Resultará heterodoxo lo que voy a decir, pero creo que se acomoda mejor a la situación actual el plan de estudios que yo hice (...) Creo que la superespecialización conduce a poco, de hecho en la empresa pública y privada les interesa poco en qué se está licenciado. Lo que se quiere es que seas licenciado y diplomado superior, ingeniero, arquitecto, economista, abogado... da un poco lo mismo según per a qué cosas. Las empresas buscan más tu formación personal, tu perfil psicológico, tu capacidad para desarrollarte en situaciones difíciles, para trabajar en grupo, con un módulo que la empresa pública o privada te proporciona después. En este sentido nos estamos deslizando hacia un terreno probablemente poco provechoso. Veo demasiada especialización".

Asimismo, el profesor Burriel (Entrevista, 1997:13) coincide con esta necesidad de una base común, al menos al principio de la carrera, con el objetivo de dar a conocer la materia a gente diversa: "Creo que hemos tenido una excesiva carga lectiva, asignaturas muy densas y poco tiempo para hacer un trabajo serio

(...) Yo no estoy a favor de la especialización des del primer curso (...). Una formación humanística más amplia es necesaria: que sepan alguna cosa de arte, de historia... ayuda a saber después más de la especialidad. Creo que está pasando el tiempo del valor especialista, entre otras cosas porque la tecnología lo va a cambiar. Uno va a aprender cómo leer una fotografía aérea y de aquí a dos años nos la van a dar leída por ordenador... Creo que es más importante desarrollar el pensamiento y la formación generalista nos ayuda mucho”.

Pero no todo son críticas a la especialización, ya que también se ofrecen alternativas para cambiar esta situación, proponiendo una mayor troncalidad. Según afirma el profesor Olcina (Entrevista, 1995:21) “es bueno que los profesores hagan ver a sus alumnos que han de formarse como geógrafos y que la especialización ya vendrá más tarde a partir de la defensa de las Tesis Doctorales y no antes”. Y amplía el tema, ofreciendo más detalles y abriendo nuevas vías cuando explica que (Entrevista, 1995:3) “he leído y oído ultimamente cosas referidas a especializarse en la práctica, en hacer especialistas en planificación territorial, en gestión del medio ambiente, en administraciones públicas, que se formarían con clases dadas por geógrafos, juristas en derecho administrativo, economistas... para formar gente pluridisciplinariamente, no especializarla en un cuerpo teórico que es la idea antigua y la idea de los cambios de la década de los setenta. Por eso, incluso en los inicios de los planes de estudio, la obsesión era definir el cuerpo teórico nuclear de la geografía y transmitirlo. Creo que es el momento para comenzar a plantearse en qué lugares convendría iniciar la creación no de cuerpos homogéneos sino un conjunto de conocimientos que pudieran ser aplicados a líneas concretas de trabajo”. En concreto, hace referencia a ejemplos específicos de la vida real y la problemática de la administración en la cual tiene una dilatada experiencia. Igualmente, el profesor Burriel (Entrevista, 1997:13) especifica su opinión al afirmar que “no pasaría nada por tener dos cursos de una formación más amplia y después dos cursos de una especialización mayor. Pero cinco curso de geografía, porque en cuatro no los hace nadie. Que me digan en qué universidad del mundo lo hacen”.

No obstante, todas estas alternativas chocan contra el muro del sistema. Un sistema que se debate entre la autonomía universitaria que posibilita el control por parte de las pequeñas comunidades geográficas y la centralidad de base común que impone el Ministerio y que favorece la interconexión de estos grupos a través de una jerarquía de poderes. Como dice el profesor Troitiño Vinuesa (2000:7): “Los planes de estudio, ciertamente, no deben estar supeditados a coyunturas de oferta laboral, pero sí garantizar una formación básica sólida (formativa, instrumental y aplicada) que permita adaptarse a las demandas del mercado. Para ello hay que definir unos perfiles profesionales principales, sin embargo esto no resultará fácil cuando en el diseño o reforma de los planes de estudio se siguen primando los intereses de los profesores, repartos paritarios, dispersión enciclopédica, lógicas diversas, etc.”

4. ALGUNA CONCLUSIÓN

Parece evidente que hay un cierto consenso, al menos entre los catedráticos valencianos consultados, en torno a criticar la excesiva especialización que suponen determinados contenidos geográficos en la etapa inicial de la formación universitaria. Pero por otro lado, vemos la existencia de una inercia basada en intereses profesionales y en la autonomía de las diferentes facultades, que posibilita esta superespecialización. La alternativa ofrecida por la mayoría de los profesores consultados, pasa por una fuerte troncalidad común en los planes de estudio en su primera fase, dejando las materias más específicas para un segundo momento.

Por nuestra parte y en definitiva, entendemos que no se trata únicamente de dar más o menos geografía, o incluso qué tipo de geografía y en que grado de especialización, sino de qué sociedad queremos construir, qué individuo queremos educar y entonces buscar las herramientas adecuadas. Por tanto, los planes de estudio habrán de ser únicamente un instrumento de formación para cumplir los objetivos propuestos. Pensamos que nuestra disciplina tiene unos recursos considerables y que nuestra responsabilidad es por tanto aprovecharlos.

BIBLIOGRAFÍA

- ARROYO ILERA, Fernando (1990): "Enseñanza de la geografía y reforma educativa en España", *I Jornadas de Didáctica de la Geografía*, Madrid, Asociación de Geógrafos Españoles, pp. 31-37.
- BOSQUE MAUREL, Joaquín (1981); *La enseñanza de la Geografía en la Universidad*, Boletín de la Real Sociedad Geográfica T-CXVII, Madrid, Real Sociedad Geográfica, pp. 179-199.
- BOSQUE MAUREL, Joaquín (1982): "Enseñanza e investigación en la Universidad Española", DD.AA., *II Coloquio Ibérico de Geografía. Comunicações*, volumen I, Lisboa, Associação de Geógrafos de Portugal, Universidad de Lisboa, pp. 139-152.
- BOSQUE MAUREL, Joaquín (1992): *Geografía y geógrafos en la España contemporánea*, Granada, Universidad de Granada, pp. 297.
- Entrevista al profesor BERNABÉ, José M^a en RAMIRO I ROCA, Enric (1998): *Institucionalizació i difusió de la Geografia Escolar: La percepció del professorat de la comarca de la Ribera*, Tesis doctoral presentada al Departament de Geografia de la Universitat de València, pp. 1475-1504.
- Entrevista al profesor BURRIEL, Eugenio en RAMIRO I ROCA, Enric (1998): *Institucionalizació i difusió de la Geografia Escolar: La percepció del professorat de la comarca de la Ribera*, Tesis doctoral presentada al Departament de Geografia de la Universitat de València, pp. 1849-1882.
- Entrevista al profesor GIL OLCINA, Antonio en RAMIRO I ROCA, Enric (1998): *Institucionalizació i difusió de la Geografia Escolar: La percepció del professorat de la comarca de la Ribera*, Tesis doctoral presentada al Departament de Geografia de la Universitat de València, pp. 1505-1528.

- Entrevista al profesor GOZÁLVEZ, Vicente en RAMIRO I ROCA, Enric (1998): Institucionalizació i difusió de la Geografia Escolar: La percepció del professorat de la comarca de la Ribera, Tesis doctoral presentada al Departament de Geografia de la Universitat de València, pp. 1823-1848.
- Entrevista al profesor LÓPEZ GÓMEZ, Antonio en RAMIRO I ROCA, Enric (1998): Institucionalizació i difusió de la Geografia Escolar: La percepció del professorat de la comarca de la Ribera, Tesis doctoral presentada al Departament de Geografia de la Universitat de València, pp. 1685-1726.
- Entrevista al profesor QUEREDA, José en RAMIRO I ROCA, Enric (1998): Institucionalizació i difusió de la Geografia Escolar: La percepció del professorat de la comarca de la Ribera, Tesis doctoral presentada al Departament de Geografia de la Universitat de València, pp. 1883-1902.
- Entrevista al profesor ROMERO, Joan en RAMIRO I ROCA, Enric (1998): Institucionalizació i difusió de la Geografia Escolar: La percepció del professorat de la comarca de la Ribera, Tesis doctoral presentada al Departament de Geografia de la Universitat de València, pp. 1727-1758.
- Entrevista al profesor ROSSELLÓ, Vicenç en RAMIRO I ROCA, Enric (1998): Institucionalizació i difusió de la Geografia Escolar: La percepció del professorat de la comarca de la Ribera, Tesis doctoral presentada al Departament de Geografia de la Universitat de València, pp. 1565-1616.
- HERNANDO RICA, Agustín (1992): "Planes de estudio y docencia en la universidad española", DD.AA. *La Geografía en España (1970-1990). Aportación española al XXVIº Congreso de la Unión Geográfica Internacional*, Madrid, Asociación de Geógrafos Españoles, pp. 16-22. DD.AA. *La Geografía en España (1970-1990). Aportación española al XXVIº Congreso de la Unión Geográfica Internacional*, Madrid, Asociación de Geógrafos Españoles, pp. 3-15
- LÓPEZ ONTIVEROS, Antonio (1992): "La enseñanza de la geografía en la universidad española", DD.AA. *La Geografía en España (1970-1990). Aportación española al XXVIº Congreso de la Unión Geográfica Internacional*, Madrid, Asociación de Geógrafos Españoles, pp. 3-15
- RAMIRO I ROCA, Enric (1998): *La institucionalització i difusió de la Geografia Escolar: la Percepció del Professorat de la comarca de la Ribera*, Tesis Doctoral presentada en la Universidad de València, 3 volúmenes
- TROITIÑO VINUESA, Miguel Angel (2000): "Geografía XXI", *Noticias Geográficas* núm. 26, agosto 2000, Madrid, Asociación de Geógrafos Españoles, pp. 6-7

LA GEOGRAFÍA EN LA REFORMA DE LA LOGSE

RAMÓN LÓPEZ DOMECH

I.E.S. "San Isidro", Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En el apasionado debate sobre la reforma de las Ciencias Sociales en la ESO la atención ha ido preferentemente a la Historia, porque en ese campo hay un componente político (no lo neguemos) que lo hace más trascendente. Pero se echa de menos una reflexión sobre el paradero de la Geografía y su enseñanza, y pretendo aportar mi opinión sobre este asunto.

En este trabajo no van a aparecer notas a pie de página ni bibliografía al final, como entiendo que debe ser en una sección que se titula "Mesa redonda". Se trata de una reflexión desde mi situación de docente de Sociales, ya veterano y aún no mayor, por lo que sólo me voy a apoyar en la letra impresa del BOE y en el texto de la propuesta de la Fundación Ortega y Gasset.

2. LA GEOGRAFÍA EN LA E.S.O.

La docencia de la Enseñanza Secundaria Obligatoria se ha basado hasta el curso 2001-2002 en los RDs 1007/91 de 14 de Junio (BOE del 26) de enseñanzas mínimas de ESO y el 1345/91 de 6 de Septiembre (BOE del 13) del Currículo de la ESO. A estos se le añaden otras dos normas accesorias: la Resolución de 5 de Marzo del 92 (BOE del 25) que da orientaciones sobre la secuenciación de las materias, y el RD 1390/95 de 4 de Agosto (BOE 19 de Septiembre) de modificaciones del 1345/91. El primero de estos dos nuevos textos se limita a orientar sobre la aplicación de la legislación anterior, y el segundo no altera sustan-

cialmente la cuestión de la Geografía, por lo que podemos prescindir de ambos. En cuanto a la propuesta de la Fundación Ortega y Gasset, se publica en *Historia y Sistema Educativo*, editado por J. M. Ortiz de Orruño y editado por Marcial Pons, Madrid, en 1998, en el nº 30 de la revista *Ayer*. La reforma de la materia aparece en el RD 3473/2000, de 29 de Diciembre (BOE de 16 Enero de 2001); por ahora no ha hecho falta más, y por la redacción del mismo parece que no va a haber novedades.

A.- OBJETIVOS

La Geografía en la ESO hasta el curso 2001-2002 se venía encuadrando dentro de las Ciencias Sociales, cuyos Objetivos Didácticos, en el RD 1007/91 se pueden resumir así: las ciencias sociales son un todo global que proporciona una gran capacidad de explicación de la sociedad porque la presentan de forma estructurada; por lo tanto, sirven para entender la realidad humana y deben ser explicadas desde el punto de vista de la causalidad y evaluadas desde la labor de indagación e investigación del alumnado. Dentro de este panorama se establecieron 11 objetivos generales a lograr en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, que se pueden resumir en los infinitivos que los comienzan: identificar, valorar, resolver problemas, obtener y relacionar información, realizar tareas, apreciar y reconocer. Por lo tanto se ve claramente que se trata de que el alumnado trabaje para su formación, mucho más que para su información.

En una palabra, para la etapa de 14-16 años el Ministerio se decidió a apostar por el alumnado activo, que empleara el método constructivista para desarrollar su propio aprendizaje y evitara el enfoque de la materia como una mera “yuxtaposición” de saberes. Por eso el Decreto del Currículo insistía en que los contenidos presentados no debían tomarse como unidades temáticas, sino como sugerencias para la programación de cada Centro, que debía ser realizada dentro del Proyecto Educativo del mismo. Evidentemente, esto es difícil para el docente, porque dicho método precisa de dos bases ineludibles: una, que el Departamento esté dispuesto a realizar ese trabajo de forma concienzuda, y otra que cada docente le proporcione al alumnado un andamiaje básico sobre el que construir su propio aprendizaje. Evidentemente no es ni imposible ni siquiera difícil conseguir ambas cosas si se tiene una preparación correcta y las ganas de trabajar en ese sentido, pero resulta imposible si se rechaza esta filosofía. Las Ciencias Sociales recibían un ataque común por parte de todos los docentes que no gustaban de la LOGSE: se habían convertido en una especie de *magma* en el que el profesor se ahogaba y los alumnos se confundían. Las editoriales, que siempre van a lo práctico, han seguido haciendo sus libros más o menos disfrazados pero presentando los contenidos y filosofía de siempre, y los textos que han plasmado este enfoque de la LOGSE se han quedado en meros testimonios

de que se puede hacer. Siempre hay algún grupo de francotiradores que se anima, pero es de reconocer que la realidad se impone: la LOGSE no ha sido aceptada, y este no es momento de discutir por qué.

En el Informe de la Fundación Ortega y Gasset no se desprecia este enfoque, sino que se puntualiza de un modo muy inteligente. Se empieza a separar la realidad de la Historia de la realidad de la Geografía desde la redacción del título de la materia, que ahora se llamaría *Ciencias Sociales: Geografía e Historia*. La intencionalidad del signo de puntuación es patente: los “dos puntos” nos indican, y la letra de la Introducción nos lo demuestra, que siendo ambas materias que responden al mismo fin (la formación del alumnado en la comprensión del mundo en que vive) deben ser separadas aunque tengan objetivos comunes y compartan filosofía didáctica, pues “...se presentan de manera que puedan integrarse a lo largo de toda la etapa”. No obstante, los contenidos están ordenados de forma que la Historia se explique a lo largo de la cronología y la Geografía pueda enseñarse desde un planteamiento espacial y desde lo más sencillo a lo más complejo. Acaba la declaración de principios con el propósito de que esta materia bicéfala permita al alumnado adquirir hechos y conceptos, iniciarse en la busca de la información y formular explicaciones causales.

La propuesta de esta fundación se decide, así, por un camino intermedio entre el “magma” de las Ciencias Sociales y la independencia de las dos Ciencias Sociales que se estudian en la Enseñanza Obligatoria. El nexo de unión entre ambas es la formación del alumnado a través de la consecución de unos objetivos, que se presentan en tres apartados: los *generales a ambas materias*, los *específicos de Historia* y los *específicos de Geografía*. Los infinitivos que los introducen son: identificar, situar, leer, elaborar...; pero también lo son: analizar, comprender, interrelacionar, interpretar y valorar. Con ello la Fundación quiere abarcar los dos campos, de forma que se quedaba en un equilibrio entre lo que se pretendía por parte del MEC en los antiguos RDs y lo que impone el MEC en el nuevo de 2000.

El problema es que la construcción resulta demasiado amplia. La magnífica intención de esta Fundación se embarca en una aventura que parece inabarcable en la docencia de la Enseñanza Media Obligatoria. El peso de la docencia universitaria es patente, y el interés de “subir el listón” por parte de los profesores de Instituto que la componen (por cierto, *todos* tienen que ver con la Universidad) es demasiado pesado. No obstante, el intento es benemérito y debía haber trascendido más que lo que lo ha hecho. El gran peligro de esta apuesta era caer en el eclecticismo, pero se las han arreglado para realizar una propuesta coherente que ha merecido mejor suerte que la que ha tenido: promover un ejemplar de una revista discutiendo sobre la Historia en el sistema educativo.

Por el contrario, y no es exageración decirlo así, los objetivos del breve RD 3472/2000 son terminantes al respecto. Después de dejar clara la “...necesidad de proceder a la reforma, con un nuevo diseño” que se permite incluso ignorar

el Decreto del Currículo, se modifican los objetivos generales del RD 1007/91 de la siguiente manera:

En primer lugar, las Ciencias Sociales establecen las coordenadas de tiempo y espacio en que se debe conocer la realidad social, por lo que son un marco de estudio y no una herramienta de comprensión. La Historia debe hacer comprender la evolución de las sociedades a través del tiempo y la Geografía “ha de hacerlo preferentemente en la dimensión espacial”.

En segundo lugar, deben formar al alumnado ofreciendo una visión global del mundo y unos valores de convivencia.

En tercer lugar, la Historia tiene un papel concreto, que es la percepción de la memoria histórica, el cambio y la permanencia, y la Geografía otro que es la percepción de las grandes unidades geográficas.

Y en cuarto lugar, las Ciencias Sociales deben ser una introducción, una base para que el alumnado pueda ampliar esos conocimientos después, sea en el Bachillerato o sea por su cuenta.

Es decir, que se pasa del saber formativo al saber propedéutico, de la herramienta de formación al estudio para conocimiento y de la percepción global a la percepción diferenciada. De ahí que los objetivos generales de las Ciencias Sociales son ahora mucho más concretos. Los 11 de antes pasan a ser 13, y sus infinitivos son: conocer (donde antes era valorar), describir (donde antes era obtener información), y aparece uno nuevo muy significativo: adquirir memoria histórica. Sólo se conserva el “valorar” para apreciar la democracia y la ética.

En una palabra, se vuelve a proporcionar al alumnado un *volumen de conocimientos* en lugar de plantearle unas *bases de reflexión y unos fundamentos de desarrollo de sus capacidades*, porque se piensa que eso no es lo adecuado para esta etapa. El debate está ahí: en si esto es o no es lo adecuado para la etapa, no en la postura de los docentes, cuyas posiciones de base son sólo dos: por una parte, pensar que el MEC lleva razón y en esta etapa no hay que pedir reflexiones sino estudio (estos docentes rechazan la LOGSE y siguen con sus hábitos más o menos disfrazados) y, por otra, pensar que el fracaso de la LOGSE se debe a la demencial forma de implantación y al descuido crónico de una formación auténtica del profesorado y no en la incapacidad de reflexión del alumnado, que puede reflexionar dentro de un nivel lógico en su edad y conocimientos (estos otros se esfuerzan en aplicar la LOGSE contra todos los inconveniente).

B.- CONTENIDOS

Lógicamente, la ordenación de contenidos es producto del cambio de orientación de los Objetivos generales, por lo que se entienden enseguida, sin necesidad de mucha reflexión, como una consecuencia natural de la nueva filosofía docente.

En el plan anterior a 2001, los contenidos de la Geografía se mezclaban con los de la Historia en los tres grandes *Ejes Temáticos*: Sociedad y Territorio, Sociedades Históricas y Cambio en el Tiempo, y Mundo Actual. De ellos, el primero era casi todo de Geografía (al final, introduce algo de Sociología y de Historia Contemporánea en el marco geográfico) así como parte del tercero. Cuando el Decreto del Currículo desarrolla este otro, la estructura no se cambia. En este plan de estudios, la Geografía estaba contemplada en una serie de contenidos de carácter global, con unos conceptos de carácter general (iniciación... medio ambiente y su conservación, población y recursos, actividades económicas, etc) dentro de los cuales los subapartados eran algo más concretos, pero no mucho más: principales medios..., conceptos básicos, organización, etc); unos procedimientos en la misma línea (obtención, selección y registro, evaluación, análisis, interacción, planificación) y unas actitudes en el mismo plan (curiosidad, toma de conciencia, rechazo...). La razón de este reparto de contenidos está clara a partir de los Objetivos Generales: se trata de desarrollar el Proyecto Educativo del centro por medio de esta materia. Por lo tanto, sólo se marcan las líneas maestras. La Programación General Anual y la del Departamento de Ciencias Sociales se encargan de repartir en el curso los materiales. Lo único que se exige es que el alumnado desarrolle esas capacidades de elaboración, abstracción, indagación, etc. en materia de Geografía de una manera englobada en las Ciencias Sociales.

La Fundación Ortega y Gasset, sin embargo, presenta dos peculiaridades notables: una, que prescinde de la *santísima trinidad* (Conceptos, Procedimientos y Actitudes) y presenta los Contenidos bajo un solo epígrafe; y dos, que no los desarrolla en ejes temáticos, sino en capítulos ordenados. Estos contenidos son presentados en dos columnas paralelas de diferente longitud de página, lo cual resulta ya muy interesante: los diferentes bloques no necesitan desarrollarse en el mismo número de apartados, pero deben considerarse paralelos en el desarrollo de las clases, porque comparten objetivos y criterios de calificación. Es notable la claridad de exposición: repartida en cuatro grandes capítulos (*no son ejes temáticos, repito, sino capítulos*) que son de Geografía Física, Geografía Humana, Geografía Económica y Geografía del Mundo Actual, cada uno de los cuatro se reparte en sucesivos subapartados desiguales, pero con una rotundidad de exposición encomiable. Nada de “iniciación”, “medio ambiente”, “población y recursos”, sino: “Medios fríos, medio templados y medios cálidos”, “La España Mediterránea: tierras interiores y tierras costeras”, y “Geopolítica del mundo actual: los Estados y el reparto de poder. Los conflictos”. No habla nada esta propuesta del reparto de materiales en el currículo, pero es evidente que hay una invitación explícita a que la geografía física (menos compleja y datos más precisos) se imparta antes que la humana y esta antes que la económica. Quizás por orden de cursos, de 1º a 4º. Esa idea se refuerza con la diferencia de subapartados para la una y las otras: hay mucha más subdivisión (y con ello una

invitación a mayor profundidad) en los tramos finales. Por cierto, se sugiere que se imparta simultáneamente a la Historia (¿quizás en medios cursos?) porque comparten ambas ciertos criterios de evaluación.

Al no haber procedimientos ni actitudes, se entiende que éstos van implícitos en la filosofía expresada en los Objetivos y los Criterios de Evaluación.

Es, pues, un programa claro y bien ordenado, que vaya de menor (primer ciclo, menos complejidad) a mayor (segundo ciclo, más) y se desarrolle en paralelo a la edad de los alumnos. Las posibles aproximaciones a la filosofía de la LOGSE se dejan a criterio de los docentes, porque no se niega la posibilidad de aplicar esa doctrina, simplemente, se sugiere este orden para evitar dispersión en el alumnado y el profesorado.

Sin embargo, el RD de 2000 ignora esta propuesta, aunque se parece a ella en ciertos aspectos, pero con una gran novedad: es cierto que, al igual que la propuesta de la Fundación, prescinde de la *santísima trinidad* de Conceptos, Procedimientos y Actitudes, resumiendo todo en los Contenidos, pero lo más importante es que determina el reparto por cursos y establece los criterios de evaluación después de cada una de las dos etapas.

En el primer ciclo, divide los dos cursos en dos mitades: La Tierra y los Medios Naturales, que se acompaña de Prehistoria e Historia Antigua, para 1º, y Las Sociedades Humanas, que se acompaña de Edad Media, para el 2º. Los clasicistas están de enhorabuena: ¡un cuatrimestre para la Historia Antigua y otro para la medieval, ya iba siendo hora!, pero los de Geografía no lo están tanto: ¿Todo eso en dos cuatrimestres, y además de dos cursos diferentes? ¿Se han dado cuenta de la cantidad de conceptos que entran en los cuatro apartados de cada curso, especialmente en el 2º, con su iniciación a la Sociología y sus gotas de Derecho Político? ¿Hay alumnado de primer ciclo capaz de digerir eso? Porque lo que está claro es que ningún Departamento va a dejar más tiempo a la Historia: en el mejor de los casos, mitad de curso para cada una. Es cierto que hasta ahora las dos materias geográficas, Física y Humana, se solían impartir en un solo curso (3º de ESO) y que si miramos bien es la misma materia de ese curso la que se recoge aquí, pero con más lujo de detalles. Naturalmente que la profundidad de exposición depende de los profesores, y que si lo miramos bien no hay por qué asustarse, pero en principio parece demasiada carga lectiva para cursos de primer ciclo de ESO. No tenemos más remedio que concluir que se trata de aportar una sencilla introducción, de manera que el alumnado sepa lo preciso para no desconocer la materia, pero sin profundizar. Estos subapartados vienen a sustituir a las “preguntas” de los antiguos “temas”, y por eso no podemos pensar en bucear en estas realidades, sino conformarnos con que nuestros estudiantes las conozcan, aunque sea superficialmente. En esto, la reforma del MEC va mucho más allá de la propuesta de la Fundación Ortega y Gasset.

En el segundo ciclo, sin embargo, la división es por cursos, de forma que la Geografía se encierra en uno sólo: el 3º. Y aquí encontramos cuatro grandes partes (igual que en los dos anteriores) pero con una enorme cantidad de epígrafes en cada una de las cuatro. Sin título previo, se pueden conocer como La Modificación del espacio por el género humano (los tres sectores de producción), Geografía Urbana, Geografía Humana de España y El Sistema Mundo. Pero mirando con un poco más de atención vemos que los subapartados están simplemente acumulados, llegados por aluvión en lo que tendría que ser varios apartados específicos, pero sobre todo, tenemos que ser realistas: bastante de lo que aquí aparece creo que no está al alcance del alumnado de esta edad. Parece como si en su afán de no dejarse nada para que nadie se sienta olvidado, los autores de cuatro interminables párrafos hubieran optado por recoger hasta el más mínimo detalle y dejar en manos del docente el criterio de docencia. Pero he contado (y alo mejor me dejo alguno) cincuenta y seis subapartados! Si un curso tiene 180 días de clase, de los cuales tres quintas partes son para Geografía, tenemos que despachar los cincuenta y seis apartados en 108 clases, incluyendo las que se dediquen a ejercicios y pruebas, lo que nos permite un promedio de menos de dos horas de clase para cada uno y no cuento las actividades extraescolares. Dos horas para “Los problemas urbanos”, o “Diversidad geográfica de España: estudio geográfico de las Comunidades Autónomas”. No tenemos más remedio que insistir en la idea anterior: lo único que se puede hacer es una somera presentación de cada aspecto, muy por encima, y recurrir al examen clásico. No hay tiempo ni siquiera para un ejercicio de comprensión, y todo lo que el alumnado amplíe lo debe hacer fuera del aula, es decir, no lo va a hacer. Desengañémonos.

C.- CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Ya hemos avanzado que los Criterios de evaluación han de ir en la línea de los contenidos, pero mucho más en la de los objetivos, por lo que su comentario es muy breve.

En el antiguo plan de 1991 había un piélago de hasta 29 criterios, de los que tocaban la Geografía once de forma directa (los 9 primeros, el 21 y el 26) y otros de forma indirecta. En todos ellos se planteaba que el criterio era: “identificar y localizar, analizar, utilizar modelos, caracterizar los sistemas, localizar y caracterizar, identificar, ordenar”. Es sin duda un intento de desarrollo del trabajo del alumno, con mucha cancha a la labor de indagación y desarrollo de métodos de busca y comprensión, bajo la dirección del docente. Esta era la razón por la que se ordenaba la materia en “ejes temáticos” amplios, de forma que cada Departamento buscara su propio camino para conseguir cubrir estos criterios.

En la propuesta de la Fundación Ortega y Gasset, los criterios son de dos clases: los comunes a ambas materias y los específicos de la Geografía. Los primeros se fijan en los trabajos prácticos, precisamente: obtener información, elaborar informes, hacer resúmenes, etc. Y los segundos para la adquisición de conocimientos: distinguir, identificar, etc. Pero entre todos ellos, que son 28, aparecen sólo tres infinitivos que dan cancha a la labor del alumno como protagonista de su estudio: discernir (la interdependencia de los grupos humanos), relacionar (las necesidades humanas con el trabajo y la actividad económica) y analizar (la estructura urbana de una ciudad analizándola como manifestación social de la diferencia del uso del espacio).

No obstante, estos criterios son más avanzados de los que proporciona el MEC en su RD 3473/2000. En él se especifican los criterios al final de cada etapa de dos años, de forma que afectan a la Geografía 7 de los 16, que presentan dos características: una, que aparecen entremezclados con los de Historia, cuando los contenidos aparecían claramente separados (hubiera sido más lógico separar también por materias los criterios) y otra, que no aparece más que uno que permite interpretación por parte del alumnado. Es el nº 11: “Identificar, analizar y valorar la división técnica y social del trabajo y sus consecuencias socioeconómicas”. Los demás se limitan a los planteamientos de estudio: conocer, identificar, distinguir y utilizar.

3. CONCLUSIÓN

Después de esto, ¿vamos a poder desarrollar un trabajo de reflexión y formación? Yo creo que no. La carga semántica de las palabras es demasiado contundente. Estamos ante una opción escogida por el MEC: desarrollar la enseñanza de la Geografía en un modelo más tradicional. ¿Por qué?

No pensemos que el MEC cree a su alumnado de ESO incapaz de pensar y de construir razonamientos abstractos, ni a sus docentes incapaces de que lo haga. Tenemos que pensar que hay un motivo más técnico: reducir la materia a lo que el centro puede enseñar con claridad y huir de lo que pueda ser un bati-burrillo o un “metaconcepto” que sumerja al alumnado en la duda o que desaliente al docente. Me resisto a pensar que el MEC quiere apartar al alumnado de la reflexión constructiva, y prefiero pensar que quiere acercarlo al conocimiento que le permita realizar esa prospección en etapas posteriores. Pero creo que el alumnado, debidamente encauzado por los docentes *sí puede* realizar esa reflexión constructiva, aunque lo debe hacer *renunciando* a la acumulación de conocimientos. Esta es la opción: saber menos cosas pero aprender a manejarse y comprender la Geografía, o saber más cosas y dejar esa formación para posteriores etapas. Creo que el MEC se equivoca al decantarse por la segunda de las opciones (¿le hemos preparado los docentes el camino para llegar a esta con-

clusión?) porque el cúmulo de conocimientos, sencillamente, crudamente, *se olvida*, mientras que el adiestramiento en la reflexión y conocimiento de la Geografía no se olvida. Y muchos de nuestros alumnos no van a hacer Bachillerato, pero *todos* van a tener a mano enciclopedias para cuando quieran buscar algo. Sobre todo en CD. Lo que no van a tener a mano, y tenemos que dárselo nosotros, es el saber cómo buscarlo y cómo entenderlo.

V

La formación del profesorado de Geografía

LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO DE GEOGRAFÍA. UNA NECESIDAD Y UN RETO EN EL MOMENTO ACTUAL

ISIDORO GONZÁLEZ GALLEGO

Instituto Superior de Formación del Profesorado

El epígrafe de la cuestión que nos vamos a plantear en estas páginas parece responder a una denominación bastante tradicional. Se trataría de enfatizar “el momento actual”, (todo trabajo aspira a ser actual en el tiempo), para, dentro de él, arrimar el ascua a aquel problema que constituye el eje de nuestra atención. En este caso, atribuyendo al *momento temporal actual* la necesidad, (en razón de la cuestión misma, o en razón de las circunstancias de ese momento), que se constituye en desafío, (en razón, quizá, de su urgencia, o en razón, quizá, de su dificultad), por lo que a **formar profesores de geografía** respecta.

Analicemos, pues, algunas de las distintas facetas de esta cuestión, que son muchas más de las que a primera vista pudiera parecer porque, a nuestro juicio, el problema ha de partir del *hoy ante el ayer* de la **ciencia** geográfica, y del *hoy ante el ayer* del papel de los **profesores** y de las funciones de la geografía en el mundo de la **educación**. Estas serán, pues, las **tres cuestiones** en las que deseamos detenernos: la educación, y la educación a través de la geografía; la ciencia geográfica, y las funciones que el conocimiento geográfico puede cumplir; y los profesores de geografía, y su formación al servicio de ambas.,

No pretendemos extendernos en estas *tres cuestiones* desde una, digamos “expansión intelectual”, sino detenernos en aquellas que justifican algunos problemas *muy del hoy*, que consideramos pueden interesar al que nos lea: estas

páginas, pues, están enfocadas a determinar algunas conclusiones sobre el *momento actual*, que pueden afectar en cuanto a la *formación inicial* de profesores se refiere y, precisando más, únicamente por lo que respecta al *profesorado de Educación Secundaria*.

1. CUESTIONES EN TORNO A UNA GEOGRAFÍA COMO CIENCIA AUTÓNOMA Y A SU SALIDA PROFESIONAL DOCENTE

Abordando problemas y perspectivas que afectan al conjunto de nuestras cuestiones, (pues ninguna de ellas se puede disociar de las otras dos), intentaríamos en primer lugar “buscar” a los **profesores de Geografía** y, junto a ellos, intentaríamos “encontrar” a la propia **ciencia geográfica**. ¿Dónde está *hoy, desde nuestras cuestiones*, una gran parte de la Geografía, donde están *ahora* determinados profesores de Geografía y cómo conciben muchos, *actualmente*, su trabajo respecto a ella?

Reflexionar en torno a estas cuestiones nos dará muchas claves para referirnos a la formación inicial del profesorado de Geografía en la Educación Secundaria y, particularmente, en la Obligatoria, el nivel educativo en el que con mayor fuerza se presentan los problemas.

1.1. EN LA UNIVERSIDAD

Ciertamente, para todos nosotros, nuestros *profesores primeros*, nuestros grandes profesores, nuestros viejos profesores de Geografía estaban en la *Facultad de*, (reparemos en las dos denominaciones), *Filosofía y Letras*: Melón, Casas, Bosque, Terán...La geografía, como campo propio del conocimiento *nacía*, (en nuestra época), *de aquí*, de esa Facultad, *y vivía* en ella como campo propio, sí, pero dentro de un campo general del conocimiento científico: el campo del análisis de los acontecimientos humanos en el *tiempo* y en el *espacio* puestos en *directa relación*.

Su objetivo, (el de estos dos campos copartícipes), era un objetivo lleno de importancia y trascendencia, del que todos nos sentíamos muy orgullosos. Porque el objetivo fundamental de ambos campos de conocimiento conjunto, no era otro, por un lado, más que el de contribuir a la formación de los ciudadanos suministrándoles el *conocimiento social de sí mismos*, (en presencia a lo largo del tiempo y dentro de un espacio), y, por otro lado, realizar la investigación científica adecuada para generar nuevos conocimientos hacia el desarrollo del propio campo.

En esta última actividad, la investigadora, el trabajo universitario ha sido tan importante, y se ha llegado a una autonomía del conocimiento tan grande, que

la Geografía ha entrado en un *nuevo momento*, el *momento temporal actual* al que estas páginas quieren referirse.

Y es que, a fecha de hoy, tras el éxito autonómico, ¿siguen existiendo en la Universidad (¡ojo!, ¡iorgánicamente hablando!), los viejos profesores de Geografía, de tal manera que puedan contribuir, a su vez, —como aquellos, en verdad, hicieron con nosotros— a formar profesores de Geografía para cumplir esta función transmisiva del conocimiento en los niveles educativos no-universitarios? .

Profesores de Geografía, y, (digamos cuanto antes), de *aquella geografía, ubicada* de aquella manera, y con aquellos *objetivos*, ya no hay en la Universidad, porque las “pretensiones científicas”, están en otro lado.

Y es que recientemente, en primer lugar, se ha desubicado la disciplina ganando independencia y perdiendo dependencia, (lo que no debe suponer adjudicar a esos verbos su significado en positivo); en segundo lugar, se ha desdeñado su objetivo como ciencia dedicada a ser transmitida, para abrazar objetivos de aplicatividad profesional, y en tercer lugar, como consecuencia de ambas nuevas situaciones, se ha “decodificado” la enseñanza de la disciplina, de la mano de la decodificación de la propia disciplina, de tan diversificada manera, que podríamos empezar a decir que en la universidad los profesores, los son no de geografía, sino de determinados *códigos disciplinares* geográficos. Hoy, un profesor universitario podría serlo sólo de cuestiones, por ejemplo, de teledetección geográfica.

Ninguna de todas estas cosas son malas. Incluso ningún inconveniente hay en decir que son muy buenas en el camino de la especialización y el desarrollo científico de la disciplina.. Pero sí ha sido mala, desde nuestro punto de vista, esa pérdida de ubicación y vinculaciones, y esa pérdida de objetivos, que ahora, sin embargo, como luego diremos, podrá recuperarse desde nuevos planteamientos de especialización.

Hemos escuchado, en una lección inaugural del pasado curso, ideas como la siguiente: “*Da la sensación de que los profesores/as de la especialidad de Geografía están en otra órbita, en una órbita equivocada, o que no les preocupa el futuro de la carrera. Ignoran o vetan cualquier proyecto o asignatura que orienten a sus alumnos hacia la docencia, y tampoco son capaces de ofrecer alternativas que mejoren el currículum geográfico escolar*”¹. Y en esta misma lección se citaba: “*la incapacidad hasta el momento presente para producir un proyecto de currículum geográfico por parte de los docentes de la disciplina, tanto a nivel individual como institucional, (Universidad, CSIC, Real Sociedad Geográfica, Asociación de Geógrafos Españoles, etc...), es semejante a la de otras comunidades de geógrafos. A lo más que hemos llegado es a lamentarnos de la situación de postración de la*

¹ GARCIA RUIZ, Antonio Luis. *El valor formativo de las humanidades desde la perspectiva geográfica*. Facultad de Educación. Universidad de Granada. Granada, 2001. Pág. 19.

*enseñanza de la geografía española o a elaborar propuestas didácticas concretas sin poner en tela de juicio el enfoque científico y educativo*². Se denunciaba, finalmente, a este propósito: “*Aún así, lo que ocurre en España, no es comparable con EE.UU., por ejemplo, donde han desaparecido los departamentos de Geografía, en universidades tan prestigiosas como Michigan, Chicago o Columbia. Se hace necesaria una reflexión rigurosa para evitar este final tan lamentable*”³.

La lucha por “la propia identidad”, (algo, por otra parte, muy del día), el corporativismo tanto científico como profesional, la mayoría de edad y el afán de crecimiento, la proliferación de titulaciones especializadas y tantas cosas más, han conducido a esta nueva situación del conocimiento geográfico en la universidad: una situación de crecimiento, sin duda. Pero este crecimiento puede ser engañoso, si la Geografía busca nuevos objetivos y abandona despreciativamente los antiguos. Si los nuevos fallan, ¿Cómo volver a los antiguos?. Y, fallen o no los nuevos, ¿Por qué abandonar los antiguos?

En la Universidad, digámoslo ya, “profesores-profesores”, que

- vinculen la geografía con la historia en un sólo *conjunto de conocimientos socio-espacio-temporales*, que
- tengan como **objetivo docente e investigador la educación a través de este conjunto de conocimientos**, y que
- defiendan esta concepción tradicional, (y a la postre más utilitarista que algunos de los nuevos planteamientos de especialización profesional), sólo
- se encuentran hoy, **desde la estructura científica y académica**, (dejando aparte vocaciones, simpatías o trabajos individuales), dentro de **aquellos geógrafos** (e historiadores) que han comenzado a crear, hace unos años, un área nueva de conocimiento: **la Didáctica de las Ciencias Sociales**.

Sabemos que decir ésto no gusta a muchos y que, como todas las generalizaciones, es una afirmación inexacta. Por eso señalábamos al principio, hablando de la denominación de estas páginas, que *en el momento actual*, la evidente *necesidad* de formar profesores, *es un reto* que hay que afrontar valientemente. A la postre, con estas opiniones inexactas y poco agradables, no queremos hacer otra cosa que estar defendiendo la vitalidad de una parte muy importante de la propia Geografía, hoy en peligro, como intentaremos seguir demostrando.

² Cf. ESTÉBANEZ, J. Bases para un diseño curricular de Geografía en la enseñanza secundaria, en MONCLUS A., (Coord.), La enseñanza de la Historia, de la Geografía y las Ciencias Sociales. Universidad Complutense. Madrid, 1992.

³ GARCÍA RUIZ, Antonio Luis, op. cit. pág. 20.

1.2. EN LA EDUCACIÓN “NO-UNIVERSITARIA”, (Y VALGA, DE MOMENTO, EL NEGATIVO).

El momento actual, pues, lo ha sido de cambio de perspectiva, y muy fuerte y profundo, respecto a la propia concepción de la Geografía (ubicación y objetivos, como hemos dicho), en el mundo universitario.

Pero lo ha sido también en el resto de los niveles educativos. En el epígrafe anterior, hablando de la enseñanza superior, nos hemos referido a la búsqueda de los maestros de la Geografía, para acabar encontrándonos con la ciencia geográfica. Ahora, debemos referirnos a la ciencia geográfica a través de su objetivo, la educación, para acabar encontrándonos con otro tipo de maestros, los profesores, aquellos que educan a través de ella, y que constituyen el objeto del presente trabajo.

El campo científico que cultivamos, ese conjunto de conocimientos que se articula en torno a los tres ejes *sociedad-tiempo-espacio*, ha sufrido también fuertes problemas respecto a su propia concepción.

Porque ninguna otra disciplina ha sido tan zarandeada en sus denominaciones como la nuestra. En la Ley Villar Palasí, hace algo más de treinta años, apareció el concepto de “Ciencias Sociales”, que se enseñoreó de toda la educación obligatoria española, en la enseñanza primaria. El término “Geografía” y el término “Historia”, desde entonces, ya no se encuentran en la primaria.

De todas formas hoy tampoco, ya, se encuentra el término de “Ciencias Sociales”, sustituido por el novedoso “Conocimiento del Medio”.

“Ciencias Sociales”, por su parte, ascendió de nivel, (aunque no de categoría académica), pasando a fusionarse con “Geografía” y con “Historia” en la nueva secundaria... si bien sólo en su nivel obligatorio, y no en el post-obligatorio. En éste, recuperada específicamente la denominación de Bachillerato, la Geografía establece su presencia con nitidez, por fin, si bien, (nunca debe olvidarse), no como un área de conocimiento disciplinar independiente, sino dentro del área de “*Ciencias Sociales, Geografía e Historia*”.

Una información nunca escrita que acaso interese al lector.- En 1970, aprobada la Ley Villar Palasí, se comenzó a trabajar en los nuevos currícula de Primaria y Secundaria.

Los de Secundaria, se abordaron, a los cuatro años, por representantes de los profesores de Enseñanza Media, que en aquella época, tuvieron un Consejo de Distrito Universitario, formado por representantes de todos los directores de Instituto de cada distrito. Representantes de estos distritos, por asignatura, se encargaron de elaborar sus currícula en unas reuniones celebradas en Madrid durante el curso 1973-74 y presididas por el Director General de Enseñanza Media, Prof. Massaguer, teniendo los días 28 y 29 de noviembre de 1974 como reuniones finales.

Los currícula de Primaria, se habían abordado antes, nada más aprobarse la Ley, por una Comisión nombrada por la Directora General de Ordenación Educativa, la prof^a María Angeles Galino. A los propósitos que nos guían, conviene señalar que el autor de este artículo, formó parte de ambas comisiones.

El currículum de Primaria, se había elaborado por una “Comisión Nacional de Planes, Programas de Estudio y Educación”, que trabajaba en dos grupos: el de “Especialistas en las disciplinas”, y el de “Especialistas en organización y métodos”... ¡Cómo pasa el tiempo!. Hoy esto sería inimaginable.

Lo cierto es que, finalmente, en febrero de 1971, la Revista Vida Escolar⁴, publicó los nuevos currícula de Primaria en los que **la Geografía había desaparecido como disciplina**. Bajo la denominación de “Sociedad”, para el primer y el segundo ciclo, y bajo la denominación de “Ciencias Sociales”, para el Ciclo Superior (6º, 7º y 8º), aparecían determinados **contenidos geográficos**, ordenados de manera inconexa en los cursos de 1º a 5º, y **sin presencia en absoluto** en el ciclo superior.

Tocaba, sólo, que esos currícula aparecieran en el Boletín Oficial del Estado. Pero “algo”, no funcionaba bien, como hemos visto, en esos currícula. Y ese “algo” era...*¡la desaparición de la Geografía de la enseñanza obligatoria española!*

Quizá, en otro momento, desarrollemos más ampliamente la narración de estas circunstancias. No es ahora el momento. Baste decir que en una larga reunión con la profesora Galino, en su despacho de la Calle de Guzmán el Bueno, el mes de abril del 71, se nos encargó un estudio crítico de estos programas. Como puede suponerse hicimos un análisis demoledor, particularmente por lo que al ciclo superior respecta.

Y en el mes de junio, la Directora General nos encargó, junto con el profesor Teodoro Martín Martín, de la redacción de unos nuevos programas para el ciclo superior de E.G.B., en los que *la Geografía recuperara presencia*.

Un inciso: *hoy hemos de decir que la idea general de aquellos programas, inspirados por la UNESCO, no era tan mala. Es más: eran interesantísimos. Hoy creemos que se perdió una opción preciosa que hubiera marcado, en dirección muy interesante, la historia de nuestros currícula educativos*. Pero no fue así, y alguna culpa tuvimos nosotros, recientes y ufanos catedráticos de instituto a la sazón. Hace treinta años, ni siquiera concebíamos como posibilidad unas didácticas específicas de las disciplinas. No hay más que ver la dicotomía “*ciencia referente-didáctica específica*” de las dos comisiones a las que nos hemos referido.

Pero como hemos dicho, el actual momento, en que la profesora María Jesús Marrón, nos pide que escribamos estas líneas sobre la actualidad de la formación

⁴ Educación General Básica. Nueva orientación Pedagógica. En “Vida Escolar” (número extraordinario). Dirección General de Enseñanza Primaria. Centro de Documentación y Orientación Didáctica, núms 124-126. diciembre-febrero, 1970-1971.

de profesores de Geografía, nos sirve de recordatorio sobre una memoria curricular que se había perdido. Y nos anima a escribir más ampliamente (es seguro que lo haremos dentro de poco), sobre la cuestión.

Pero volvamos de nuevo a la desaparición de la Geografía y la llamada oficial para “desfacer el entuerto” con unos nuevos programas.

Los programas del Ciclo Superior de la E.G.B., pues, en respuesta a esta llamada, se elaboraron por *Isidoro González Gallego* y por *Teodoro Martín Martín*, en intensas reuniones, de la mañana a la noche, que tuvieron lugar en el piso en el que el segundo vivía, al otro lado de la hoy M-30, durante los últimos días de junio y los primeros de julio de 1971. Inmediatamente después, pasaron al Boletín Oficial del Estado.

¿Cómo se recuperó la Geografía?. Era evidente que había que seguir llamando “Ciencias Sociales”, a una disciplina cuyo currículum publicado, (aunque todavía no en el BOE), era fundamentalmente histórico con ciertos tintes de sociología. Desde el principio, solicitamos llamar a la asignatura, para el ciclo superior de EGB, “Geografía e Historia”, con se pensaba sería (y así lo fue), en el nuevo B.U.P.. Pero se nos dijo que de ninguna manera: la disciplina habría de denominarse “Ciencias Sociales”.

Así que lo que se nos ocurrió fué muy simple: en lugar de luchar por unos *currícula integrados*, (opción en la que sin dudar hubiéramos trabajado hoy todos nosotros), decidimos **fragmentar cada curso en tres periodos** que denominamos “*unidades*” y que, en la práctica, (de eso se trataba), venían a coincidir con los tres trimestres.

En sexto curso dedicamos las dos primeras unidades a Geografía y la tercera a Historia Antigua y Medieval; en séptimo curso dedicamos la primera unidad a Geografía, y las dos siguientes a Historia Moderna; y en octavo dedicamos los dos primeros trimestres a Historia Contemporánea, utilizando la tercera unidad para una visión culturalista del mundo actual. De esta manera, podríamos seguir llamando “Ciencias Sociales”, como querían los técnicos de la UNESCO, a lo que sólo era un currículum geográfico y un currículum histórico que, ante la imposibilidad normativa de dividirse por *cursos alternativos*, (como sucedía en el Bachillerato elemental, que era nuestro modelo), se dividían *alternativamente por cada curso*.

Lo sorprendente es que esta división curricular *apoyada en la nada*, (una simple yuxtaposición sin conexión alguna), ha hecho fortuna. Tras treinta años con este sistema de división en dos de cada curso, optando por una parte de contenidos geográficos y otra parte de contenidos históricos, el profesorado se ha acostumbrado a *identificar lo de “Ciencias Sociales” con esta división*.

Y así, cuando apareció, nacido de la LOGSE, el nuevo currículum planteado para la ESO, las editoriales de libros de texto ofrecieron un lógico regreso a cursos sucesivos de Geografía y de Historia. Pues bien: *una gran parte del profes-*

rado, incomprensiblemente, *demandaba cursos divididos*. Y las editoriales se vieron obligadas a hacerlo.

Finalmente, cuando el Ministerio decide aprobar los currícula de contenidos mínimos⁵, **la opción de la Ley Villar se consolida en la Secundaria Obligatoria**, pese a que se ha recuperado la denominación de Geografía y de Historia. **Las comisiones del MECD acaban de dividir los cursos entre ambas disciplinas, pero también de manera yuxtapuesta y absolutamente inconexa.**

En cualquier caso, la Geografía está salvada como contenido curricular de la educación secundaria, pero tan íntimamente unida con la Historia que **es imposible que formemos profesores sólo de Geografía o sólo de Historia**, pese a la recuperación disciplinar en el Bachillerato, porque necesariamente han de atender, curso a curso, a ambas disciplinas.

Si no fuese suficiente razón la unidad *sociedad-tiempo-espacio* de la que venimos hablando, y si no fuese suficiente razón la evidente *unidad del conocimiento* cuando tiene como *objetivo la educación*, la simple consideración de que la disciplina ha de ser impartida por **un sólo profesor** que compartirá necesariamente la enseñanza de contenidos geográficos con contenidos históricos, dentro del mismo año académico, y en la misma asignatura, es ya argumento práctico más que suficiente.

1.3. A MODO DE RESUMEN

En la universidad, a nuestro juicio, no se está realizando una adecuada formación de los profesores de Secundaria de Geografía.

No ya sólo desde la profesionalización docente, en donde el objetivo formativo del geógrafo como educador y como posible especialista en la didáctica de una materia se ha perdido, sino desde los contenidos científicos, pues la formación en los aspectos sociotemporales no se contempla en la formación del geógrafo, más que desde las opciones personales curriculares de los alumnos, en muchas de nuestras universidades.

Y, finalmente, no se forman profesores de Geografía ni siquiera desde consideraciones prácticas, pues los alumnos ya saben que en la formación del geógrafo profesor de Secundaria, una gran parte de lo que se les va a exigir obligatoriamente para ser profesor, no aparece en su currículum universitario.

⁵ *Educación Secundaria Obligatoria. Enseñanzas mínimas*. Ministerio de Educación, cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y formación Profesional. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones, Madrid, 2001. Publicación del *Real Decreto 3473/2000* de 29 de diciembre, por el que se modifica el *Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*.

2. CUESTIONES EN TORNO A LA GEOGRAFÍA COMO DISCIPLINA PROPIA DEL CURRÍCULUM EDUCATIVO

“La Geografía debería aspirar a tomar el bastión central de los conocimientos científicos, desbancando en su empeño, tanto a las ciencias puras, como a ese ejercicio intelectual excesivamente promocionado llamado “Matemáticas”. La Geografía debería sobresalir sobre todas las demás ciencias, acompañada de su único igual disciplinario, el estudio humanístico de la Lengua y de la Literatura inglesas. La Geografía es la reina de las ciencias, madre de la Química, la Geología, la Física y la Biología; madre también de la Historia y la Economía. Sin una base sólida en las características conocidas de la Tierra, las Ciencias Físicas son poco más que un juego, y las Ciencias Sociales poco más que una ideología”⁶.

Este párrafo es del Times de Londres. Y es curioso que, como nosotros, el rotativo británico busca una pareja para la Geografía como ciencia educativa. Con muy poco criterio científico, desde nuestro punto de vista, el Times empareja a nuestra disciplina con la Lengua y la Literatura.

Pero no es ocioso destacar que estas dos disciplinas, con Historia, vendrían a constituir un conjunto formativo, en la enseñanza, que sería el de “la formación en las propias pertenencias”: nuestra lengua, nuestro pasado, nuestra tierra. Es decir, nuestra manera de comunicarnos, desarrollada en el tiempo y aplicada en el espacio: son nuestras realidades y nuestras pertenencias.

2.1. EL PLACER DE LA EXPLORACIÓN, LA NECESIDAD DE LA LOCALIZACIÓN Y LA APARICIÓN DE LA GEOGRAFÍA COMO CIENCIA.

¿Y como es el conocimiento de la realidad espacial cuando las vivencias geográficas se han de convertir en ciencia educativa?. ¿Cómo es cuando hay que transferir la percepción del paisaje en el que se vive, hacia otros paisajes, otros espacios, otros seres humanos?. Y, finalmente... ¿cómo es, por el contrario, cuando ya no se trata de integrarse en el paisaje propio sino “salir de él”, ir a “descubrir” nuevas tierras, nuevos seres, nuevas culturas, nuevas formas de vivir?. ¿Como formamos profesores de Geografía, en definitiva, para cumplir estos objetivos educativos?

Es que, en lo que acaso pudiéramos llamar la “Psicología del espacio humano”, se enfrentan en el aula dos sentimientos: el amor más o menos exclusivista al paisaje propio, (digamos el “conocimiento del medio”), y el deseo de salir de él a explorar y conocer nuevos paisajes. Ese “conocer”; ese “querer saber”, mucho más que el “sentimiento vincular” con la tierra propia, fue lo que hizo nacer

⁶ THE TIMES. *Editorial* publicado el 7 de junio de 1990. Pág. 13.

la Geografía como ciencia. Y lo que hizo que hubiera de entrar en los currícula fue, también, eso mismo, y fue por más razones.

Porque ese deseo de conocer espacios nuevos y diferentes, de unión con otros, se convierte en *interés social práctico* en muchos casos, para los Estados europeos (los “dueños” del currículum), a lo largo del tiempo: la ocupación y la explotación de “otros” espacios, o los espacios “de otros”, cuando el nuestro está muy poblado, muy explotado... o simplemente, hará reservar para el futuro el aprovechamiento del propio.

Y en la escuela hay que explicar a los alumnos la razón de todo eso: el espacio propio, el de los otros, el de la ocupación de uno u otro, dando “razones”... que han de ser necesariamente históricas... Por eso, en definitiva, finalmente, entró la Geografía en la Escuela, como veremos, a mediados del XIX, en plena época de imperialismo y colonialismo. Antes de esa entrada, la Geografía no estaba en manos de los profesores, sino en manos de otros profesionales, era una “Geografía en acto”, como decía Dardel, que “*pretende conocer lo desconocido y acceder a lo innaccesible*”.

Fueron estos actos, casi siempre, al principio, aventuras individuales, poco a poco, siglo a siglo, convertidas en empresas colectivas. Aunque en ello, desde Neco hasta Tensing, siempre hubo un protagonismo de lo individual.

Otra cuestión, que complementa la idea anterior, y que acaba de justificar la entrada de la Geografía en los currícula, sería la comunicación dentro de un grupo humano, del más celoso de los secretos: el de la seguridad en las localizaciones. El mapa, el instrumento con el que se podría acceder a conocer los lugares remotos, fue siempre *un misterio* muy bien guardado por los que lo conocían. De ahí, por ejemplo, la obligación de los pilotos de entregar sus notas y apuntes al regreso de sus viajes. De ahí precisamente la obligación de tomar día a día, minuto a minuto a todas esas notas: cuadernos de bitácora, cuadernos de viaje, observaciones sobre vientos, corrientes, situación de las estrellas, perfiles de las costas... esos documentos se guardaban en compartimentos secretos de la cámara del capitán y eran su más preciado tesoro, mucho mayor que los que ahora, de cuando en cuando, hacen emerger las compañías norteamericanas, en las costas del Caribe. ¿Alguien ha podido explicar por qué dos marinos en marzo de 1493, arriban el uno a Bayona y el otro, sin embargo, a Lisboa?.

Desde principios de aquel siglo, el XV, y durante todo el siguiente, como ha dicho Martonne, se produce un ensanchamiento prodigioso de la tierra y un avance espectacular en las localizaciones: *la cartografía*.

Y empieza una edad de oro del conocimiento geográfico con Copérnico, Galileo, Mercator y Varenus, entre otros. Estamos en el siglo XVII y los exploradores ibéricos han cedido su lugar a los holandeses. Se explora la tierra, se explora el cielo y se aprende a ubicar, a medir y a representar unas coordenadas

analíticas. El siglo XVIII es el siglo de Cook y el Pacífico. El siglo XIX, el de Braza, Livingstone, Stanley y el continente africano.

El geógrafo que puede considerarse “padre de la Geografía moderna” fue sin duda Humboldt. Detrás de él, la Geografía entra en el determinismo y el posibilismo... y comienzan a aparecer aquellos científicos alguno de cuyos textos han podido ser incluso instrumentos de trabajo para los geógrafos de hoy: Ratzel, Ritter...

Y sobre todo Vidal de la Blache, que ya comienza a interesarse por *lo social*. Pero además, aparece algo que es muy importante para aquello de lo que nosotros estamos hablando: *aparece la Geografía como materia de enseñanza*. Es un acontecimiento importante que se produce en la segunda mitad del siglo XIX.

2.2. INSTITUCIONALIZACIÓN DEL SABER GEOGRÁFICO EN LA ENSEÑANZA Y LA ECLOSIÓN DE LA GEOGRAFÍA COMO DISCIPLINA.

Uno de los factores que en mayor medida condicionan hacia el futuro el desarrollo del pensamiento geográfico es, sin duda, su plena *inserción dentro de los planes de enseñanza* y, desde luego, su elevación al rango de saber universitario, ya en el siglo XIX.

Como repetiremos más adelante, **toda ciencia es ciencia**, en gran medida, **porque se enseña**. Y si eso ocurre con todas las ciencias, más en la nuestra en la que uno de los objetivos a consignar es, precisamente, como hemos señalado ya, su papel de *conocimiento formativo*. Estamos pues, ante un conocimiento que necesita ser enseñado, como todos, pero que además, es un conocimiento para enseñar... por muchas de las razones a las que nos hemos venido refiriendo.

Estas razones parecieron condicionar seriamente el porvenir de la Geografía, cuando entró en el aula, en virtud de los rígidos parámetros que caracterizaron a la sociedad europea del momento.

Se trató, en efecto, del reconocimiento cultural del saber geográfico por parte de la sociedad decimonónica, lo que, en principio, determinó, (¡siempre el determinismo!), el papel y significado adjudicados a esta disciplina, como *reproductora de la ideología de la clase dominante* en el Viejo Continente. No extraña, por tanto, la perfecta coherencia que los Planes de Estudio ofrecen en Francia a partir del Segundo Imperio, con todos los niveles del conocimiento geográfico perfectamente estructurados al servicio de la República Francesa, laica, liberal y librepensadora, pero necesitada de crear “patriotas”. Con la Historia estaba sucediendo tres cuartos de lo mismo.

Por otro lado, el interés estatal por el éxito de estas enseñanzas, conduce por un camino tan impensable como espléndido para nuestra ciencia. En efecto, las instrucciones del Ministerio francés de Instrucción Pública de 1857 fundamen-

tan la enseñanza elemental de la Geografía sobre la observación del Medio familiar al niño. Pero preconizan, como fundamental, el *método intuitivo*, que va de lo particular a lo general. Esto nos parece extraordinariamente avanzado para una ciencia educativa, ya que eso no se dice de otros campos científicos disciplinares. La geografía nace para el aula y nace como conocimiento y como método, factores ambos indisolublemente unidos.

En la Etapa Secundaria de la Francia de la república decimonónica, el objetivo consiste ya en conocer sobre todo la Geografía física del Globo y, muy expresivamente, “las divisiones generales de la política actual”. Pero siguen apareciendo a su lado, en los programas, cuestiones de método.

Finalmente, a nivel superior, y tras la creación por E. Despartius de L’Ecole Normale Supérieure, la finalidad aparece claramente perfilada: “*la nueva enseñanza de la Geografía irá destinada a formar industriales y comerciantes*”. La Geografía tiene para ellos una importancia aún mayor que para los alumnos de la Enseñanza clásica y un interés eminentemente práctico: para realizar bien el comercio es preciso conocer los países con los que este comercio se realiza. Y cómo son, sobre todo, los recursos en productos naturales o manufacturados, las vías de comunicación y los intercambios.

No es difícil colegir los grandes objetivos sobre los que iba a vertebrarse el futuro de esta disciplina. Se adopta una *visión utilitaria*, pragmática, de la Geografía, claramente ligada a las exigencias mercantiles de la burguesía de la época., y también, como en el caso de la Historia, unida a la *justificación nacionalista* y a la *justificación imperialista*. Geografía e historia, aunque por motivos muy distintos a los que hemos venido preconizando en estas páginas, nacieron unidas como saber escolar. Y, finalmente, nacieron con tal voluntad de eficacia que en ellas se unió, por voluntad del propio poder político, el conocimiento a impartir, con la metodología garantizadora de su eficacia.

Nuestra sucinta exposición sobre “historia curricular” de la Geografía deja bien claro el concepto social con el que se encuentra en el currículum escolar, (si bien, o por ello mismo, con poderosas implicaciones “de Estado”), y sobre todo su propio carácter de “saber educativo”, instrumento formativo y ciencia dotada de un imprescindible aparato didáctico como garantía de eficacia. Digamos aún algo más en torno a estas cuestiones.

2.3. EL CASO BRITÁNICO: LA REAL SOCIEDAD GEOGRÁFICA, OXFORD Y CAMBRIDGE

En las Sociedades de Geografía, por otro lado, nuestra disciplina llegó a encontrar un ámbito magnífico para su expansión y reconocimiento oficial. Nada tan expresivo, en este sentido, como la labor realizada, por ejemplo, en el seno de la Royal Geographical Society británica, que resume claramente en sí misma las características esenciales de este tipo de instituciones.

Esta Sociedad, uno de cuyos objetivos básicos consistió en el estímulo de los *descubrimientos y exploraciones coloniales*, comenzó a editar, poco después de su creación, una revista de estudios geográficos que, al principio, se denominó “*Journal of the Royal Geographical Society*”, para cambiar posteriormente su nombre por el de “*Proceedings*”. Finalmente, a partir de 1893 se comenzó a editar con el actual título (“*The Geographical Journal*”).

Al mismo tiempo y siguiendo fielmente las experiencias habidas en el continente, emprendió una campaña de propaganda a favor de la implantación de la Geografía en el cuadro de las *enseñanzas universitarias*, campaña que sería culminada con éxito hacia 1884, a lo que contribuyó la eficacia de las gestiones realizadas por el “Council de la Royal Geographical Society”, de un lado, y de otro, por Mac Hinder, en Oxford.

En efecto, algunos miembros de la R.G.S. eran decididamente partidarios de una renovación de la Geografía, en su *concepción y enseñanza*, así como de su *independencia*, y de la necesidad de crear en las Universidades cátedras de Geografía “como las hay en el continente y particularmente en Alemania”, tal y como se deduce de los “*rappports*” enviados a la Sociedad por Galton, Freshfield y, sobre todo, por Scott Keltie, que informó del estado de la cuestión en el extranjero y en especial en el Imperio alemán.

La campaña culminó con una exposición de trabajos de investigación sobre Geografía, celebrada en Londres; motivo por el cual se pronunciaron varias conferencias, entre las que —muy en concordancia con las concepciones ya subrayadas— destacaron algunas con tan expresivo título como “*La Geografía en sus relaciones con la Historia*” (Bryce) o como “*Sobre los instrumentos usados en la enseñanza de la Geografía*” (Keltie). Es decir: Geografía e Historia como una unidad, carácter social de estas enseñanzas, y enseñanza de la disciplina vinculada a su aparición en las aulas.

Nos parece importante señalar estas cuestiones porque, en un momento actual de separación geografía-historia, y de olvido o abandono del objetivo educativo, el que éstos fueran (vinculaciones científicas y metodología para la transmisión del conocimiento), cuestiones íntimamente unidas desde el nacimiento de la geografía como disciplina educativa, no debiera olvidársenos nunca.

2.4. SIGNIFICADO DE LAS NUEVAS ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS Y CONCEPTUALES EN GEOGRAFÍA, ENTENDIDAS O NO COMO ALTERNATIVAS EXCLUYENTES

La situación actual, a la que nos referíamos en los primeros párrafos de este trabajo, no nace de repente.

A mediados de nuestro siglo, más concretamente a partir de la II Guerra Mundial, se lleva a cabo en el seno de la Geografía una especie de *revisión crítica* de su trayectoria anterior, que centra su atención y sus posiciones en diversos aspectos de la metodología científica, radicalmente transformada en virtud de los avances ocurridos tanto desde el punto de vista de la información como del intenso cambio a que se ve sometido la realidad espacial. Estos hechos van unidos a la discusión de los teóricos de la ciencia que intentan definir lo que es “ciencia”. Y van unidos, a su vez, a los intentos de las disciplinas sociales *por dotarse de los significados de la ciencia*. fundamentalmente, el cuantitativo, el de las regularidades matemáticas, y el de la generalización experiencial. La Geografía aspira, como el resto de los conocimientos *hasta ahora sociales*, a ser reconocida dentro del status científico,

Habitualmente se establecen dos momentos o hitos básicos para marcar la solución de continuidad que separa a la “nueva Geografía” de las corrientes tradicionales que inspiran la Geografía clásica, a la que nos hemos venido refiriendo desde su perspectiva educativa.

La gran aportación de Shaefer, como uno de los inspiradores iniciales del pensamiento analítico, reside en su decidida argumentación a favor de un *conocimiento geográfico basado en leyes* que garanticen su consolidación como *saber científico*, por tanto, antideterminista. De ahí esa defensa tan reiterada de un conocimiento geográfico *sistemático*, orientado a la búsqueda de las regularidades que inspiran los procesos de la realidad geográfica, ya sea éste física o humana.

Era el triunfo de una *geografía cuantitativa*, de un saber que dejaba de ser conocimiento en *lo social*, para convertirse en “conocimiento científico”, en el sentido en el que los llamados hasta el momento “científicos” entendían como ciencia. *Se trataba de un ascenso*.

Como se ha dicho, la llamada “revolución cuantitativa” se identifica con una matematización creciente, que no supone un mayor uso del cálculo, sino ante todo, el empleo de *modelos matemáticos* refinados y el uso de *razonamientos lógicos*. Muy pronto los geógrafos se plantean el problema de la aplicación de los métodos de cuantificación, mientras que algunos no geógrafos se enfrentan con problemas espaciales utilizando la lógica y el lenguaje matemático, como es el caso del físico Stewart. De ahí que pronto sean adoptados los métodos cuantitativos en Geografía Física, en Climatología o en Geomorfología.

A partir de estos presupuestos, por lo tanto, y ello no es criticable, se ha desarrollado en el campo geográfico una auténtica floración de autores, obras y escuelas que, en un periodo de tiempo verdaderamente récord, han convulsionado no sólo los métodos de la elaboración geográfica sino el propio panorama de la Geografía mundial. Esta es la situación de nuestros días.

Para muchos, se asiste al nacimiento de una nueva era en la Historia de la Geografía que en principio implicaría un reconocimiento de la Geografía como ciencia “*exacta y precisa*”, capaz de parangonarse con las otras ciencias, frente a las cuales ya no constituiría “un saber social”, sino una ciencia más, con métodos propios y objetivos más específicos y concretos⁷.

En España, la Geografía había entrado en los Planes de Estudio en las mismas épocas que en el resto de Europa, pero concebida, mucho más fuertemente, como ciencia auxiliar de la Historia⁸; como tal aparecía en algunos libros todavía en 1950.

Pero desde 1954 la Geografía aparecía dotada de significados muy importantes en la enseñanza española, si bien fuera sólo en el Bachillerato Elemental. Y desde luego, en 1970, con la Ley Villar Palasí, la Geografía adquirió una inusitada presencia en la enseñanza. Ya hemos hablado de la que tenía en la E.G.B. ... Pero es que en el B.U.P. su presencia era también muy fuerte, con un curso entero en segundo, y un curso, de clase diaria, compartido con la Historia y dedicado a España, en el tercero de Bachillerato.

Sin embargo, mientras este éxito se afianzaba en Primaria y Secundaria, en los estudios universitarios las nuevas corrientes adquirirían cada vez más y más fuerza. Se demostraba que la Geografía ... ¡podía ser un conocimiento científico!, es decir: matematizable, regularizable, cuantificable, experienciable.... Es evidente, desde nuestros puntos de vista, que ello podría afianzarse sin que se perdiera el carácter de “ciencia social”... Pero parecía que a muchos les encantaba haber encontrado un status que su compañera de siempre, la Historia, y las demás “ciencias sociales”, se suponía que no iba a poder alcanzar jamás.

Y así se llegó a una nueva concepción del papel de la Geografía, como conocimiento de Ciencia aplicada, con campos de futuro propios y definidos. Ello suponía alejarse de las tradicionales compañeras de viaje, encontrar un campo propio que le alejaba del rol de ciencia con el humilde objetivo de “ser enseñada”... La geografía dejaba de ser una ciencia descriptiva propia de la escuela...

No estaba, sin duda, aquí, estamos seguros, el desenlace final previsto por los que luchaban por la adquisición del máximo rango científico y universitario para la Geografía. Pero en muchos casos se ha llegado aquí, Y, lo que es igual de

⁷ UNESCO. *Método para la enseñanza de la Geografía*. Teide/UNESCO. Barcelona, 1966. A partir de los años sesenta, época de la que esta publicación de la UNESCO puede constituirse en paradigma, se inicia el desarrollo de múltiples trabajos sobre una *Geografía Escolar* desde parámetros científicos, con muy destacados investigadores: Capel, Benejam, Domínguez Garrido, Busquets, Piñeiro Peleteiro, Luis Gómez, Marrón Gaité, Souto González....Del exterior llegaban los trabajos de Bailey, Unwin, Graves....

⁸ CAPEL, Horacio y otros. *Geografía para todos. La Geografía de la enseñanza española durante la segunda mitad del siglo XIX*. Libros de Frontera. Barcelona, 1985. Pág. 87.

grave, *se ha llegado a lo mismo*, por otros caminos, y desde otros objetivos, *por los historiadores*. El panorama no es, ciertamente, alentador.

2.5. LA INSATISFACCIÓN CUANTITATIVA Y LA BÚSQUEDA DE NUEVAS ALTERNATIVAS: LAS OPCIONES RADICALES NOS PERMITIRÁN REGRESAR A UNA CONCEPCIÓN DE LA GEOGRAFÍA COMO CIENCIA SOCIAL

Esta “Nueva Geografía”, cuyos métodos cuantitativos acabarían generalizándose, aparece para muchos, quizá en una definición excesivamente fuerte, dentro de lo que Chomsky llamaría un “*mero lenguaje formalizado*”, de base matemática y estadística, que ha descansado sobre presupuestos metodológicos bastante rígidos, como sucede en el caso del análisis factorial, la inferencia estadística o el sistema de correlaciones. No sorprende, por tanto, esa denuncia formulada por P. George cuando afirma que “*se podría decir que la Geografía cuantitativa ha venido a convertirse en una nueva forma de determinismo, el determinismo de la medición*”⁹.

Las insatisfacciones que a muchos geógrafos han proporcionado las técnicas de matematización, modelización y sistematización del espacio, que aparecen ligados a las corrientes metodológicas ya señaladas, (a las que cabría sumar la del análisis factorial o análisis multivariado), han traído consigo una clara orientación o desviación de los contrapuestos a estas corrientes, (y no como método, sino como objetivo científico), hacia una especie de Geografía del comportamiento, como una meridiana manifestación de ese auge y floración del psicologismo, que hoy parece reverdecer en el panorama filosófico anglosajón.

Desde luego, a nuestro juicio, esta reacción conduce, a nuestro juicio venturosamente, hacia una *Geografía del comportamiento social*. Una gran parte de los problemas sociales del mundo actual, se explica desde lógicas, dimensiones, y relaciones a las que se da la mejor respuesta desde la Geografía. Una geografía crítica, es una geografía crítica respecto a sí misma, y crítica respecto a la sociedad en la que vive.

El vacío y la insatisfacción que han dejado en los geógrafos aquel tipo de planteamientos matematizadores, ha contribuido a dinamizar una última opción, la más reciente sin duda, que trata de aparecer no sólo como una alternativa coherente y sistemática, sino como una denuncia de muchos de los postulados conceptuales y epistemológicos de la Geografía cuantitativizada. Nos queremos referir a esa concepción de la Geografía, que tiene en revistas como “*Antipode*” o “*Herodote*” sus plataformas de expresión más cualificadas. Es la llamada *Geografía Radical*.

⁹ Cf. BAILEY, P. *La geografía moderna, su lógica y justificación*. En, “*La geografía y la Historia dentro de las ciencias sociales; hacia un curriculum integrado*”. M.E.C. Madrid, 1987. Pág. 209.

Su mayor aportación reside en los planteamientos críticos que se esgrimen para justificar lo que denominan “la crisis de la Geografía”. Pero, a nuestro juicio, no tienen razón en algunas otras cosas que resultan muy positivas desde nuestros puntos de vista.

No tienen razón, por ejemplo, los partidarios de la Geografía crítica cuando denuncian la importancia del papel que juegan las nociones, imágenes y clichés, específicamente geográficos, en el *utillaje conceptual del resto de las disciplinas sociales*. Eso, por el contrario, es muy bueno, a nuestro juicio: eso es la mejor prueba de la integración de nuestro campo científico en una unidad conceptual de conocimiento.

Así, por ejemplo, que el historiador, el economista o el sociólogo utilicen constantemente los términos de “país” y de “región”, aunque sea, (como se critica), sin preocuparse gran cosa del carácter preciso que poseen estos conceptos es malo desde el rigor científico geográfico, pero no es malo desde la perspectiva que venimos defendiendo. La multiplicidad de significados de las palabras no es un obstáculo para la comprensión de sus significados.

Se utilizan de forma indiscriminada denominaciones espaciales geográficas para designar toda una gama de espacios que ocupan tanto pequeños territorios como una amplia superficie del planeta. La difusión del vocabulario geográfico, es verdad, ha llegado a adquirir tal desarrollo que con frecuencia se utiliza de manera equívoca, sin correspondencia alguna con una acepción rigurosa del término. Pero aquí, en este triunfo de la nomenclatura espacial, difundida por las demás ciencias sociales, encontramos un modelo aplicable a muchas otras cuestiones de la *geografía incardinada en “lo social”*, como ocurre también con las denominación del resto de las ciencias sociales, intercambiables entre sí.

Sin embargo, este recurso cada vez más frecuente al vocabulario y al razonamiento geográfico en las Ciencias Sociales ha de ponerse necesariamente en relación, no con los profesores y la educación común en “Ciencias Sociales”, sino con la difusión alcanzada por los “*mass-media*”, suministradores de un volumen cada vez mayor de información, de imágenes y de nociones de razonamiento, que forman parte de la propia Geografía.

Frente a la Geografía de los científicos de la “nueva geografía”, la sociedad ha caminado por su cuenta. Porque para la sociedad, el conocimiento que le llega de la geografía, independientemente de lo que los geógrafos piensen sobre sí mismos, sigue siendo un conocimiento social. Así ha surgido toda una *información geográfica emanada de la televisión, del cine o de la prensa*..

No es, por tanto, aventurado afirmar que lo que hoy se entiende por “actualidad” está formado por una sucesión concatenada de acontecimientos que muy a menudo son presentados de manera eminentemente geográfica y que imponen necesariamente la evocación de los países o espacios donde se desarrollan estos acontecimientos. *Algo muy útil en la enseñanza, y algo a lo que constantemente*

nos tenemos que referir los educadores, pues constituye una herramienta didáctica de primer orden.

Aquí está, decimos, uno de los recursos didácticos más apasionantes para la enseñanza de la Geografía, ciencia que es una de las más dotadas de “aprendizajes previos” o exteriores a la escuela.

Más aún, gracias a la fotografía, la Geografía ha llegado a convertirse en un espectáculo, a lo que ha contribuido también esa generalización desmesurada de la “ideología del ocio”, que se ha convertido en una de las formas mayores del fenómeno de consumo de masas.

Por eso unimos hoy a nuestras tradicionales “competencias”, otras muchas que surgen y que, de nuevo, son sociales: las del turismo y el ocio que también después acabaremos llamando llama “Geografía del...”. Tal impregnación de la cultura social por las imágenes y los elementos cada vez más numerosos de un saber geográfico aparece históricamente como un fenómeno nuevo, inédito, “*una revolución contemporánea*”, como señalaría Mac Luhan.

En conclusión, la “Geografía de los nuevos científicos de la Geografía” sufre la competencia de la “Geografía de los mass-media”, mucho más atractiva, piensa Lacoste, que un discurso geográfico cuantificado.

Pero regresemos al principio. Finalicemos este punto con un último repaso a las concepciones geográficas críticas. Y digamos que la Geografía crítica no es sólo crítica. Detrás de sus denuncias de los excesos del poder, de la utilización del conocimiento geográfico o de los recursos para la guerra, de las acusaciones al “primer mundo”, como culpable de la existencia de un tercero, hay también propuestas nuevas para las que quizá podríamos marcar el inicio a partir de un libro que causó impacto (como el del Hauser) entre los estudiantes de los años 60: “*La Geografía del hambre*” de Josué de Castro.

A partir de esos años, el despliegue de un conocimiento geográfico “comprometido”, (es decir, “social”), ha sido enorme en multitud de campos, que nos han venido conduciendo hasta unas posiciones de definición alternativa a la “*Geografía del hambre*”. Estamos ante una auténtica *geografía ideológica*. Es la posición de muchos nuevos geógrafos

A partir de estos años, el despliegue del conocimiento geográfico ha sido gigantesco y ha conducido en dos direcciones que se entremezclan: la geografía matematizada y la geografía social o, por decir una palabra muy querida a los que tenemos cierta edad, (y hoy en desuso), un conocimiento geográfico “comprometido”.

El crecimiento, pues, has sido enorme, y nos ha venido conduciendo hasta una “Geografía aplicada”: la Geografía de la conservación urbana, la Geografía del Medio, (con la idea del “desarrollo sostenible”), la Geografía de distribución de los espacios económicos, la Geografía de análisis de población, la Geografía

de visualización de los ámbitos industriales, la Geografía de la reorganización del “hábitat” agrario, la Geografía del Subdesarrollo...

Esto repetimos, no es malo, siempre que no se olvide que, todo ello, debe recobrar o no debe olvidar esa dimensión de tradicional pero necesario nivel, (así nos atrevemos a seguir manteniendo), que es el de una ciencia que debe seguir al servicio de la educación como uno de sus objetivos irrenunciables.

Ciertamente, abrirse paso a codazos dentro de campos profesionales relacionados con los sectores anteriores puede ser muy interesante. Pero siempre habrá de ser por añadidura, y nunca en sustitución de un amplio sector profesional en el que siempre hemos tenido poderosa presencia. Cuidemos, pues, la Geografía como ciencia educativa, como ciencia para comprender el espacio, para interpretar su plasmación gráfica o, diríamos mejor, carto-gráfica.

Y es que, como afirman Lacoste, Bachelard y otros, la realización de un trabajo cartográfico, es decir, la conversión de un aspecto concreto en algo abstracto es una operación larga y costosa que cuesta mucho hacer comprender en la escuela. Lo es tanto, que su propia realización, en nuestros días, precisa ser realizada por el aparato del Estado. Los famosos mapas a gran escala, con numerosos detalles, llamados también “Mapas de Estado-Mayor” son realizados por y para militares¹⁰, lo que explica que en numerosos casos se encuentren sometidas a un rígido y riguroso secreto... como los mapas de los antiguos marinos.

A mayor abundamiento, merece también la pena subrayar finalmente, la postura de algunos geógrafos americanos, vinculados a la ya citada revista “Antípode”, quienes señalan que los progresos de la Geografía matemática y de la cartografía automatizada, (que permiten llevar a cabo el levantamiento de mapas en un tiempo récord), han hecho posible una dominación más completa y racional del espacio, facilitando las técnicas de apropiación bélica, como ha sucedido —y en esto abundan en lo ya señalado por Lacoste— en el caso de Indochina. ¿Queremos otra razón más para que la geografía crítica vaya en contra de la geografía matematizada? Puede fácilmente ser acusada de ser agente del colonialismo y del imperialismo.

Y es que la topografía aérea o las obtenidas por vía satélite proveen a la Geografía de puntos de vista nuevos, (aunque no tan nuevos), toda vez que estas imágenes están tomadas para suministrar el medio de control y de acción más eficaz sobre el espacio. Pero esto no es malo para la enseñanza. Al contrario, la geografía científica ha puesto la imagen geográfica, el plano y el mapa, todas las nuevas técnicas cartográficas al servicio de la educación. Un alumno nos decía hace poco que su mayor sorpresa era comprobar, con las fotografías vía satélite

¹⁰ UNWIN, Tim. *El lugar de la Geografía*. Cátedra. Madrid, 1995. Tim Unwin cita esta frase de Stone: “La segunda Guerra Mundial fue lo mejor que le ocurrió a la Geografía desde el nacimiento de Estrabón”.

que los mapas que habían hecho los geógrafos, caminando paso a paso sobre la tierra... ¡eran verdad!

La Geografía, en definitiva, como vimos anteriormente, fue a principios del siglo XIX un “saber culto” un saber de élites. Y, como también hemos visto, Geografía y mapas, se pusieron al servicio del dominio y explotación de los espacios.

Ese poder del mapa y la Geografía, fue quizá lo que decidió a generalizar esta enseñanza en Alemania. Fue en Prusia donde por primera vez en el mundo, se empezó a enseñar Geografía, pero no a los miembros de las clases dirigentes, sino al conjunto de los niños. Y la función política de esta enseñanza es tan clara¹¹ que ella será explícitamente evocada en Francia después de la guerra de 1870, cuando se introduzca la Geografía en los Programas de la Enseñanza Primaria, diciendo aquello de: “*Hemos sido derrotados porque los instructores prusianos habían enseñado Geografía a sus soldados*”

3. CUESTIONES EN TORNO A LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESORES DE GEOGRAFÍA.

Todo lo que venimos hablando no es ocioso para referirnos a la formación de los profesores. Sobre todo, porque no es ocioso interrogarnos, (así cómo antes nos preguntábamos por el lugar de los profesores, o por la ubicación de nuestra ciencia), sobre si existen, y cómo, y en qué campo del conocimiento, geógrafos (y, apresurémonos a decir, también historiadores), preocupados por el tratamiento de estas cuestiones. Es decir, por la Geografía como disciplina educativa.

Y digamos que, en esta proliferación de áreas de conocimiento, titulaciones y sectorialización del estudio, ha surgido un área de conocimiento que da cobijo a todos aquellos que nos preocupamos por todo eso. Es la **Didáctica de las Ciencias Sociales**.

El área se denomina así, porque nació desde la perspectiva de la formación de los maestros. Se llamaba, entonces, la disciplina en E.G.B., como hemos visto, “Ciencias Sociales”, y así nació el área, como “*didáctica de...*”, aunque, ya lo hemos visto también, esa denominación disciplinar escondía debajo casi nada más que Geografía e Historia.

Hoy, creado un gran número de Facultades de Educación, suprimidas muchas Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, (varias de ellas, emblemáticas), defendidas importantes y numerosas tesis doctorales, desarrollados programas de investigación muy importantes en la mayoría de las universidades,

¹¹ CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE. *L'enseignement de la Géographie et la révision des manuels et atlas de Géographie*. Conseil de l'Europe. Estrasburgo, 1967. Tuve el honor de participar en varias de las reuniones sucesivas que con este objetivo, desde esta fecha, y hasta 1972, convocó infructuosamente el Consejo de Europa.

vigentes cursos de doctorado en las Facultades, creadas Cátedras y Titularidades de Universidad... nadie puede discutir el carácter facultativo, y la seriedad científica en la totalidad de los niveles universitarios, de nuestra área de conocimiento.

3.1. LOS CAMPOS DE CONOCIMIENTO SUSTENTANTES EN EL ORIGEN DE NUESTRO CAMPO DE CONOCIMIENTO PROPIO: UNA DE LAS “CIENCIAS-URRACA”

Fue Bernstein el que, en 1971, utilizó por primera vez el término “conocimiento educativo”¹². Para nosotros, según hemos ido argumentando, eso es lo que define el campo de conocimiento generado por nuestra comunidad científica.

Durante decenios se pensaba que *el simple conocimiento, expuesto* ante los alumnos, *producía su aprendizaje*. La constatación de que cuánto a mayor número de personas esté dirigido ese conocimiento, más difícil resulta su adquisición, es lo que acabó haciendo surgir nuestra Área de Conocimiento, en un momento histórico en el que, por fin, la enseñanza y el saber deja de ser cuestión de iniciados, o cuestión de élites, y se pone a disposición de todos los ciudadanos.

En un principio se pensó que ese conjunto de problemas se resolvía desde determinados campos generales del saber: *las Ciencias de la Educación*.

Pero pronto advertimos que esos campos generales no bastaban si no se contaba con las *ciencias sustantivas*; y advertimos también que *cada una* de ellas *generaba problemas diferentes*, porque, entre otras razones, las capacidades del ser humano coincidían con el tipo de conocimientos de unas u otras de esas ciencias: capacidades numéricas, verbales, espaciales... Así que de esas ciencias generales se desprendieron conocimientos específicos vinculados a las primeras ciencias de origen, campos de las ciencias de la educación que “*se referían*” a campos del conocimiento específicos.

Así nacieron las **didácticas específicas**, sustentadas por dos grandes conjuntos: el de las *Ciencias de Referencia* y el de las *Ciencias de la Educación*.

Nuestro campo del conocimiento, por tanto, no ha nacido por desgajamiento de otro anterior y que le cobija, sino de partes de distintas ciencias. La parte de las Ciencias Referentes que se interesa por los problemas de su transmisión o comunicación, y la parte de las Ciencias de la Educación que afecta a los problemas concretos de cada ciencia específica. Cada conjunto de sistemas que unen a unas y a otras se llama “Didácticas Específicas”.

Pero así como hay Ciencias Referentes unívocas, como las Matemáticas, o la Lengua, o la Música, con lo que generan una Didáctica Específica también unívoca, existen Didácticas Específicas cuya referencia se produce hacia un **conjunto**

¹² Cf. GRAVES, Norman J. *La enseñanza de la Geografía*. Visor. Madrid, 1985.

to de ciencias. Este es el caso de la *Didáctica de las Ciencias Sociales*, nacida de las mismas Ciencias de la Educación que las demás Didácticas Específicas, pero con referencia, no a una ciencia, sino a un conjunto de ciencias que son las Ciencias Sociales¹³.

En definitiva, la Didáctica de las Ciencias Sociales es otra “ciencia urraca”, atractiva denominación que Tim Unwin reserva para la Geografía en un libro interesantísimo *sobre el lugar* de esta ciencia¹⁴. Ciencias urracas son las que se han construido tomando todas sus partes de otras ciencias o de parte de otras ciencias.

Y “Ciencia urraca” es la Geografía, porque no existe ninguna parte de ella que no pueda definirse también por constituir una ciencia propia: Climatología, Demografía, Economía... Pero eso en nada empequeñece el carácter científico de la Geografía, donde ocurre como en la Química: la mezcla de varios elementos puede producir uno nuevo y radicalmente distinto; por ejemplo, la mezcla de dos partes de hidrógeno y una de oxígeno, constituye “otra cosa” completamente distinta a cualquiera de las dos. Pues bien, igual ocurre con la Didáctica de las Ciencias Sociales. *No es la suma de todas las ciencias de las que se sustenta, sino otra cosa distinta.*

El objeto de nuestra área, por otra parte, es más amplio y ambicioso que el de sus demás colegas de las Didácticas Específicas. Porque tiene primero que conseguir la homogeneidad de esta área compleja, cosa en la que coincide con las Ciencias Experimentales, pero, además, ha de tener en cuenta que no constituye un campo exterior a las Ciencias de la Educación, sino que éstas, a su vez, forman parte del conjunto de las Ciencias Sociales.

Toda esta globalidad que afecta a las Ciencias Sociales, su integración, es otro de nuestros desafíos. Y constituye el primer paso de lo que hemos venido denominando “la Ciencia Social Educativa”: una Geografía, una Historia, una Sociología, un Derecho... concebidos como “Ciencia Social”¹⁵ y, cuando se trata de comunicarla a los demás, como una “*Ciencia Social Educativa*”.

3.2. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE GEOGRAFÍA

Así las cosas, nos encontramos con un campo de conocimiento referente, la Geografía, que se ha convertido en una titulación muy específica dentro de la

¹³ LLOPIS, C. y CARRAL, C. *Las Ciencias Sociales en el Aula*. Narcea. Madrid, 1986. Este libro se convirtió en clásico para la preparación de oposiciones a Secundaria.

¹⁴ UNWIN, op. cit. 14.

¹⁵ CHIESA, B. *Razones pedagógicas para la investigación del medio*. Cuadernos de Pedagogía. nº 10. Barcelona, 1975. Otro artículo “clásico”, publicado en uno de los primeros números de “C.deP”, en el que aparece, (son los años de la reforma Villar Palasí), el término “ciencia social” aplicado a la Geografía en cuanto “saber para ser enseñado”.

universidad. Mucho de los cultivadores de esta ciencia, sobre todo los más jóvenes, atraídos por el brillo del “escalón científico” alcanzado, consideran que la simple existencia de este campo del conocimiento que, además, reclama con variopinto éxito nuevas perspectivas profesionales, acumula dentro de él valores suficientes. Y entre ellos *la enseñanza, aunque siga contándose con ella como “salida profesional”, se convierte en un valor marginal*, o que “se da” por sí mismo. La Geografía, según ellos, sólo se necesita a sí misma para ser enseñada. No nos resistimos a decir que ello constituye una intolerable “soberbia intelectual”.

Pero esta titulación específica, en no pocos casos, está alejando la Geografía de sus tradicionales contenidos sociales para entregarla en manos de la cientificidad cuantitativa, otro valor en sí mismo, que condiciona en muchos el propio entendimiento de la disciplina como disciplina de lo social. Esta perspectiva, cuando exclusiviza el conocimiento, decodifica saberes tradicionales, encerrando los aprendizajes superiores del área *dentro de su propio campo*. Y no se trata de que estos geógrafos especializados y cuantitativos no consideren, verbalizando definiciones, a su campo científico como “social”, sino que lo hacen olvidando en su formación los componentes de “las demás ciencias sociales”.

El prof. Valdeón, citando a Pierre George¹⁶, nos decía hace poco que *“un historiador, en nuestros días necesita ser un poco geógrafo, un poco demógrafo, un poco economista, un poco jurista, un poco sociólogo, y un largo etc.”*. Pero esa es una afirmación que debe aplicarse igualmente al geógrafo, sólo que con gran fuerza y con gran rigor cuando no se trata sólo de hacer ciencia, sino de hacer “ciencia educativa”, *ciencia para ser transmitida* “como”, o “dentro de” un saber social.

Tenemos, pues, un geógrafo, que debe tener entre sus componentes formativos “un poco”, de otras muchas ciencias sociales. ¿Quiere esto decir que deberíamos caminar hacia una titulación nueva, homogeneizadora de Geografía-Historia en una sola disciplina re-creada o re-inventada por necesidades de la enseñanza? . *Digamos cuanto antes que no*.

Nosotros defendemos una formación con raíz propia para el Historiador y una formación con raíz propia para el Geógrafo. No estamos de acuerdo con una “Titulación de Humanidades”, de insípido, ineficaz y poco práctico currículum. Pero defendemos esas formaciones específicas con complementariedades muy fuertes entre una y otra disciplina, (acompañadas de la Historia del Arte), tanto por:

- razones de *la propia formación*, como por
- razones de *la practicidad de los programas*, como, finalmente por
- razones de *unidad en los planteamientos didácticos*.

¹⁶ Cf. ARRANZ MÁRQUEZ, Luis. *La Historia y su vocación integradora e interdisciplinar*. En SIMPOSIUM de Didáctica de las Ciencias Sociales, X. “Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué. Diada. Logroño, 1999. Pág. 63.

*“Reducir, (dicen Benejam y Pagés), las diversas disciplinas de las ciencias Sociales a una única disciplina escolar, resulta difícil... Son ciencias que se plantean problemas comunes, pero hoy por hoy no forman un conjunto ordenado y estructurado de conceptos... Es impensable —continúan— resolver el problema por adición del conocimiento de las diversas disciplinas sociales existentes... Pero, por otro lado, el profesor ha de saber proceder a la transmisión didáctica adecuada”*¹⁷, para que un conocimiento pueda ser enseñado.

Y ya hemos señalado, en palabras de Echevarría¹⁸, que *“una ciencia se convierte en saber social sólo cuando se enseña”*.

¿Qué tiene que saber un profesor para enseñar **Geografía**? Es evidente que tiene que conocer en primer lugar, y con profundidad, la ciencia en la que es especialista. Pero también debe conocer “un poco” de todas las ciencias sociales... y un mucho de esa otra ciencia con la que comparte disciplina en la educación: la **Historia**. Mas no sólo eso porque, si lo que se desea es formar un educador, también debe conocer un mucho de otra ciencia más, (y volvemos a la idea de “ciencia urraca”), la ciencia de enseñar, la **Didáctica**, esa preocupación por la eficacia de los aprendizajes que veíamos incluida, desde el principio, en los programas de Geografía.

En consecuencia, enseñar esa ciencia, la Geografía, lo que en nuestro caso es campo de preocupación de la Didáctica de las Ciencias Sociales, requiere de una formación científica muy específica, que debe suministrarse en la Universidad no desgajada, sino íntimamente vinculada con el conocimiento de la propia ciencia.

En primer lugar por razones que tienen que ver con los objetivos de la formación. Una formación que puede conducir a que el futuro profesor se preocupe sólo por conseguir en sus alumnos un saber enciclopédico (el gran riesgo de la actual formación de profesores), sin dar el salto hacia lo que podríamos llamar *“una concepción del espacio que fomente la conciencia social crítica”*¹⁹. Sólo formando futuros educadores podemos pensar en determinados objetivos para la formación que deseamos conseguir.

Y en segundo lugar, por razones que tienen que ver con la eficacia en la función. Es evidente que las capacidades y las situaciones de los alumnos de la enseñanza no universitaria condicionan sus aprendizajes en uno u otro sentido. Pero cuanto más selectiva es la enseñanza, (como lo era ese Bachillerato que en 1970 sólo estudiaban el 9% de los alumnos), más se basta a sí misma una ciencia. Sin embargo, cuanto menos selectiva es la enseñanza, menos se basta una

¹⁷ BENEJAM, Pilar y PAGÉS, Joan. *Enseñar y aprender Ciencias sociales, Geografía e Historia en Educación Secundaria*. Horsori-ICE de la Universidad de Barcelona. Barcelona, 1997. Pág. 74.

¹⁸ BENEJAM, Pilar. *El conocimiento científico y la didáctica de las Ciencias Sociales*. En SIMPOSIUM de Didáctica de las Ciencias Sociales, X., op cit. Pág. 20.

¹⁹ COMES, Pilar. En BENEJAM y PAGES. Op. cit. Pág. 170.

ciencia, a sí misma, para ser enseñada. **Una enseñanza general al 100% deja de bastarse a sí misma al 100%.**

Ni la Historia ni la Geografía pueden contar con su exclusivo bagaje científico para poder ser impartidas con eficacia. Necesitan, y lo necesitan al 100% de la didáctica de las propias disciplinas. No basta ser Historiador o ser Geógrafo, (con ser ello indispensable), para poder ser profesor de Geografía o de Historia.

En resumen:

El futuro profesor de Geografía debe formarse **durante la enseñanza facultativa** universitaria. Debe formarse con un **objetivo educativo** como fin de su formación. Ha de incluir en su currículum un cierto componente de otras ciencias sociales, pero, muy en particular, **un fuerte componente de Historia**. Y necesita de otro componente más: el de las ciencias de la educación, particularmente el de la **didáctica de las ciencias sociales**, como área de conocimiento específica, preocupada por la formación científica del futuro profesor.

El que esta preocupación que, a nuestro juicio, hoy ha quedado residenciada, en muchas universidades, únicamente en las áreas de las didácticas específicas, despliegue de nuevo el potencial educativo que debería seguir existiendo en las Facultades de Letras, interesando al resto de los profesores de las disciplinas sociales universitarias, despertando y renovando tradicionales intereses de la universidad hacia la formación de profesores, *es un reto del momento actual*. Y es un reto que cobra corporeidad en el *Proyecto de Real Decreto sobre la formación inicial del Profesorado de Secundaria*. A ello me voy a referir como final de las presentes páginas.

3.3. EL PROYECTO DE REAL DECRETO PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUDARIA.

Cuando en 1970 la Ley Villar Palasí cambió radicalmente nuestro sistema educativo tuvo muy en cuenta que un nuevo sistema educativo requería (requiere siempre), de un *nuevo profesorado* y requería de un *compromiso*, muy fuerte, con la educación, de todas las universidades.

Así, en todos los centros de nivel superior se crearon Institutos de Ciencias de la Educación, y se residenció en ellos la *formación del profesorado de educación secundaria*.

La Ley confió mucho en estos Institutos, como instrumentos de investigación educativa, punta de lanza de la experimentación, la innovación y las propuestas evaluadoras y dinamizadoras del sistema, y como centros para formar al profesorado de la Enseñanza Secundaria.

Era cierto que esta enseñanza no variaba gran cosa en sus objetivos: seguía siendo, como definición fundamental, no obligatoria, selectiva y propedéutica para la universidad, pese al calificativo de “polivalente”. Pero era un signo de evidente progreso educativo que la Ley Villar considerara que el bagage que suministraban las licenciaturas, por sí mismas, *no convertía a los licenciados universitarios en profesores de Enseñanza Media*.

Por eso todo licenciado en una disciplina que quisiera optar a ser profesor, debía obtener, como en la Edad Media, una especie de “*venia docendi*”: la autorización para enseñar. Se trataba de un Certificado que garantizaba la Aptitud Pedagógica del licenciado, y que se obtenía en unos cuatro meses después de terminada la carrera.

En la teoría, y para aquel momento, la opción era muy positiva. *En la práctica, y para el momento actual, esta opción no es aconsejable de ninguna manera.*

Pero, aún desde la primera premisa, el C.A.P. fracasó, excepto con algunas excepciones, en breve tiempo, demostrando que, a la postre, las universidades no se tomaban *el compromiso educativo* con el adecuado rigor. En primer lugar, los ICES no fueron dotados de los presupuestos ni de las plantillas necesarias. En segundo lugar, no se crearon las áreas de conocimiento que se ocupasen de la docencia y la investigación en la didáctica de cada disciplina de secundaria. En tercer lugar, la docencia del CAP jamás se vinculó con las obligaciones de los planes docentes universitarios. Y en cuarto lugar, no se organizaron estructuras curriculares evaluadoras, con lo que el curso se sustentaba a través de un “apto” o “no apto”.

El CAP, con estos condicionantes, empezó a languidecer en la mayoría de las universidades, hasta convertirse para los alumnos en sólo un enojoso trámite. Si al hecho de considerarse que el conocimiento de una materia es lo único necesario para dedicarse a impartirla, se añade la *absoluta desvirtuación*, en la práctica, de la formación psico-didáctica, llegaremos a la conclusión de que la mera existencia del CAP puede convertirse, *en el momento actual*, en tremendamente perjudicial para la formación de docentes. Es mejor que piensen, acaso, que “les falta algo” para ser profesor, que el que lleguen a la conclusión, después de seguir el CAP de que, verdaderamente, lo que les faltaba no era nada.

Hemos afirmado, en alguna ocasión, que el CAP no debería suprimirse como instrumento para la formación de profesores porque, tras treinta años de vigencia, prácticamente ningún alumno, por malo que fuera, había suspendido. ¿Alguna otra titulación universitaria puede ostentar tan brillante palmarés?

Cuando se plantea nuestra reforma educativa y en el Consejo de Universidades se organizan comisiones, (los “quince grupos”), para definir la troncalidad de cada nueva titulación, *el “Grupo XV”*, que tenía a su cargo las titulaciones de las Facultades y —Escuelas Universitarias de Educación, propone la creación del **Título de Profesor de Secundaria**.

Ello era una innegable necesidad, en tanto en cuanto *la nueva educación secundaria*, de seis años, (cuatro, más dos de Bachillerato), *en nada se parecía a la anterior*. Se llamaba, sí, educación secundaria, pero era general, básica y gratuita para todos los ciudadanos, con lo que *sus objetivos giraban 180 grados*, y prolongaba la educación obligatoria hasta los dieciséis años, *con la subsiguiente serie de problemas educativos*

Pero el Consejo de Universidades no aprobó la nueva titulación. Y optó por seguir el modelo educativo que consideró “*propio de nuestra tradición formativa para profesores de secundaria*”, es decir, un año más añadido a la formación de cada licenciado.

Es así como, cinco años después²⁰ de la LOGSE se publicó el Real Decreto que ponía en marcha esta formación, con la regulación del curso que daba acceso al **Título Profesional de Especialización Didáctica**.

Pero un año más en la universidad, para poder dedicarse a enseñar, (cuando los licenciados estimaban, —y demostraba el CAP—, que esos conocimientos añadidos no servían para gran cosa), suponía pagar un año más de matrícula, no poder presentarse a oposiciones hasta después de dos años, y, en definitiva “perder”, sin sentido alguno, un año de la vida.

Los alumnos se opusieron. Y por otro lado, formados durante cinco años hacia la investigación y la ciencia de alto nivel... ¿cómo, tras un brusco virage al que obligaba la necesidad de un puesto de trabajo, iban a sentirse con vocación para la enseñanza?. Era, el dedicarse a enseñar, y sigue siendo, *en el momento actual*, para muchos de nuestros jóvenes, una triste y frustradora salida casi nunca prevista en sus años de carrera universitaria.

Es así como el Real Decreto se ha venido prorrogando en su aplicación, y se lleva manteniendo “*transitoriamente*”, la existencia mortecina del CAP.

Sin embargo, en este tiempo algunas cosas han cambiado. Se han creado Facultades de Educación, o Centros superiores de Formación del Profesorado, en la gran mayoría de las universidades españolas. Y han surgido las áreas de conocimiento dedicadas a **las didácticas específicas** de las distintas disciplinas. Hay, ya, un estimable número de **Tesis Doctorales**, y un estimable número de **Titulares y Catedráticos de Universidad** en estas áreas. Digamos, pues, que se ha creado el “*nicho ecológico académico*” que puede albergar nuevas perspectivas de trabajo en este campo.

Por otro lado, la realidad se ha impuesto. Si hace diez años la denominación de “secundaria”, hizo pensar a todo el mundo en *la anterior secundaria*, en el momento actual, ya todos sabemos que nada tiene, efectivamente, que ver esta nuestra secundaria *de hoy* con la secundaria de ayer. Y cada vez más, la sociedad

²⁰ Real Decreto 1692/1995, de 20 de Octubre, por el que se regula el *Curso de Cualificación Pedagógica*, que da acceso al **Título Profesional de Especialización Didáctica**.

se da cuenta de que una parte del fracaso escolar, (lo ha dicho una reciente investigación realizada nada menos que por el Prof. Marchesi, uno de los “padres” de la LOGSE), es atribuible a la falta de formación inicial en el profesorado.

Pero si el *modelo CAP* fracasó en su aplicación, y el *modelo R.D.1995* es de muy difícil aplicación, ¿qué podemos hacer para formar profesores de Secundaria con una opción que una Ley Orgánica nos impide cambiar?

La alternativa se encuentra, y con esto terminamos las presentes páginas, en un sistema formativo que se traduce en muy **pocas cosas nuevas**, pero muy **relevantes**, particularmente importantes por lo que respecta al profesorado de Geografía y de Historia, como se apunta en *cuarto lugar*.

— *En primer lugar*, se trataría de dar opción a cursar los créditos propios del curso durante el desarrollo de la carrera, con el fin de **despertar las vocaciones docentes**. La optatividad y la libre configuración permitirían el desarrollo de esta concepción formativa, **que se evaluaría como cualquier otra asignatura**. Ello, por otro lado, no obligaría a los alumnos ni a gastar más tiempo ni realizar otra matrícula.

* De esta manera las Facultades recuperan la “perspectiva docente” que siempre tuvieron en la Universidad española. Ello fue particularmente importante en carreras como las de Matemáticas y desde luego, en el campo de las ciencias sociales en la antigua Titulación de Geografía e Historia.

— *En segundo lugar*, se trataría de vincular la docencia de las asignaturas propias del curso a los **Departamentos y las Áreas de conocimiento responsables** de las diferentes materias que se han de impartir. Sólo los profesores de ellas, y no cualquier docente universitario “cazado a lazo”, impartirían los créditos correspondientes.

* Nos encontraríamos, aquí, con el aprovechamiento de las nuevas posibilidades que están ofreciendo la desaparición de muchas Escuelas Universitarias, la creación de Facultades de Educación (que en diversas universidades tienen también la denominación de “de formación del profesorado”) y la creación de nuevas áreas de conocimiento. En nuestro caso, el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales está acogiendo profesores, o jóvenes licenciados que proceden de Geografía, de Historia o de Historia del Arte. Dentro del área, pues, caben perfectamente generalizaciones docentes o investigadoras, o especializaciones más enfocadas a las disciplinas de Secundaria.

— *En tercer lugar*, convertidas en asignaturas curriculares del Plan de Estudios de cada Titulación, créditos y profesores entrarían dentro de la estructura de las **obligaciones**, (y por tanto las **evaluaciones**), **docentes e investigadoras** de los Departamentos y de sus profesores. Así se fomentaría el rigor docente y se fomentaría la investigación educativa sobre secundaria, una de las carencias más graves de este nivel.

* Ello constituye una importante novedad porque, creado el área de conocimiento, podrá atraer vocaciones específicamente llamadas a la enseñanza y a la

investigación en la didáctica de la geografía, lo que contribuirá a relanzar este campo del conocimiento desde renovadas perspectivas.

— *En cuarto lugar*, los alumnos de Geografía, o los alumnos de Historia, o los alumnos de Historia del Arte, se verán obligados a cursar un número de asignaturas optativas **correspondientes a la disciplina que no sea propia de la propia titulación**. Con ello se completa, como hemos dicho anteriormente, la formación del futuro profesor de Geografía e Historia en Secundaria. Pero con ello, también, **se fomenta en las facultades** la oferta de optatividades adecuadas al **objetivo de la Geografía**, (en este caso), **como disciplina social educativa** que, para garantizar la eficacia docente, completa la formación de sus titulados con créditos de Historia, o de Historia del Arte, en la formación inicial del futuro profesorado de Geografía.

* De esta manera, en alguna medida, se recupera un currículm interdisciplinar en Geografía e Historia, con la novedad de que gira en torno a la especialización en una de las dos materias.

— *Y en quinto lugar*, el plan preconiza **la incorporación** a esta Titulación de **Profesores de Secundaria**, con lo que se da culmen a una carrera docente en la que el profesorado de secundaria investigue, publique y se doctora en la **investigación didáctica sobre su disciplina**. Es esta, precisamente, aquella especialización que, (esta sí, y no la investigación en el campo científico referencial), **debe ser la propia, y la definitoria**, de la ocupación científica de los profesores de Secundaria y Bachillerato.

* Se recupera esa vinculación tan fuerte que siempre hubo en algunas titulaciones, pero sobre todo en Geografía e Historia, entre el profesorado de Educación Secundaria y el profesorado de Educación Universitaria

* * * * *

El Título Profesional de Especialización Didáctica, previsto en la LOGSE, se convertirá, cuando el próximo octubre, (si los hados no lo impiden), comience a aplicarse, en **uno de los dos títulos más importantes de la Universidad española**.

Efectivamente, **sólo este título**, y el Título de Doctor, **se expiden** por el Ministro o la autoridad autonómica correspondiente, **en nombre del Rey**, con **validez en todo el territorio nacional**, y para alumnos que, para acceder al curso, han de tener **previamente aprobada una licenciatura**.

Con ello, los futuros profesores de Geografía, seguirán formando parte de un *grupo profesional del más alto nivel*, el de Profesores de Educación Secundaria, y seguirán constituyendo un grupo interesado en su disciplina como *disciplina social educativa*. Pero, además, adquirirán, como colectivo, una dimensión hasta ahora cultivada sólo individualmente: la de *la investigación* en la propia *función docente* relacionada con la *ciencia geográfica*.

