

***ENSEÑAR GEOGRAFÍA: LA CULTURA GEOGRÁFICA  
EN LA ERA DE LA GLOBALIZACIÓN***

MARÍA JESÚS MARRÓN GAITE  
MARÍA DOLORES ROSADO LLAMAS  
CARMEN RUEDA PARRAS  
(Editoras)

GRUPO DE DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA (AGE)

JAÉN, 2008

© Los autores

Marrón Gaité, María Jesús

Rosado Llamas, María Dolores

Rueda Parras, Carmen

(eds)

© Derechos de edición:

Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles

Imprime:

Print Alias. Jaén.

ISBN: 978-84-933457-7-8

## ÍNDICE

### **I. Convergencia en la Europa de las regiones. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la cultura Geográfica**

Convergencia en la Europa de las regiones. El Espacio Europeo de Educación Superior y la cultura geográfica.....	9
<i>José Luís González Ortiz</i>	

### **II. Formación permanente y educación geográfica**

La formación permanente y la formación geográfica. Nuevos retos en la educación docente y ciudadana.....	59
<i>Emilia María Tonda Monllor</i>	

De la conciencia territorial a la conciencia planetaria: bases geográficas para una educación en la ciudadanía global.....	119
<i>Francisco Aramburu Ordozgoiti</i>	

Saberes del profesor en el contexto del mundo actual.....	131
<i>Helena Copette Callai</i>	

El profesor de Geografía en Brasil. Orientaciones para su formación inicial.....	145
<i>Izabella Peracini Bento y Lana de Souza Cabalcanti</i>	

¿Alguien se prepara las clases de Geografía? Comentarios y resultados sobre distintas variables en la preparación de las actividades geográficas y sus recursos en la Enseñanza Obligatoria.....	161
<i>Enric Ramiro i Roca</i>	

La actual política de formación de profesores en Brasil y los reflejos en los cursos de Licenciatura de Geografía en Goias.....	177
<i>Vanilton Camilo de Souza</i>	

### **III. Innovaciones didácticas para la enseñanza de la Geografía en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior**

- El Espacio Europeo de Educación Superior: innovaciones didácticas para la enseñanza de la Geografía .....189  
*María Luisa de Lázaro y Torres*
- Experiencias y valoraciones de la enseñanza de la Geografía en asignaturas virtuales.....209  
*Fernando Almeida García*
- Análisis de tipos de nubes como recurso didáctico para el tratamiento interdisciplinar de la Geografía y la Historia del Arte en Ciencias Sociales con alumnos de Educación Secundaria.....225  
*Luís Alfonso Cruz Naïmi*
- Aprendizaje cooperativo, aprendizaje significativo y Espacio Europeo de Educación Superior: Una aplicación en la asignatura “Técnicas de cuantificación en Geografía II” .....247  
*José Jesús Delgado Peña*
- El agua en nuestras vidas: un proyecto geográfico globalizado en Educación Infantil.....265  
*María del Mar Gallego García y Cristina Isabel Delgado García*
- Origen y causas de la actual inmigración en Getafe. Proyecto de investigación para la mejora de la convivencia.....283  
*María Luisa Gómez Ruiz*
- Aprender y enseñar Geografía Económica a partir de la cooperación internacional. Una experiencia desde la Universidad.....301  
*Azucena Hernández Sánchez*
- Tratamiento de la interculturalidad en el área de Ciencias Sociales en Primer Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria a través del estudio de las migraciones.....317  
*Esau Rodríguez Delgado y Yolanda Garrido Gámez*
- Estrategias de motivación del alumnado de Geografía en 3º de ESO: Experiencias realizadas en el IES Abula de Vilches (Jaén).....333  
*María Dolores Rosado Llamas*
- Incorporar la transversalidad al currículum de Educación Secundaria: “El agua en la vida de las mujeres”.....345  
*Carmen Rueda Parras*

La enseñanza de las Ciencias Sociales desde un enfoque interdisciplinar. Una propuesta integradora de los contenidos de Geografía e Historia del Arte para alumnos de Magisterio a partir de la obra artística.....363  
*Rosario Sanz Pastor*

#### **IV. La investigación participante y la enseñanza de la Geografía**

La investigación participante aplicada a la enseñanza de la Geografía. La comarca de Sierra Mágina.....385  
*Grupo Jaén de Didáctica Hum-167*

Recursos para el diseño de itinerarios didácticos virtuales por el medio natural a través del Sistema ECTS.....405  
*Óscar Jerez García y Lorenzo Sánchez López*

El espacio periurbano como expresión de los cambios territoriales actuales. Estudio de caso en Bahía Blanca, Argentina.....419  
*María Amalia Lorda y María Natalia Prieto*

Una experiencia de investigación participante con estudiantes de Magisterio acerca de cómo han estudiado la Geografía y propuestas para mejorar la enseñanza-aprendizaje de esta disciplina.....435  
*María Jesús Marrón Gaité*

Un cuaderno de campo y un grupo de trabajo sobre geografía cordobesa en Enseñanza Secundaria: La mirada paisajista en un itinerario provincial.....459  
*José Ramón Pedraza Serrano*

#### **V. Enseñanza de la Geografía y educación superior**

La enseñanza de la Geografía en la educación superior, ¿formación para la empleabilidad?.....489  
*Clemente Herrero Fabregat*



*I*

***CONVERGENCIA EN LA EUROPA DE LAS REGIONES. EL  
ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)  
Y LA CULTURA GEOGRÁFICA***





# **CONVERGENCIA EN LA UNIÓN EUROPEA. EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA CULTURA GEOGRÁFICA**

José Luis González Ortiz  
Universidad de Murcia

## **1. Introducción: el “Sueño Europeo”, hacer de la necesidad virtud.**

Transcurrido medio siglo de su inicio oficial (Tratado de Roma, 1957), la construcción de la Unión Europea puede considerarse, sin miedo a exagerar, como el proceso de mayor envergadura y trascendencia de toda la historia del Continente. Al margen de dificultades, problemas, carencias y errores, los beneficios ya obtenidos y, sobre todo, los que están por venir otorgan a este fenómeno la categoría de hecho histórico sin precedentes. La simple circunstancia de que por primera vez se llegue a un grado tan alto de integración de la mayor parte del continente por la vía de la cooperación y no de la imposición o la conquista resulta insólita para un área caracterizada por el conflicto permanente, en la que el rasgo más destacado, sin duda, es la enorme diversidad geográfica de espacios y territorios, el gran número de lenguas y culturas, la enorme variedad de procesos históricos, la heterogeneidad de situaciones de desarrollo económico y social. Los incuestionables logros alcanzados en el difícil proceso de integración de todos esos elementos tan dispares sirven de estímulo para continuar en la ingente tarea que queda por delante. En todo caso este hecho es único en la Historia de la Humanidad y probablemente podría convertirse en el impulsor de un modo diferente de organizar el mundo. Aquello de “otro mundo es posible” quizás pueda tener como punto de partida embrionario la construcción de la Unión Europea. Resulta, pues, necesario no escatimar esfuerzos, por difícil y compleja que parezca en cada momento la coyuntura existente, para avanzar en la construcción de la UE. Una de

cuyas mayores virtudes quizás sea su carácter de proyecto inacabado, porque su horizonte no tiene límites<sup>1</sup>.

Desde el mismo inicio de este proceso, en la mente y en los deseos de los más convencidos de la bondad de la Unión se perfilaba que no todo debía quedar reducido a la integración económica para conseguir un desarrollo material. Es indudable que ese fue el objetivo inmediato e ineludible de la primera generación de europeos convencidos de que partían de los desastres de la guerra más atroz que ha conocido la Humanidad. Era necesario asegurar la paz y reconstruir Europa. Pero también sabían que a largo plazo, la paz y el desarrollo sólo serían posibles en un proyecto muy amplio de integración social y cultural que respetara profundamente la diversidad (quizás el mejor patrimonio de Europa) en el marco de unas instituciones y unas prácticas cada vez más solidarias. Desde el inicio los valores europeos se construyeron en torno al Estado de Derecho, la Democracia, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y una Economía Social de Mercado. En estos valores se reconocían como ciudadanos los europeos y querían ser reconocidos fuera de sus fronteras, al tiempo que la UE se impuso como gran tarea extender esos valores comunes a otras zonas del mundo. Esta fue (y sigue siendo hoy) la ingente labor de las siguientes generaciones de europeos convencidos.

**Respeto a la diversidad y solidaridad**, que constituyeron desde sus orígenes principios básicos de actuación en la UE, son hoy dos de los valores en alza en el mundo globalizado que como fruto del proceso histórico reciente ha terminado por cristalizar. Valores en alza que deben impregnar de manera creciente todas las actuaciones económicas, políticas, sociales y culturales si de verdad creemos en la posibilidad de un desarrollo sostenible y para todos. La convicción profunda de que todos somos semejantes y diversos a la vez y de que sólo el camino de la negociación y el consenso en un contexto de solidaridad y respeto, donde los intereses particulares se armonicen con los generales y no se les deje entrar en conflicto como suele ser lo habitual, debe ser el motor que impulse las actuaciones de todos los seres humanos y a todas las escalas, desde las relaciones interpersonales en el ámbito doméstico hasta los más elevados y complejos niveles internacionales. La posibilidad existe pese a las enormes dificultades derivadas de los complicados procesos de evolución de las

---

<sup>1</sup> En el Consejo Europeo de Lisboa (diciembre de 2007) entre otros acuerdos, que incluyen el nuevo Tratado de la Unión, se tomó la decisión de crear una Comisión de “Sabios”, presidida por Felipe González, para reflexionar y elaborar un informe sobre el futuro y los límites de la Unión Europea

personas, las sociedades y la misma historia. El enredado escenario actual requiere el máximo respeto a todas las situaciones existentes, en el convencimiento de que a todos nos asisten similares derechos y hemos de cumplir deberes parecidos.

Todo lo mencionando puede sonar a una declaración trasnochada y utópica pero parece ineludible asumirlo como una necesidad muy actual y perentoria si deseamos la simple supervivencia de nosotros mismos y de nuestro entorno. Es lo que sin duda estuvo en las mentes y en los corazones de los europeístas pioneros y de los que todavía hoy seguimos creyendo apasionadamente en la posibilidad de un mundo mejor, más justo, más solidario, y que la Unión Europea, con todos sus defectos, dificultades y carencias es un ensayo posible, fructífero, mejorable y que podría difundirse y extenderse casi sin límites. He tenido ocasión de comprobar tras largos años de contacto con la generación de los adultos más jóvenes, los que se reúnen en torno a las aulas universitarias, que en su mayoría, cuando están debidamente informados, se muestran tan entusiastas o más que los viejos “luchadores”, entre los que me cuento. No debe olvidarse que juventud fue siempre sinónimo de generosidad, solidaridad y altruismo. Esa es una de las misiones excelsas de las instituciones universitarias, fomentar esos valores juveniles, dotándoles de fundamentos racionales basados en la filosofía elaborada a lo largo del tiempo por los pensadores que habitaron esta misma Europa que hoy se pretende integrar, al tiempo que se les dota de herramientas éticas también construidas por los europeos que nos precedieron.

En la actualidad el volumen de información acerca del proceso de construcción de la Unión Europea acumulado en los diferentes soportes es casi inabarcable. Por ello sería pretencioso ofrecer aquí un exhaustivo análisis del mencionado proceso. Tan sólo se pretende hacer un rápido recorrido por los hitos esenciales de la historia europea que sirva de explicación suficiente para justificar la validez del **“Sueño Europeo”**, como ha llamado algún autor al formidable proyecto de integración y de desarrollo que hoy constituye la Unión Europea<sup>2</sup>. Esta teoría sugiere que así como los fundadores de América crearon hace doscientos años un nuevo sueño para la humanidad que transformó el mundo, hoy nuevas generaciones de europeos están creando un sueño radicalmente nuevo, basado en la cooperación y el consenso en lugar del unilateralismo, en el mantenimiento de la diversidad cultural frente a la absorción de culturas, en la

---

<sup>2</sup> RIFKIN, Jeremy (2004): *El sueño europeo. Cómo la visión europea del futuro está eclipsando el sueño americano*. Paidós. Barcelona. 523 pp. Este prestigioso profesor de la Universidad de Pensilvania es autor de obras tan señeras como *El siglo de la biotecnología*, *El fin del trabajo*, y *La economía del hidrógeno*.

valoración del tiempo libre y el ocio, no sólo de la ética del trabajo. Este sueño se considera más apto para dar respuesta a los retos del universo globalizado del siglo XXI.<sup>3</sup>

Con la brevedad que requiere este trabajo, tras estas reflexiones iniciales, parece conveniente fundamentarlo en la necesidad de una Europa Unida y de un Espacio Europeo de Educación Superior. Por ello la parte sustancial del mismo se dedicará a hacer una revisión sintética pero documentada del proceso histórico que ha conducido a la situación actual, cuyo conocimiento aclara y justifica, en gran medida, los esfuerzos realizados y los que son aún necesarios. Finalmente, un epílogo intentará hacer un planteamiento crítico y una reflexión específica sobre la Educación, la universidad y la aportación de la Ciencia Geográfica a la formación integral de los ciudadanos del siglo XXI, para hacer justicia al título que encabeza este escrito.

## **2. La Unión Europea: diversidad e integración**

### ***2.1. Evolución del viejo continente***

El estado actual de los conocimientos históricos nos sugiere que la humanidad casi con toda seguridad no tuvo un origen europeo, si bien los últimos hallazgos anticipan considerablemente la existencia de seres humanos en este territorio. Sin duda existieron numerosos grupos de pobladores distribuidos por el continente hace varios cientos de miles de años coincidiendo con el Pleistoceno y la Era de las Glaciaciones Cuaternarias. También resulta bastante probable que la llamada **Revolución Neolítica** no tuviera su origen en Europa, pero la difusión de sus adelantos culturales, sociales y económicos fue muy rápida desde el Creciente Fértil (Oriente Próximo). A partir del octavo milenio antes de nuestra Era, y siguiendo la ruta del Mediterráneo de este a oeste, se propaga el neolítico y los grupos humanos se sedentarizan e inician la creación de culturas urbanas principalmente en el Mediterráneo Oriental. A partir de esta etapa el

---

<sup>3</sup> En el transcurso de la redacción de este trabajo, el Planeta entero ha sido sacudido por una nueva crisis financiera, cuyo origen, al menos inmediato, se puede localizar en Estados Unidos y en su modelo económico ultraliberal. Según muchos especialistas, podríamos estar en presencia de la crisis más profunda del capitalismo. Todavía no sabemos muy bien cómo evolucionará ni cuando terminará. Pero parece aceptable pensar que el mundo no será igual tras su superación. Los cambios seguramente tendrán que ver con un orden mundial diferente. Europa debe jugar un papel importante en ese nuevo mundo del siglo XXI.

**Mar Mediterráneo** será el ámbito fundamental de creación y difusión de los elementos esenciales de lo que con el tiempo pasó a designarse como cultura europea. La denominada cultura grecolatina hará del *Mare Nostrum* romano el primer ámbito territorial organizado e integrado, constituyendo un espacio geopolítico y socioeconómico que perdurará durante varios siglos antes y después del inicio de nuestra Era. **Roma y su Imperio** constituyen el primer hito de la mencionada cultura europea. Muchos de los elementos constitutivos de la civilización romana (lingüísticos, literarios, artísticos, jurídicos, políticos, socioeconómicos, etc.) perduran durante muchos siglos, y algunos, más o menos evolucionados y transformados, prácticamente hasta la actualidad.

El fin del mundo antiguo, que cronológicamente habría que situar en un largo periodo de tiempo que al menos abarca desde el siglo V al VIII, supone por un lado la incorporación de nuevos elementos culturales, los germánicos, que impregnarán prácticamente todos los territorios del sector occidental del Imperio, al tiempo que disgrega desde el punto de vista geopolítico lo que fue un territorio bastante integrado. Surgen nuevos reinos como el visigodo en la Península Ibérica, el franco en la actual Francia, el ostrogodo en la península italiana, etc. Pero la ruptura más radical se produce en los siglos VII y VIII cuando la nueva cultura del **Islam**, desarrollada desde Arabia, secciona definitivamente el Mare Nostrum, dejando reducidos y presionados los restos del Imperio Romano de Oriente (Imperio Bizantino). A partir de ese momento durante varios siglos de manera directa y efectiva, y para siempre en sus efectos, la cultura islámica pasará también a formar parte del acervo cultural europeo y de la historia del continente.<sup>4</sup>

Al tiempo que se produce la expansión del Islam, en un contexto socioeconómico e institucional basado en las relaciones de tipo personal que ha pasado a denominarse en la historiografía como feudalismo, se va construyendo una entidad geopolítica, el **Imperio Carolingio**, que tendrá una trascendencia muy notable, porque, partiendo de la cultura germánica representada por el pueblo franco, trata de vincularse con las tradiciones imperial y cristiana de Roma, y pone las bases del modelo medieval de cultura cristiana que se extenderá por la mayor parte de la Europa Occidental no ocupada por los musulmanes. El **Sacro Imperio Romano Germánico**, como evolución

---

<sup>4</sup> Resulta cuando menos chocante que en la actualidad pueda considerarse al Islam y su cultura como antagónicos e incluso enemigos de la llamada cultura occidental. Conviene no olvidar que durante siglos el Islam impregnó con su más desarrollada cultura buena parte del territorio europeo. En la actualidad sus vestigios artísticos y culturales compiten con los grecolatinos en muchas áreas de la Europa meridional.

del sector oriental del Carolingio, permanecerá como entidad geopolítica, más simbólica que efectiva, durante el resto de la Edad Media e incluso en la Moderna.

La Modernidad, como fenómeno sociocultural y político que identificará a Europa a partir del siglo XV, hunde sus raíces en la denominada Baja Edad Media, periodo que para la mayoría de los historiadores se iniciaría entre los siglos XII y XIII. Durante ese periodo se desarrolla una importante reactivación comercial tanto en el área hanseática en torno a los mares Báltico y del Norte, como en el Mediterráneo a impulsos de genoveses, venecianos y catalanes. El incremento de la actividad comercial comporta un florecimiento de las ciudades y un desarrollo urbano que lleva asociado un renacimiento de la cultura y de la actividad intelectual representado por la proliferación de las universidades a lo largo y ancho de todo el territorio europeo. Los habitantes de los burgos, impulsores y beneficiarios al mismo tiempo de esta nueva trayectoria, se van desarrollando como una nueva fuerza que con el tiempo terminará por imponerse: se trata de la burguesía. Desde el punto de vista geopolítico, durante estos siglos bajomedievales se van constituyendo una serie de entidades que una vez consolidadas darán origen a los llamados **Estados Modernos** fundamentalmente en el occidente europeo (Inglaterra, Francia, Portugal, Castilla, Aragón, entre otros). En los sectores centrales europeos pervive el Sacro Imperio que incluye un complejo y heterogéneo grupo de unidades políticas de muy diverso origen, rango y evolución. La Península Italiana, igualmente está constituida por un mosaico de territorios con sistemas políticos muy variados (desde las repúblicas dirigidas por patricios urbanos, hasta sistemas muy autoritarios como la teocracia de los estados pontificios). Las áreas más orientales ofrecen una gran inestabilidad tanto en los límites de las diferentes unidades como en los sistemas de organización y administración.

A partir del siglo XVI Europa inicia un proceso de evolución histórica sin retorno que de un modo u otro llega hasta nuestros días. Por un lado, fruto del desarrollo científico propiciado por la actividad de las universidades, los Estados Modernos europeos se lanzan al descubrimiento y exploración del resto del planeta, iniciando las primeras fases de lo que terminará por denominarse globalización. Ello supone poner el sello de lo europeo directa o indirectamente en la mayor parte del planeta. Por otro lado, y como resultado de este mismo proceso, se acentúa algo característico de las unidades geopolíticas europeas a lo largo de toda su historia: la incesante y cada vez más intensa rivalidad de los Estados por obtener la hegemonía en el continente y el control de los territorios descubiertos, explorados y conquistados. El siglo XVI es el de la hegemonía

española. Como consecuencia de la expansión catalana en el siglo XIV y, sobre todo, de la política matrimonial de los Reyes Católicos en el XV, el nieto de estos monarcas se convierte en heredero de las Coronas de Castilla y de Aragón y de todos sus territorios en Europa, África y América, y al mismo tiempo de la Casa de Borgoña y de los Habsburgo, que cuentan con un gran número de posesiones en el continente y el derecho a la corona imperial del Sacro Imperio. Como es natural, el resto de las que con el tiempo se empezarán a llamar Potencias Europeas rivalizan con el **Emperador Carlos**, especialmente Francia y los príncipes alemanes, que aprovechan la Reforma Luterana para oponerse al Emperador. La reforma religiosa, que tiene su origen en el propio proceso de desarrollo cultural renacentista que pone en cuestión toda la doctrina medieval escolástica, tanto en el terreno filosófico y teológico como en el político, se convierte desde principios del siglo XVI en el caldo de cultivo para justificar buena parte de los conflictos, enfrentamientos y guerras que asolarán el continente toda la Edad Moderna.

Como no es propósito de este trabajo ofrecer una breve historia de Europa, sino los aspectos que explican la importancia y singularidad del proceso actual, conviene destacar esencialmente aquí que los siglos que siguen al XVI vienen marcados por los mismos elementos: conflicto permanente entre las potencias por conseguir la hegemonía del continente o al menos parcelas de poder suficiente para sus intereses, que generan alianzas y contra alianzas muy diversas y se dirimen casi siempre en guerras de violencia y crueldad crecientes; desarrollo económico basado en un mercantilismo que necesita de la explotación de los territorios denominados de ultramar (el resto del Planeta), cuyo control enfrenta constantemente a las metrópolis; evolución permanente del conocimiento que partiendo del saber teológico y filosófico desembocará en el desarrollo científico y técnico, que paulatinamente pondrá las bases de los procesos revolucionarios que se inician en el siglo XVIII y harán avanzar a Europa a un ritmo muy superior a las demás partes del Mundo; estos procesos, por otra parte, serán la fuente de nuevos conflictos de carácter ideológico, político y social, creando un permanente contexto de inestabilidad e inseguridad siempre acompañados de manifestaciones de inusitada violencia que en gran medida coloca a todos contra todos en un tejido sociopolítico cada vez más complicado, heterogéneo y diverso.

El siglo XVII viene marcado por la pérdida de hegemonía de los Habsburgo tras la **Paz de Westfalia**, tomando el testigo **Francia**, que se convierte en la gran potencia europea, al tiempo que surgen otras nuevas como Suecia y los Países Bajos. El Imperio

Germánico se fracciona en una confederación de más de 300 territorios soberanos. Austria se anexiona la corona húngara naciendo el nuevo **Imperio Austro-húngaro**. **Inglaterra** hace su **Revolución Gloriosa** implantando una Monarquía Constitucional en la que se conjugan la monarquía, la aristocracia (Cámara de los Lores) y la democracia (Cámara de los Comunes) y distanciándose del absolutismo continental representado por Francia, al tiempo que se va convirtiendo en la gran potencia marítima.

El siglo XVIII se inicia con una nueva guerra de carácter paneuropeo en la que está en juego la sucesión de la corona española. La **Paz de Utrecht** coloca en el trono de España a un Borbón. El absolutismo francés entra en decadencia, mientras Inglaterra se convierte en árbitro del continente, donde surgen nuevas potencias al este: **Prusia** y **Rusia**. El siglo concluye con un proceso revolucionario que tiene su origen en Francia pero que se difunde rápidamente por el resto del continente como un reguero de pólvora que pone en jaque al sistema político imperante de carácter absolutista, el Antiguo Régimen.

Durante el siglo XIX la habitual conflictividad en el solar europeo se complica con la fuerte irrupción y rápida difusión de corrientes ideológicas (**liberalismo, nacionalismo y democracia**) que se oponen a las viejas teorías absolutistas, con lo que Europa vive una época de revolución y contrarrevolución continua. En el plano político el siglo se inicia con la expansión geográfica del Estado francés, propiciada por la fuerza de las ideas revolucionarias, y la presencia de un personaje singular, **Napoleón**, que pretende de nuevo la unificación de Europa por la vía de la imposición, la conquista y la fuerza de las armas. La reacción y final victoria de las potencias absolutistas (Austria, Prusia y Rusia) reunidas en la **Triple Alianza**, a las que se añadirá Gran Bretaña (por intereses políticos, no ideológicos), consiguen en el **Congreso de Viena**, mediante la Restauración del antiguo orden, organizar el mapa de la Europa postnapoleónica, al menos en lo que se refiere a los aspectos geopolíticos, puesto que las oleadas revolucionarias no cesan durante todo el siglo. En su segunda mitad Europa asiste al nacimiento del **Imperio Alemán** en torno a Prusia. Su artífice es el canciller Bismarck, que convierte a Alemania en primera potencia y se erige en el director de la política europea. Por su parte **Italia** ha consolidado también su unidad. De la disgregación del Imperio Otomano, en plena decadencia, surgen nuevos estados en el este de Europa (primero Grecia, y posteriormente Serbia, Montenegro, Rumanía, Bulgaria). Europa se convierte en la rectora de los designios del mundo al controlar mediante el colonialismo la mayor parte del planeta. Buena prueba de ello es el reparto



de África que llevan a cabo las Potencias europeas en la **Conferencia de Berlín** en las últimas décadas del siglo.

## ***2.2. Primera mitad del siglo XX en Europa: antecedentes y repercusiones de la Segunda Guerra Mundial***

El Siglo XX se inicia con una Europa en la que las principales potencias han realizado sus revoluciones industriales y tienen unas economías en pleno desarrollo para lo que necesitan de sus colonias, que las abastecen de materias primas y fuentes de energía baratas y constituyen los mejores mercados para la comercialización de sus productos junto a las propias metrópolis. Como consecuencia de la política de **Bismarck**, las potencias europeas se hallan inmersas en un complejo sistema de pactos de carácter defensivo que hace muy difícil que cualquier potencia pueda agredir a otra, pero que incrementa los celos y las tensiones, al tiempo que aumentan su potencial defensivo; es la llamada **Paz Armada**. Poco a poco se empiezan a consolidar dos bloques: uno en torno a Francia con Gran Bretaña y Rusia (**Triple Entente**) y otro en torno a Alemania con Austria-Hungría e Italia (**Triple Alianza**), cuyo enfrentamiento finalmente desemboca en la **Gran Guerra**. La posteriormente llamada **Primera Guerra Mundial** (puesto que hubo una segunda) fue en cierta medida una sorpresa para todos y se alargó mucho más de lo que se esperaba en un principio, siendo la primera guerra entre estados industrializados y coloniales, lo que la convirtió en mundial y de consecuencias desastrosas.

El final de la Primera Guerra Mundial, visto con perspectiva histórica, tuvo unas consecuencias políticas y económicas aún más perversas que los propios desastres de la guerra. La paz, que inicialmente se firma mediante un armisticio (11-11-1918), se desarrolla a través de una serie de tratados suscritos en París entre enero y junio de 1919. El más importante es el de **Versalles**, que hace a Alemania responsable de la guerra y le impone un conjunto de sanciones excesivas. Junto a pérdidas territoriales muy significativas como la Alsacia y la Lorena, la ocupación interaliada de la orilla izquierda del Rin, la desmilitarización de 50 Km. de la orilla derecha y el desarme alemán (reducción a 100.000 hombres), Alemania tiene que ceder a los aliados todos sus derechos y títulos sobre posesiones ultramarinas, así como la mayor parte de su marina mercante y concesiones comerciales, a lo que se añadió el pago de cantidades ingentes (miles de millones de libras) en concepto de reparaciones de guerra. Es decir,

se desmantelan los pilares económicos de Alemania: el comercio exterior con sus colonias, la flota mercante y las inversiones extranjeras; la explotación del carbón y del acero y las industrias que se beneficiaban de ello; el transporte y el sistema arancelario. Todo ello causa una campaña de resentimiento brutal, provocando en años posteriores el nacionalismo exacerbado, lo que, unido a la división política, permitirá el ascenso de **Hitler** y el nazismo que llevarían irremisiblemente a la **Segunda Guerra Mundial**.

En otro orden de cosas la Primera Guerra Mundial supuso, además de la caída del Imperio Alemán, el derrumbe otros tres: el zarista de Rusia por la revolución bolchevique iniciada en 1917, el austro-húngaro y el otomano (que queda reducido a la Turquía actual). En contrapartida surgen nuevas naciones como Finlandia, Estonia, Letonia, Lituania, Polonia, Checoslovaquia y Yugoslavia. A ello habría que añadir la emergencia de Potencias extraeuropeas como USA, URSS y el Japón. Por otra parte, como fruto de la gran crisis económica de los años 30 (tras el crac del 29) y la **Gran Depresión**, Europa en su conjunto resulta sumamente perjudicada por la proliferación de medidas proteccionistas, el endurecimiento del nacionalismo económico y la caída del comercio mundial. Todo ello comporta que en el periodo llamado después de entreguerras la democracia sea seriamente amenazada por las ideologías y regímenes totalitarios y autoritarios. En 1939 hay más países europeos con régimen totalitario que democrático.

La Segunda Guerra Mundial enfrenta entre 1939 y 1945 a las **Potencias del Eje** (Alemania, Italia y Japón) y las **Potencias Aliadas** (Gran Bretaña, Francia, Rusia, entre otras, a las que se une Estados Unidos desde 1941). El punto de partida es la decisión de Hitler y del **Tercer Reich** de liberar a Alemania de las sanciones del Tratado de Versalles y dominar por la fuerza al resto de Europa. Como ya ocurriera frente a Napoleón y en la Primera Guerra Mundial, se produce la victoria de los aliados (que se inicia tras el **Desembarco de Normandía** de 1944). Durante las conferencias de **Yalta** (enero, de 1945) y **Postdam** (julio de 1945) los vencedores estadounidenses, británicos y soviéticos, junto con Francia, deciden una vez más la suerte del continente. En el plano geopolítico las nuevas fronteras corrigen el mapa fijado tras la Primera Guerra Mundial. Buen ejemplo de ello es la incorporación a Polonia de Pomerania y Silesia. Yugoslavia incrementa su territorio con Trieste, y, sobre todo, la URSS se engrandece en más de 684.000 Km<sup>2</sup> con la anexión de Estonia Letonia, Lituania y Besaravia entre otros muchos territorios.

El proceso político que sigue en Europa a la Segunda Guerra Mundial viene marcado en un primer momento por la formación de gobiernos de coalición nacidos de los Movimientos de Resistencia (que suponen una amalgama de fuerzas políticas), especialmente en Italia y Francia. Pero pronto surgen los desacuerdos en relación con las medidas para hacer frente a la gravísima crisis económica y las izquierdas abandonan la coalición situándose en la oposición, ante el creciente predominio del liberalismo impuesto por los Estados Unidos. Como es natural la URSS recela cada vez más y se acrecientan las divergencias con USA con lo que se va polarizando el poder en Europa. Por un lado la creciente penetración norteamericana, como poder hegemónico, en Europa Occidental y por otro la Unión Soviética, que hace lo mismo en la Europa Oriental con más contundencia incluso. La manifestación más clara del enfrentamiento será la división de Alemania cuando en 1947 los aliados deciden unificarla y la Unión soviética se opone radicalmente. De este modo nace en 1949 la **República Federal de Alemania** por la unificación de los sectores gestionados por Estados Unidos, Reino Unido y Francia, mientras la URSS crea la **República Democrática de Alemania** con su sector. Berlín sufre la misma suerte, creándose una frontera dentro de la misma ciudad que en 1961 se reforzará con el tristemente famoso **Muro**. Nace así lo que Churchill identificó en 1946 como el **Telón de Acero**<sup>5</sup>, que durante la mayor parte de la segunda mitad del siglo XX dividirá Europa en dos zonas: la occidental (amparada por EEUU) y la oriental (tutelada por los soviéticos). En 1949 se crea la **OTAN (Organización del Tratado del Atlántico Norte)**, bajo el mando supremo de USA y, como réplica, en 1955 la URSS y los países del este de Europa firman el **Pacto de Varsovia**. El resultado final es la división del Planeta en dos bloques liderados por los Estados Unidos y la Unión Soviética, que mantendrán una situación de enfrentamiento no bélico permanente denominada Guerra Fría. El mundo ya no sigue los designios de Europa. Moscú y Washington son los dos nuevos centros de la política internacional. Europa está destrozada y relegada a un segundo plano.

Las consecuencias socioeconómicas de la Segunda Guerra Mundial para Europa fueron aún más contundentes. Ante todo conviene repasar los desastres de la guerra: 55 millones de personas muertas (casi 20 millones de rusos, 6 millones de polacos, 5

---

<sup>5</sup> Winston Churchill utiliza esta expresión en una célebre conferencia que pronuncia en Estados Unidos en 1946, donde dijo: “Desde Stettin, en el Báltico a Trieste, en el Adriático ha caído sobre el continente un telón de acero (cortina de hierro)”. Curiosamente el término fue ideado por Goebbels, ministro de Propaganda de la Alemania nazi en un artículo publicado el 25 de febrero de 1945 en el periódico *Das Reich*, en el que afirma, como premonición, que si los alemanes bajan sus armas, los soviéticos dejarán caer una Cortina de Hierro (ein eiserner Vorhang) sobre todo el este y sudeste de Europa.

millones de alemanes...), 35 millones de heridos, 3 millones de desaparecidos, 30 millones de desplazados, cien millones de europeos subalimentados, más de cinco millones de casas destruidas, la capacidad productiva gravemente reducida (tierras devastadas, ganadería depauperada, producción industrial a 1/5 respecto a 1938), red de comunicaciones destruida y paralizada. Todo ello se podría contabilizar en más de tres billones de dólares más un billón y medio en material de guerra. A todo lo anterior hay que añadir la calamitosa situación del comercio exterior, con las exportaciones interrumpidas y la necesidad de importar alimentos y materias primas, lo que produce un enorme crecimiento del endeudamiento exterior, especialmente con los Estados Unidos. La consecuencia de todo esto es que USA va a imponer su modelo económico sobre los aliados destrozados y sobre los enemigos vencidos. Ya en agosto de 1944 se crea en **Bretton Woods** el **Fondo Monetario Internacional**, para asegurar la liquidez, facilitar los pagos y vigilar los tipos de cambios, y el **Banco Internacional de Reconstrucción de Desarrollo (Banco Mundial)**, para conceder préstamos para proyectos de inversión de carácter básico. En 1948 se llega al **Acuerdo General sobre Arancel de Aduanas y Comercio (GATT: General Agreement on Tariffs and Trade)**, que aunque no llega a cuajar en una Organización Mundial del Comercio, crea las reglas de la competencia y reduce los aranceles. Con todo ello, si bien no se exigen pagos a los vencidos como en Versalles, se impone la ayuda del vencedor, sus reglas de juego, determinando el modelo económico y asegurando un orden económico internacional estable cuyo gran beneficiario eran los Estados Unidos, que alejaban así el fantasma de la Depresión de los años 30.

Sin embargo, no puede cuestionarse que para Europa este Nuevo Orden Económico resultó sumamente beneficioso. Tiene su punto de arranque esencialmente en el **Programa de Reconstrucción Europea (Plan Marshall)**, que oficialmente se extiende entre el 3 de abril de 1948 hasta el 30 de junio de 1952, aunque en la práctica llega hasta 1957. Se aportan unos 24.000 millones de dólares, el 5% del PIB de los países beneficiarios, que son todos los de Europa Occidental con la excepción de España. Los más beneficiados son, por este orden, Reino Unido, Francia, Italia, Alemania y Países Bajos. Primero se abastece de productos básicos (alimentos, fertilizantes, forrajes, carburantes), después bienes de equipo y materias primas para la industria y finalmente material militar. En Estados Unidos se crea la **ECA** (Administración para la Cooperación Económica), que estudia las necesidades y coordina la ayuda. En Europa se instituye la *Organización Europea de Cooperación*

*Económica (OECE)* y posteriormente la **Unión Europea de Pagos** (7-7-1950), embrión del Banco Central Europeo. Los europeos se ven obligados a realizar un esfuerzo de cooperación económica que pondrá las bases de las actuaciones europeístas de la década de los 50

### **2.3. Las raíces y los primeros pasos de la integración europea (1950-1968)**

En 1950 la mayoría de los países europeos industrializados había superado la situación de 1938. Europa crece un 39% entre 1948 y 1952, iniciando un periodo fuertemente expansivo y sostenido, dado el bajo nivel económico del que se parte. La década se inicia con una nítida reconstrucción y modernización del equipo productivo aplicando a la nueva economía los grandes avances creados para la guerra. Desde el inicio de los cincuenta se diseña un modelo de economía mixta que por presión de las izquierdas y para contrarrestar la influencia soviética en el marco de una economía de mercado concede una gran importancia al sector público que entre otras muchas cosas se hace cargo de la mayor parte de los servicios sociales. Es lo que será denominado el **Estado del Bienestar**.

En paralelo a la cooperación y el desarrollo económico se va fraguando la idea europeísta. El famoso discurso de **Churchill** pronunciado en la Universidad de Zurich el 19 de septiembre de 1946, en el que señala la necesidad del entendimiento entre Francia y Alemania para el futuro de Europa, marca un importante precedente en esa dirección.<sup>6</sup> El 13 y 14 de diciembre de 1947 se crea en París el Comité de Coordinación de los movimientos a favor de una Europa Unida y un año después, entre el 7 y el 11 de noviembre de 1948, el **Movimiento Europeo** organiza el **Congreso Europeo de la Haya**, que preside el mismo Winston Churchill, al que asisten 800 delegados. En él, entre otras cosas, se propone la creación de un Consejo de Europa y se aconseja la aprobación de la Carta de los Derechos Humanos. El 5 de mayo de 1949 diez países firman el estatuto del **Consejo de Europa** con diversos objetivos, entre los que cabe

---

<sup>6</sup> En el conocido discurso Winston Churchill señal entre otras muchas cosas que: “*ahora voy a decir algo que te asombrará. El primer paso en la recuperación de la familia europea debe ser una asociación entre Francia y Alemania. De esta forma, Francia puede recuperar el liderazgo moral y cultural de Europa. No puede haber renacimiento de Europa sin una Francia grande espiritualmente y una Alemania grande espiritualmente*”.

destacar: asegurar los derechos y las libertades, debatir sobre la unificación económica y armonizar los sistemas culturales y de Seguridad Social.<sup>7</sup>

El 1 de enero de 1948 entra en vigor el convenio aduanero firmado por Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo (Benelux), que se convierte así en un precedente y en el embrión del largo proceso integrador que recorrerá Europa en las décadas siguientes. El 9 de mayo de 1950 el ministro francés **Robert Schuman** propone que se una la producción y el consumo del carbón y del acero de Francia y Alemania e invita a adherirse a los países europeos que quieran.<sup>8</sup> El 18 de abril de 1951 **Francia, República Federal de Alemania, Italia, Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo** firman el **Tratado de París**, creando la **Comunidad Europea del Carbón y del Acero (CECA)**, que entra en vigor el 25 de julio de 1952. Se crean nuevas instituciones comunes: **Alta Autoridad**, constituida por personalidades elegidas por los seis, con poderes para tomar decisiones, cuyo primer presidente será **Jean Monnet**; **Consejo de Ministros** (de industria), que tiene el poder de decisión junto con la Alta Autoridad; **Tribunal de Justicia**, para resolver problemas entre la Alta Autoridad y los Estados o los particulares; **Asamblea Parlamentaria**, con funciones sólo consultivas (emisión de informes).

El 25 de marzo de 1957 los seis firman el **Tratado de Roma**, que entrará en vigor el 1 de enero de 1958, por el que se crea la **Comunidad Económica Europea (CEE)** y la **Comunidad Europea de la Energía Atómica (EURATOM)**. Los objetivos generales de la primera pretenden el desarrollo económico, la expansión continua y equilibrada, progresiva estabilidad y elevada aceleración del nivel de vida (artículo 2). El objetivo inmediato es la **Unión Aduanera**, que garantiza la libre circulación de mercancías y no entrará en vigor plenamente hasta 1968.<sup>9</sup> El Euratom tiene como objetivo crear una industria enteramente nueva para hacer frente a las necesidades

---

<sup>7</sup> El Consejo Europeo tiene hoy una dimensión paneuropea con 47 países miembros, un candidato (Bielorrusia) y cinco observadores (Santa Sede, Estados Unidos, Canadá, Japón y México). Sus órganos son: un Comité de Ministros, una Asamblea Parlamentaria, un Congreso de los poderes locales y regionales y una Secretaría General. Tiene su sede en Estrasburgo.

<sup>8</sup> A las seis de la tarde del 9 de mayo de 1950 se convoca a la prensa en el Salón del Reloj del Ministerio de Asuntos Exteriores en el Quai d'Orsay porque el Ministro de Asuntos Exteriores francés va a leer y comentar una declaración redactada por Jean Monnet. En esencia dice: "...*La paz mundial sólo puede salvaguardarse mediante esfuerzos creadores proporcionados a los peligros que la amenazan... Con la puesta en común de las producciones de base y la creación de una Alta Autoridad cuyas decisiones vinculen a Francia, Alemania y los países que se adhieran a ella, esta propuesta establecerá los cimientos concretos de una federación europea indispensable para el mantenimiento de la paz...*" En conmemoración de esta fecha, los Jefes de Estado y de Gobierno de la Comunidad Europea decidieron en la Cumbre de Milán de 1985 celebrar el 9 de mayo como el **Día de Europa**.

<sup>9</sup> La libre circulación progresiva de los factores de producción (personas, empresas, servicios y capitales) no tendrá plena efectividad hasta la aprobación del Acta Única en 1986.

energéticas de los socios europeos. Las funciones que se asignan a esta nueva Comunidad consisten en desarrollar la investigación, dictar unas reglas de seguridad uniformes, facilitar las inversiones y garantizar los fines pacíficos de los materiales nucleares. Tanto la CEE como el EURATOM tienen sus propias instituciones, a imitación de las de la CECA.

Ya el 19 de marzo de 1958 se crea la **Asamblea Parlamentaria Europea**, que pasará a llamarse Parlamento Europeo en marzo de 1969, común para las tres, con sede en Estrasburgo y cuyo primer presidente será Schuman. Del mismo modo, el 7 de octubre del mismo año 58 se establece en Luxemburgo el **Tribunal de Justicia de las Comunidades Europeas**, que es único para las tres. Pero habrá que esperar al 1 de julio de 1967 para que entre en vigor el Tratado de fusión de los órganos ejecutivos de las Comunidades Europeas. A partir de ese momento se unifican la **Comisión** y el **Consejo de Ministros**, que serán únicos para las tres Comunidades. También se acuerda que la **Presidencia de la Comunidad** la ostente un estado cada seis meses.

La Europa del Tratado de Roma es una nueva potencia económica de 165 millones de habitantes (USA tiene en aquel momento 173 millones y la URSS 205 millones), que significa el 15% de la industria mundial y el 20% del comercio internacional y cuyo objetivo último es la unión política y económica (como se establece en el artículo 3 del Tratado). Se tiene la convicción de que un Mercado Común fuerte en el que la libre circulación de mercancías lleve paulatinamente a la libre circulación de factores (trabajadores, empresas, servicios y capitales) y en el que se asegure el crecimiento económico, será la sólida base para progresar hacia la **Unión Económica y Política**. Los gobiernos y los ciudadanos de la Comunidad Económica Europea de los años 60 están convencidos de que si se consiguen metas económicas, se consolidará el **Estado del Bienestar** y se resolverán los problemas sociales, mejorando la calidad de vida, la seguridad social, la sanidad, la vivienda, la educación, el equipamiento cultural, etc.

Algunos países (Reino Unido, Irlanda y Dinamarca en 1961 y Noruega en 1962) solicitan la adhesión como miembros de pleno derecho a la CEE, que está limitada a los países europeos que tengan un nivel de desarrollo parecido, una similar estructura económica y una vinculación a los proyectos políticos de la Comunidad (artículo 237 del Tratado). La adhesión debe ser aprobada por unanimidad del Consejo de Ministros y ratificada por cada uno de los estados miembros. **Charles de Gaulle** manifiesta en repetidas ocasiones las dudas de Francia sobre la voluntad política del Reino Unido de

ingresar en la Comunidad por lo que se congela una y otra vez (1963, 1967) la petición inglesa. Otros estados de la cuenca mediterránea (Grecia, Turquía, Marruecos, Malta, Chipre, España, Portugal) solicitan acuerdos de asociación, con derecho y obligaciones recíprocas, acciones en común y procedimientos específicos para cada caso (artículo 238). Por último, en 1963, en aplicación de los artículos 131-136 del Tratado de Roma, se firma el **Convenio de Yaundé** (capital del Camerún) con 18 estados africanos que habían sido dependientes de países comunitarios, que incluye acuerdos comerciales preferenciales y acciones de cooperación técnica y financiera para los que se crea el **Fondo Europeo de Desarrollo (FED)**.

#### *2.4. Consolidación, ampliación y crisis de la Comunidad Europea (1968-1980)*

En la década de los 70 se inicia una nueva etapa en las Comunidades Europeas: se han unificado las instituciones comunitarias y están diseñadas y desarrollándose sus políticas internas y externas. El 30 de junio de 1970 se reanudan las negociaciones con los cuatro candidatos, liderados por el Reino Unido; Francia encabeza a los estados de la CEE.<sup>10</sup> Finalmente el Tratado de Adhesión con Dinamarca, Irlanda, Noruega y Reino Unido se firma el 22 de enero de 1972. Los noruegos (53%) se pronuncian en contra del Tratado en referéndum celebrado el 25 de septiembre, y el 1 de enero de 1973 ingresan en las Comunidades Europeas **Dinamarca, Irlanda y Reino Unido**.<sup>11</sup> Nace la **Europa de los Nueve**, una potencia económica mundial de 256 millones de habitantes, segundo grupo económico mundial (PIB), primera potencia comercial del mundo (primera flota mercante), primer productor de acero y automóviles, primer inversor neto de capital en el Tercer Mundo (otros 27 países pertenecientes a la Comunidad Británica de Naciones se incorporan a los acuerdos de Yaundé). Por otra parte, se crea el **Espacio Económico Europeo**, al establecer una zona de libre cambio con los restantes países de la **EFTA**<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> Las circunstancias políticas han cambiado, puesto que en 1969 ha dimitido De Gaulle y le ha sustituido Pompidou.

<sup>11</sup> Aún en abril de 1974 la política revisionista de los laboristas ponen en un brete a la Comunidad al pedir la renegociación del tratado. Finalmente el 9 de abril de 1975, 369 miembros de la Cámara de los Comunes votan a favor de la permanencia del Reino Unido en la Comunidad frente a 170 en contra. El 5 de junio el 67% de los británicos convocados en referéndum se pronuncian a favor de seguir perteneciendo a la CEE.

<sup>12</sup> EFTA según las siglas de su denominación en inglés (European Free Trade Assotiation), en español: **Asociación Europea de Libre Cambio** (AELC). Inicialmente se incorporan el Reino Unido, Suecia, Noruega, Dinamarca, Suiza, Austria y Portugal, y con posterioridad lo hacen Finlandia e Islandia. Tiene como único objetivo propiciar la libertad de comercio de productos industriales, con un reducido instrumental institucional y sin mayores pretensiones de integración.



(Islandia, Noruega, Suecia, Finlandia, Portugal, Suiza y Austria). De este modo Europa se reparte la hegemonía económica con Estados Unidos, que se apresura a establecer unas nuevas negociaciones comerciales en el marco del GATT (Ronda de Tokio). Se puede afirmar que la Europa de los Nueve es un hecho capital no sólo para la construcción de Europa, sino también en el orden internacional para la configuración del equilibrio mundial. Para muchos analistas podría significar el inicio del fin de la Guerra fría y del Mundo de los Bloques.

Como consecuencia de la *Guerra del Yom Kipur* de octubre de 1973, los países de la OPEP reducen considerablemente la producción de crudo con lo que se cuadruplica su precio.<sup>13</sup> Puesto que los países de la Comunidad importan el 63% del petróleo de Oriente Medio, los efectos económicos son inmediatos: sube el coste de producción y se desequilibra la balanza de pagos. En un primer momento fracasa una actitud común ante el encarecimiento del petróleo, poniendo a prueba la integración del sistema. En la Cumbre de Copenhague de diciembre de 1973 cada miembro irá por su lado, si bien se toma una actitud común de acuerdo con los países de la Liga Árabe (muy importante para el petróleo).

Habrá que esperar a la Cumbre de diciembre de 1974 para que mejore el ambiente interno. En ella se crea el **Consejo Europeo**, como reunión de los Jefes de Estado y Gobierno, que sustituye a las Cumbres, y se reunirá como mínimo tres veces al año para dirigir la política interior y exterior de la Comunidad. En esa misma reunión se reforma el Parlamento europeo, cuyos 410 diputados (81 para Alemania, Reino Unido, Francia e Italia, 25 para Holanda, 24 para Bélgica, 16 para Dinamarca, 15 para Irlanda, 6 para Luxemburgo) serán elegidos por sufragio universal, directo.

También en esta década solicitan la adhesión tres países del sur: Grecia (12-6-75), Portugal (28-3-77) y España (28-3-77). La adhesión de los tres será efectiva en la década siguiente. También, en 1975, la Comunidad firma el **Convenio de Lomé** (Togo, Golfo de Guinea) con 46 países de África, Caribe y Pacífico (ACP) para la cooperación comercial, que concede libre acceso al mundo comunitario de los productos originarios de esos países, creando una protección contra la fluctuación de precios y cooperación industrial y financiera con inversiones por más de 5.000 millones de **ECUS**<sup>14</sup>. En 1976

---

<sup>13</sup> De 3-4 dólares el barril se coloca en 14-15 dólares. Ya se mantendrá en esos precios hasta finales de la década en que, como fruto de la revolución iraní y la primera guerra de Irak e Irán, se coloque cerca de a los 40 dólares durante los 80.

<sup>14</sup> El sistema monetario europeo vigente se basaba en el ECU (European Currency Unit: Unidad de Cuenta Europea) que sólo existía como unidad de cuenta para transacciones comunitarias. Estaba

se llega a acuerdos con países no europeos ribereños del Mediterráneo para disminuir los derechos de aduanas y otorgando a trabajadores de Marruecos, Argelia y Túnez condiciones de trabajo y seguridad social idénticas a las de los comunitarios. Se intenta también con el COMECOM, pero las negociaciones fracasan por las grandes divergencias de su estructura económica. En 1978 se alcanza un acuerdo comercial con el mercado más grande del mundo: China. Terminando la década (noviembre de 1979), la CEE y otros 99 participantes reanudan la Ronda Tokio del GATT y acuerdan reducir los derechos de aduana en un tercio y eliminar medidas proteccionistas (un nuevo paso hacia la globalización).

### ***2.5. Europa de la segunda generación: década de los 80***

La década de 1980 se inicia con una grave crisis económica que tiene una faceta energética y otra industrial. Al imparable aumento del precio del petróleo hay que añadir la inseguridad en el aprovisionamiento. La revolución iraní y el inicio de la guerra entre Irak e Irán pone las cosas muy difíciles a una Comunidad cuyas necesidades energéticas siguen dependiendo en un 55% del petróleo de esa zona. Esta situación determina que se inicien en la CEE una serie de actuaciones que con el paso del tiempo contribuirán a mejorar la situación. En primer lugar se desarrollan normas cada vez más eficaces para el ahorro de la energía. Por otro lado se incrementa la producción de carbón. Y, sobre todo, se impulsa considerablemente la investigación y el desarrollo de energías alternativas (eólica, solar, geotérmica, fusión nuclear, etc.). Por otra parte, a comienzos de los 80 la industria siderúrgica europea, que en cierta medida fue la impulsora del inicio de la unión, 30 años después de la creación de la CECA, entra en una crisis de exceso de capacidad productiva que conduce a una caída de los precios. Se hace imprescindible una reconversión industrial, que se inicia por una limitación de la producción para equilibrar la oferta y la demanda y terminará poco a poco con la desaparición de los altos hornos en Europa con un alto coste social. Un informe de la Comisión de 1981 propone como contrapartida positiva que la ya vetusta industria europea se tiene que modernizar y especializar en nuevas energías y nuevas tecnologías, más competitivas y menos contaminantes.

---

constituido por una amalgama de las monedas de los países comunitarios que aportaban un porcentaje en virtud de su potencia económica y el valor en el mercado.

El 14 de septiembre de 1983 se presenta al Parlamento Europeo un **Proyecto de Tratado para la Fundación de la Unión Europea**, que es aprobado el 14 de Febrero de 1984 y servirá de base para los debates que concluirán con el Tratado de Maastricht de 1992 y cuyo precedente es el **Acta Única Europea** que se firma en febrero de 1986 y entra en vigor el 1 de julio de 1987. Es una respuesta a los nuevos desafíos que se le presentaban a la Comunidad en el doble plano de realizar un verdadero espacio común sin fronteras<sup>15</sup> y profundizar en la construcción europea ante el reto de la incorporación de tres nuevos socios del Mediterráneo: **Grecia** (1981), **Portugal** y **España** (1986).

## ***2.6. Aceleración y crisis en los 90***

La década de los 90 es probablemente la más interesante y dinámica de la segunda mitad del siglo pasado tanto para Europa como para el mundo. Sin duda el hecho más sobresaliente fue el desmembramiento de la URSS y la consiguiente modificación del mapa geopolítico de Europa y Asia, al tiempo que la relación de fuerzas internacionales se alteraba también sustancialmente. A nadie se le escapa que la economía soviética estaba pasando por una profunda crisis en la década de los 80. El crecimiento económico era cada vez más lento, distanciándose paulatinamente del de sus competidores occidentales. Era notable el retraso en las nuevas tecnologías y, sobre todo, el nivel de vida de sus ciudadanos era muy inferior al de los países más avanzados del ámbito capitalista. El vasto imperio soviético representaba más una carga que una ventaja. El fracaso de la guerra de Afganistán simboliza bien este deterioro.<sup>16</sup> En este contexto **Mijail Gorbachov** llega al poder en marzo de 1985 y pone en marcha un amplio plan de reformas unas económicas (la **Perestroika**), que en buena medida empeoran la situación, y otras políticas (la **Glasnot** en 1988). En todo caso unas y otras generaron un fuerte proceso de resistencia y enfrentamientos que cristalizaron en una lucha por el poder en muchas Repúblicas Soviéticas, que en algunos casos aún perduran. Se generalizan las victorias de candidatos nacionalistas, seguidas de declaraciones de soberanía de Parlamentos Republicanos. Los primeros son los de

---

<sup>15</sup> En este sentido en julio de 1984 se firma un acuerdo franco-alemán sobre la abolición gradual de los controles fronterizos. El 14 de junio del año siguiente se firma en Schengen el **Acuerdo de Schengen sobre la eliminación de controles fronterizos** entre Alemania, Bélgica, Francia, Luxemburgo y Países Bajos, al que se fueron adhiriendo otros países. En la actualidad están todos los de la Unión Europea, menos Irlanda y Reino Unido, más Islandia, Noruega y Suiza.

<sup>16</sup> Una vez más, como le ocurrió a Estados Unidos en Vietnam, se demostraba que era más fácil destruir un país que controlarlo. Años después se ha confirmado esta afirmación en Irak.

Estonia, Letonia y Lituania, lo que tiene como respuesta la intervención armada del ejército rojo, desencadenando la matanza de Vilna en enero de 1991. En ese mismo año las 15 Repúblicas son independientes, con lo que se demostraba que el Imperio Soviético tenía su base esencial en la fuerza militar.

Este proceso tuvo para Europa unas repercusiones de gran calado. La primera y más simbólica de todas fue la caída del **Muro de Berlín** que dividía la ciudad el 9 de noviembre de 1989, con la subsiguiente unificación de Alemania el año siguiente (3 de octubre), lo que suponía una ampliación de la CE, un refuerzo del peso de Alemania en Europa, acompañado de fuertes tensiones internas en este país que pronto se trasladan al resto de la Comunidad y durarán más de una década. Los países del Centro y Este de Europa recuperan su libertad política, pero manifiestan un claro desfase en las estructuras económicas. Al mismo tiempo resurgen viejos nacionalismos en los antiguos territorios de dominio soviético que constituyen serios factores de incertidumbre e inestabilidad, cuyo máximo exponente en Europa se manifiesta en Yugoslavia, que en la década de los 90 se verá afectada por la única guerra europea de la segunda mitad del siglo XX, y cuyas secuelas aún permanecen. Ante esta nueva y compleja situación, la Comunidad tiene la necesidad de dar una respuesta adecuada que suponga un refuerzo de la CE como sólido elemento de estabilidad de Europa. A ello se añade la lluvia de solicitudes de adhesión tanto de países de la EFTA (Austria en 1989, Suecia en 1991, Finlandia, Suiza y Noruega en 1992), como de la Cuenca Mediterránea (Turquía en 1987 Chipre y Malta en 1990), como posteriormente de las nuevas democracias del Centro y del Este de Europa.

En virtud de todos estos factores y siguiendo las orientaciones marcadas ya en el Acta Única, se hacía imprescindible construir una **Unión Económica y Monetaria**; era también esencial el establecimiento de las bases de una **Unión Política** que impulsara un mayor grado de democracia y una mejor eficacia administrativa, y desarrollara una **Política Exterior Común**; por otra parte, era también prioritario desarrollar las dimensiones sociales (educación, sanidad, protección de los consumidores, etc.) al tiempo que se impulsaba una mayor solidaridad interna mediante el incremento de la **Cohesión Económica y social**. Con estos presupuestos, el 10 de diciembre de 1991 el Consejo Europeo reunido en Maastricht acuerda dar luz verde al proyecto de **Tratado de la Unión Europea**, que es firmado solemnemente en la misma ciudad por los Ministros de Asuntos Exteriores y de Economía el 7 de febrero de 1992, entrando en vigor el 1 de noviembre de 1993.

El nuevo Tratado sienta las bases de una verdadera **Ciudadanía de la Unión** entendida como un conjunto de derechos políticos, sociales y económicos garantizados por la Unión y que se vienen a sumar a los que los ciudadanos disfrutaban por su pertenencia a un Estado. El nuevo Título sobre Ciudadanía, que fue propuesto e impulsado por España, otorga tres nuevos derechos: la libre circulación (que anteriormente se refería a los trabajadores y no a las personas), el derecho de residencia y el derecho a votar y a ser elegido en el lugar de residencia en las elecciones municipales y al Parlamento Europeo.

El Tratado de la Unión establece como un objetivo principal y básico la **Cohesión Económica y Social**, definida como un factor necesario para el desarrollo armonioso de la Unión y como un elemento de solidaridad para reducir las diferencias de riqueza y de renta entre países y regiones. España, con el apoyo de Portugal, Grecia e Irlanda, logra su inclusión en el Tratado y que se cree un nuevo **Fondo de Cohesión** con cargo a los presupuestos comunitarios, del que se beneficiarán los estados que tengan una renta per cápita inferior al 90% de la media comunitaria (en aquel momento eran Grecia: 54%; Portugal: 57%; Irlanda: 67%; y España: 79%). Los destinatarios deberán contar con un Programa de Convergencia dirigido a cumplir las condiciones fijadas en el Tratado y los fondos se destinarán a financiar proyectos de inversión en infraestructuras (redes transeuropeas) y en programas de medio ambiente.<sup>17</sup>

En Maastricht se diseñan nuevas políticas y acciones comunitarias como la difusión de la cultura y la mejora de los conocimientos, impulsando la Investigación, el Desarrollo y la Innovación (I+D+I) para mejorar la competitividad de las empresas europeas, se potencian los programas europeos en materia educativa (Sócrates, Erasmus, Lingua, Comett, Leonardo, etc.) y en materia de salud pública, se protege la seguridad de los consumidores (garantía en los productos), se favorece la innovación tecnológica en la industria, se promociona la realización de grandes redes transeuropeas de transportes (terrestre, marítimo, aéreo), de la energía y de las comunicaciones (con tecnología homogénea). Se introduce un Título sobre **Cooperación al Desarrollo**, lo que permitirá a la Unión consolidarse como el mayor donante mundial a los países en vías de desarrollo, contribuyendo con ello a suavizar las tensiones entre el Norte y el

---

<sup>17</sup> La aplicación a España de esta política de integración durante 20 años le ha convertido en el país del mundo que más se ha beneficiado por una corriente de solidaridad proveniente de otros países. Entre 1986 y 2006 ha recibido 118.000 millones de euros (tres veces más que todo el Plan Marshall). Con ello crece un punto por año hasta situarse en el 2007 al nivel de la media europea; se han financiado 4 de cada 10 kilómetros de autovías construidas en este periodo, se ha protegido el medio ambiente y se ha podido crear una media de 300.000 puestos de trabajo cada año.

Sur. El Tratado pone también las bases para una protección efectiva del Medio Ambiente, lo que permitirá desarrollar normas sobre Espacios Protegidos, la Red Natura 2000<sup>18</sup>, así como adoptar acuerdos acerca de temas que afectan al planeta (defensa del medio marino, emisión de gases, cambio climático, etc.).

Uno de los hechos más destacables del Tratado de Maastricht es que por primera vez en la historia de la Comunidad, el establecimiento de la **Unión Económica y Monetaria**<sup>19</sup> y de la **Moneda Única** aparece ya como una meta alcanzable en un periodo de tiempo razonable que se plantea en tres fases<sup>20</sup>: en la primera, entre 1990 y 1994, los estados se obligarían a presentar programas de convergencia, en la segunda, entre 1994 y 1997, se debería llegar a una convergencia real, y en la tercera, a partir de 1997, se haría la evaluación de la convergencia. El examen de convergencia se lleva a cabo en el Consejo Europeo Extraordinario celebrado en Bruselas el 3 de mayo de 1998. En él se determinan los estados que cumplen las condiciones, que en aquel momento eran todos menos Grecia<sup>21</sup>. Por su parte, el Reino Unido, Dinamarca y Suecia habían manifestado no formar parte de momento de la moneda única. Cuando decidan incorporarse tendrán que cumplir los criterios de Maastricht. Los nuevos estados incorporados en 2004 se han comprometido a adoptar el euro conforme vayan cumpliendo los criterios de convergencia.

Durante esta década también se altera el mapa de la Unión Europea con la incorporación de **Austria, Finlandia y Suecia** el 1 de enero de 1995, convirtiéndose en la Europa de los 15. El 1 de mayo de 1999 entra en vigor el **Tratado de Ámsterdam**, que debe ser considerado el tercer Tratado de la Unión (tras los de Roma y Maastricht). Se crea la figura de **Alto Representante de la UE**, como precedente del Futuro Ministro de Asuntos Exteriores de La Unión (responsabilidad para la que fue nombrado Javier Solana, que continúa en el cargo en 2008) y se acuerda que las decisiones sobre política exterior y de seguridad se tomen en Consejo por unanimidad o por mayoría

---

<sup>18</sup> La Red Natura 2000 tiene como objetivo crear una red ecológica europea coherente de zonas dedicadas a la conservación del medio ambiente. Engloba las actuaciones de dos Directivas Comunitarias: la Directiva Aves (79/409/CEE), que conduce a las Z.E.P.A. (Zonas de Especial Protección para las aves) y la Directiva Hábitats (92/43/CEE), que desemboca en las L.I.C. (Lugares de Importancia Comunitaria). La suma de ambas redes constituyen la Red Natura 2000.

<sup>19</sup> La Unión Económica y Monetaria, aunque no se menciona directamente en el Tratado de Roma, había sido siempre una vieja aspiración de la Comunidad. Ya en 1969, en la Cumbre de la Haya, se formula por primera vez este objetivo, cuya necesidad se ve avalada el año siguiente por el informe Werner. Durante los más de 20 años que van hasta Maastricht estos propósitos se repiten continuamente.

<sup>20</sup> En el Consejo Europeo de Madrid, en junio de 1989, durante la presidencia española de la Comunidad, y en base al denominado *Informe Delors*, se decidió iniciar el primero de julio de 1990 la primera fase de la Unión Económica y Monetaria, que posteriormente se concretaría en Maastricht.

<sup>21</sup> Grecia se incorporará a la zona euro en 2001

cualificada. Desde el 1 de enero de 1999 el **Euro** es la moneda nacional oficial de Alemania, Austria, Bélgica, España, Finlandia, Francia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Países Bajos y Portugal. Once países (a los que se unirá Grecia en 2001) que constituyen lo que se llamará la zona Euro, moneda que sustituye al ECU.

## ***2.7. Los retos de la Unión Europea en el siglo XXI***

El nuevo siglo y milenio se inicia con la necesidad de afrontar una serie de retos que, en buena medida, son el fruto de los impulsos iniciados y desarrollados en el periodo anterior. Ante todo la implantación, en términos reales, de la nueva moneda y su trayectoria en unos mercados internacionales globalizados y sometidos cada vez a mayores presiones financieras y de todo tipo. En segundo lugar, la obligada y rápida ampliación de la UE, forzada por los acontecimientos geopolíticos de la década anterior y que supondrá la mayor y más compleja de toda su historia<sup>22</sup>. En relación con estos hechos se siente la necesidad de construir una herramienta jurídica y política (una Constitución Europea) que sirva de base esencial para afrontar un futuro que se presenta diferente a la historia anterior y por ello inquietante, al que se asocia un crecimiento de la UE todavía sin definir (¿hasta donde puede y debe llegar Europa?). También al inicio del nuevo siglo la Unión emprende un camino que probablemente podrá tener unas repercusiones mucho mayores de las que aparecen a simple vista: la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, íntimamente ligada a la creación y desarrollo de la Europa del Conocimiento.

Desde el 1 de enero de 1999 el **Euro** es la moneda nacional del grupo de cabeza, pero pasa por un periodo de transición en el que existe sobre el papel pero no físicamente, cosa que ocurre a partir del 1 de enero de 2002, cuando monedas y billetes de euro inundan la Europa de la llamada Zona Euro, conviviendo durante unos meses con las antiguas monedas de cada país. Todos los países de la Eurozona<sup>23</sup> tienen que

---

<sup>22</sup> Ya en 1987 (14 de marzo) Turquía había solicitado oficialmente la adhesión a las Comunidades Europeas. Posteriormente, en 1990 lo hicieron Chipre (3 de junio) y Malta (16 de julio). En 1994 solicitaron la adhesión a la UE Hungría (31 de marzo) y Polonia (5 de abril). El año siguiente lo hacen Rumanía (22 de junio), Eslovaquia (27 de junio), Letonia (13 de octubre), Estonia (24 de noviembre), Lituania (8 de diciembre). En 1996 presentan su solicitud la República Checa (17 de enero) y Eslovenia (10 de junio).

<sup>23</sup> En 2002 formaban parte de la Eurozona todos los países de la UE con excepción de Reino Unido (los tres principales partidos han prometido convocar un referéndum si alguna vez deciden unirse al euro), Dinamarca y Suecia rechazan la moneda única en referéndum (28-11-2000 y 14-09-2003 respectivamente). El 1 de enero de 2007 entró Eslovenia en la Zona Euro y el 1 de enero de 2008 lo han

cumplir el Pacto de Estabilidad y Convergencia<sup>24</sup>. El **Banco Central Europeo** (BCE), creado el 1 de junio de 1998 con sede en Francfort, es el eje del Sistema Europeo de Bancos Centrales (SEBC, que incluye a los Bancos Centrales de los 27 miembros de la UE). Su misión principal es mantener el poder adquisitivo del euro, es decir controlar la inflación; para ello fija los tipos de interés de la zona euro. Es, por tanto, responsable de establecer las grandes líneas de la política monetaria de la UE, pudiendo influir en el tipo de cambio del euro comprando o vendiendo divisas. Cuando se crea, el 1 de enero de 1999, se parte de una cotización oficial de 1,1667\$. Durante la etapa virtual descendió en varias ocasiones por debajo de 0,9\$, se recupera a partir del 2002 y, con algunas fluctuaciones, no ha dejado de crecer desde aquel año, llegando a su máximo histórico, por el momento en abril de 2008 (1,600\$).

Un segundo reto que está afrontando la Unión Europea en el comienzo del presente siglo es la **Ampliación** más importante de su historia con la incorporación de 12 nuevos países, de características y niveles de desarrollo muy desiguales. La ampliación es una de las herramientas políticas más poderosas de la UE. Su influencia ha contribuido a transformar los países de Europa Central y Oriental en democracias modernas y consolidadas. A todos los ciudadanos europeos les interesa que sus vecinos sean democracias estables y economías de mercado prósperas. El periodo de negociación abarcó entre 1998 y 2002 y durante el mismo se exigió a los aspirantes una estabilidad institucional que garantice la democracia, el Estado de Derecho, los derechos humanos y el respeto y protección de las minorías. Asimismo debían contar con una economía de mercado en funcionamiento con capacidad para hacer frente a la presión competitiva y a las fuerzas del mercado. En definitiva, se esperaba de los candidatos la capacidad de asumir las obligaciones derivadas de la adhesión. Bajo estos presupuestos, el 16 de abril de 2003 se firmó en Atenas el Tratado de Adhesión a la UE de la **República Checa, Chipre, Estonia, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Polonia, Eslovenia y Eslovaquia**, que entró en vigor el 1 de mayo de 2004, quedando

---

hecho Chipre y Malta. Los demás países de la UE tienen el compromiso de irse incorporando: Eslovaquia (2009), Lituania y Estonia (2011), Bulgaria, Letonia y República Checa (2012), Polonia (2013), Rumanía (2014), Hungría (sin fecha). Mónaco, San Marino y El Vaticano usan el euro como moneda en virtud de acuerdos con países de la UE; y Andorra, Montenegro y Kosovo, la utilizan de hecho, sin acuerdo.

<sup>24</sup> En primer lugar, es necesaria una convergencia de las cuentas públicas: la deuda pública de los estados no podrá superar el 60% de su PIB; el déficit (diferencia entre ingresos y gastos) no podrá incrementarse más de un 3% anual (con tendencia al déficit cero), ni ser superior al 3% del PIB. En segundo lugar, es preciso tender hacia una estabilidad de precios que es imprescindible para un desarrollo sostenible y la generación de empleo: tomando como referencia el incremento máximo de 2,7% anual se establece que la tasa de inflación no debe exceder en más de un 1,5% de la media de los tres estados miembros que hayan tenido la más baja del año anterior.



aplazada para el 1 de enero de 2007 la incorporación de **Bulgaria y Rumanía**. Los nuevos estados de la UE participan desde el primer momento en las estructuras institucionales rectoras y adoptan la actual legislación de la UE (el llamado **Acervo Comunitario**). Asimismo se benefician de los fondos y programas de redistribución.

El tercer reto de la UE al comienzo del milenio tiene que ver con la imprescindible reforma institucional que permita un ejercicio del poder equilibrado y una gestión ágil en una Unión de alrededor de treinta o más socios (con el horizonte, nunca abandonado, de la unión política). Este proceso tiene su origen en el **Tratado de Niza**, acordado por el Consejo Europeo entre los días 7 y 9 de diciembre de 2000, firmado el 25 de febrero de 2001 y en vigor desde el 1 de febrero de 2003, tras haber sido ratificado por los 15 Estados miembros según lo previsto en sus respectivas normativas constitucionales. El propósito primario del Tratado de Niza era reformar la estructura institucional para afrontar la ampliación de la UE. El punto crucial de los debates era el **Reparto del Poder**, es decir el número de votos de cada estado en los Consejos. Desde el 1 de noviembre de 2004, incorporados los diez nuevos estados y según el Tratado de Niza, el reparto quedó así: 29 votos Alemania, Francia, Italia y Reino Unido; 27 votos España y Polonia; 13 votos Países Bajos; 12 votos Bélgica, Grecia, Hungría, Portugal y República Checa; 10 votos Austria y Suecia; 7 votos Dinamarca, Eslovaquia, Finlandia, Irlanda y Lituania; 4 votos Chipre, Eslovenia, Estonia, Letonia y Luxemburgo; 3 votos Malta. La mayoría cualificada se obtiene con 232 votos de 321 (el 72,3%)<sup>25</sup>. Por diversas razones, se consideró que el Tratado de Niza no había resuelto la cuestión básica de la reforma institucional, ya que las instituciones de la Unión Europea seguían siendo demasiado complejas, por lo que en el Consejo Europeo del 15 de diciembre de 2001 se acordó el establecimiento de una **Convención Europea** de 105 miembros (representando a los Gobiernos, la Comisión, el Parlamento Europeo y los Parlamentos Nacionales y presidida por Valéry Giscard d'Estaing) a la que se le encarga un borrador de una **Constitución para Europa**. El 11 de mayo de 2003 la Convención termina su borrador de Carta Magna. En octubre de 2003 se abre la **Conferencia Intergubernamental (CIG)** en Roma para pactar la

---

<sup>25</sup> Este reparto adoptado por el Consejo Europeo de Niza no fue bien aceptado. Alemania había exigido tener mayor peso en el voto a causa de su mayor población, a lo cual se opuso Francia, que insistió en que se mantuviera la tradicional paridad entre Francia y Alemania. Finalmente se alcanzó un compromiso que consistía en una doble mayoría de Estados Miembros y votos. Además un Estado miembro podría solicitar opcionalmente que se verificase que los países de voto afirmativo representaban una proporción suficiente de la población de la Unión. Este es el sistema vigente, dado el fracaso de la nueva Constitución Europea.

Constitución. Uno de los elementos clave de la propuesta constitucional consiste en establecer como base del sistema de votos la doble mayoría de Estados y población. Cada Estado como tal tiene un voto (total 27 votos) y cada Estado (sobre 1.000) tiene un número de votos proporcional a su población (Alemania: 170; Francia y Reino Unido: 123; Italia: 118; España: 88; Polonia: 79...; Luxemburgo y Malta: 1). Para la mayoría cualificada es necesario el 55% de los estados que representen, al menos, el 65% de la población. El Consejo Europeo para pactar la Constitución del 13 de diciembre de 2003 termina en estrepitoso fracaso. Francia y Alemania culpan a España y Polonia por no aceptar la doble mayoría que les perjudicaba. El 14 de marzo de 2004 hay cambio político en España y el nuevo presidente del Gobierno (J. L. Rodríguez Zapatero) acepta la doble mayoría. El 18 de junio de ese año se llega al acuerdo de todos los Jefes de Estado y Gobierno sobre el proyecto de Constitución y el 29 de octubre, en Roma se firma solemnemente el **Tratado por el que se establece una CONSTITUCIÓN para Europa**, que debería haber sido ratificado antes del 1 de noviembre de 2006 por los 25 estados de la Unión cada uno según sus normas y lo que decidan sus gobiernos. A mitad de camino, los franceses (29-05-05) y los holandeses (01-06-05) responden negativamente al Tratado por referéndum. Para evitar la parálisis institucional y superar el fracaso constitucional, la Presidencia alemana propone el 19 de mayo de 2007 un borrador de “esencia de la Constitución”. Se decidió abandonar el formato del 'Tratado constitucional' e impulsar en su lugar un tratado clásico que introduzca enmiendas en los dos tratados actualmente en vigor, el Tratado de la Unión Europea y el Tratado de la Comunidad Europea, que pasaría a llamarse *Tratado sobre el funcionamiento de la Unión*. El nuevo Tratado<sup>26</sup> fue presentado en la cumbre del 18 de octubre en la ciudad de Lisboa, siendo firmado el 13 de diciembre siguiente. Estaba previsto que fuera aprobado por todos los estados miembros a lo largo de 2008, a tiempo de las elecciones europeas de 2009. Pero mientras el Nuevo Tratado iba siendo ratificado por la mayoría de los países miembros, los irlandeses consultados en referéndum conforme a lo establecido en su constitución, lo rechazaron el 12 de junio de 2008 por un 53,4% de los votos.<sup>27</sup> Con ello se abría una nueva crisis institucional en el seno de la Unión

---

<sup>26</sup> El título formal del texto es **Tratado de Lisboa por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea y el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea**.

<sup>27</sup> El 10 de septiembre de 2008 el Gobierno irlandés dio a conocer los resultados de un estudio de opinión pública llevado a cabo para conocer las razones del resultado del referéndum del 12 de junio y encontrar una solución a este problema. El sondeo reafirmó que el electorado irlandés rechazó el Tratado de Lisboa fundamentalmente porque no conocía ni entendía su contenido (42% de los encuestados), el 13% señaló

coincidente en el tiempo con una de las mayores crisis financieras de la historia, que la ha relegado a un segundo término, si bien se ha puesto de relieve la imperiosa necesidad de un mecanismo ágil e integrador para poder responder de manera unitaria a situaciones como la presente.

### **3. La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Estado de la cuestión.**

El 19 de junio de 1999 los Ministros Europeos de Educación hacían pública la denominada **Declaración de Bolonia**. Esto constituía el punto de partida de un proceso que deberá estar completado en 2010 y que consiste sustancialmente en la construcción de un **Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)**. Como todos los proyectos y programas de la UE, éste incorpora una compleja trama de planteamientos, programaciones, actuaciones, decisiones, acuerdos, etc. En todo caso, este proceso implica a todos los Estados de la Unión (y a los del resto de Europa que voluntariamente se han adherido, 46 en total), a sus Administraciones Públicas con competencias en Educación Superior y especialmente a las Universidades. En las fechas de publicación de este trabajo, el proyecto se encuentra, aproximadamente, en el 85% de su recorrido cronológico. Ello significa que ya se ha avanzado mucho en la mayor parte de los aspectos, mientras que algunos requieren todavía nuevas actuaciones. Como ocurre siempre en el seno de la Unión Europea, los ritmos de avance son diferentes en los distintos Estados Socios así como entre los de fuera de la Unión que han firmado el acuerdo.

#### **3.1. Los acuerdos de Bolonia y sus precedentes**

En el contexto del largo proceso de la construcción de la Unión Europea, a nadie se le escapó desde un principio que junto a la armonización de innumerables aspectos de la vida social y cultural de los europeos, era preciso diseñar y desarrollar un formidable programa de educación de los europeos y para los europeos. El Tratado de la Unión Europea (1992), modificado por el Tratado de Ámsterdam, establece que la Comunidad: «contribuirá al desarrollo de una educación de calidad apoyando y completando la acción de los Estados miembros en el pleno respeto de su diversidad cultural y

---

su “temor por el dominio de naciones más poderosas”, seguido por la noción de que el Tratado “representaba un mal trato para Irlanda” (8%) y porque implicaba “pérdida de soberanía” (5%).

lingüística en cuanto al contenido de la enseñanza y la organización del sistema educativo» (artículo 149). Los proyectos, las declaraciones, los acuerdos y las acciones fueron innumerables. En el terreno de lo que interesa para los fines de este trabajo cabe resaltar dos ilustres precedentes en la década de los 80: la puesta en marcha en 1987 del **Programa Erasmus** y la elaboración y firma en 1988 de la **Carta Magna Universitaria**.

El **Programa Erasmus** es el primer gran programa europeo en materia de enseñanza superior que ha cosechado un gran éxito desde su inicio en 1987. Contiene una serie de medidas encaminadas a apoyar las actividades europeas de las instituciones de enseñanza superior y promover la movilidad de profesores y estudiantes universitarios. En palabras del jurado del premio Príncipe de Asturias que en el año 2004 otorgó al Programa el premio de Cooperación Internacional por su contribución a la creación de la ciudadanía europea, *“es uno de los más importantes proyectos de cooperación internacional en la historia de la humanidad”*. Desde la creación del programa **Sócrates** en el año 1995, Erasmus pasa a formar parte de las acciones integradas en este. Sócrates surgió como el programa de acción de la Comunidad Europea en el ámbito de la Educación y para su desarrollo se dividió en dos fases: En la primera (1995-1999) el objetivo principal era *«contribuir a una educación y a una formación de calidad, y a la creación de un espacio europeo abierto de educación»*. Tal y como estaba previsto el programa podría extenderse a los países asociados de Europa Central y Oriental, y a Chipre. Así, desde 1997 Rumania y Hungría, desde 1998 Estonia, Lituania y Letonia, y desde 1999 Bulgaria, participan en el programa Sócrates. En la segunda fase (2000-2006) el objetivo fue: *«basándose en la experiencia de la Primera Fase del programa Sòcrates, así como en los objetivos definidos por la Comisión en su Comunicación "Por una Europa del Conocimiento", favorecer la creación de un espacio educativo europeo garantizando la continuación de la cooperación a escala comunitaria entre agentes de los sistemas educativos»*. Actualmente en el Programa participan más de 30 Estados europeos, alrededor de 1.800 Universidades y se han beneficiado más de un millón de alumnos (Agencia Nacional Sócrates Erasmus, 2007)<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> A partir del 2007 la Comisión Europea elabora un nuevo programa de Formación y Educación a lo Largo de la Vida (LLP 2007-2013: Lifelong Learning Programme). Este Programa de Aprendizaje Permanente se conforma como un programa integrado que consta de cuatro subprogramas sectoriales (Comenius, para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria; Erasmus, para la Educación Superior; Leonardo da Vinci, para la Formación Profesional de Grado Superior; y Grundtvig, para la Educación de

La Comisión Europea concibió que la mejor manera de sensibilizar sobre la importancia de la ciudadanía europea era ir acostumbrando a los universitarios a moverse fuera de su país, contribuyendo a formar una conciencia común europea, al tiempo que profundizaban en áreas de especialización, conocían otras metodologías docentes y de investigación y se incrementaba el dominio de los idiomas. El Programa Erasmus se concibió como un primer paso para la creación de un espacio común europeo de estudios superiores, que tuvo como objetivo prioritario fomentar la calidad y la movilidad entre los universitarios. Todos los que desde el principio estuvimos implicados en el desarrollo del Programa pudimos comprobar la gran heterogeneidad de los sistemas docentes y planes de estudio de las numerosas universidades europeas y la gran dificultad de convalidar los resultados académicos de los alumnos que participaban cada año en la movilidad propiciada por el Programa. De ello se derivaba la imperiosa necesidad de armonizar, hasta donde fuera posible y conveniente, las estructuras universitarias y sus sistemas docentes. La demanda, por parte de los estudiantes, de procedimientos eficaces de reconocimiento de estudios, originó el **Sistema Europeo de Transferencia de Créditos o ECTS** (European Credit Transfer System). Este sistema, centrado sobre el eje común del crédito europeo, fue la clave para la transferencia y el reconocimiento de los periodos cursados en otros países. Se creó un método de trabajo que se basaba en la utilización de principios compartidos (transparencia, confianza mutua, importancia del trabajo del estudiante) y documentos con formatos normalizados.

La **Carta Magna Universitaria** (*Magna Charta Universitatum*) europea es el resultado final de la propuesta hecha en 1986 desde la Universidad de Bolonia a las universidades europeas más antiguas. Durante una reunión en Bolonia (junio de 1987), los delegados de 80 universidades europeas eligieron un directorio de ocho miembros<sup>29</sup>. El documento, finalmente elaborado en Barcelona en enero de 1988, fue firmado por todos los rectores que estuvieron presentes en Bolonia para celebrar el IX Centenario del Alma Mater. La finalidad de este documento es resaltar los más profundos valores

---

Personas Adultas), un programa transversal orientado a áreas clave (Cooperación, Política e Innovación; Promoción del Aprendizaje de idiomas; Desarrollos de contenidos basados en las TIC; y Difusión y Aprovechamiento de los resultados) y un programa para apoyar la enseñanza, la investigación y la reflexión sobre la integración europea (Programa Jean Monnet)

<sup>29</sup> Entre los que se encontraban: el Presidente de la Conferencia de Rectores Europeos, los rectores de las universidades de Bolonia, París I, Lovaina, Barcelona, el profesor Giuseppe Caputo (organizador de las festividades por el IX centenario de la Universidad de Bolonia) y el profesor Manuel Núñez Encabo (Presidente de la Subcomisión para las Universidades de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa).

de la tradición universitaria y promover los fuertes vínculos que unen a las universidades europeas, si bien cualquier universidad, aunque no sea europea, tiene la posibilidad de firmarlo. En él se proclaman unos *principios fundamentales* que deben sustentar la vocación de la universidad:

- La universidad es una institución **autónoma** que, de manera **crítica**, produce y transmite la cultura por medio de la **investigación** y de la **enseñanza** (...), que exige disponer de una independencia moral y científica frente cualquier poder político, económico e ideológico. Tanto los poderes públicos como las universidades deben garantizar y promover el respeto a esta exigencia fundamental.

- En las universidades, la actividad **docente** es indisoluble de la actividad **investigadora**.

- Con el rechazo de la intolerancia y mediante el diálogo permanente, la universidad es un **lugar de encuentro** privilegiado entre profesores, que disponen de la capacidad de transmitir el saber y los medios para desarrollarlo a través de la investigación y de la innovación, y estudiantes, que tienen el derecho, la voluntad y la capacidad de enriquecerse con ello.

- La universidad, depositaria de la tradición del **humanismo europeo** pero con la constante preocupación de alcanzar el **saber universal**, ignora toda frontera geográfica o política para asumir su misión y afirma la imperiosa necesidad del conocimiento recíproco y de la interacción de las culturas<sup>30</sup>.

Partiendo de estos principios y en el marco de la sociedad de la información y del conocimiento, Europa opta, para contribuir al progreso y el bienestar de sus ciudadanos, por la innovación en las formas de generación y transmisión del conocimiento, en la convicción profunda de que la formación científica, humanística, artística y técnica adquiere una relevancia social fundamental, no sólo para la construcción de una comunidad europea de ciudadanos, sino como seña de identidad europea con capacidad competitiva y difusora para el resto del mundo. Para ello se inicia un camino que no tiene retorno.

---

<sup>30</sup> Magna Charta Universitatum, Bolonia, 18/09/1988.

El concepto de Espacio Europeo de Educación Superior nace formalmente en el año 1999, pero el cambio que supone se viene gestando en el transcurso de la década de los 90, en que se produjo un importante debate, uno de cuyos frutos fue el **Libro Blanco sobre la Educación y la Formación** que elabora la Comisión Europea (1996). El lema del libro fue el de “Enseñar a Aprender: hacia la Sociedad del Conocimiento”. Sirvió para marcar un cambio de rumbo: el foco debe estar en “Enseñar a Aprender” por uno mismo. Se debe cambiar desde un modelo basado en estudiar mucho durante años para trabajar toda la vida, por el de estudiar mucho a lo largo de toda la vida para trabajar toda la vida. A este libro le siguen de cerca grandes debates e informes nacionales, tales como el informe **Dearing** en Reino Unido (1997), el informe **Attali** en Francia (1998), o el informe **Bricall** en España (2000).

El 11 de abril de 1997, en Lisboa, en una reunión conjunta del Consejo de Europa y la UNESCO se promovió un **Convenio sobre reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior en la región Europea** en el que partiendo de unas consideraciones de carácter general en las que se hace un repaso a ideas esenciales como el derecho a la educación como un derecho humano y la consideración de la educación superior como una riqueza excepcional para individuos y sociedades e instrumento fundamental para la paz, el entendimiento mutuo y la tolerancia para los pueblos y naciones. Se hace hincapié en la gran diversidad europea como riqueza que se debe respetar, pero que requiere un reconocimiento de estudios equitativo para que todos puedan beneficiarse de ella mediante la movilidad, para lo que es necesario encontrar soluciones comunes y mejorar la situación actual. A través de XI secciones y numerosos artículos se establecen diversos procedimientos para el reconocimiento de cualificaciones de la educación superior de los diferentes estados que ratifiquen este convenio<sup>31</sup>.

Un año después, el 25 de mayo de 1998, los ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, en París, con ocasión del centenario de la fundación de **La Sorbona**, declaran que *“es deber nuestro consolidar y desarrollar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas de nuestro continente...que han sido modeladas, en gran medida por las universidades...que se originaron en Europa hace unos tres cuartos de milenio...Se nos ofrece la oportunidad solemne de participar en*

---

<sup>31</sup> Hasta julio de 2008 lo han ratificado 48 estados: 23 de la Unión Europea (faltan Bélgica, España, Grecia e Italia), 19 del resto de Europa, 4 asiáticos (Azerbaiyán, Israel, Kazajstán y Turquía), Australia y Nueva Zelanda.

*una iniciativa de creación de una zona Europea dedicada a la Educación Superior...para que se consolide la presencia de Europa en el mundo a través de la educación continua y actualizada que se ofrece a sus ciudadanos”<sup>32</sup>.*

En la Declaración de la Sorbona se hacen algunas indicaciones que se consolidan y amplían en **Bolonia** el 19 de junio de 1999 con la participación de los ministros de 30 estados europeos (los 15 de la Unión, la mayor parte de los estados que se incorporaron entre el 2004 y el 2007, más Noruega, Islandia, Suiza y Liechtenstein). Esta nueva Declaración, que se convierte en el punto de referencia para el denominado **Proceso de Convergencia Europea para la Instauración de un Espacio Europeo de Educación Superior (Proceso de Bolonia, desde entonces)**, se basa en *“la necesidad de establecer una Europa más completa y de mayor alcance construida (...) mediante el desarrollo y fortalecimiento de sus dimensiones intelectual, cultural, social y científica y tecnológica (...) considerando sumamente importantes la educación y la cooperación educativa para el desarrollo y fortalecimiento de sociedades estables, pacíficas y democráticas (...) y manteniendo la independencia y autonomía de las Universidades que asegura que los sistemas de educación superior e investigaciones se adapten continuamente a las necesidades cambiantes, las demandas de la sociedad y los avances en el conocimiento científico (...) con el objetivo de incrementar la competitividad del sistema europeo de educación superior (...) y que adquiera un grado de atracción mundial acorde con nuestras extraordinarias tradiciones culturales y científicas”<sup>33</sup>.*

Los treinta firmantes de la Declaración acuerdan alcanzar antes del 2010 una serie de objetivos que Pueden resumirse en los siguientes puntos:

- Adopción de un sistema de titulaciones comprensibles y comparables (**Suplemento Europeo al Título**)
- Estructuración de un sistema académico basado en **dos ciclos principales**.
- Establecimiento de un **sistema de créditos** compatibles que promocioe la movilidad (**ECTS**).
- Impulso de la **cooperación** europea para garantizar la **calidad** de la Educación Superior (implantando criterios y metodologías comparables).

---

<sup>32</sup> Declaración de La Sorbona, 25/05/1998

<sup>33</sup> El Espacio Europeo de Educación Superior, Bolonia, 19/06/1999.



- Fomento de la **movilidad** para estudiantes, profesores y personal de administración.
- Promoción de la dimensión europea en educación superior especialmente en **desarrollo curricular**, cooperación entre instituciones, programas de movilidad, programas integrados de estudios, formación e investigación.

En el último párrafo de la Declaración se hace público el compromiso de los gobiernos para conseguir estos objetivos y se invita a las Universidades a responder positivamente, pero respetando plenamente la diversidad de culturas, lenguas, sistemas de educación nacional y la autonomía universitaria. Se convoca una nueva reunión para dos años después para evaluar el progreso alcanzado y tomar nuevas decisiones.

### ***3.2. Las actuaciones posteriores***

Tras la reunión de Bolonia y su consiguiente Declaración las instituciones europeas relacionadas con la Educación se pusieron a trabajar en la dirección indicada en Bolonia. Con la finalidad de establecer un apoyo constante a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, los ministros de Educación de los países firmantes de la Declaración de Bolonia deciden reunirse cada dos años con la intención de valorar los avances realizados y marcar las pautas para su continuidad. Así se han celebrado hasta el momento cuatro de estas reuniones: en **Praga** en 2001, en **Berlín** en 2003, en **Bergen** (Noruega) en 2005 y en **Londres** en 2007, estando prevista la próxima reunión en el Benelux en 2009. Estas son las reuniones esenciales del llamado proceso de Bolonia, que suelen ir seguidas de declaraciones que por un lado evalúan y por otro hacen avanzar el mencionado proceso. Pero siendo las esenciales no son las únicas actuaciones institucionales: los propios Consejos Europeos con frecuencia se refieren a la Convergencia Europea en sus declaraciones finales, la Comisión Europea asimismo interviene periódicamente, al igual que diversas asociaciones como la EUA (Asociación Universitaria Europea), la ESIB (Uniones Nacionales de Estudiantes de Europa), y diversas reuniones de diferentes tipos, nacionales e internacionales (Conferencias de Rectores, Convenciones, etc.). La documentación de referencia resulta abrumadora. Trataré de poner un cierto orden siguiendo una secuencia cronológica y destacando las declaraciones y eventos de mayor trascendencia.

Entre el 22 y el 25 de marzo de 2001 se reúne en Göteborg (Suecia) la **Convención de Estudiantes Europeos** convocada por las Uniones Nacionales de Estudiantes Europeos (ESIB)<sup>34</sup>. Los estudiantes, además de subrayar y adherirse a los objetivos de Bolonia (educación superior de calidad y accesible, red europea común de créditos y de títulos para que sean transferibles, necesidad de fuerte cooperación europea, extender la movilidad de los universitarios, etc.), destacan en su comunicado el **carácter social** que debe tener el EEES. Partiendo de que los estudiantes no son consumidores de un producto comercial, hacen hincapié en la obligación de los gobiernos de facilitar el **acceso libre e igual** para todos los estudiantes sin exclusiones extraacadémicas, suprimiendo los obstáculos sociales, económicos y políticos. Añade el comunicado que los estudiantes, como miembros activos, competentes y constructivos, deben ser contemplados como una fuerza operativa para el cambio. Consideran que la participación de los **estudiantes** es una **pieza clave** en el proceso de Bolonia. Por ello proponen que el ESIB sea parte integrante de los órganos de seguimiento del proceso de Bolonia en representación de los estudiantes<sup>35</sup>.

Pocos días después, 29 y 30 de marzo de 2001, se reunieron en **Salamanca** más de trescientas instituciones europeas de enseñanza superior para preparar su aportación a la Conferencia de Ministros que se reuniría en Praga dos meses después. En Salamanca se reitera el apoyo a los principios de la Declaración de Bolonia y se crea la **EUA** (European University Association)<sup>36</sup> para transmitir con mayor fuerza su mensaje a los gobiernos y a las sociedades. Se proclaman principios que se consideran esenciales para las universidades:

- La educación es un **servicio público** con significación social.
- **Autonomía** administrativa, normativa ligera y financiación adecuada son precisas para poder competir y cooperar y así mejorar la calidad
- La enseñanza superior se sustenta en la **investigación**

---

<sup>34</sup> Las siglas ESIB corresponden a la European Student Information Bureau (Oficina Europea de Información Estudiantil), creada como WESIB (Oficina de Información Estudiantil de Europa Occidental) en Estocolmo el 17 de octubre de 1982 con la concurrencia de siete países (Noruega, Reino Unido, Suecia, Islandia, Francia, Dinamarca y Austria) para coordinar la información de sus miembros y las relaciones con las instituciones. Posteriormente abandona la “W” de occidental y en 1991 sus miembros otorgan a la asociación poderes de representación en las instituciones europeas. En mayo de 2007 en Londres se cambia el nombre por el de **ESU** (European Students’ Union). Al cumplir los 25 años la Unión está constituida por 47 miembros de 36 países europeos.

<sup>35</sup> Student Göteborg Declaration, 25/03/2001

<sup>36</sup> En 1959 se había creado la CRE (Asociación de Rectores Europeos) que pasó luego a llamarse Asociación de Universidades Europeas, que ya en 1999 reunía a 527 Universidades de 41 países europeos. En Salamanca lo que se hace es fusionar esta Asociación con la Confederación de Conferencias de rectores de La Unión Europea, creándose así la EUA con 46 países socios.

- Es necesaria la **articulación de la diversidad** universitaria europea para que genere ventajas y no inconvenientes: convergencia

Asimismo se proponen algunos temas que parecen de primera importancia para el EEES:

- La **calidad** como pilar esencial que debe garantizarse por el reconocimiento mutuo entre instituciones (equilibrio entre tradición e innovación, excelencia académica e interés social y económico, coherencia curricular y libre elección estudiantil)
  - Adecuación de la enseñanza a las necesidades del **mercado laboral**: adquirir competencias adecuadas en el marco de un aprendizaje a lo largo de toda la vida (comunicación, manejo de información, solución de problemas, trabajo en equipo, etc.)
  - Aspecto esencial en EEES: **libre circulación** de estudiantes, profesores y diplomados
  - **Compatibilidad** de las calificaciones a nivel de pregrado y postgrado
  - Que el EEES sea **atractivo** para interesar a personas de todo el mundo.

Para conseguir todo esto se hace un llamamiento a todos los gobiernos para que impulsen y alienten los cambios necesarios<sup>37</sup>.

La primera conferencia institucional de seguimiento del proceso de Bolonia tuvo lugar en **Praga**<sup>38</sup> el 19 de mayo de 2001. En ella, los Ministros Europeos encargados de la Educación Superior hicieron público un Comunicado que respaldaba las actuaciones realizadas hasta la fecha, señalaba los pasos a seguir en el futuro, y admitía a Croacia, Chipre y Turquía, como nuevos miembros del proceso. Se reafirmaron en el compromiso de establecer el Espacio Europeo de Enseñanza Superior antes del 2010. Se ratifican e incentivan los seis objetivos principales de Bolonia, señalando que la mayoría de los países, universidades y otras instituciones de enseñanza superior, habían

---

<sup>37</sup> Mensaje de la Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior, Salamanca, 30/03/2001

<sup>38</sup> Se había elegido desde Bolonia la ciudad de Praga para esta reunión con la intención de remarcar el carácter paneuropeo que se quería dar al proceso de convergencia, no circunscrita exclusivamente a la UE que en aquel momento estaba formada por tan sólo 15 estados.

acogido y llevado a la práctica la mayor parte de dichos objetivos. Se tomaron en consideración las conclusiones de la Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior celebrada en Salamanca y de la Convención de Estudiantes Europeos, valorando las aportaciones de la EUA y de la ESIB (por ejemplo, se apoyó la idea de que la enseñanza superior es un bien público y seguirá siendo una responsabilidad pública a la que los estudiantes tienen pleno derecho). Se estimuló la promoción de las dimensiones europeas en la enseñanza superior para aumentar el desarrollo de módulos, cursos y planes de estudios a todos los niveles con contenido, orientación u organización europeos.

Además de lo expuesto, los Ministros pusieron de relieve otros aspectos no menos importantes y a tener en cuenta por los estados miembros, como los siguientes:

- **Aprendizaje a lo largo de la vida** como elección esencial del EEES. En una sociedad europea basada en una economía del conocimiento, las estrategias de aprendizaje a lo largo de la vida son necesarias para afrontar los desafíos de la competitividad y el uso de las nuevas tecnologías, así como para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.
- Participación de las **instituciones** de enseñanza superior y **estudiantes**, como socios competentes, activos y constructivos para establecer y perfilar un EEES.
- Promoción del EEES como **polo de atracción** para estudiantes internacionales mediante la legibilidad y comparabilidad de las titulaciones europeas de educación superior en todo el mundo con el desarrollo de un marco común de cualificaciones y mecanismos coherentes de garantía de la calidad, de acreditación y certificación.

Se establecen Grupos de seguimiento (*Follow-up Groups*) del proceso incluyendo: **EUA** (*European University Association*), **EURASHE**<sup>39</sup> (*European Association of Institutions in Higher Education*), **ESIB** (*National Union Students in Europe*) y el **Consejo de Europa**.

El **Consejo Europeo** celebrado en **Barcelona** en marzo de 2002 supuso un hito importante en el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior:

---

<sup>39</sup> La Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (EURASHE) se crea en Patras (Grecia) en 1990. Tiene su secretaría en Bruselas y su misión consiste en promover los intereses de la educación superior profesional en los países miembros.

entre las Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo figura expresamente la de crear las condiciones prácticas necesarias para garantizar la movilidad a todos los que participen en los ámbitos de la educación, la investigación y la innovación, así como reducir los obstáculos normativos y administrativos al reconocimiento profesional. Y aprobó un programa de trabajo que, entre otras acciones, solicita la introducción de instrumentos concebidos para garantizar la transparencia de los diplomas y cualificaciones (ECTS, suplementos a los diplomas y certificados, CV europeo) y una cooperación más estrecha en materia de diplomas universitarios en el marco del proceso La Sorbona-Bolonia-Praga<sup>40</sup>. También el Parlamento, en su informe de 24 de mayo de 2002 expresó su apoyo incondicional a la creación del EEES, destacando su importancia y solicitando la colaboración de las diferentes instituciones y países<sup>41</sup>.

El 19 septiembre de 2003 los Ministros responsables de la Educación Superior de 33 países europeos celebraron en **Berlín** su **III Conferencia**. En su comunicado final<sup>42</sup> se reafirmó la dimensión social del proceso de Bolonia con el fortalecimiento de la cohesión social y reducción de las desigualdades sociales y de género, considerando las instituciones de educación superior como servicio y responsabilidad pública. Se toman en consideración las conclusiones de los Consejos Europeos de Lisboa (2000) y de Barcelona (2002), dirigidas a hacer de Europa “la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo capaz de sostener el crecimiento económico con más y mejores empleos y mejor cohesión social”. También toman nota del informe *Tendencias III* (EUA) y del documento de la Comisión Europea *El papel de las Universidades en la Europa del Conocimiento*. Se hace un repaso de los objetivos del proceso de Bolonia:

- En cuanto a la **garantía de calidad** se adquiere el compromiso de apoyar el desarrollo de la calidad a niveles institucionales, nacionales y europeos

---

<sup>40</sup> Consejo Europeo. Conclusiones de la Presidencia, Barcelona, 16/03/2002

<sup>41</sup> En noviembre de 2001 la presidencia del Parlamento Europeo había encargado a la Comisión de Cultura, Juventud, Educación, Medios de Comunicación y Deporte un informe sobre las universidades y la enseñanza superior en el espacio europeo del conocimiento. Dicha comisión había designado ponente a Cristina Gutiérrez Cortines, eurodiputada por la provincia de Murcia y catedrática de Historia del Arte de la Universidad de Murcia.

<sup>42</sup> Cada uno de los comunicados de las reuniones de los Ministros va iniciado por un título genérico que pretende expresar el momento en que se encuentra el proceso del siguiente modo:

- Bolonia (1999): El Espacio Europeo de Educación Superior
- Praga (2001): Hacia un Espacio Europeo de Educación Superior
- Berlín (2003): Construyendo el Espacio Europeo de Educación Superior
- Bergen (2005): El Espacio Europeo de Educación Superior. Alcanzando metas
- Londres (2007): Hacia el EEES: Respondiendo a los retos en un mundo globalizado

y a desarrollar criterios y metodologías compartidos con sistemas de acreditación similares con participación de todos y debidamente publicados.

- Se ratifica la adopción de un sistema estructurado en **dos ciclos** principales con el compromiso de implantación en 2005, diseñando un marco europeo de cualificaciones en términos de trabajo del estudiante, nivel, aprendizaje, competencias y perfiles.

- Se insiste en la promoción de la **movilidad** y el establecimiento de un Sistema de Créditos Europeos (**ECTS**) así como en el reconocimiento de titulaciones según lo establecido en la Convención de Lisboa (1997), de modo que todo estudiante que se gradúe desde 2005 recibe el Suplemento del Título.

- Se hace hincapié en que el éxito a largo plazo del proceso requiere la activa participación de todos los implicados: **instituciones** (a las que se les debe dar poder para que tomen decisiones) y **estudiantes**, insistiéndose especialmente en la participación de estos últimos.

- Se acuerda reforzar la promoción del EEES como **polo de atracción** de estudiantes internacionales así como el **aprendizaje a lo largo de la vida**.

- Se añade una nueva acción que consiste en incluir el nivel doctoral en el Proceso de Bolonia, basándose en la imprescindible asociación de la investigación y la docencia en la enseñanza superior. Por tanto el EEES<sup>43</sup> debe vincularse estrechamente con el **EEI**<sup>44</sup> (**Espacio Europeo de Investigación**) en una Europa del Conocimiento.

También se decide aceptar y se da la bienvenida a los nuevos estados miembros: Albania, Andorra, Bosnia y Herzegovina, Vaticano, Rusia, Serbia y Montenegro y la Antigua República Yugoslava de Macedonia, con lo que el grupo es ya de 40 países. Se establece que la siguiente reunión se realizará en Bergen (Noruega) en Mayo de 2005.

Los días 19 y 20 de mayo se celebró en **Bergen**, Noruega la **IV Conferencia** bienal de ministros europeos con la participación de 45 países (40 ya adscritos al Proceso de Bolonia y 5 nuevos miembros<sup>45</sup> aceptados formalmente en la sesión de

---

<sup>43</sup> Al EEES corresponde EHEA, siglas en inglés del European Higher Education Area

<sup>44</sup> La versión inglesa del EEI es ERA (European Research Area)

<sup>45</sup> Estos nuevos miembros son: Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia y Ucrania.

Bergen). La Conferencia se estructuró en una sesión de revisión de los informes<sup>46</sup> realizados como seguimiento al proceso de Bolonia y en la discusión y acuerdo del Comunicado de Bergen. En este, a medio camino del proceso iniciado en 1999, se destacan los sustanciales avances realizados en el proceso de Bolonia y se establecen las estrategias para el futuro a fin de alcanzar los objetivos sobre la construcción del EEES en el 2010. Tras un primer apartado de reconocimiento y agradecimiento a todos los participantes y colaboradores, en el segundo (Balance) se constata los progresos realizados en los tres objetivos fundamentales de la Conferencia de Berlín: la estructura de los ciclos, la garantía de calidad y el reconocimiento de títulos.

- En cuanto al sistema de titulaciones se comprobó que la mitad de los estudiantes de la mayoría de los países se encontraban realizando sus estudios en el sistema de los dos ciclos<sup>47</sup>. Se consolidó un sistema estructurado en tres ciclos principales, comprometiéndose a diseñar marcos de cualificaciones nacionales, compatibles con las acreditaciones del EEES para el 2010, presentando avances en el 2007 para lo que se encargó la tarea correspondiente al Grupo de Seguimiento. Se destacó la importancia en las titulaciones del EEES del aprendizaje a lo largo de la vida como complementarios y se incluyó la educación general y la formación profesional según lo acordado en la Unión Europea.

- La garantía de calidad debía cumplir los criterios acordados en la Conferencia de Berlín e incorporar la participación de los estudiantes y la cooperación internacional. Se adoptó los estándares y directrices para la calidad propuestos por ENQA y las aplicaciones serían desarrolladas por ENQA<sup>48</sup> en colaboración con EUA, EURASHE y ESIB y el Grupo de Seguimiento se encargaría de elaborar los informes necesarios.

---

<sup>46</sup> Se tomaron en consideración fundamentalmente el *Informe General: De Berlín a Bergen* del Grupo de Seguimiento (BFUG), el informe *Tendencias IV* de la EUA y el de ESIB *Bolonia desde el punto de vista de los estudiantes*

<sup>47</sup> Según los datos aportados por un informe de la Comisión Europea, la estructura en dos ciclos estaba asentada en 33 países, mientras que España, Hungría y Rumania aprobaron ese año (2005) la legislación para introducir el sistema posteriormente. Tan sólo Portugal y Suecia no habían aprobado aún los dos ciclos, pero estaban preparando la normativa.

<sup>48</sup> ENQA: European Network of Quality Assurance (Red Europea para la Garantía de la Calidad) Desde 4/11/2004 se cambia el término Red por el de Asociación, quedando el nombre completo en inglés así: European Association for Quality Assurance in Higher Education

- En 36 de los 45 países que participan en el EEES se habían ratificado el Reconocimiento de títulos y períodos de estudio según lo acordado en la Convención de Reconocimiento de Lisboa.

En el capítulo tercero se resaltan como principales desafíos y prioridades futuros tres aspectos adicionales:

- La mayor vinculación entre educación superior e investigación con la plena incorporación del doctorado como elemento fundamental de conexión entre los espacios de educación superior e investigación. Se encarga al Grupo de seguimiento de Bolonia que desarrolle los principios básicos de los estudios de doctorado para que sea presentado en el 2007.
- El desarrollo de la dimensión social de la educación superior mejorando las condiciones de igualdad en el acceso y la acogida y atención a los estudiantes y los recursos financieros.
- La dimensión internacional de la educación europea bajo soporte del apoyo decidido a la movilidad de los estudiantes y personal universitario, incrementando la cooperación con terceros países y la mayor visibilidad internacional.

En los dos últimos capítulos del Comunicado (*IV. Análisis del progreso para 2007 y V. Hacia el 2010*) se encarga al Grupo de Seguimiento que continúe realizando su labor, presentando un informe antes de la próxima conferencia ministerial. Se apoya la estructura de seguimiento<sup>49</sup> establecida en Berlín con la inclusión de: The Education Internacional (EI), the European Association for quality Assurance in Higher Education (ENQA), y la Union of Industrial and Employers Confederations of Europe (UNICE) como nuevos miembros consultivos del Grupo de Seguimiento<sup>50</sup>.

---

<sup>49</sup> El Grupo de Seguimiento es un órgano establecido por acuerdo de la Conferencia de Ministros, constituido por representantes de los Estados miembros del proceso (normalmente, se trata de funcionarios de los Ministerios responsables de la Enseñanza Superior de cada país). El Grupo se reúne de forma regular al menos dos veces al año y prepara en todos los distintos aspectos la Conferencia de Ministros que tiene lugar cada dos años. Asimismo, el Grupo aprueba programas de trabajo que incluyen seminarios y reuniones sobre cuestiones específicas relacionadas con el proceso de convergencia europea. El Grupo de Seguimiento es conocido por el acrónimo BFUG, que corresponde a sus siglas en inglés (Bologna Follow Up Group).

<sup>50</sup> Por lo tanto, junto a los 45 ministros de Educación, participan en el proceso de Bolonia la Comisión Europea, el Consejo de Europa, El Parlamento Europeo, la UNESCO/ CEPES, la Asociación Europea de Universidades (EUA), La Asociación Europea de Instituciones en Educación Superior (EURASHE), Asociación Europea de Estudiantes (ESIB), Uniones Nacionales de Estudiantes, Asociación Europea de



### ***3.3. La situación actual***

Los Ministros responsables de la Educación Superior del EEES celebraron la **V Conferencia** (penúltima antes del 2010) en **Londres**, los días 17 y 18 de Mayo de 2007. El contenido del **comunicado oficial** está organizado básicamente en tres apartados: diagnóstico de lo realizado en los dos últimos años, prioridades para el próximo bienio (encuentro en Lovaina en el 2009) y el futuro del EEES después del 2010. Todo ello precedido de un Prefacio en el que se hace una auténtica declaración de principios concretada en que la educación superior debe estar centrada en los estudiantes, y no en los profesores. Sobre la base de los logros alcanzados por el Proceso de Bolonia, se desea establecer un Espacio Europeo de Educación Superior basado en los principios de **calidad y transparencia**. Se debe conservar el valioso patrimonio y la **diversidad cultural** europea, contribuyendo a una sociedad basada en el **conocimiento**. Se debe defender el principio de **responsabilidad pública** para la educación superior en el contexto de las complejas sociedades modernas. Teniendo en cuenta que la educación superior se sitúa en la encrucijada entre la **investigación**, la **educación** y la **innovación**, también es la clave para la **competitividad** europea. A medida que se acerca el 2010, se debe asegurar que las instituciones de educación superior disfruten de la **autonomía** necesaria para poner en práctica las reformas acordadas, reconociendo la necesidad de una **financiación sostenible** de las instituciones.

El diagnóstico de los **avances hacia el EEES** analiza diversos temas que han sido objeto de prioridad en el anterior encuentro en Bergen en el 2005:

- **Movilidad.** La movilidad es elemento central del proceso para el crecimiento del personal, el fomento de la cooperación internacional entre instituciones e individuos, el aumento de la calidad de la educación superior y el fortalecimiento de la dimensión europea. Se señalan las dificultades que se plantean para que ésta sea más amplia. Y se insiste en que se incentive a todo el personal (estudiantes, profesores y PAS). Finalmente, aconseja que la movilidad sea más equilibrada entre los países en el futuro.

- **Estructura de los estudios.** Se han reducido las barreras estructurales entre los tres ciclos. Se destaca la importancia de la reforma de los planes de estudios orientados a cualificaciones más apropiadas para el mercado laboral y para estudios posteriores. Se insiste en la necesidad de eliminar barreras para el acceso y la progresión entre títulos así como de implementar adecuadamente los ECTS basados en los resultados del aprendizaje y en la carga de trabajo del estudiante. Se resalta la importancia de mejorar la empleabilidad de los titulados, así como recabar información sobre este tema

- **Reconocimiento de cualificaciones.** Es pieza clave en el desarrollo del EEES porque de él depende la demanda de movilidad así como la garantía del atractivo y competitividad que supone estar integrado en el Proceso de Bolonia. El reconocimiento de cualificaciones en general y el de títulos universitarios en particular es el objetivo común de los 46<sup>51</sup> países que configuran el EEES. Hasta el momento 38 miembros han ratificado la Convención de Lisboa sobre Reconocimiento (LRC), se recomienda al resto de miembros que lo consideren una cuestión prioritaria.

A estos temas hay que añadir otros, no menos importantes que los anteriores aunque sí complementarios, como son:

- Marcos de cualificación
- Aprendizaje a lo largo de la vida
- Certificación de calidad y Registro europeo de Agencias de Calidad
- Doctorados
- Dimensión social
- El EEES en un contexto global

En el apartado III se exponen las **prioridades para el año 2009**. Para constatar su logro se encomienda al Grupo de Seguimiento de Bolonia informes específicos para presentar en la próxima Conferencia del 2009.

- Movilidad

---

<sup>51</sup> En esta reunión se acepta la integración de Montenegro, una vez desgajado de Serbia, con lo que el número de integrantes del EEES, desde este momento es de 46.

- Dimensión social.
- Recopilación de datos
- Empleabilidad
- El EEES en el contexto global

El Comunicado concluye con el punto IV *Mirando hacia 2010 y más allá*. Es una esperanza colectiva que la colaboración entre todos los países miembros del EEES siga siendo una realidad después del 2010, con el firme deseo de que las sociedades que representan se mantengan en un desarrollo sostenible tanto a nivel nacional como europeo. En el 2010 habrá una redefinición de la visión que se ha tenido a la hora de crear el Proceso de Bolonia. También se pide al Grupo de Seguimiento que elabore un análisis de cómo podría evolucionar el EEES después del 2010. Se establece que el próximo encuentro se celebre en los países del Benelux en las universidades de Lovaina y Lovaina-la-Nueva, los días 28 y 29 de abril de 2009.<sup>52</sup>

#### **4. Epílogo: Educación, Universidad, Geografía.**

Uno de los grandes retos que tiene planteados la humanidad en este nuevo milenio es el de la Educación. Existe una desigualdad profunda entre las sociedades de nuestro planeta que consiste, entre otras muchas cosas, en una enorme diferencia en el reparto de los bienes existentes. Además esta situación es estructural, es decir, constituye uno de los pilares sobre los que se basa el llamado Sistema Capitalista Mundial que rige el conjunto de la economía globalizada, de la que no escapa ningún territorio o sociedad. Esta desigualdad no es sólo geográfica (la muy conocida y casi obsoleta dicotomía Norte-Sur), es también social. En cada área, a cualquier escala, se

---

<sup>52</sup> En Londres se han presentado y utilizado nuevos documentos entre los que cabe destacar, además del Comunicado Oficial:

- Trends V: Universities shaping the EHEA. (EUA)
- EUA's Contribution to the Bologna Ministerial Meeting, London 2007: The Lisbon Declaration. Europe's Universities beyond 2010: Diversity with a common purpose (EUA)
- Looking out: The Bologna Process in a global Setting. On the "External dimension" of the Bologna Process. The Norwegian Ministry of Education and Research & European Commission
- From Bergen to London. The EU contribution. Comisión Europea
- ESIB Berlin declaración (ESIB)
- Focus on the Structure of Higher Education in Europe (2006-07) (Eurydice)
- Bologna Process Stocktaking London 2007. Comisión Europea

pueden encontrar diferencias notables de calidad de vida. Es indudable que las sociedades democráticas que caracterizan a los países que gozan del más alto nivel de desarrollo buscan constantemente instrumentos que contrarresten esta situación. La Educación constituye uno de los mejores medios utilizados por todos los países para luchar contra la desigualdad.

En el contexto espacio-temporal en el que nos hallamos (la Unión Europea a inicios del tercer milenio) los Sistemas Educativos de los diferentes estados han conseguido generalizar la educación básica para todos los ciudadanos y un número más que aceptable de personas alcanzan una formación superior. La Educación es cada vez menos un problema de cantidad y más de calidad. Sobre ésta se viene tratando en nuestro entorno desde hace años. En definitiva, uno de los objetivos globales del proceso de Bolonia es mejorar sustancialmente la calidad de la Educación. Ello está suponiendo un formidable esfuerzo de transformación de todos los elementos del sistema para dotar a nuestra sociedad de un instrumento útil que garantice una adecuada formación integral de todos sus individuos, para que sean capaces de conocer, desarrollar y cambiar, en lo que sea preciso, el mundo en el que nos ha tocado vivir.

En este sentido, la Unión Europea está llamada a armonizar sus planes y programas educativos para liderar la cooperación interregional y la solidaridad global, algo que cabe esperar de Europa en el siglo XXI. Todo ello puede y debe hacerse sin dejar de atender plenamente los aspectos diferenciales de cada identidad cultural. Se trata de crear un diálogo cultural con talante universalizador, tolerante y democratizador, frente a planteamientos simplistas de afirmación de la respectiva identidad cultural. Resulta evidente que hoy ninguna cultura puede sobrevivir aislada o estática, todas necesitan interactuar y evolucionar. En estos tiempos se impone una interculturalidad, entendida como un contacto respetuoso e igualitario entre culturas, superando las dos tendencias que han dominado en general en la historia: la asimilación de las culturas minoritarias o la marginación de los diferentes en reservas o guetos (incluyendo a veces su exterminio). Sin embargo, en el contexto de una globalización creciente, es preciso estar alerta ante el intento de homogeneización cultural que podría dar lugar a nuevos mecanismos de exclusión social y violación de derechos humanos básicos. Una revisión profunda del ámbito educativo debe asumir el reto de la interculturalidad, que supone un potencial formativo para la innovación, trabajando valores de respeto, tolerancia y solidaridad, atendiendo a la diversidad como premisa

para la convivencia respetuosa y democrática y creando vínculos de conexión real del medio educativo con el entorno.

El sistema educativo ha de ser capaz de formar integralmente a los miembros más jóvenes de nuestra sociedad y preparar a los hombres y mujeres que habrán de afrontar los enormes retos que el tercer milenio está planteando ya. Entre estos retos destaca, sin duda, la necesidad de construir y desarrollar un mundo más justo, más equilibrado, más humano, en el que puedan vivir, sin peligro de su destrucción o deterioro irreversible, todos los seres humanos, que constituyen ese formidable, variado, complejo pero exclusivo ser que denominamos **LA HUMANIDAD**.<sup>53</sup>

Es bien conocido el marcado carácter polivalente que la institución universitaria tiene en relación con sus funciones sociales. La Universidad del siglo XXI ha de recuperar su papel como instrumento que impulse al conjunto de la comunidad a un desarrollo de sus potencialidades y una mejora de la calidad de vida. Para ello, es indudable que debe contar con los medios suficientes para la formación inicial, así como para el perfeccionamiento y el reciclaje permanente de los profesionales que se forman en ella. Pero la Universidad también debe cumplir un destacado papel como institución que desarrolla una sólida y fundamentada posición crítica ante la sociedad en la que se ubica en cada momento y en cada lugar. A esto habría que añadir la responsabilidad que tiene la propia Universidad de llenar de contenido humano a esta sociedad cada vez más tecnificada y a los estados de ocio cada vez más dilatados. Por ello, debe ser un espacio de reflexión y pensamiento, de debate y de crítica, y de investigación y de discusión acerca de los innumerables problemas y desafíos que atenazan a la humanidad, lo que debe conducir a crear estados de opinión y movimientos culturales que propicien un cambio para mejorar sustancialmente el mundo en que vivimos.<sup>54</sup>

Estas funciones deberían haber sido consideradas al establecer un criterio ordenador de la nueva Universidad Europea que pretende surgir al amparo del **Proceso de Bolonia**. Debería haberse tenido muy en cuenta al emprender las tareas conducentes a la reestructuración e intento de integración de los sistemas universitarios europeos. Por el contrario, los críticos más severos de este proceso lo acusan de querer mercantilizar la universidad, de querer supeditarla a los intereses del mercado, en el que las empresas sólo se interesan en aprendizajes con aplicaciones prácticas inmediatas,

---

<sup>53</sup> GONZÁLEZ ORTIZ, J. L.: "Escuela y tolerancia en los planes educativos". *Anales de Historia Contemporánea*, 15. Universidad de Murcia. 1999.

<sup>54</sup> GONZÁLEZ ORTIZ, J. L.: "Geografía del Desarrollo". *Universidad y cooperación al desarrollo*. Universidad de Murcia. 2000.

mientras las humanidades de escasa lógica mercantil y la ciencia teórica se ven amenazadas por una lenta eutanasia pragmática. Sin embargo, somos muchos los que seguimos pensando que Bolonia constituye una gran oportunidad para construir una **Europa del Conocimiento** y que la UE no sea sólo un mercado, una moneda, sino también una **Europa de los Ciudadanos**.

En este contexto la **Geografía** puede considerarse como componente de primer orden en la formación integral de los ciudadanos en el siglo XXI, como mínimo al mismo nivel que la Lengua, la Historia o la Filosofía. Resulta paradójico que uno de los saberes más antiguos de la Humanidad haya llegado a la actual situación de desprestigio y desconocimiento. Hoy a nadie se le ocurre poner en tela de juicio que todo ciudadano debe tener una sólida formación en el conocimiento del pasado histórico a diferentes escalas espaciales y temporales. Sin embargo pocos son los que se plantean que, junto a conceptos lingüísticos, filosóficos e históricos, es imprescindible contar en la estructura básica del conocimiento, con mecanismos conceptuales que permitan la comprensión y el análisis del espacio.

La ciencia geográfica puede y debe aportar, como una de sus fundamentales contribuciones en el campo educativo, el hábito de correlacionar fenómenos. Acostumbra al estudiante a reconstruir en su mente esa realidad que las ciencias analíticas le presentan desde diversos ángulos, de un modo por fuerza parcial, y a ver estos fenómenos como realmente se dan, dentro de un todo organizado y complejo. Además desarrolla el hábito de observación de la naturaleza, de la vida humana y del hombre integrado en sociedad, que actúa sobre aquella, modificándola con una intensidad que está en relación directa con el grado de evolución de sus técnicas. Es decir, muestra a los estudiantes aquellos rasgos que caracterizan el territorio en el que todos vivimos, compuesto de elementos naturales y sociales interdependientes, a diferentes escalas, desde la local y más próxima a la mundial. En consecuencia, sus contenidos educativos constituyen un referente básico e imprescindible para cualquier ciudadano. Y a través del análisis de los problemas geográficos (físicos, humanos y regionales) fomenta el sentido de la solidaridad con los demás hombres y pueblos, y la participación en la tarea común de construir un mundo mejor, más pacífico y más justo.<sup>55</sup>

---

<sup>55</sup> PLANS Y SANZ DE BREMOND, P.: "Didáctica de la Geografía. Planteamientos teóricos y prácticos. *Didáctica Geográfica*, 14. Universidad de Murcia. 1986.

Resulta evidente que este nuevo enfoque debe superar, en parte, el tradicional sentido descriptivo de la Geografía, y conducir mejor al estudiante hacia un proceso de aprendizaje más orientado hacia la construcción del conocimiento geográfico a través del análisis de los diferentes sistemas geoeconómicos y su estructuración, propiciando la adquisición de procedimientos y destrezas propios de la Geografía. Para ello es preciso diseñar una programación docente orientada sustancialmente a la comprensión del Planeta mediante el análisis y explicación de los desequilibrios socioeconómicos y espaciales existentes y sustentada en un modelo curricular abierto y flexible, que se pueda adaptar a las cambiantes necesidades metodológicas del conocimiento de los espacios regionales.

No se puede poner en tela de juicio el alto valor educativo de la Geografía para el ejercicio de una ciudadanía responsable, puesto que su estudio profundiza en las señas de identidad de todos los países y territorios (incluido el propio), así como sus potencialidades y problemas, que deben ser conocidos para formarse un juicio equilibrado y riguroso sobre el conjunto del Mundo. La Geografía, pues, permite cumplir las funciones más destacadas encomendadas al Sistema Educativo, y mencionadas más arriba, puesto que centra su atención en describir y explicar la variedad de paisajes existentes y su gestión, la distribución de la población y los diferentes tipos de actividades sobre el territorio, junto al significado de los rápidos cambios recientes en los mapas que los representan, la organización y problemas de sus áreas urbanas y rurales, o las diferencias pasadas y presentes entre sus regiones y sus grupos humanos.

Por tanto, la Geografía contribuye a desarrollar en los jóvenes sus capacidades para ser miembros de pleno derecho de nuestra sociedad y comprender la realidad humana y social del mundo en que viven, proporcionándoles datos y parámetros para poder enjuiciar sus rasgos y problemas centrales. También contribuye a que puedan apreciar críticamente la comunidad en la que viven, considerada a diferentes escalas, a analizar y evaluar los resultados en el territorio de las complejas interacciones entre el hombre y la naturaleza. Igualmente ayuda a conocer el fundamento y los mecanismos de las sociedades humanas, su estructura, los procesos de cambio, y desarrolla las actitudes y hábitos característicos del humanismo y la democracia (independencia de criterio, juicio crítico, tolerancia intelectual y sociocultural, y solidaridad). Por último, la Geografía ayuda a ampliar las capacidades relacionadas con el manejo riguroso y crítico

de la información, desde la recogida de datos hasta la búsqueda de interpretaciones y la elaboración de conclusiones.<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> GONZÁLEZ ORTIZ, J. L.: “La Geografía y la formación integral de los ciudadanos en el siglo XXI”. *Educación en el 2000*. Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia. 2006.



*II*

*FORMACIÓN PERMANENTE Y EDUCACIÓN*

*GEOGRÁFICA*



# LA FORMACIÓN PERMANENTE Y LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA. NUEVOS RETOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE Y CIUDADANA

Emilia María Tonda Monllor

Universidad de Alicante

*“Así como el mundo en su totalidad es una escuela para toda la raza humana, desde el principio de los tiempos hasta su mismo final, así toda su vida es una escuela para cada hombre, desde la cuna hasta la tumba”*

J.A. Comenius, (1592-1670)

*“Todo individuo debe tener la posibilidad de aprender durante toda su vida. La idea de educación permanente es la piedra angular de la Ciudad educativa”*

“Aprender a ser” (1974) Edgar Faure, Alianza Universidad, UNESCO.

## **1. La educación permanente y la formación continua. Definición y diferencia entre ambos conceptos**

El concepto de **Educación Permanente** (*Life long education*), según la definición de Dave (1979) es un proceso que busca la consecución de un desarrollo personal, social y profesional en el transcurso de la vida de los individuos con el fin de mejorar la calidad de vida tanto de éstos como de la colectividad. La educación permanente está referida tanto al aprendizaje formal como al informal, que se propone la adquisición y fomento de la instrucción para alcanzar el máximo desarrollo posible en las diferentes etapas y sectores de la vida. En esta definición se constatan dos ideas básicas: *el desarrollo individual y el progreso social*.

La Educación Permanente es una respuesta a las demandas de la sociedad contemporánea, donde el aprendizaje no puede circunscribirse a los años escolares. Este planteamiento resulta insuficiente en la actualidad ya que la capacidad de aprender se mantiene a lo largo de los años. También las necesidades derivadas de los cambios económicos y sociales obligan a los ciudadanos a ampliar permanentemente su formación. La educación se convertirá así en instrumento de autorrealización humana.

Los objetivos de esta educación buscan lograr una sociedad democrática, responsable, solidaria, libre, etc., o capacitar al individuo para efectuar elecciones responsables, superar los propios logros, o ya en el ámbito de las destrezas: aprender a aprender e incluso las destrezas sociales básicas, como la lectura y escritura. En la Educación Permanente, los contenidos deben buscar la interdisciplinariedad y la concreción entroncándolos con la realidad del sujeto. Igualmente han de incluirse métodos como el autoaprendizaje, la autoevaluación y contempla flexibilidad en los estilos de aprendizaje y las aportaciones de las nuevas tecnologías. Dentro del método, la *motivación* es un requisito indispensable en el *aprender a lo largo de toda la vida*. (AAVV, 1988) concepto que ha sido revalorizado recientemente por la Unión Europea tal como veremos posteriormente.

Dentro de la Educación Permanente ocupa un lugar destacado *la formación de adultos* que incluye una gran variedad de ofertas educativas destinadas a los adultos. Esta formación atiende a sus necesidades generales de ampliación del horizonte intelectual, y a cualificaciones adicionales orientadas a la profesión. La gestión de esta instrucción corresponde a cursos, conferencias, seminarios y organizaciones de viajes que desarrollan, entre otros, las asociaciones profesionales y los sindicatos.

La propia sociedad y las administraciones educativas han tomado conciencia de la necesidad de la educación de las personas adultas. La Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (BOE de 4 de mayo) en el título I, capítulo IX (arts. 66-70) atiende al desarrollo de los objetivos, la organización y las enseñanzas en la educación de personas adultas.

Igualmente le mencionada Ley Orgánica de Educación, en el título preliminar, capítulo II, artículo 5, desarrolla los principios del aprendizaje a lo largo de la vida. En

este sentido se indica que todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional. Las Administraciones públicas deben promover ofertas de aprendizaje flexibles que permitan la adquisición de competencias básicas y, en su caso, las correspondientes titulaciones a aquellos jóvenes y adultos que abandonaron el sistema educativo sin ninguna titulación. Se está constatando como la actual crisis económica está impulsando la vuelta a las aulas de muchos jóvenes que abandonaron el sistema escolar para emplearse de forma fácil en la construcción o en el sector turístico y que se encuentran sin trabajo y sin cualificación (El País, 4-10-2008).

En la página de Internet el Ministerio de Educación Política Social y Deporte incorpora a su organigrama una Subdirección General de Aprendizaje a lo Largo de la Vida (ALV) titulada Aula Mentor (adultos) que ofrece una formación abierta, libre y a distancia a través de Internet, en colaboración con un amplio número de instituciones (Ministerios, Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas, centros educativos, Ayuntamientos, ONG). La oferta de cursos supera el centenar con matrícula abierta permanente y atención tutorial cercana al estudiante. Para una información de mayor detalle se puede consultar: [https://cve.mec.es/mentor/barra\\_sup-CVE.html](https://cve.mec.es/mentor/barra_sup-CVE.html)

Otro tipo de educación permanente es el que se realiza en las Universidades para Mayores, que dado su creciente desarrollo dedicaremos más adelante un apartado.

El concepto de **Formación Continua** (*further training*) se va empleando cada vez más como sinónimo de *perfeccionamiento*. Ambos conceptos designan todas las medidas formativas que suceden a una primera cualificación profesional.

Se habla de la formación continua de profesores (*teachers' advanced training*) cuando sirve para la actualización, complementación y ampliación de las competencias profesionales del profesor. Generalmente consiste en ofertas de didáctica específica y educación, pero se tratan también temas organizativos, sociales, de política educativa y teoría de la sociedad (Schaub, H. y Zenke, Kart G., 2001, p. 83).

Habitualmente entendemos por formación permanente o profesional (más adecuado considerar el concepto de formación continua) aquella que se inicia cuando finalizan los estudios formales.

La formación continua está gestionada por numerosos agentes como Institutos de Ciencias de la Educación (ICE), Centros de Profesores (CEP), Centros de Formación y Recursos (CEFIRE), Consejerías de Educación, mediante convenios con las universidades, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Colegios de Doctores y Licenciados, sindicatos, asociaciones empresariales... así como cursos on-line, homologados por el Ministerio de Educación. En todos ellos es difícil precisar cuántos hacen referencia sólo a aspectos geográficos por la amplia oferta de cursos, de todas formas se ha realizado una primera aproximación y el resultado no es muy alentador. Concretamente en la página de la UNED de la Comunidad de Madrid, en el apartado de “titulaciones propias de formación continua” y en “cursos de formación del profesorado”, en la sección de Geografía e Historia, entre una oferta de trece cursos sólo uno es de Geografía, concretamente “Lectura e interpretación de la ciudad. Un recurso didáctico para la enseñanza de la Geografía “ impartido por el profesor Antonio Manuel Zárate Martín.

Por otro lado, el Vicerrectorado de Calidad y Armonización Europea de la Universidad de Alicante atiende, entre sus competencias, a la formación del profesorado con un programa general de profesionalización docente denominado Programa de Investigación docente en redes colaborativas. Además realiza una amplia oferta de cursos para cubrir las necesidades formativas de los profesores. La Universidad en convenios con la Conselleria de Educación y Ciencia desarrolla cursos, jornadas y seminarios en diferentes CEFIREs de la provincia de Alicante, alguno de ellos de Geografía: *Geografía Física* y *Geografía en ESO y Bachillerato*, impartidos por profesores de esta Universidad.

Los Congresos, Seminarios y Jornadas que se organizan por parte de la Asociación de Geógrafos Españoles y en concreto a través de los catorce Grupos de Trabajo constituyen una ayuda y apoyo fundamental en el proceso de formación del profesorado y sobre todo en la actualización e innovación de los contenidos geográficos.

A este respecto, los congresos que se han celebrado dentro del Grupo de Didáctica de la Geografía desde sus inicios en 1988, han trabajado un conjunto de temas

que han reflejado el interés y la necesidad en reunir a docentes de todos los niveles educativos y a alumnos/as preocupados por mejorar la enseñanza de los contenidos geográficos. El análisis de estas reuniones y grupos muestra igualmente la evolución de las distintas temáticas en relación al contexto educativo.

<b>Lugar</b>	<b>Año</b>	<b>Temas</b>
Madrid	1988	La reforma de los planes de estudio y el papel de la Geografía en las enseñanzas básicas y medias; Hacia una didáctica activa de la Geografía; La integración de la Geografía en el área de Ciencias Sociales.
Burgos	1991	La Geografía en el Diseño Curricular de la Reforma; Geografía y Educación Ambiental.
Madrid	1996	Del saber al saber hacer. La importancia de los procedimientos en la enseñanza de la Geografía; El paisaje como elemento de referencia para el estudio de diversos aspectos geográficos; Los temas transversales en el currículo de Geografía para la Educación Primaria (Conocimiento del Medio), Secundaria Obligatoria y Bachillerato.
Alicante	1998	La renovación conceptual de la Geografía y su papel en la educación en la era de la globalización; Educar en valores a través del medio urbano; Recursos didácticos del medio rural para la enseñanza de la Geografía.
Murcia	2000	La formación profesional docente del profesor de Geografía. Problemas actuales; Innovaciones didácticas para la Geografía ante los nuevos retos sociales; De los contenidos científicos a los problemas didácticos en la enseñanza de la Geografía.
Toledo	2003	Inmigración, Interculturalismo y educación en valores en la España actual; Las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza de la Geografía; La Didáctica de la Geografía y las nuevas propuestas curriculares en las enseñanzas no universitarias; Innovaciones en la enseñanza de la Geografía.
Valencia	2007	Los argumentos de la sostenibilidad; La ciudadanía local en un mundo global; Migraciones e interculturalidad en la ciudadanía del siglo XXI; Conocimiento académico y práctica escolar.

Jaén	2008	La formación permanente y la educación geográfica. Nuevos retos en la formación docente y ciudadana; Innovaciones didácticas para la enseñanza de la Geografía en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior; Itinerario y trabajo de campo: La investigación participante aplicada a la enseñanza de la Geografía: la comarca de Sierra Mágina (Jaén).
------	------	--

También se han celebrado dos Congresos Ibéricos en colaboración con la *Associação de Professores de Geografia de Portugal*.

Madrid	2001	Educación en valores desde la Geografía; la revalorización social de la Geografía; Nuevas tendencias en Didáctica de la Geografía. Aportaciones a la renovación de la enseñanza de la Geografía en los diversos niveles educativos; La Geografía en los planes de estudio de España y Portugal; La formación del profesorado de Geografía.
Ciudad Real	2006	Lo local y lo global: enseñar y aprender Geografía a escalas interdependientes; Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza-aprendizaje de la Geografía en la sociedad del conocimiento; Distintos lenguajes y procedimientos para la renovación de la Didáctica de la Geografía en el ámbito educativo; Innovaciones didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la Geografía ante las nuevas demandas sociales.

Igualmente merecen destacarse las diversas publicaciones en revistas de la AGE y en concreto, los Boletines de la Asociación de Geógrafos Españoles, entre los que cabe destacar sobre la formación de los geógrafos y la enseñanza de la Geografía, los números 6 (1988), 8 (1989) y 21 (2001). También es conveniente destacar la revista *Didáctica Geográfica* que publica el grupo de Didáctica de la Geografía.



## 2. La Educación Permanente en el marco de la normativa europea

En el desarrollo de la educación permanente en la Unión Europea durante la segunda mitad del siglo XX pueden distinguirse cuatro grandes etapas (Ríos González, 2006/2007):

1. 1957-1992, en estos primeros momentos las preocupaciones educativas se centraban en el desarrollo de la alfabetización, la formación profesional y la formación continua de los trabajadores en las empresas. Por medio de ellas, se debían paliar las necesidades básicas y tecnológicas de los ciudadanos y la sociedad en esos momentos.
2. 1993-1995, se inician los primeros pasos en la nueva concepción de la educación permanente.
3. 1996-1999, se produce la consolidación del aprendizaje permanente en la Unión Europea.
4. 2000-hasta la actualidad, la finalidad es lograr una sociedad del conocimiento a lo largo de toda la vida.

Los comienzos de lo que hoy conocemos como Unión Europea, se gestaron en el Tratado de Roma de 1957. En los años iniciales, los gestores prestaron escasa atención a la educación y a la formación permanente de los ciudadanos europeos. Fue en la década de los 70 cuando se produce una mayor cooperación de la política educativa entre los diferentes Estados. En los años 80 se eleva la cooperación a nivel europeo con la finalidad de lograr una *Europa de los ciudadanos*, centrándose los esfuerzos en la educación superior y la formación profesional, para regularse de manera expresa (artículos 126 y 127) en el Tratado de Maastrich (1992).

Los años 90 son productivos en la educación permanente. Se amplía el concepto y la manera de entender la educación y la formación para *garantizar la integración social y el desarrollo personal de todos los europeos*. Las nuevas necesidades preconizan que en la educación han de realizarse cambios importantes. A ello contribuye en 1993 la publicación del *Libro Blanco sobre Crecimiento, Competitividad y Empleo*, donde se aboga por una educación y formación a lo largo de toda la vida (Comisión Europea, 1993). En 1995 se publica el Libro Blanco: *Enseñar y Aprender*,

donde se retoman las directrices del anterior Libro Blanco y en el que se destaca la importancia que tiene para Europa la inversión inmateral en educación y en investigación (Comisión Europea 1995a).

Un hito fundamental lo constituye el año 1996 declarado por la Unión Europea como *Año Europeo de la educación y formación permanentes* (a lo largo de toda la vida) donde se trabajaron cuestiones como la mejora de la calidad de la educación; el fomento de la formación profesional; el interés, la motivación y sensibilización de los ciudadanos europeos para que accedan a la educación y la formación continuas; la mayor cooperación entre la escuela y la empresa; la búsqueda del crecimiento, la competitividad y el empleo; y la consecución de un espacio europeo para la cooperación en el ámbito educativo (Comisión Europea, 1995b).

En 1997 se publica la Comunicación de la UE *Por una Europa del conocimiento* donde se destaca el papel de la educación y de la formación permanente en la construcción de una Europa del conocimiento, la ciudadanía, y la competencia (Comisión Europea, 1997).

A partir del año 2000 existe en toda la unión Europea un propósito común: *conseguir la sociedad del conocimiento permanente para todos*, destacando la importancia que tiene la educación permanente en el devenir de Europa en los sucesivos Consejos Europeos que se han celebrado en Lisboa y Feira (2000); Estocolmo (2001); Barcelona y Sevilla (2002). El acontecimiento más importante ha sido la publicación del *Memorandum sobre aprendizaje permanente* del año 2000 (Comisión Europea, 2000a) y la Comunicación en 2001: *Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente*, que sigue las mismas directrices. El Memorandum pretende conseguir que el aprendizaje permanente sea una realidad para todos los ciudadanos europeos y, la *comunicación* quiere contribuir a la creación de un espacio europeo del aprendizaje continuo que valore todas las vertientes del desarrollo humano: personal, cívico, social y profesional (Comisión Europea, 2001a).

Además, también se incluyen las directrices para las políticas de empleo de los Estados miembros (Comisión Europea, 2000b); la Carta de los Derechos fundamentales de los ciudadanos europeos (Comisión Europea 2000c); las iniciativas nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida en Europa (Comisión Europea, 2001b) y el Informe CEDEFOP (2002), con las innovaciones para la integración de personas de baja cualificación en la formación permanente y el mercado de trabajo. Toda esta legislación reafirma todo lo que se analiza en el Memorandum del año 2000.

En conclusión, la Unión Europea se esforzó en un principio por atender las carencias de la alfabetización y la formación profesional de los ciudadanos para pasar a interesarse por el desarrollo personal, profesional y social de los ciudadanos y posteriormente por la educación y formación a lo largo de la vida.

En la actualidad la idea de una Europa más competitiva, solidaria, tolerante, libre, sin exclusiones sociales ni discriminaciones pasa por la participación activa de todos los ciudadanos. Para conseguirlo, la educación permanente es el instrumento más eficaz para preparar a las personas a participar, expresarse y defender sus derechos y valores en una sociedad con continuos y rápidos cambios.

Igualmente la educación permanente debe ir encaminada tanto a la resolución de las dificultades derivadas de la convergencia europea como hacia la búsqueda de la calidad. En este sentido y de manera particular en la Comunidad Valenciana, contexto donde desarrollamos nuestra docencia, y dentro de la *Dirección General de Evaluación, Innovación y Calidad Educativa y de la Formación Profesional*, se ha instaurado el Programa de Aprendizaje Permanente (PAP) como un programa de acción comunitario que ha sido adoptado en la Decisión nº 1720/2006 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de noviembre de 2006, y que se aplicará a lo largo del periodo comprendido entre el 1 de enero de 2007 y el 31 de diciembre de 2013.

El PAP pretende contribuir a la creación de una sociedad del conocimiento avanzada, con un desarrollo económico sostenible, más y mejores posibilidades de empleo y mayor cohesión social, asegurando simultáneamente la protección del medioambiente para las generaciones futuras. El objetivo general es facilitar el intercambio, la cooperación y la movilidad entre los sistemas de educación y formación de los países europeos que participan, de forma que se conviertan en una referencia de calidad en el mundo.

Entre los objetivos más específicos destacamos algunos relacionados con el valor formativo y educativo de la ciencia geográfica:

- Reforzar la contribución del aprendizaje permanente a la cohesión social, la ciudadanía activa, el diálogo intercultural, la igualdad entre hombres y mujeres y la realización personal.

- Reforzar el papel del aprendizaje permanente en la creación de un sentimiento de ciudadanía europea basado en el entendimiento y el respeto por los derechos humanos y la democracia, fomentando la tolerancia y el respeto hacia los pueblos y sus culturas.

Mientras que el PAP *Comenius* está dirigido a atender las necesidades de enseñanza-aprendizaje de los participantes desde la Educación Infantil a Secundaria, el *Grundtvig* lo hace desde la educación de personas adultas. Para más información se puede consultar en: [http://www.edu.gva.es/eva/es/pap/inno/inno\\_inicio.htm](http://www.edu.gva.es/eva/es/pap/inno/inno_inicio.htm)

### **3. El colectivo de ciudadanos y los Programas Universitarios para Mayores en Europa y en España**

La oferta para la educación permanente de los ciudadanos (enseñanza no reglada) es diversa y compleja en su cuantificación por proceder de un amplio conjunto de entidades, asociaciones, sindicatos, organismos financieros (sección de obras sociales como la CAM, Bancaja, la Caixa, CajaMadrid...), instituciones públicas como la Universidad (a través de los Vicerrectorados de Extensión Universitaria u otros), los Ayuntamientos a través de las diferentes concejalías (Educación, Cultura y Bienestar Social).

Un colectivo importante de ciudadanos es el de los mayores de 50 años, personas que estando al final de su vida profesional han encontrado en la Universidad Española una oferta de formación completa y variada. El conjunto de programas y de iniciativas cubren la mayoría de sus demandas centradas simplemente en el placer de aprender. Se trata de las Universidades para Mayores.

En todas las universidades europeas existen cursos para personas mayores con una amplia gama de estructuras y objetivos que se reflejan en la terminología de los estudios ofrecidos: *Senior Studies*, *University of All Ages*, *Scientific Continuing for Older Adults*, *Ongoing Studies for the Elderly*.

El diseño curricular de los programas para estudiantes mayores depende de las condiciones tanto nacionales y regionales, así como de las condiciones personales y

económicas. La importancia que cada universidad concede al alumnado mayor es una decisión de política interna. La mayoría de los programas están conectados con redes nacionales e internacionales, entre las que se encuentran asociaciones como la Asociación Internacional de Universidades de la Tercera Edad (AIUTA) o la *European Network Learning in Later Life* (LILL).

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, organizada por la UNESCO establece, como una acción prioritaria, que el acceso a los establecimientos de educación superior debe abrirse a los educandos adultos, incluyéndose a los mayores de 25 años, creando oportunidades de aprendizaje en los adultos de maneras flexibles, abiertas y creativas.. En este contexto de la declaración de la UNESCO, hay que añadir los informes del Club de Roma o el *Informe Delors*.

También hay que tener en cuenta la ruptura de las fronteras del espacio y de la edad con relación al acceso a la educación. Cualquier edad es buena para acceder a la educación y cualquier espacio puede ser educativo. La integración de los mayores en la universidad debe abordarse también desde la perspectiva del cambio de las universidades en su proceso de democratización. Efectivamente, hemos pasado de una universidad elitista a una universidad de masas, de una universidad dirigida al academicismo a una universidad con tres funciones: la profesionalización, la investigación y la extensión cultural. De una universidad dirigida sólo a los jóvenes debemos pasar a una universidad abierta a todas las edades, de una universidad cerrada, a una universidad abierta a todas las edades, de una universidad poco permeable, a una universidad abierta que de respuesta a los retos que la sociedad del conocimiento implica.

En casi todas las universidades españolas, más de cincuenta, se ha producido en el último quinquenio el desarrollo de Programas para Mayores en los que participan alrededor de 22.000 alumnos con un incremento notable en los últimos años. Ello se ha debido a razones de índole social, demográfica, educativa y económica (Bru Ronda, 2002, pp.20-21) y a la sensibilización de las instituciones responsables del bienestar social y de las universidades que en gran medida han hecho posibles estos proyectos que buscan el reconocimiento educativo y social.

El auge adquirido por este tipo de formación en los últimos años reclama un marco jurídico e institucional que permita el desarrollo pleno de las recomendaciones que, desde distintos foros nacionales e internacionales, *se han realizado sobre los derechos de las personas adultas y mayores a la educación superior en el marco del concepto de educación permanente.*

El carácter educativo que preside la Universidad para los Mayores, facilita actitudes y conductas *proactivas* de participación, pertenencia, apoyo y satisfacción personal, lo que supone mayor bienestar personal y social. Al mismo tiempo con la formación de este colectivo, se consigue la capacidad de comprender y adaptarse a los cambios de una sociedad en proceso continuo de transformación. La formación en conocimientos es un instrumento que facilita la *integración territorial de los ciudadanos*, la eliminación de la exclusión social, así como la promoción de la autonomía personal y ciudadanía activa y participativa. Estos objetivos que se persiguen atienden a lo que podría ser una educación geográfica de los ciudadanos en el nuevo milenio.

Nos encontramos ante un nuevo escenario sociodemográfico y cultural en el que un 33% de la población de España es mayor de 50 años y donde la educación a lo largo de toda la vida constituye un elemento clave y un nuevo paradigma en el que existe una interacción entre envejecimiento activo, *calidad de vida* y educación continuada en la sociedad de la información y del conocimiento. Igualmente la educación permanente puede convertirse en una *estrategia para prevenir la dependencia* y mejorar su calidad de vida (Bru Ronda, 2007).

Por otro lado, la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores en julio de 2003, ha dirigido un Documento al Ministerio correspondiente titulado “La integración de los estudios universitarios para personas mayores en el EEES” donde se solicita la inclusión de estos estudios en el proceso de convergencia europea participando incluso en el intercambio y la movilidad. Esta petición la fundamentan en el fuerte *incremento* de estos Programas tanto en España como en Europa.

Existe un intercambio en las relaciones de profesores universitarios europeos y españoles como el que ha ocurrido recientemente en la Universidad de Almería (2006) para trabajar en el proyecto *Grundvitg*, encuadrado a su vez en el programa europeo Sócrates. Este proyecto tiene como objetivo, investigar los diferentes programas educativos para mayores existentes en Europa. El título del proyecto: “Unidos: unidad a partir de la diversidad” tiene varios objetivos: 1) conocer las necesidades de los mayores de 55 años en diferentes países europeos, así como las semejanzas y diferencias entre estas demandas; 2) analizar la oferta educativa dirigida a los mayores europeos y verificar si existe relación entre las necesidades formativas de los mayores y la oferta existente. El objetivo es elaborar un programa común para aplicarlo en los distintos países europeos que participan, de manera que complemente a los que ya existen. Los participantes se reunieron nuevamente en Atenas en marzo de 2007.

De una manera más *próxima* y *cercana* a nuestro propio entorno, apreciamos que en diferentes municipios de la costa alicantina, existe un contingente de inmigrantes extranjeros que acuden para “retirarse” y solicitan actividades culturales que les ayuden a conocer la geografía, la historia, las costumbres y los modos de vida del país al que llegan. Se trata de conseguir la integración de lo académico y la realidad sociocultural. Estos grupos de extranjeros marcan unas necesidades de adaptación mayores y constituyen un reto al que debe responder, en este caso concreto, la Universidad Permanente de la Universidad de Alicante (UPUA).

Además este colectivo que participa como ciudadano de pleno derecho, vive inmerso en los problemas y transformaciones sociales, económicas y políticas e incluso, en ocasiones, ejerce el papel de educador de sus nietos y colabora en proyectos de formación cooperativa y en iniciativas con una *fuerte proyección social* que revierten a la ciudadanía de su entorno. Es el caso del Observatorio “Los Mayores y los Medios de Comunicación”; Seminario Permanente de Literatura: “Conversaciones en la Sede: fomento de la cultura y las lenguas extranjeras”; “Observatorio de la Experiencia ... (ver todas las iniciativas en [http://www.proyectosupua.es/index\\_en.html](http://www.proyectosupua.es/index_en.html))

La oferta de cursos de la UPUA, además de desarrollarse en la ciudad de Alicante, se extiende hacia las diferentes sedes o extensiones de la Universidad en colaboración con los Ayuntamientos. De esta manera se consigue una

descontextualización geográfica hacia municipios como Benissa, Cocentaina, Biar, Orihuela, La Nucía y Villena., en los que se incluyen temas específicos de carácter histórico-geográfico. La incorporación de otras localidades como Agost, Callosa d'Ensarriá, Villajoyosa y Petrel a las actividades de Extensión Universitaria y al programa de la Universidad Permanente, y la participación de diversas asociaciones de extranjeros residentes en nuestra Comunidad, *contribuyen al fortalecimiento de los lazos culturales entre todos los ciudadanos de la Unión Europea*, así como a la participación activa e integración de los alumnos en la vida universitaria.

Se ha considerado conveniente realizar un comentario de los cursos impartidos por *profesores de geografía* que se ofertan en el presente curso 2008-2009 y el número de alumnado que se matricula, tanto en la Universidad Permanente de la Universidad de Alicante (UPUA) como en la Universidad *Senior* de la Universidad Politécnica de Valencia (UPV) ámbitos próximos al entorno laboral.

Por lo que respecta a la UPUA, este curso los temas que van a desarrollarse de contenidos geográficos son los siguientes:

- Biogeografía y paisaje (24 alumnos)
- Geografía de Europa (18 alumnos)
- Geografía y conflictos de Oriente Medio (43 alumnos)
- Introducción a la Geografía Humana de la actualidad: retos en un mundo globalizado (24 alumnos)
- La interpretación del paisaje alicantino (27 alumnos)
- Recursos tecnológicos de información geográfica (21 alumnos)
- Tiempo y clima en España (5 alumnos)

Cada uno de estos cursos tiene una duración de 40 horas y la metodología empleada es práctica y activa con diversas salidas y visitas programadas. La evaluación y valoración en estos cursos es alta, posiblemente relacionada con las actividades que se desarrollan y que pretenden hacer una enseñanza útil y atractiva de los contenidos geográficos.

Si nos atenemos a los datos globales (aún no existen estadísticas para el presente curso) en el curso 2007-2008 se matricularon un total de 1.067 alumnos en los 138 cursos impartidos. El 67% de los matriculados son mujeres mayores de 50 años que prefieren las asignaturas de Humanidades (en un 52%). El resto de áreas de



conocimiento que se imparten se centra en Informática (22% de los matriculados), Salud y Acción social (11%), Ciencias Sociales y Jurídicas (8%) y Ciencias Experimentales (7%). Podemos afirmar que los cursos de Geografía tienen una demanda “discreta” por cuanto en la sección de Humanidades se incluyen los cursos de idiomas que tienen una elevada demanda.

En la Escuela Politécnica Superior de Alcoy<sup>1</sup> perteneciente a la Universidad Politécnica de Valencia, la finalidad del conjunto de cursos para los mayores (Universidad Senior) con contenidos interdisciplinares en los que está presente la Geografía, es facilitar la comprensión del medio a personas de la tercera edad que suelen realizar con frecuencia viajes y que carecen por distintas razones de instrumentos para comprender y disfrutar de la observación de la riqueza y variedad de paisajes, tanto de su entorno como de los que visitan. Los temas son los siguientes: *La industrialización alcoyana*, con el objetivo de explicar el origen y desarrollo de la industrialización así como relacionar los paisajes del pasado con los del presente mostrando cambios y permanencias al tiempo que se les inculca la valoración por los paisajes y el patrimonio histórico cultural; *Nuestras Tierras I, II y III* donde se explican sucesivamente las características físicas del paisaje local, del paisaje comarcal, provincial y regional y del paisaje peninsular; *Conocer la ciudad*, sobre los paisajes urbanos y *Aprendiendo del paisaje*: para explicar los diferentes paisajes: natural, rural, urbano, industrial y turístico, analizando los elementos que los integran y las relaciones que se establecen entre los diferentes componentes. Cada uno de estos cursos tiene una duración de 12 horas.

La inscripción y calificación en estos cursos es alta. Ello se debe, entre otras razones, a la inclusión de paseos, visitas y excursiones que realiza el profesorado con este colectivo.

Como reflexión me gustaría destacar que en la educación permanente de los ciudadanos sería conveniente introducir una oferta razonable de contenidos geográficos indispensables para la vida diaria. La lectura de cualquier noticia del periódico se expresa en un espacio determinado; la compra de una vivienda requiere conocimientos de orientación espacial y de destrezas relacionadas con la cartografía (plano); en relación con las habilidades cartográficas, el saber leer, interpretar y usar un plano, para indicar direcciones o seguir una ruta, son algunos de los múltiples ejemplos.

Igualmente destacamos el papel de las nuevas tecnologías en la educación permanente donde hemos constatado que son los cursos más demandados. Desde el punto de vista geográfico las TIC ofrecen importantes posibilidades didácticas: Internet, la cartografía digital, los documentales en la Red... se trata de herramientas aprovechables incluso en los ámbitos más alejados. El desarrollo tecnológico por su capacidad de transmitir la información articula procesos de educación continua por la flexibilidad, actualidad y relación con el entorno. Además generan espacios virtuales compartidos y espacios alternativos que tienden al autoaprendizaje y a la autoformación. (Gisbert Cervera, 1999, p. 56).

#### **4. La formación del profesorado en Europa**

La formación de profesores ha experimentado un conjunto de reformas en Europa, desde hace algo más de 10 años. Estas transformaciones comparten ciertas tendencias comunes, a pesar de existir diferencias propias de cada sistema educativo.

Las principales tendencias, siguiendo las conclusiones de la Reunión de Expertos de Zaragoza en el 2002 con motivo de la Presidencia Española en la UE, fueron las siguientes:

1) El aumento *cuantitativo y cualitativo de la formación exigida para los profesores de Primaria*. El incremento en las exigencias al profesorado así como las nuevas responsabilidades educativas que se piden a los docentes y el aumento del nivel cultural de los europeos, demanda una formación universitaria en los países europeos para este profesorado (similar a una licenciatura).

Existen sin embargo dos modelos: el *simultáneo* y el *sucesivo*. En el primero se integran a la vez la formación general y profesional y en el segundo primeramente se recibe la formación general y después la profesional. Ambos modelos tienen después una fase final de cualificación práctica. Incluso hay países en los que coexisten ambos modelos (España) y difieren según los países. Para más información se puede consultar: *Report Euridice (2003), The teaching Profession in Europe. Profile, trends and concerns*. El informe está accesible en: [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)

2) La *profesionalización de la formación de los profesores de secundaria* es decir una formación específica de carácter profesional y práctico en todos los países, en la que se rechaza la idea de que para dar clases en secundaria basta con dominar los contenidos científicos de la materia correspondiente.

3) La *regularización de la formación de profesores de la enseñanza preprimaria (Infantil)* en la Universidad. Esto sucede en la mayoría de los países tales como Bélgica, España, Finlandia, Francia, Grecia, Portugal, Reino Unido; en muy pocos como Alemania, Austria, e Italia aún continúa en el ámbito de la formación profesional (segundo grado superior) y en instituciones al margen de la Universidad.

4) Estudios específicos para Educación Especial y Formación Profesional

5) Integración entre los cuerpos de profesores con sistemas de acceso más flexibles. La tendencia, sin embargo, es reconocer los méritos del trabajo de los profesores en su propio nivel de enseñanza sin que su promoción profesional o salarial tenga que depender del cambio de nivel en la enseñanza. Se trata de tender hacia un cuerpo único de docentes (Benejam, 2002, p.92).

6) El reconocimiento de la existencia de nuevas dificultades para ejercer la docencia. El cambio de la escolarización plena en primaria y la obligatoriedad en secundaria declarada por los países europeos, ha propiciado modificaciones y *nuevas exigencias profesionales al profesorado*.

La generalización de la enseñanza supone un cambio cualitativo que modifica los objetivos, las formas de trabajo y la esencia misma del sistema educativo. Por ello no se puede juzgar este nuevo sistema de enseñanza más universal, con la mentalidad y los baremos de la educación anterior donde existía cierta “exclusión” entre el alumnado que planteaba problemas de conducta o dificultades en el dominio de las materias. Estos cambios demandan un esfuerzo al profesorado para desarrollar estrategias de integración ante la diversidad del alumnado. Al mismo tiempo es necesario que la sociedad apoye y revalorice el trabajo de los docentes.

Existen distintas propuestas realizadas en países de nuestro entorno cultural para potenciar un cambio en la formación de los docentes de todos los niveles educativos que coinciden en los siguientes puntos (Benejam, 2002, p.93):

a) Los futuros profesores cursarán un ciclo completo de estudios superiores. Su objetivo es la formación científica en una materia prioritaria y en una o dos secundarias.

b) Los docentes de todos los niveles educativos recibirán una preparación profesional teórica y práctica que los capacite para hacerse cargo de un grupo de alumnos y formar parte de un equipo docente.

c) Al finalizar los estudios, se requiere un curso de prácticas guiadas. La preparación práctica del profesorado se concreta en la falta de estrategias para responder a las necesidades de unos alumnos concretos en situaciones únicas.

El 6 de agosto de 2007 la *Comisión Europea* ha presentado propuestas destinadas a mejorar la *calidad de la formación del profesorado en la UE*. Los estudios demuestran que la mayoría de los estados miembros tienen *deficiencias y dificultades* para ponerse al día. Estos problemas se concretan en:

- El aprendizaje en las nuevas competencias requiere nuevos métodos pedagógicos.

- El alumnado procedente de culturas, lenguas maternas, niveles de aptitud y niveles de necesidades específicas diferentes demanda nuevas maneras de atender estas situaciones.

- La falta de seguridad a la hora de utilizar las nuevas tecnologías en el aula requiere formación en las TIC.

- Los sistemas actuales de formación del profesorado en los Estados miembros no aportan al profesorado la formación necesaria. Ello supone que no hay coordinación entre los distintos componentes de la formación del profesorado (falta de coherencia y continuidad) entre la formación inicial y su posterior inserción profesional, la formación continua y el desarrollo profesional.

- La inversión en *formación continua* es baja ya que sólo es obligatoria en once Estados miembros (España no figura entre ellos); además se limita a menos de veinte horas al año y nunca supera los cinco días por año; sólo

la mitad de los países europeos ofrecen a los nuevos profesores algún tipo de apoyo sistemático (por ejemplo: Inserción, formación, tutoría) durante sus primeros años de docencia.

La Comisión Europea colabora con los Estados miembros para mejorar la calidad de la formación del profesorado en la UE. Todo ello se integra como parte de un proceso global de cooperación política en la educación y la formación destinado a estimular y apoyar las reformas nacionales. Esta cooperación ha producido la Comunicación (Bruselas, 6 de agosto de 2007) donde se expone un marco político común para mejorar la calidad de la formación del profesorado. La Recomendación responde a una solicitud, expresada en 2004 en el *Informe conjunto del Consejo y de la Comisión sobre los avances hacia los objetivos de Lisboa en los ámbitos de la educación y la formación*, para elaborar un conjunto de principios europeos comunes con el fin de mejorar las competencias y cualificaciones de profesores y formadores.

En la Comunicación se ofrecen unas líneas generales para desarrollar políticas y prácticas:

- Garantizar que todos los profesores tengan acceso al conocimiento, la mentalidad y la aptitud pedagógica que necesitan para cumplir su cometido.
- Garantizar que las disposiciones relativas a la formación del profesorado y el desarrollo profesional estén coordinadas de forma coherente y cuenten con los recursos adecuados.
- Fomentar una cultura de la reflexión activa y de la investigación entre los profesores.
- Potenciar la categoría y el reconocimiento de los profesionales de la enseñanza.
- Apoyar la profesionalización de la enseñanza. Para más información se puede consultar:

<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/07/1210&format=HTML>

## 5. La formación del profesorado en España

### 5.1. Problemas y dificultades

Los profesores que se implican en los procesos de enseñanza expresan que, antes de abordar una formación continua basada en la actualización de contenidos científicos y/o pedagógicos, deberían tenerse en cuenta sus dificultades en el desarrollo profesional que inciden de manera directa en la programación actividades y procesos de formación continuada. Estos *problemas* serían, entre otros, los siguientes:

- La presión implacable del tiempo. Los debates, la reflexión profesional, la adquisición de nuevas habilidades, el cambio de las rutinas personales y las propias del aula requieren tiempo.
- El esfuerzo mental agotador al que se ve sometido el profesorado en los diferentes niveles educativos.
- El aislamiento de los docentes que consciente o inconscientemente fomentan y que supone una dificultad a la hora de organizar grupos de renovación y proyectos innovadores.
- La gama creciente de expectativas nada realistas con las que, a menudo, se encuentra y que disminuyen su autoestima.
- Las responsabilidades adicionales diferentes a las de la enseñanza que, por una u otra razón, recaen en los centros, como las tareas relacionadas con la gestión.
- Un entorno que en ocasiones puede ser negativista y que disminuye la ilusión por seguir renovando.
- El sentimiento generalizado de encontrarse en la parte más baja del sistema educativo y por tanto con una falta de consideración social.

Con estos sentimientos, las actividades de formación se presentan como una tensión más, en vez de una ayuda para hacer frente a esos problemas, o un estímulo para situarse por encima de la “rutina diaria” de la enseñanza.

Igualmente existe un sentir generalizado de que las actividades de formación las organizan personas que ya no trabajan en el aula y que pretenden saber más sobre los alumnos, los docentes y las situaciones de enseñanza que el mismo profesorado en ejercicio.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, el Comité de Asesoramiento Sindical de la OCDE sugirió que dicha formación debería mantener, aumentar y mejorar el nivel de conocimientos del profesorado, prepararle con nuevas capacidades para entender situaciones nuevas que surjan en la sociedad, permitirle obtener nuevas calificaciones, y, aumentar el nivel cultural y profesional del cuerpo educativo en su conjunto fortaleciendo su energía innovadora. La situación es que en la realidad las actividades de formación están dirigidas hacia las materias que se enseñan más que a las actividades de contenido didáctico y de ayuda a los docentes para superar su aislamiento o mejorar su estado de ánimo.

La presencia de las dificultades anteriores confirman los bajos resultados obtenidos en un estudio realizado en los años 1980 (Gimeno Sacristán y Fernández Pérez, p.129). La encuesta realizada entre los profesores de EGB en ejercicio sobre comportamientos relacionados con la actitud y la realidad de la innovación ante sus propios hábitos pedagógicos, ofrecía los siguientes resultados: el 82% afirmaba no existir en su Escuela actividad alguna de carácter periódico orientada de forma sistemática al perfeccionamiento del profesorado; un 50% afirmaba no haber asistido en los tres últimos años a ninguna actividad de perfeccionamiento por propia iniciativa, porcentaje que se eleva al 79% al preguntar por la asistencia a actividades de perfeccionamiento organizadas por el Ministerio de Educación con carácter obligatorio y/o de alguna manera retribuidas; sólo un 17% participaba como conferenciante, ponente, animador, coordinador o de alguna otra forma en alguna actividad dirigida al perfeccionamiento de los maestros, a la formación de padres o cualquier otra modalidad de extensión cultural; sólo un 66% leyó en los últimos años algún libro sobre cuestiones pedagógicas y sólo un 4% afirmaba organizar con sus alumnos actividades tendentes a una acción sobre el medio escolar con intención de transformarlo, de mejorarlo en algún aspecto

Ya entonces se decía que las escuelas de magisterio eran centros privilegiados para la expansión de innovaciones al formarse en ellas el profesorado-base de todo el sistema educativo. Las escuelas de magisterio debían ser el motor del cambio educativo y de la renovación pedagógica permanente, sin embargo se afirmaba que estaban sumergidas en la atonía, la rutina y la irracionalidad acrítica de la inercia en sus usos pedagógicos (Gimeno Sacristán y Fernández Pérez, 1980, pp.125-126)

Conviene destacar que en recientes congresos se ha trabajado sobre la formación del profesorado en el ámbito de las Ciencias Sociales <sup>2</sup>.

## **5.2. La formación continua institucionalizada en España**

### *5.2.1. Los antecedentes históricos*

La formación continua de profesores tiene una cierta tradición en nuestro país desde principios del siglo XX. Los *inspectores* de enseñanza tenían la obligación de realizar *ciertas tareas* que podríamos denominar de formación permanente. De entre todas las actividades recogidas en la normativa, destacamos el primer Real Decreto de 30 de marzo de 1905, que en su artículo 22 decía:

“Los inspectores de Enseñanza Primaria, además de hacer visitas de inspección deberán redactar una memoria anual, *dar conferencias y lecturas* a los maestros y maestras de su zona sobre puntos de interés para el progreso de la cultura general, y promoverán también paseos y excursiones y cuantos medios puedan contribuir a dicho fin”.

A mediados del siglo XX, la necesidad de regular la actualización del profesorado originó la creación de una estructura estable: los *Centros de Colaboración* creados en 1957 como “instrumento básico del perfeccionamiento del profesorado” vinculados con las necesidades de la Reforma que se iniciaba. (Arroyo del Castillo, 1968):

La Reforma impulsada en los años 1970, provocó un cambio sustancial. A partir de entonces, la función de orientación y responsabilidad en la formación y perfeccionamiento del personal docente y directivo de los centros de enseñanza recaería en los Institutos de Ciencias de la Educación dependientes de la Universidad (*ICE*) (artículos 73 y 103 de la Ley General de Educación). El desarrollo normativo (Órdenes Ministeriales (8-7-71 y 14-7-71) expresa que las competencias asignadas serán las de la formación del profesorado y la experimentación de innovaciones.

La formación del profesorado recoge tres tipos de actividades fundamentales:

- 1) Cursos de obtención de los certificados de aptitud pedagógica que habiliten para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria



2) Cursos de perfeccionamiento del profesorado en *ejercicio* dirigidos a los distintos niveles educativos

3) Actividades complementarias tales como la difusión e información de la Reforma educativa, innovaciones metodológicas y educativas etc. Éstas serán autorizadas por el Rector de la Universidad respectiva y comunicadas para su conocimiento a la Dirección General de Ordenación Educativa.

El segundo tipo de competencias referidas a los Centros Experimentales, es recogido en el artículo 54.4 de la Ley General de Educación, y posteriormente ampliada en diferentes Decretos y Ordenes Ministeriales. De ellos destacamos:

Decreto 2.481 /70 del 22-8-70 donde se pondera la importancia del cambio que se pretende introducir, el valor de la actualización de los programas y la función clave que desempeñan los ICE para la Reforma. Las modalidades de experimentación bajo la supervisión del ICE serían: centros piloto, centros experimentales y centros ordinarios.

A partir de ese momento los cambios más significativos fueron que la formación permanente era asumida por la Universidad en lugar de la Inspección, los nuevos contenidos de formación y la descontextualización geográfica.

Durante esta reforma el profesorado quedó relegado a un segundo plano en la organización y gestión de la formación.

Frente a la formación intitucionalizada surgieron, a mediados de los años 1970, los movimientos libres del profesorado sobre sus procesos de formación, que modificaron tanto el contenido como la organización y gestión de la actualización de los docentes en los Movimientos de Renovación Pedagógica, las Escuelas de Verano, Asociaciones, etc. (Vida Escolar 1983).

En un primer momento estos movimientos incluían tanto las reivindicaciones de formación como de mejora social. Con la estabilización política esta segunda demanda fue decreciendo ocupando su lugar el cursillismo o didactismo profesionalista (Imbernon, 1989).

Aunque es difícil determinar una estructura de funcionamiento única en estos movimientos, se reconocían las siguientes actividades: a) alternativa a la política

educativa, b) la renovación pedagógica y la puesta al día del profesorado; c) un componente lúdico de fiesta y 4) actividades de talleres (Elejabeitia et al. 1983)

Un proyecto institucional efímero, apenas duró un año, para potenciar esos movimientos fue la creación de los Círculos de Estudios e Intercambio para la Renovación Educativa (*CEIRE*) a partir de la R.O. de 3 de agosto de 1983 (BOE del 12-8-83) En ellos se pretendía mantener la autogestión del profesorado, la contextualización geográfica de la formación, el reconocimiento explícito del trabajo realizado, la continuidad de las actividades a todo el curso y la estabilidad de los docentes de estos movimientos.

La ilusión del profesorado se puso de manifiesto en su masiva incorporación a esos círculos, en su gestión y en el convencimiento de la posibilidad de construir ese puente entre la realidad política, la práctica educativa y la reflexión sobre la misma.

Por otra parte es también significativo que la creación de los CEIRE derogaba la Orden del 22 de octubre de 1957, por la que se autorizaba la creación de los Centros de Colaboración, constituyéndose en la alternativa a los mismos.

A. Medina (1988, p.225) indicaba que la formación del profesor consistía en su capacitación para responder de manera reflexiva, crítica y eficaz a las demandas que plantea el proceso de enseñanza aprendizaje. La formación del profesor es una preparación permanente para comprender y mejorar la concepción teórico-práctica de la enseñanza. El carácter integral, la comprensión teórico práctica de la enseñanza y sobre todo el carácter de preparación permanente constituyen los aspectos fundamentales.

C. Marcelo (1989, p.30) expresaba que la formación del profesorado es un proceso sistemático y organizado mediante el que los profesores-en formación o en ejercicio- se implican individualmente o colectivamente en un desarrollo formativo que, de forma crítica y reflexiva, propicia la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyen en su competencia profesional. Se insiste nuevamente en el aspecto crítico y reflexivo que consideramos fundamental en la formación del profesorado.

Estas características consideramos que en el presente continúan siendo válidas en la formación del profesorado.

### *5.2.2. La situación reciente: los Centros de Profesores (CEP) y la creación de los Centros de Formación y Recursos Educativos (CEFIREs).*

La Reforma del Sistema Educativo en España, que se inicia a mediados de los 80 culmina con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1/1990, de 3 de octubre). El desarrollo y aplicación de la LOGSE necesitaba instrumentos para implantar y difundir dichos cambios y para el perfeccionamiento del profesorado. A tal fin, por Real Decreto 2112/84, de 14 de noviembre, se crean los **Centros de Profesores** y se deroga la Orden de 3 de agosto de 1983 por la que se creaban los CEIRE.

Las razones de la creación de los CEP se centraban, fundamentalmente, en la elevación de la calidad de la enseñanza, la modificación del papel del profesor, la renovación de métodos y contenidos de educación, y la revisión de los sistemas y mecanismos de perfeccionamiento del profesorado. También se pretendía conciliar las dos vías de perfeccionamiento de los docentes: las iniciativas autónomas del profesorado y los programas institucionales, no siempre sensibles a sus inquietudes. La colaboración de la Universidad se consiguió mediante los pertinentes convenios.

La Administración entendía que el sistema educativo debe estar al día, e incluso por delante, de los cambios del conjunto de la sociedad. Para ello necesitaba una constante reorientación en función de los cambios culturales, económicos y tecnológicos que ocurren en la sociedad. El estamento político promueve dicha reorientación mediante el desarrollo legislativo correspondiente. Sin embargo no se debe olvidar que la normativa la tienen que aplicar los profesores y ello requiere la preparación adecuada y suficiente para abordar los cambios.

Las funciones de los Centros de Profesores hacen hincapié en su vinculación con las Reformas Generales del Sistema Educativo. Al frente de cada Centro de Profesores había un director elegido por los miembros del Consejo (elegidos entre los profesores) por periodos de tres años renovables.

En síntesis, es necesario que coexistan en la estructura CEP las tres áreas que demandan perfeccionamiento específico: la administración, el profesorado y el propio CEP, de conjugar los tres ámbitos y de organizar una estructura administrativa de gestión que respete y sea coherente con estas tres funciones que tendrían los CEP (Martínez Valcárcel, 1994)

La creación de los Centros de Profesores pretendieron cubrir las necesidades de formación permanente como una institución semiindependiente con tres objetivos: 1) separar las funciones de inspección de las de formación y evitar posibles conflictos, 2) constituir un campo neutral entre la administración (poder legislativo y económico), la universidad (autoridad epistemológica) y el profesorado (realidad práctica y subjetiva) así como aumentar la responsabilidad del profesorado en las instituciones responsables de su formación.

Analizamos de manera más detenida, las actuaciones del CEP en el perfeccionamiento del profesorado, los diferentes grupos de renovación que surgieron, entre otras razones, con el fin de innovar en la enseñanza de la Geografía así como las relaciones entre la administración educativa y el profesorado. Pueden diferenciarse cuatro etapas: (Souto, en prensa).

La primera etapa entre los años 1985-1992, es la de mayor *autonomía*. En estos años la formación permanente del profesorado se organizaba desde los mismos profesores. Los grupos de trabajo debaten sobre la innovación pedagógica. Se elaboran materiales para experimentar en las aulas y evaluar su eficacia. La finalidad se concreta en mejorar la praxis educativa y ayudar al profesorado. Estos grupos de innovación didáctica se concretan en el proyecto Gea-Clío, Kairós, Ínsula Barataria (Aragón), Asklepios (Cantabria), IRES (Sevilla), Cronos, Garbí, Aula Sete (Galicia) o Germanías y trabajaban en una enseñanza de contenidos geográficos desde la perspectiva interdisciplinar interpretando las relaciones sociales del hombre con su medio.

El debate giraba en torno a: A) la organización del currículo desde la Geografía y la historia (variable espacio-temporal) o desde la interdisciplinariedad de las ciencias sociales; se apostaba por el desarrollo de proyectos de trabajo integrando varias ciencias o renovando los contenidos geográficos con aportaciones de otras disciplinas (como el proyecto IRES en Andalucía que plantea problemas escolares a partir de centros de

interés o temas interdisciplinarios) (Souto, 2004, pp. 64-67) B) los obstáculos en el aprendizaje de la Geografía, C) la innovación, vinculándose la investigación universitaria con la práctica de los profesores en Secundaria, en este sentido la propuesta que más influyó entre el profesorado fue la realizada por H. Capel, A. Luis y L. Urteaga (1984). Es fundamental destacar la importancia de la investigación en la formación de profesores que plantea numerosas cuestiones teóricas, epistemológicas y sociales (Le Roux, 2005, p.106).

Después de estas propuestas de mejora en la enseñanza, se constatan unos años de cierto desencanto. Los motivos pudieron ser, entre otros, los materiales de trabajo poco atractivos, la falta de correspondencia entre la teoría y la práctica ya que, en ocasiones, no era un problema de contenidos académicos sino la pérdida de autoridad del profesor, la indisciplina en las aulas, la redacción de numerosos documentos y normativas, la falta de tiempo para la realización de trabajos de investigación que promocionaran a los profesores (tesis)... todas estas cuestiones restaban tiempo y esfuerzos al profesorado.

La segunda etapa entre los años 1993-1997 corresponde a un momento de *centralización administrativa* con la preocupación de difundir los nuevos currículos y la nueva organización del sistema. En esos momentos la relevancia del profesor en la mejora de la calidad queda relegada a un segundo lugar. A modo de ejemplo podemos destacar que en la Comunidad Valenciana se impartió en el curso 1991-92 un seminario institucional de Ciencias Sociales, Geografía e Historia organizado por la Conselleria de Educación y Ciencia de la Generalitat Valenciana cuyo objetivo principal era difundir la Reforma.

Las iniciativas de los grupos de innovación se mantienen y se organizan jornadas y debates donde se analizan la influencia de la reforma legal en estos grupos.

La tercera etapa entre los años 1997-2002 está definida por la creación de una nueva estructura en la formación del profesorado. El Ministerio de Educación y Ciencia reguló mediante *el Real Decreto 1693/1995*, de 20 de octubre, la creación y el funcionamiento de los **Centros de Profesores y de Recursos** en su ámbito territorial de gestión, estableciendo para estos Centros, la consideración de instituciones especializadas para la formación del profesorado que ejerce en niveles educativos

previos a la enseñanza universitaria. Éstos Centros deben promover el encuentro profesional de los docentes en un marco de participación y colaboración. Entre sus competencias destacamos: planificar y desarrollar la formación permanente del profesorado, apoyar el desarrollo del currículo en los centros educativos, promover la innovación y la investigación educativa y la difusión y el intercambio de experiencias pedagógicas y didácticas. Igualmente deben informar y asesorar a los centros docentes y al profesorado sobre la utilización de materiales didácticos y curriculares y participar en actividades de dinamización social y cultural en colaboración con los centros docentes.

El Decreto 231/1997 de 2 de septiembre regula la creación, estructura y funcionamiento de los Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos de la Comunidad Valenciana” (CEFIREs) que sustituyen a los CEP. Resulta de gran utilidad la consulta en la Red del CEFIRE de Elda (Alicante) con amplia información para el profesorado sobre: Recursos educativos por niveles; Gestión; Legislación; Publicaciones; Software.

En el preámbulo legal se hace referencia a la LOGSE para citar la mejora de la enseñanza y de la calidad del sistema educativo. Pero es obvio, en opinión de Souto, que se habla de “otra calidad”. En ningún momento se hace referencia a los movimientos de renovación pedagógica, ni tampoco se asocia la calidad de la enseñanza a la investigación educativa. Su finalidad era la de favorecer “la formación personalizada, la participación y colaboración de los padres y tutores” (sic).

La cuarta etapa entre los años 2003-2006 está caracterizada por la presencia de debates centrados para unos en la dinámica del aula y para otros en la transformación de la escuela en la democracia española. Se coincide en la insuficiencia de las medidas en la formación docente que ha puesto en marcha la Administración para dar respuesta a los problemas escolares, en un caso se pone más el acento en los *obstáculos institucionales* y en el otro se alude a las *responsabilidades individuales*. Ambos diagnósticos inciden en la *pérdida del carácter público de la educación*.

La burocratización del sistema de formación permanente a través de los CEFIREs determinó que algunos colectivos, como Gea-Clío, se abrieran al espacio público educativo de la comunidad escolar, hacia otros colectivos: administraciones públicas, asociaciones de padres y madres, asociaciones de vecinos. Se trata en

definitiva de que los profesores proyecten sus conocimientos hacia la comunidad, en actividades organizada en ámbitos interdisciplinares y sindicales tales como:

a) *Projecte Terra* de colaboración con el Colegio de Arquitectos de la Comunidad Valenciana para desarrollar un programa educativo dentro de los principios de la educación a lo largo de la vida, que implica el sistema reglado e informal.

b) Los itinerarios educativos desde CCOO-PV con actividades de educación permanente para personas que trabajan en el ámbito de las administraciones públicas y que quieren conocer los problemas específicos del territorio a través de sus protagonistas.

De esta manera el profesorado puede llevar a cabo actuaciones de educación permanente hacia otras personas e instituciones, de establecer uniones con la idea de crear un *espacio público* sobre el territorio escolar, ya que en este contexto sí se puede generar un debate sobre la ciudadanía democrática. La relación que se pueda establecer con otras personas y colectivos, que no sean docentes, tiene un alto valor para crear una alianza estratégica en defensa de una **educación para la ciudadanía**.

### ***5.3. Nuevas perspectivas en la formación continua***

La década de los 1990 viene caracterizada por la introducción de cambios muy generalizados. Sin embargo desde comienzos del siglo XXI parece que se ha producido un estancamiento en la formación permanente del profesorado. Imbernon (2007, pp.10-11) reconoce las aportaciones en la formación de los docentes en épocas anteriores:

“Heredamos de la etapa del último tercio del siglo XX avances muy importantes en la formación permanente: la crítica rigurosa a la racionalidad técnica-formativa; un análisis de los modelos de formación; la crítica a la organización de la formación desde arriba; la potenciación de la formación del asesor o asesora del proceso; el análisis de las modalidades que implican un mayor o menor cambio; la formación cercana a las instituciones educativas; los procesos de investigación acción como proceso de desafío y crítica y de acción reflexión para el cambio educativo y social, con un teórico profesor investigador; un mayor conocimiento de la práctica reflexiva, los planes de formación institucionales, y una mayor teorización sobre la cuestión.

Y concluye que en el presente asistimos a una *falta de delimitación clara de las funciones del profesorado* ante la demanda de soluciones a problemas emanados del actual contexto social.

Es indudable la influencia que ejercen los *cambios sociales* en la formación de los docentes. Cualquier cambio implica modificaciones en el modo de enseñar y además el sistema educativo actual se presenta inadecuado para darles una respuesta procedente. Las transformaciones sociales presentes en nuestro entorno social conllevan el aumento de exigencias y competencias al profesor ante los nuevos retos, respuestas tanto en sus ciencias de referencia, tradición pedagógica como en las innovaciones.

Es necesario analizar el actual contexto político y social donde están inmersos los profesores y los alumnos/as para poder entender cuál debe ser su formación porque no podemos separar la formación del *contexto* de trabajo donde aquéllos se ubican. El contexto condicionará las prácticas formativas y su repercusión en el profesorado y por supuesto, en la innovación y el cambio. Es indudable que se han producido avances pero posiblemente perdura el pensamiento de formación de las décadas de los 80 y 90 del pasado siglo y las tareas del profesor del comienzo del siglo XXI han variado mucho respecto a etapas anteriores. Por ello la propuesta que consideramos más acertada podría ser conocer y utilizar los conocimientos y prácticas que consideramos válidos pero a la vez incorporar los avances como las nuevas tecnologías.

En este sentido Imbernon propone *nuevas alternativas* a la formación permanente del profesorado centradas en el diálogo, la participación y conexión a los territorios (comunidades de aprendizaje) o a las instituciones educativas (asociaciones, redes...) y a proyectos de innovación, menos individualista y conectada con todos los que tienen algo que decir y que aportar a la persona que aprende como es el caso de la familia que puede usar aspectos de la vida cotidiana para reforzar el aprendizaje de los niños (El País, 6-10-2008).

Las líneas de cambio e innovación en la formación continua, se centran en:

- Asumir la capacidad del profesorado de generar conocimiento pedagógico a través del análisis reflexivo de la práctica educativa; Se trata de realizar una evaluación sistemática sobre la propia actuación didáctica. Esto



supone una labor diaria y compartida con el equipo de profesores, lo que en ocasiones resulta complicado de coordinar.

- La colaboración para afrontar las situaciones problemáticas; tales como recuperar la disciplina escolar. Es fundamental lograr un apoyo entre los demás miembros de la comunidad educativa en la búsqueda de soluciones consensuadas, lo que no está exento de dificultades.

- Reivindicar la identidad personal y profesional de los docentes en el ámbito laboral. El prestigio profesional de los docentes en los diferentes niveles educativos debe considerarse una tarea prioritaria en la formación continua. Es una labor que corresponde a toda la sociedad y en primer lugar a las familias que en ocasiones cuestionan la labor del profesorado.

- Un modelo de formación centrado en el profesorado de manera que, más que actualizar al docente, se hagan efectivas las condiciones, para diseñar y propiciar ambientes para el aprendizaje. Estos cambios se refieren a la organización en los centros, al clima de trabajo, a la consideración de las necesidades reales de los docentes, a los proyectos de formación colectiva en las escuelas...es decir a un modelo de formación centrado en el profesorado y en sus situaciones problemáticas contextuales que asuma el desarrollo actitudinal y emocional. En este sentido sería muy apropiado la participación del profesorado de primaria y secundaria en la formación inicial y continua de los docentes que podría representar una vía de promoción y un estímulo profesional y económico para los profesores (Benejam, 2002, p.94). Las tareas docentes incluyen no sólo estar al día en los conocimientos sino en desarrollar estrategias de colaboración con el contexto escolar y social en el que se encuentra.

- Una mayor formación en la adquisición de conocimientos, procedimientos, y actitudes que capacite al profesorado para ejercer como profesionales reflexivos, creativos y críticos, que toman decisiones sobre el currículum y que abordan los problemas docentes con capacidad y rigor. Se trata de seguir trabajando en el perfeccionamiento continuado de los docentes. El sistema actual para el reconocimiento al profesorado de un sexenio prevé 100 créditos en cursos y seis años de servicio. La disfunción se produce cuando se ofertan cursos de formación que no se traducen en créditos, lo que requiere “validarlos” es decir homologarlos. Estos créditos conforman la manera de estimular y desarrollar la formación continua.

En síntesis atender a la formación no como “actualización” sino como espacio de reflexión, formación e innovación para que el profesorado aprenda.

La propuesta es que los formadores/as y asesores/as se constituyan como un equipo pedagógico en un centro integral de profesorado que cubra los servicios educativos apoyando a los docentes y a las instituciones educativas.

#### **5.4. La normativa actual respecto a la formación del profesorado**

La Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en el capítulo III de su título III lo destina a la formación del profesorado y reconoce en su artículo 102 la *formación permanente* como un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros:

Distingue la formación inicial con especial hincapié en la formación pedagógica y didáctica del profesorado y la formación permanente. “Los programas de formación permanente deberán contemplar la *adecuación* de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a *mejorar la calidad de la enseñanza*” indicándose además el incluir formación específica en materia de “igualdad”, la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, la formación en lenguas extranjeras, el impulso a programas de investigación e innovación. Por otro lado se indica que las Administraciones educativas deberán planificar las actividades de formación mediante una oferta variada y gratuita, favoreciendo la participación de todos los profesores.

Igualmente la LOE expresa que entre las funciones del profesorado, está la de “la investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente”. Es por tanto un deber y una obligación la investigación y la innovación educativa entre los profesores al tiempo que un derecho que debe atender la Administración educativa.

Los cambios experimentados por la sociedad española y por el sistema educativo desde la promulgación de la Orden de 18 de marzo de 1996 (que desarrollaba el R.D.

1693/1995 de 20 de octubre sobre la creación de los CEFIREs) y las recomendaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior, han configurado que la formación del profesorado sea diseñada como un proceso a lo largo de toda la vida profesional, de manera continua. Esta situación ha propiciado que el Ministerio de Educación y Ciencia haya publicado la *Orden ECI/3088/2007*, de 18 de octubre, por la que se regula la estructura y el funcionamiento de los Centros de Profesores y de Recursos en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia. Todo ello para dar respuesta a las nuevas necesidades en relación con la formación, de manera que incrementen su capacidad de guiar al profesorado ante los retos que suponen la implantación de las nuevas enseñanzas y de promocionar la calidad educativa y la profesionalización de los docentes. En esta Orden, se establecen, entre otras cuestiones, las funciones de: el Director, el Secretario, el Consejo, el equipo pedagógico, los asesores de formación permanente; La elaboración del proyecto pedagógico, el reglamento de Régimen Interior, el Plan provincial de formación, el plan de actuación, la memoria anual y el funcionamiento. Aspecto interesante es el anexo de la Orden donde se especifican las funciones de los Asesores y las funciones y tareas específicas de cada Asesoría. Así, la Asesoría de Educación Infantil y Primaria se encargará de las acciones de formación permanente relacionadas con el profesorado que imparte ambas etapas educativas. También se desarrollan las acciones dirigidas a la implantación de los nuevos contenidos curriculares, el fomento de la escolarización temprana, la función tutorial y las bibliotecas escolares como espacio integrador de la acción educativa.

Es necesario un cambio en los actuales modelos de formación, que no será eficaz ni riguroso sin la reflexión, investigación y debate de todos los elementos implicados. En igual sentido opina García Garrido (1982, p.307):

“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”

y J. Gimeno (1986, p.85) que denunciaba las consecuencias de esta disfunción cuando expresa que:

“Nuevos currícula muy bien confeccionados han fracasado en tanto no se ha previsto que eran los profesores los que tenían que implantarlos y que en ese proceso los mejores

proyectos se empobrecen en la práctica, si su traductor, el profesor, no incorpora a sus esquemas de pensamiento y de actuación las ideas-clave que sustentan las nuevas propuestas curriculares. Por eso innovación curricular va indisolublemente ligada al perfeccionamiento de los profesores”

El desarrollo de los recientes decretos autonómicos, derivados de la LOE, en los diferentes niveles educativos, ha generado un volumen importante de documentos que deben conocerse y trabajarse de modo que debe arbitrarse algún mecanismo que asegure su difusión y puesta en práctica y en estos momentos los CEFIREs se presentan como los más idóneos además de los distintos equipos educativos de los centros.

## **6. La formación del profesor y la educación geográfica**

### ***6.1. Antecedentes y diagnóstico de los problemas***

En los últimos años del siglo XX y comienzos del presente, en opinión de algunos autores, existe cierta incertidumbre sobre cuál va a ser el futuro de la geografía escolar (Souto, 2004, pp.75-77) Frente a los contenidos en temas, que dificultan el estudio de los problemas mundiales, se abren paso tres posibles líneas de innovación:

- 1) atender a la socialización del alumnado presentando los contenidos geográficos como conocimientos útiles mediante una metodología de resolución de problemas escolares relacionados con dilemas sociales y ambientales;
- 2) desarrollar técnicas de trabajo donde predomina el estudio del paisaje (visual o ambiental) y la representación cartográfica y los juegos de simulación.
- 3) investigar sobre las ideas de los alumnos y los materiales curriculares.

El análisis del currículo geográfico en España es diverso a lo que se añade la distinta legislación que se aplica en las distintas Comunidades Autónomas que tienen transferidas las competencias educativas. En este sentido se ha revisado los recientes Reales Decretos y Decretos, en las disciplinas de Historia y Geografía (variable espaciotemporal) que adaptan la normativa a los cambios de la LOE y también incorporan aspectos de la nueva realidad social y económica entre los que se destacan la pertenencia al ámbito europeo.

Herrero Fabregat (2000) opinaba que los contenidos geográficos que se ofrecen al alumnado son insuficientes y poco adecuados para la formación integral del alumno

ya que se circunscriben a los que han recibido en la Primaria y Secundaria. Se sigue constatando un déficit de conocimientos geográficos en los alumnos de planes de estudio previos (Baldacci, 1982 pp. 117-125). Los nuevos currícula, a pesar de introducir cambios en el enfoque de los contenidos, mantienen la misma presencia, insuficiente, en los horarios escolares por lo que la situación se consolida.

En la etapa Primaria, se mantiene la denominación de Conocimiento del medio natural, social y cultural <sup>3</sup>. En el anexo I del Real Decreto 1513/2006 se incluyen ocho *competencias* básicas en el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, que son las siguientes: en comunicación lingüística; matemática; el conocimiento y la interacción con el mundo físico; el tratamiento de la información y competencia digital; social y ciudadana; cultural y artística; para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal; explicándose posteriormente cada una de ellas.

En el anexo II se desarrolla el área de *Conocimiento del medio* explicando la contribución del área al desarrollo de las competencias básicas; así como los objetivos o capacidades y los contenidos. Los bloques de contenidos en los tres ciclos atienden a: 1) El entorno y su conservación; 2) La diversidad de los seres vivos; 3) La salud y el desarrollo personal; 4) Personas, culturas y organización social; 5) Cambios en el tiempo; 6) Materia y energía y 7) Objetos, máquinas y tecnologías. Los bloques 1, 4 y 5 responden a contenidos propiamente de ciencias sociales. También en el bloque 2 hay algunos contenidos geográficos. “La agricultura. Estudio de algunos cultivos”;

A nivel autonómico <sup>4</sup> el área de *Conocimiento del medio natural, social y cultural*, ofrece igualmente un enfoque interdisciplinar que permite adquirir, desde distintas perspectivas, una mejor comprensión de la realidad. Los contenidos del área hacen referencia a la dimensión espacial mediante la localización e interpretación de los fenómenos que se suceden en el entorno físico y social. En los contenidos relativos a la población se atiende especialmente al fenómeno inmigratorio, a sus causas y repercusiones sociales y espaciales. Igualmente se aborda la Geografía de la propia Comunidad, de España y universal. El área además contribuye a potenciar actitudes que desarrollen las bases de una ciudadanía mundial, solidaria, participativa, democrática e intercultural

Una novedad respecto a la legislación nacional es que en el bloque 1, en los tres ciclos, relativo a “el entorno y su conservación”, se introduce el concepto “Geografía” Y en los bloque 2 y 3 la denominación de “Ciencias”.

Por lo que respecta a los contenidos en la Educación Secundaria<sup>5</sup>, entre las once materias que debe cursar el alumnado se encuentra la de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. En primer curso se dan contenidos de Geografía General con incidencia en el Mundo, en Europa y en España y contenidos en Prehistoria e Historia Antigua; en segundo curso hay un bloque denominado “población y sociedad”, también incidiendo en los aspectos regionales; por lo que respecta a la Historia, se analiza la Edad Media y Moderna; en tercer curso los contenidos se centran en la “actividad económica y espacio geográfico” y sobre las “transformaciones y desequilibrios en el mundo actual”; en cuarto curso se desarrollan las bases históricas de la sociedad actual y el mundo actual. En todos los cursos hay un primer bloque de contenidos comunes que versan sobre contenidos de tipo procedimental: localizar, identificar, buscar, seleccionar, analizar, valorar...

En el currículo del Bachillerato<sup>6</sup> la Historia de España es materia común en segundo curso, pero no así la Geografía que no es considerada como disciplina básica para los estudiantes que accederán a la Universidad. En el Bachillerato de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, también en segundo curso, se desarrolla la Geografía y también Historia del Arte y en primero, Historia del Mundo Contemporáneo. Prácticamente no hay cambios respecto a las materias y cursos donde éstas se imparten si lo comparamos con lo que actualmente se desarrolla. Se aprecia en el currículo una nueva asignatura *Ciencias para el mundo contemporáneo*, impartida por profesores de Filosofía. Por tanto si se incorporan otras materias que debe cursar el alumnado, la consecuencia podrá ser disminuir contenidos para que puedan impartirse en el horario escolar. Se vuelve a constatar que la formación del docente en Geografía debería ser más amplia y no circunscribirse a una modalidad de Bachillerato ya que sólo un porcentaje reducido de alumnos que llegan a los estudios de maestro la habrán cursado.

El siguiente aspecto es analizar esta formación (científica, didáctica y práctica) en Educación Primaria y en Educación Secundaria

Por lo que respecta a la Educación Infantil y Primaria, *los maestros* que se forman actualmente en las Facultades de Educación se caracterizan por:

-Una deficiente formación científica, en función del Decreto 1440/1991 que regula los estudios de magisterio, (BOE 11 de octubre de 1991), que establece las líneas generales de los planes de estudio en los que sólo se imparte una Didáctica de las Ciencias Sociales en las asignaturas troncales y en la especialidad de Primaria. En algunas universidades, esta carencia ha sido suplida por alguna materia de Geografía no en todas las especialidades entre las asignaturas obligatorias de universidad o más bien entre las optativas. En el resto de especialidades sólo existe una materia troncal de 4,5 créditos, totalmente insuficiente, denominada Conocimiento del medio natural, social y cultural que debe ser compartida con los profesores del área de Didáctica de las Ciencias Experimentales por lo que la presencia de contenidos geográficos se reduce drásticamente.

Esta situación no excluye la necesidad de abordar los contenidos de Geografía que se deben enseñar junto con la didáctica de los mismos, destacando su potencial educativo. La formación geográfica de los maestros ha sufrido una importante disminución científica desde el Plan 1971. En este Plan se impartían asignaturas como Geografía General, Geografía Regional, Geografía Humana y Geografía de la propia Comunidad. Estas materias han sido reemplazadas por asignaturas con contenido psicopedagógico.

- Respecto a la formación didáctica, debido a que en las Ciencias Sociales se mezclan muchas disciplinas, en la mayoría de ocasiones no suele ser un geógrafo quien la explica sino que pueden ser igualmente profesores de Historia, Historia del Arte.

- En las prácticas de enseñanza tampoco los profesores de Geografía tenemos un protagonismo claro. La manera en que se plantean con profesores tutores, de cualquier área de conocimiento, a los que se les asignan un grupo de alumnos no garantiza el poder desarrollar en las aulas escolares ningún proyecto ni de geografía ni de Ciencias Sociales.

La situación en la formación del *profesorado de geografía en Educación Secundaria* también refleja una deficiente formación.

Existe en nuestro país un desfase respecto a países de la Unión Europea, tal como hemos visto anteriormente, donde la carrera para la formación docente se contempla en cuatro años, sin diferenciar niveles educativos ni salarios y donde existen centros específicos para la formación de los profesores. Igualmente la formación continua del profesorado, se realiza en las universidades con estructuras organizativas muy completas<sup>7</sup>.

La Ley de Educación de 1970 creó los Institutos de Ciencias de la Educación que expedían el Certificado de Aptitud Pedagógica. La LOGSE en 1990 desarrolla en el Real Decreto 1692/1995 la formación del profesorado en los arts. 24.2 y 33.1. En este Real Decreto se encarga a las administraciones educativas la responsabilidad en la formación inicial del profesorado de Secundaria que deberán organizar las enseñanzas conducentes a la obtención del título profesional de especialización didáctica antes del curso 1996/97. Por tanto las administraciones educativas se responsabilizaban de la organización y homologación y expedición del título de especialización didáctica aunque con la posibilidad de colaborar con las universidades, así como con instituciones y empresas, para organizar y realizar el curso de cualificación pedagógica (art.10)

La LOGSE también preveía la creación de centros superiores de formación del profesorado para la obtención de títulos profesionales y para la formación permanente del profesorado. La realidad ha sido la transformación de las antiguas Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB en Facultades de Educación, uniéndose a la sección de Pedagogía, de Humanidades o Formación del Profesorado; en muy pocas se ha evolucionado hacia centros superiores de formación del profesorado (Autónoma.de Madrid, Gran Canaria).

La formación de los docentes en Secundaria sigue sin resolverse ya que el CAP es insuficiente y no digamos la formación práctica también escasa y de corta duración. A este aspecto dedicamos un apartado posterior.

Algunos autores (Herrero Fabregat, 2000, p.41) planteaban la creación de centros específicos que podrían denominarse Institutos Universitarios de Formación del Profesorado para la actualización y promoción del profesorado tanto en los niveles de infantil, primaria y secundaria en los que se tendría en cuenta la formación del profesorado como un proceso continuo o formación permanente.



## **6.2. Perspectivas en la formación del profesor de geografía**

Coincidimos con Herrero Fabregat (2000, pp. 21-32) en cuáles deben ser las orientaciones conceptuales para la formación docente del profesor de geografía.

En primer lugar la orientación académica, de manera que domine la disciplina y el conocimiento didáctico del contenido con una visión sintética del espacio geográfico y con unos principios y sentido actual de la geografía, ciencia del presente. “Se ha llegado a decir que un periódico bien hecho no es enteramente inteligible más que para el que sabe geografía”(Herrero Fabregat, 2000, p.24). Es evidente la utilidad del conocimiento geográfico para todos los ciudadanos.

En segundo lugar la orientación técnica en la que el profesor seleccione y estructure los objetivos y contenidos geográficos y sea capaz de aplicar las nuevas tecnologías y recursos informáticos a la enseñanza geográfica (Lázaro Torres, 2003).

En este sentido merece destacarse el Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado (Isftic) (dentro del Ministerio de Educación) en el apartado de “Recursos para el profesorado”, “asignaturas” están las “Ciencias Sociales, Geografía e Historia” con más de una treintena de recursos, los de contenido geográfico hacen referencia a: *Proyecto Sextante. Geografía para Bachillerato; Viaje al centro de Madrid; Urbanita 2000; Flashes de Geografía; Mapa interactivo; el paisaje urbano; la población mundial*. El resto de recursos son de contenidos históricos. Además en el listado de asignaturas se oferta también la Historia y la Historia del Arte pero no aparece de modo individualizado la Geografía. Para más información se puede consultar: [http://www.isftic.mepsyd.es/profesores/asignaturas/ciencias\\_sociales](http://www.isftic.mepsyd.es/profesores/asignaturas/ciencias_sociales)

En tercer lugar la orientación personalista donde el aprendizaje geográfico se basa en la realización, análisis y evaluación de las imágenes mentales de sus alumnos y en sus vivencias y donde los trabajos de campo son esenciales. Profundizar en las relaciones del hombre con el medio desde una perspectiva vivencial y existencial. Estos ejercicios ayudan a realizar un diagnóstico inicial sobre las percepciones geográficas y otro final evaluativo para comprobar los avances (De Castro Aguirre, 1999).

En cuarto lugar la observación del espacio geográfico por medio del método topográfico, es decir partir de lo local (el entorno más cercano al alumno) para llegar a lo general y del laboratorio de geografía. En este aspecto es fundamental el desarrollo

de la observación con actividades prácticas, contrastando con la realidad lo que se estudia en los libros.

En quinto lugar un profesor de geografía “activista social”, comprometido en el empeño de una sociedad más justa e igualitaria, aplicando y desarrollando en las aulas técnicas que enseñen a los alumnos a participar en los cambios sociales y ecológicos.

¿Qué opciones presenta el nuevo título de geografía de la convergencia europea para los profesores de secundaria? Según Arroyo Ilera (2004, p.87) la respuesta es que ofrece muchas y muy positivas pero insuficientes ya que la formación de profesores de secundaria, en cuanto formación profesional especializada, requiere recurrir al nivel posterior a la licenciatura, al máster o al postgrado donde debe completarse la formación y donde confluyan geógrafos, historiadores y especialistas en didáctica.

## **7. Los nuevos retos en la formación docente y ciudadana**

La formación de los maestros en la Universidad va a sufrir importantes cambios en el futuro. Estos cambios comienzan en el ámbito universitario y en concreto entre el profesorado universitario que debe responder a las nuevas enseñanzas; en los nuevos títulos de grado para los maestros y en la nueva formación de los profesores de Secundaria.

### ***7.1. El profesorado universitario***

El proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior propone un cambio de modelo educativo centrado en el aprendizaje, en desarrollar la capacidad de autoaprendizaje; orientado hacia el desarrollo de competencias; con referencia a perfiles académicos y profesionales y preocupado por los resultados.

Este nuevo escenario conlleva el desarrollo de *nuevos roles y tareas del profesorado universitario* centrados en la concepción del profesor como facilitador (hacer fácil lo difícil) y orientador del aprendizaje del alumno; mediador entre la disciplina y los estudiantes; guía en la búsqueda; apoyo y sostén en el esfuerzo;

creador y gestor de las condiciones y experiencias de aprendizaje; certificador y juez de resultados; y modelo y tutor personal, profesional y académico.

Entre las tareas fundamentales, éstas deben estar orientadas a: enseñar al alumno a “aprender a aprender”; desarrollar su autonomía personal; fomentar el pensamiento crítico y la reflexión sobre su proceso de aprender.

Todas estas demandas reclaman la profesionalización de la docencia y la definición de cuáles deben ser los nuevos parámetros de dicha profesionalidad con el objetivo de *diseñar las políticas de formación inicial y continua* que sean pertinentes. La articulación de la identidad profesional se debe centrar en los siguientes ejes: la reflexión sobre la práctica; el trabajo en equipo docente: comunidad de práctica y aprendizaje; el desplazamiento del interés desde el sujeto que enseña al sujeto que aprende, es decir pensar la enseñanza desde el aprendizaje; reivindicar para la profesión docente la dimensión ética y moral del ejercicio profesional

La organización de los contenidos del plan de formación gira en torno a los siguientes:

- Los conocimientos (saber).
- Las habilidades o destrezas (saber hacer).
- Las actitudes (saber estar).
- Los valores, virtudes y rasgos de personalidad (saber ser).

## **7.2. La formación de los Maestros**

En el Libro Blanco del título de Grado en Magisterio de la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2004, Volumen 1,) se establece que los títulos de maestro pasarán a ser Grados con una duración de cuatro años y dos títulos: Grado en Infantil y Grado de Primaria. Se insiste en que el profesorado ha de contar con una formación de base fuerte en las disciplinas. En este sentido la formación psicopedagógica supondrá un 30%; la formación en diferentes áreas de conocimiento un 40% y la formación práctica un 30%.

Las funciones que debe ejercer el maestro nos ayuda a establecer cuales son las necesidades formativas de los futuros profesores/as y por tanto para definir el currículo de su formación. El perfil del maestro/a debe adecuarse a los siguientes parámetros:

- Ha de ser el *organizador* de la interacción de cada alumno/a con el objeto de conocimiento.
- Debe actuar como *mediador* para que toda la actividad resulte significativa y estimule el potencial de desarrollo de cada uno de los alumnos/as en un trabajo cooperativo de grupo.
- Ser capaz de diseñar y organizar trabajos disciplinares e interdisciplinares y de colaborar con *el mundo exterior a la escuela*.
- Ser un profesional capaz de analizar el *contexto* en que se desarrolla su actividad y planificarla, de dar respuesta a una *sociedad cambiante*.
- Debe estar capacitado para ejercer las funciones de *tutoría, orientación* de los alumnos/as y evaluación de sus aprendizajes.

La formación inicial de todos los docentes supone algo más que unos estudios con un alto grado de “contenidos”, ya sean científicos, culturales, psicológicos o sociológicos. El futuro profesor/a necesita poseer:

- a) *un conocimiento* profundo del *ciclo o etapa* en que se va a trabajar.
- b) *un conocimiento completo de la materia o materias que deba enseñar*, así como la capacidad de realizar *diseños disciplinares e interdisciplinares* coherentes.
- c) Una formación apoyada en una metodología adecuada *al paradigma de profesor/investigador*.

En definitiva una formación que le permita no sólo impartir conocimientos, sino que le capacite para elaborar proyectos curriculares que se adapten a las características y necesidades de sus escuelas y de los alumnos/as. El maestro debe también ser generador constante de currículo dentro del contexto de la escuela de la que forme parte.

Por otra parte, siguiendo el *Informe Delors* para la UNESCO (1996), la Educación para el siglo XXI plantea al maestro una serie de demandas sociales con respecto a lo que tienen que aprender los niños y niñas en las escuelas. Estas demandas

situarían los aprendizajes del alumnado en torno a los siguientes parámetros: aprender a conocer, aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás y aprender a ser.

Para dar respuesta a estas demandas, el *currículo* de formación de los futuros maestros/as debería centrarse en tres núcleos formativos:

1. Adquisición de conocimientos e instrumentos que ayuden a fundamentar la reflexión psico-socio-pedagógica del hecho educativo.
2. Adquisición de conocimientos y habilidades que le permitan el desarrollo de capacidades y actitudes que faciliten el nivel de madurez personal necesaria para poder asumir las responsabilidades que le son propias.
3. Creación de situaciones de enseñanza-aprendizaje que faciliten a los alumnos/as la construcción del conocimiento que le permita en su futuro trabajo plantearse una buena reflexión desde y sobre la propia práctica.

Por tanto, se constata como las funciones de los maestros/as se han ampliado considerablemente al incorporarse al sistema escolar nuevos enfoques sociales y laborales. Estas nuevas exigencias en el proceso formativo hacen referencia a:

- Acentuar el carácter práctico de los estudios de magisterio y la relación teoría-práctica.
- Formar al maestro/a como profesional responsable, capacitado para tomar decisiones innovadoras a través del trabajo en equipo en el centro educativo.
- Actuar buscando las sinergias de otros agentes sociales que pueden facilitar el éxito del trabajo desarrollado en la escuela: familias, asociaciones, entidades, autoridades educativas.
- Adquirir conocimientos y acceso a la información: a) Capacitación para desarrollar su labor en la sociedad del conocimiento y b) Conocimiento de los nuevos procesos de formación que las tecnologías de la información y la comunicación proponen.
- Impulsar la formación personal y en habilidades sociales: a) Junto con la preparación técnica y profesional se requiere una sólida formación personal. Aspectos como el autoconocimiento, la estima personal, la capacidad de establecer relaciones de grupo constructivas, la actitud solidaria y democrática; b) Habilidades sociales para

ejercer el liderazgo que se le atribuye en los grupos de alumnos y alumnas que deberá conducir; c) Preparación para trabajar en equipo con el resto del profesorado.

A estos objetivos comunes para la formación de todos los docentes de Educación Infantil y Primaria, debemos añadir los objetivos específicos de cada titulación (ANECA, 2004, p.195).

Un apartado útil son las propuestas que realizan los *egresados* cuando son conscientes de las carencias en la formación que han recibido:

- La utilidad de su formación para el ejercicio profesional se considera satisfactoria pero se plantea la necesidad de reforzar las conexiones entre propuestas teórico-prácticas y realidad educativa: mayor realismo (contacto con la problemática del aula; más formación práctica) y trabajo de campo con casos reales.

- Necesidades de formación, de información y de orientación para resolver situaciones que difícilmente se pueden proporcionar en la Universidad y que requieren una formación continua como son: organización del material del aula de apoyo; entrevistas con padres y coordinación con ellos y demás profesores...

- La formación inicial del maestro debe ganar en funcionalidad y practicidad de manera que la duración del practicum debería reforzarse. El enfoque de las asignaturas debería dirigirse hacia los aspectos científicos pero sin olvidar el tratamiento didáctico.

### **7.3. *La formación de docentes en Secundaria***

#### **7.3.1. *El Máster oficial en Formación del Profesorado de Educación Secundaria o postgrado***

La formación de los docentes en Secundaria pasará a convertirse en una titulación de máster de un año de duración (60 ECTS) después de cursar el estudiante el título de Grado en las facultades correspondientes. Este título será el requisito que habilite para el ejercicio de la profesión docente en Secundaria, Bachillerato, FP e

idiomas. Los créditos están distribuidos en siete actividades formativas: Formación disciplinaria; Aprendizaje y enseñanza de las materias de la especialidad y afines; Aprendizaje y desarrollo de la personalidad-12 a 18 años; Procesos y contextos educativos; Sociedad, familia y educación; Innovación docente e iniciación a la investigación educativa y, por último, el Practicum.

El desarrollo de este Máster ha sido objeto de polémica. La Junta de la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), en sesión extraordinaria del 29 de enero de 2008, expresaba su disconformidad con el Anexo a la Orden ECI/3858/2007 de 27 de diciembre de 2007 (BOE, 29-XII-2007) que establece los requisitos de los títulos de máster que habilitan para el ejercicio de la profesión de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (El País, 3-11-2008). El manifiesto afirma que el acceso a dicha profesión exigirá cursar un máster “de orientación prioritariamente psicopedagógica y didáctica, con muy escasa formación adicional en las diferentes disciplinas”. Igualmente reclaman un análisis de la repercusión e impacto que pueda tener en los demás másters de investigación. El colectivo de profesores coincide con el carácter interdisciplinar de la formación docente y solicita, la derogación del Anexo mencionado anteriormente, que el acceso a la profesión de Profesor de Educación Secundaria venga dado a través de másters que amplíen y profundicen en la formación académico-científica de los profesores en sus materias específicas y que la formación pedagógica se obtenga a lo largo de un periodo razonable de prácticas remuneradas (por ejemplo, un año) mediante un sistema análogo al actual MIR de Medicina. Este Manifiesto ha sido apoyado por diferentes universidades españolas.

En otro sentido los decanos de las facultades de educación de las universidades públicas catalanas manifestaban su indignación, en febrero de 2008, por el retraso en la implantación del Máster hasta 2009, y se mostraban partidarios de suspender el CAP.

El Foro Máster en Formación del Profesorado de Secundaria celebrado en Valladolid en junio de 2008 congregó a profesionales de la educación para intercambiar opiniones y debatir sobre el futuro del Máster llegando a un conjunto de conclusiones. Los asistentes constataron que la situación actual frente a los nuevos retos en la educación: nuevos alumnos, nuevos currícula, nuevos objetivos de formación competencial... ante una realidad educativa distinta, exige abordar una nueva formación

del Profesorado de Secundaria, en busca de la más alta cualificación docente posible, para dar respuesta a estas nuevas necesidades formativas del alumnado de ESO, Formación Profesional y Bachillerato, dentro del marco internacional de coordinación europea.

En este Foro, el colectivo de docentes muestra su *apoyo* al desarrollo normativo que se está realizando por la Administración pública en aplicación de la LOE, y en su definición de cómo debe ser esta nueva formación inicial del Profesorado de Secundaria. Para su puesta en marcha consideran imprescindible *coordinar esfuerzos* institucionales de ámbito Nacional, Autonómico y Universitario. Este reto es urgente.

*La Universidad* ha recibido el mandato institucional, de asumir la responsabilidad de *poner en marcha* esta formación inicial, lo que le obliga a dar el impulso necesario para la puesta en marcha del nuevo Máster, implicarse y aprovechar adecuadamente, todo el potencial que alberga en su profesorado, sus medios y sus diferentes Centros. Considerando que una parte del oficio de ser profesor es formar profesores, el futuro Máster precisa también de las aportaciones y la colaboración del *profesorado de Educación Secundaria* de modo que su *participación* debería formar parte de su carrera docente. Para finalizar, los asistentes al Foro indican que en apoyo de las administraciones educativas, es imprescindible que el Máster entre en vigor en el curso 2009-2010.

Por último constatar que si hasta el momento la institución responsable de llevar a cabo la formación de los docentes en Secundaria eran los ICE, el futuro Máster parece que será responsabilidad de las Facultades de Educación. Éstas son los únicos centros de formación de profesores que han venido haciéndolo tradicionalmente y además cuentan con el profesorado cualificado para llevarlo a cabo. En este sentido hay que trabajar en cuestiones como el profesorado necesario para impartirlo, las infraestructuras necesarias, la coordinación de las prácticas en centros de secundaria... Los ICEs dejarán de emitir los títulos que capacitaban para la enseñanza en Secundaria y queda por definir cuáles serán sus funciones. Las diferentes facultades de Letras y Ciencias pasarán a ser probablemente centros de apoyo y colaboración con las Facultades de Educación.



### 7.3.2. La nueva asignatura de Educación para la Ciudadanía (EpC)

La formación ciudadana, como veremos posteriormente, debe desarrollarse desde planteamientos geográficos que eduquen en el ejercicio de una ciudadanía crítica y responsable. Sin embargo debido a la revisión que se realiza sobre los nuevos contenidos indicaremos algunas reflexiones de esta nueva materia obligatoria denominada Educación para la Ciudadanía (EpC) Igualmente desde la Didáctica de las Ciencias Sociales se han realizado investigaciones donde se compara el currículo de EpC con el aplicado en otros países de nuestro entorno y la vinculación de esta materia con la Didáctica de las Ciencias Sociales. Entre las dificultades que se expresan para su desarrollo en el aula se encuentran la escasez de acciones formativas desde las instituciones, la realización de materiales en diversos formatos y bajo diferentes modelos o el fomentar una enseñanza-aprendizaje basada sobre todo en modelos transmisivos (Gómez Rodríguez, 2008, p.133)

La finalidad, según indica el Ministerio es: “favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras a través de la consolidación de la dignidad personal, la libertad, la responsabilidad y la formación de futuros ciudadanos con criterios propios, respetuosos, participativos, solidarios, que conozcan sus derechos, asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívicos” y con ella “se propone que la juventud aprenda a convivir en una sociedad plural y globalizada”

El Real Decreto 1631/2006 estructura esta asignatura en trece objetivos, nueve criterios de evaluación y cinco bloques de contenidos: los comunes, relaciones interpersonales y participación, deberes y derechos de los ciudadanos, sociedades democráticas del siglo XXI y ciudadanos en un mundo global. Esta materia puede ayudar a trabajar en el aula contenidos formativos y aspectos prácticos relacionados con una buena convivencia ciudadana.

Esta asignatura ha sido adaptada en la Comunidad Valenciana en la Orden de la Consellería de Educación, publicada en el Diario Oficial de la Comunidad Valenciana (DOCV) el 11 de junio de 2008 con una gran polémica. La citada Orden indica que la materia se impartirá *en inglés*. Si el profesorado que la imparte, de Filosofía o de Geografía e Historia, no tiene un nivel suficiente de inglés se requiere otro profesor que

actúa en la misma aula. Esta situación está desembocando en situaciones de paros y protestas contra la EpC en inglés. Entre otros argumentos los docentes indican que esta controversia está tapando los verdaderos problemas de los docentes (Diario Información, 24 y 25 de octubre, 2008): interinidad del profesorado; el proceso de admisión de alumnos por fases al prolongarse hasta bien avanzado el inicio de curso; un decreto de Convivencia que desemboca en una “ingente cantidad de papeleo” y la “ausencia” de una planificación seria para el estudio y la enseñanza de los idiomas a lo largo del sistema educativo. Todos estos problemas afectan a la calidad de la enseñanza.

En otras Comunidades como la de Madrid, también ha habido polémica con la asignatura (El País, 2-09-2008). En otros países próximos, como Italia se ha implantado igualmente una nueva asignatura “Ciudadanía y Constitución” impartida por los profesores de Historia para ayudar al alumnado a ser ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes, sería similar a una educación para la ciudadanía (El País, 2-09-2008)

En síntesis, los nuevos retos docentes se concretan en la necesidad de plantear los currícula desde la interdisciplinariedad y desde la cooperación entre los colectivos de docentes; en la actualización del profesorado en ejercicio en las nuevas competencias que demanda el mundo actual; en la incorporación de la TICS en la enseñanza; en atender al proceso de convergencia europeo; en la creación de un espacio educativo único y en el enfoque de la enseñanza orientado hacia el desarrollo de competencias en el alumnado de todos los niveles educativos.

#### ***7.4. Los nuevos retos en la formación de los docentes en Geografía***

El sistema escolar manifiesta una serie de necesidades (Souto, 2005) carencias o puntos débiles:

##### *7.4.1. Proyectos en la formación docente*

###### **1.- Proyectos de formación del profesorado.**

En la formación de los maestros, como hemos visto, sólo hay una asignatura donde la Geografía aparece diluida en la asignatura de Ciencias Sociales y su Didáctica para la especialidad de Primaria. La formación inicial de los docentes en Secundaria se reduce al CAP junto con la didáctica de la Historia. Se hace necesario ponderar el papel y el valor de los contenidos geográficos. En este sentido es necesario que en los contenidos geográficos de las licenciaturas tengan presencia los aspectos sociotemporales (González Gallego, 2001, p.680) esenciales en los curricula de los docentes de Primaria y Secundaria. Igualmente podrían proponerse asignaturas de Geografía en diferentes planes de estudio en facultades universitarias.

2.- Proyectos curriculares de formación continua que relacionen las prácticas innovadoras en el aula sobre contenidos geográficos con una reflexión y una investigación educativa.

3.- Proyectos curriculares para elaborar materiales didácticos y manuales que faciliten la incorporación de nuevos enfoques en la enseñanza de la Geografía tanto a través de los medios convencionales como incorporando las nuevas posibilidades que ofrece Internet

4- La evaluación de las prácticas de aula, de los materiales didácticos, de pruebas externas como las PAU a fin de que el profesorado pueda aprender de experiencias prácticas, como ha sucedido en otros países. A este respecto habría que mejorar el diseño de los programas de acceso de mayores de 25 años ya que los materiales publicados ofrecen una imagen de la geografía enciclopédica y obsoleta. Véase los libros publicados de dichas pruebas por ANAYA (Souto, X.M. Marrón Gaité, M<sup>a</sup> J y Salom Carrasco, J (2007, pp. 441-448).

Respecto al las pruebas de acceso, existe un Proyecto de Real Decreto de Acceso a la Universidad<sup>8</sup>

#### *7.4.2. Formación en contenidos geográficos*

La formación del alumnado en la comprensión de problemas del mundo exige una educación centrada en la participación democrática y en la ciudadanía. La geografía debido a su potencial educativo contribuye a la educación ciudadana, formando ciudadanos geográficamente competentes y comprometidos.

La educación ciudadana se presenta por algunos autores del *Proyecto Atlántida* (Bolívar y Luengo, 2007, p.53) desde una perspectiva comunitaria más amplia, estableciendo redes entre escuelas, familias y municipio o barrio y cuya experiencia demuestra que se mejora la educación de los alumnos y la ciudadana.

El sistema educativo debe facilitar a todo ciudadano los conocimientos y las competencias necesarias que posibiliten su participación activa en la vida pública, sin exclusión. En este sentido se manifiestan otros autores cuando expresan que los graves problemas sociales y ambientales de nuestro mundo exigen una educación que permita a los alumnos comprender esos problemas y actuar en consecuencia, de manera que la educación ciudadana se centra en la participación ciudadana. Esta finalidad presenta obstáculos derivados de la formación del profesorado y de las limitaciones del contexto escolar (García Pérez, y De Alba Fernández, 2007, p. 243)

Las aportaciones del *conocimiento geográfico* a los retos que tiene planteada la sociedad actual son indudables y debe atender a estas cuestiones:

1. La educación en valores democráticos y la necesidad de participar e intervenir como ciudadanos de un mundo local y a la vez global. Ello supone una ciudadanía activa y desarrollar experiencias en el centro educativo incorporando nuevos planteamientos ya que desde la Geografía puede plantearse una educación ciudadana que integre conocimientos, afectos y valores.

2. Desarrollar hábitos de autonomía personal y de la personalidad del alumnado a través del estudio del espacio subjetivo

3. Ayudarles en la comprensión de los problemas ambientales de alcance planetario pero atendiendo a la escala local (barrio, ciudad) donde vive el alumnado y puede ejercer acciones educativas; El cambio climático o la pérdida de la biodiversidad son ejemplos del carácter global de los hechos geográficos pero que repercuten a escala más local.

4. Propiciar actitudes de defensa de la tolerancia, la convivencia y respeto a la diversidad cultural, formando en el respeto de la pluralidad de España y a la

interculturalidad a través del estudio de su variedad paisajística y de su compleja formación geohistórica. (identidades territoriales y contrastes regionales en España)

5. Atender al concepto de desarrollo sostenible, de modo que se propicien la sensibilidad y el sentido crítico ante las desigualdades sociales con la idea de comprometerse a conseguir un mundo más justo aprovechando los recursos que tenemos pero sin derrocharlos ni hipotecando el futuro.

6. Capacitar para el ejercicio de actividades profesionales a través del uso de técnicas y procedimientos de tipo cartográfico (Sistemas de Información Geográfica) estadístico y razonamiento conceptual.

7. La comprensión de las desigualdades donde desarrollar actitudes de comprensión y compromiso social de tolerancia ante las diferencias sociales, respeto a los inmigrantes (colectivo en riesgo de exclusión social) defensa del medio ambiente. El reparto desigual de la riqueza, la falta de alimentos, se observa a escala mundial pero también a escala nacional, y local donde el paro o la masificación urbana son ejemplo.

8. El entorno como objeto de estudio y como recursos didáctico como espacio más adecuado para desarrollar metodologías activas y participativas.

En síntesis, trabajar en el aula problemas y cuestiones de la sociedad actual y educarles para la vida y el mundo que les ha tocado vivir. Son retos que los docentes debemos afrontar pero para los que *no se nos ha preparado suficientemente*. En estas circunstancias es preciso atender a una formación a lo largo de toda la vida o formación continua o autoformación o autoaprendizaje y todo ello a pesar de las dificultades que puedan surgir.

### ***7.5. Propuestas en la formación permanente del profesorado de geografía.***

1) Formación adecuada para la comprensión y selección de la información. Desarrollar estrategias para convertir la información en formación. Esto supone un reto para el profesorado acostumbrado a otras metodologías en el aula. Replantear el papel

del profesor de Geografía en la nueva sociedad de la información conlleva un cambio en las relaciones sociales y en las maneras de aprender.

2) Formación en la aplicación de los contenidos que emanan de las normativas con una metodología interdisciplinar, global e integradora que potencie el aprendizaje multidisciplinar, el aprendizaje completo (saber, saber hacer y saber ser) y que capacite para comprender la multicausalidad en los contenidos geográficos e históricos, ponderando los contenidos propiamente geográficos por su gran valor educativo y porque ayudan a comprender la realidad presente y cotidiana. En este sentido sería muy adecuado realizar investigaciones didácticas donde se exploren los cambios en los docentes después de haber desarrollado acciones de formación continua en la selección y aplicación de los contenidos en el aula (Fernández Caso, 2008).

3) Formación en el aprovechamiento de los recursos: informáticos, audiovisuales, bibliográficos, cartográficos... con el fin de organizar en las bibliotecas de las Facultades de Educación seminarios para el aprovechamiento de estos materiales didácticos<sup>9</sup>.

4) Formación para seguir desarrollando aprendizajes significativos en el alumnado. Es un empeño firme para el profesorado ya que la mayoría de las programaciones de aula, libros de texto y materiales de aula no favorecen el aprendizaje significativo (Ballester, 1999); Aplicar igualmente estrategias basadas en problemas (ABP). El alumnado mediante la investigación y el dialogo deberá ser capaz de reconstruir la información y generar su propio aprendizaje relevante y significativo. Se trata de un aprendizaje basado en competencias para la vida (surgido como respuesta a las exigencias de lograr una educación de calidad). El gran reto educativo es el ayudar a “aprender a aprender” y “aprender a pensar” pues el analfabeto del siglo XXI es el que no sabe manejar la información. Estamos hablando de un alumnado más competente y autónomo con competencia para el saber científico, saber hacer, ser y estar. Se necesitan cursos de formación y /o seminarios prácticos donde expongan sus experiencias el profesorado de Geografía.

5) Formación en estrategias y habilidades sociales para educar personas libres, solidarias y críticas. Adecuar el modelo didáctico a una docencia reflexiva y comprometida donde el profesor es un orientador y dinamizador del aprendizaje.

6) Formación interniveles, es decir tender puentes entre los diferentes niveles educativos. La organización de reuniones y foros para debatir problemas y cuestiones prácticas de aula. Existe una total desconexión entre las metodologías que se aplican en Infantil, Primaria y la etapa Secundaria y el alumnado, que fracasan ante la dispersión y ausencia de coordinación entre los docentes. En este sentido los ICE, CEFIREs o las Facultades de Educación podrían propiciar estos encuentros entre el profesorado en general y entre los docentes de Geografía.

7) Formar equipos de colaboración y trabajo donde se puedan establecer líneas de investigación y de innovación comunes que ayuden al profesorado y se mantengan los foros de debate y discusión donde se expresen los resultados de las investigaciones entre los docentes de Geografía. Se trataría de establecer líneas consensuadas de investigación con el fin de coordinar de una forma coherente una serie de programas y tesis doctorales que versan sobre temas relacionados con la docencia. Como dice Licerias (2000, p.17): “Sin una preparación adecuada, el profesor se encuentra inválido para afrontar problemas tan importantes. Y a otros profesionales se les exigen responsabilidades cuando fracasan en su trabajo, pero al profesor no, o muchas menos. ¡Lamentable!. Si el profesor no se prepara y actualiza, la propia experiencia que acumule con los años no es suficiente. La preocupación y la formación sobre estas cuestiones requiere información, pero también reflexión y una cierta carga afectiva hacia el tema”

## **Bibliografía**

AAVV (1988): *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid. Santillana. Aula Santillana, pp. 496-497.

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (ANECA) (2005): *Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio*. Vol. 1, 262 pp.; Vol. 2, 434 pp.

ALANIS HUERTA, A (2002): “Lineamientos básicos para el diseño y desarrollo de programas de formación permanente de profesionales”, en *Con texto Educativo*. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías, Año 4, núm. 24. Consultado en: <http://contexto-educativo.com.ar/2002/4/nota-08.htm>

- ARROYO DEL CASTILLO, V. (1968): “Evolución histórico-legal de los Centros de Colaboración Pedagógica”, en *Instrumentos para una escuela Mejor: Centros de Colaboración, promociones y Manuales escolares*. Madrid. CEDOPEP.
- ARROYO ILERA, F. (2004): “La formación de profesores de geografía en el nuevo plan de estudios de la convergencia europea”, en *Iber*, núm. 42, pp.76-87.
- BALDACCI, O. (1982): *Educazione Geografica Permanente*. Bologna. Patrón Editore.
- BALLESTER, A. (1999): *La didàctica de la geografia. Aprenentatge significatiu i recursos didàctics de les Illes Balears*. Palma de Mallorca: Documenta Balear.
- BENEJAM, P. (2002): “La didáctica de las Ciencias Sociales y la formación inicial y permanente del profesorado”, en *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, núm. 1, pp. 1-95.
- BOLÍVAR, A.; LUENGO, F (2007): “Educación para la ciudadanía: una apuesta comunitaria”, en *Didáctica Geográfica*. Segunda época, núm. 9, pp. 53-66.
- BUITRAGO BERMÚDEZ, O. (2005): “La educación geográfica para un mundo en constante cambio”, en *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales* (Serie documental de *Geo Crítica*). Universidad de Barcelona. Vol. X, núm. 561, Consultado en: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-561.htm>
- BRU RONDA, C. (2007): “Formación para mayores versus formación permanente en la estrategia de afrontamiento para prevenir la dependencia”, *Foro Científico de León* (comunicación facilitada por la autora).
- BRU RONDA, C. (Edit.) (2002): *los Modelos Marco de Programas Universitarios para Mayores*. Alicante. Ed. Conselleria de Bienestar Social y Universidad Permanente (Universidad de Alicante).
- COMISIÓN EUROPEA (1993): *Libro blanco. Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Bruselas. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- COMISIÓN EUROPEA (1995a): *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia una sociedad cognitiva*. Bruselas. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- COMISIÓN EUROPEA (1995 b): *Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de octubre por la que se declara 1996 como el “Año Europeo de la educación y la formación permanentes”*. Diario Oficial 26-10-1995.



- COMISIÓN EUROPEA (1997): Comunicación: “*Por una Europa del conocimiento*”. Bruselas. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- COMISIÓN EUROPEA (2000a): *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*. Bruselas. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- COMISIÓN EUROPEA (2000b): *Directrices para las políticas de empleo de los Estados miembros*. Diario Oficial 21-03-2000.
- COMISIÓN EUROPEA (2000c): *Carta de los derechos fundamentales de los ciudadanos de la Unión Europea*. Diario Oficial 18-12-2000.
- COMISIÓN EUROPEA (2001a): *Comunicación: Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Bruselas. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- COMISIÓN EUROPEA (2001b): *Iniciativas nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida en Europa*. Cedefop, Eurydice. Madrid. CIDE.
- DAVE, R. H. (1979): *Fundamentos de la Educación Permanente*. Madrid. Santillana-Instituto de la UNESCO para la Educación, Madrid.
- DE CASTRO AGUIRRE, C (1999): “Mapas cognitivos. Qué son, como explorarlos”, en *Didáctica Geográfica*, núm. 3, pp.109-134.
- ELEJABEITIA, E. et al. (1983): *el Maestro (análisis de las Escuelas de Verano)*.Madrid. EDE.
- ESTÉBANEZ, J. (1996): “La Geografía hoy, un reto educativo en el marco de la reforma educativa”, en *III Jornadas de Didáctica de la Geografía*. A.G.E. Grupo de Didáctica de la Geografía. Universidad Complutense. Madrid. pp. 15-29.
- ESTEVE, J. M.: *La formación de profesores en Europa. Hacia un nuevo modelo*. Disponible en:[www.oei.es/docentes/articulos/formación\\_profesores\\_europa\\_esteve.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/formación_profesores_europa_esteve.pdf)
- FERNÁNDEZ CASO, M<sup>a</sup> V. (2008): “Formación docente continua y procesos de transformación curricular. Aportes para pensar el cambio y la innovación en la enseñanza de la Geografía”, en *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, núm. 7, pp. 99-107.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1982): *Educación comparada: fundamentos y problemas*. Madrid. Dykinson.
- GARCÍA PÉREZ, F.; DE ALBA FERNÁNDEZ, N. (2007): “Educar en la participación como eje de una educación ciudadana. Reflexiones y experiencias”, en *Didáctica Geográfica*. Segunda época, núm. 9, pp. 243-258.

- GIMENO SACRISTÁN, J. Y FERNÁNDEZ PÉREZ, M (1980): *La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española*. Madrid. Ministerio de Universidades e Investigación.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1986): “Formación de los profesores e innovación curricular”, en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 139. Barcelona. Fontalba.
- GISBERT CERVERA, M. (1999): “Las Tecnologías de la Información y la Comunicación como favorecedoras de los procesos de autoaprendizaje y de formación permanente”, en *Educación*, núm. 25, pp.53-60.
- GÓMEZ RODRÍGUEZ, E. (2008): “Educación para la ciudadanía: una aproximación al estado de la cuestión”, en *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, núm 7, pp. 131-140.
- GONZÁLEZ GALLEGU, I (2001): “La formación inicial y permanente del profesorado de Geografía”, en Marrón Gaité, M<sup>a</sup> J.: *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio*. Asociación de Geógrafos Españoles / Associação de Professores de Geografía de Portugal/UCM. Madrid. pp. 673-701.
- HERRERO FABREGAT, C. (2000): “La formación profesional docente del profesor de Geografía. Problemas actuales”, en González Ortiz, J. L. y Marrón Gaité, M<sup>a</sup> J.: *Geografía, Profesorado y Sociedad*. Asociación de Geógrafos Españoles. Grupo de Didáctica de la Geografía. Universidad de Murcia, pp. 15-46.
- IMBERNON, F. (1989): *La formación del profesorado: el reto de la Reforma*. Barcelona Laia.
- IMBERNON, F. (2007): *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona. Graó.
- LÁZARO TORRES, M<sup>a</sup> Luisa (2003): “Nuevas tecnologías en la enseñanza-aprendizaje de la Geografía”, en Marrón Gaité, M<sup>a</sup> J; Moraleda Nieto, C; Rodríguez de Gracia, H: *La enseñanza de la Geografía ante las nuevas demandas sociales*. Grupo de Didáctica de la Geografía (AGE), Universidad de Castilla La Mancha, Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo. Toledo, pp. 141-167.
- LE ROUX, A. (2005): “La formación del profesorado en didáctica de la Geografía: ¿Cómo articular investigación y formación? El contexto francés, en *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, núm 4. pp. 105-116.
- LICERAS, A (2000): *Tratamiento de las dificultades de aprendizaje en Ciencias Sociales*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

- MARTÍNEZ VALCÁRCEL; N. *La formación permanente institucionalizada. Una breve revisión en España*. Consultado en:  
[www.um.es/docencia/nicolas/menu/publicaciones/propias/docs/granadare/granadare.pdf](http://www.um.es/docencia/nicolas/menu/publicaciones/propias/docs/granadare/granadare.pdf)
- MARRÓN GAITE, M<sup>a</sup> J. (2007): *Enseñar geografía en la era de la globalización. Un reto desde la metodología activa. Conferencia inaugural del curso académico 2007-2008*. Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado.
- MOLINA IBÁÑEZ, M (2002): Geografía y ciudadanía ¿Para qué la educación geográfica en el siglo XXI? en *Didáctica Geográfica*, Segunda época, núm. 5, pp. 131-149.
- NAVÍO GÁMEZ, A. (2005): *Las competencias profesionales del formador: una visión desde la formación continua*. Madrid. Octaedro.
- PIÑEIRO PELETEIRO, M<sup>a</sup> R. (2007): Reseña del libro *Learning and Teaching with maps* de P. Wiegand (2006) en *Didáctica Geográfica*, Segunda época, núm. 9, pp. 275-278.
- RÍOS GONZÁLEZ, M<sup>a</sup> F. (2006/2007): Tendencias del aprendizaje permanente en el espacio europeo, en *Cuestiones Pedagógicas*, núm. 18, pp.271-284. Consultado en:  
<http://www.institucional.us.es/revistas/revistas/cuestiones/pdf/números/18/18%20tendencias.pdf>.
- SCHAUB, H. y ZENKE, Kart G. (2001): *Diccionario Akal de Pedagogía*. Madrid. Akal.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (1998): ¿Qué sentido tiene la educación geográfica e histórica en el umbral del siglo XXI? *Biblio 3W.Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona, núm. 63, Consultado en: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-63.htm>
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (2004): “La geografía escolar en el periodo 1990-2003”, en *La geografía ante los retos de la sociedad actual*. Aportación española al XXX Congreso de la Unión Geográfica Internacional. Glasgow, pp.61-82.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (2005): “La posición de la geografía ante la reforma de la ley de la educación básica en España”, en *Geoenseñanza*. Vol. 10- 2005 (2) julio-diciembre pp. 235-239.

- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. MARRÓN GAITE, M<sup>a</sup> J y SALOM CARRASCO, J (2007). *Las competencias geográficas para la educación ciudadana*. Asociación de Geógrafos. Grupo de Didáctica de la Geografía. Universidad de Valencia.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (2008): “Una educación geográfica para el siglo XXI: aprender competencias para ser ciudadano en el mundo global”, en *Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008*. Actas del X Coloquio Internacional de Neocrítica, Universidad de Barcelona, 26-30 de mayo de 2008.
- SOUTO GONZÁLEZ, X .M. (en prensa) “*Profesores, grupos y reformas de la enseñanza. De la memoria subjetiva a la historia social educativa (1985-2006)*” Universidad de Valencia. Departamento de Historia de la Educación (Información facilitada por el propio autor).
- VILLAR ANGULO, Luis M. (Coord.)(1996): *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España*. Barcelona. Oikos-tau.

#### **Notas:**

<sup>1</sup> Información facilitada por Rafael Sebastián Alcaraz, profesor de Geografía en estos cursos.

<sup>2</sup> PAGÉS, J.; ESTEPA, J; TRAVÉ, G. (Eds.) (2000): *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales*. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Huelva.

ESTEPA, J.; DE LA CALLE, M; SÁNCHEZ AGUSTÍ, M<sup>a</sup> (Eds.) (2002): *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de ciencias sociales*. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Valladolid.

GÓMEZ RODRÍGUEZ, E.; NÚÑEZ GALIANO, M<sup>a</sup> Pilar (Eds.) (2006): *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Málaga.

<sup>3</sup> Real Decreto.1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, BOE núm. 293 de 8 de diciembre de 2006

<sup>4</sup> Decreto 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana, DOGV 5562, de 24 de julio de 2007.

<sup>5</sup> Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria en la Comunidad Valenciana, DOGV 5562, de 24 de julio de 2007.

<sup>6</sup>Decreto 102/2008, de 11 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Valenciana, DOGV 5806, de 15 de julio de 2008.

<sup>7</sup>Imbernon, F. (coord.) (1993): *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE*, Barcelona, ICE-Horsori.

<sup>8</sup> Este proyecto ha sido elaborado por parte del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte junto con el Ministerio de Ciencia e Innovación y enviado al Consejo de Estado para su preceptivo informe y que será aprobado antes de que finalice el año 2008. Este Real Decreto integra, por primera vez, en *una sola norma* la prueba de acceso, los requisitos y el acceso a la Universidad para los alumnos de bachillerato, para los mayores de 25 y 45 años y para los alumnos extranjeros. El proyecto entrará en vigor a partir del curso 2009-10 y adecua las pruebas de acceso a lo establecido en la LOE y a las nuevas exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior. La nueva prueba de acceso a la Universidad constará de dos fases: una fase general y obligatoria para acceder a los estudios superiores, y una fase específica, voluntaria que versará sobre las materias de modalidad y que permite a los alumnos subir la nota final.

<sup>9</sup>Algunos buscadores en la Red sobre formación docente: *Quaderns digitals.net*; *Geoeduca*. (Recursos para el aprendizaje de la Geografía e Historia en Secundaria) *Geocrítica* y sobre todo: *Geo Crítica Enseñanza*: proyecto que incide en la renovación de la enseñanza de la geografía y de las ciencias sociales en todos los niveles.



# **DE LA CONCIENCIA TERRITORIAL A LA CONCIENCIA PLANETARIA. BASES GEOGRÁFICAS PARA UNA EDUCACIÓN EN LA CIUDADANÍA GLOBAL**

Francisco Aramburu Ordozgoiti

Universidad de Salamanca

## **1. Introducción**

Por mucho que la Geografía se haya empeñado en afirmar que es la ciencia de los “lugares” primero, de los “espacios” luego y de los “territorios” por fin, no puede olvidar que tanto lugares, como espacios y territorios han sido modelados por la acción de las sociedades allí instaladas. Por esa razón se incluye dentro de las variadas disciplinas que estudian al ser humano en sociedad. Esto es importante recordar a los docentes porque la inclusión tradicional de la Geografía en las Enseñanzas Medias se enmarca dentro de las Ciencias Sociales.

Recientes investigaciones corroboran el escaso número de adolescentes que se refieren a los conocimientos que han adquirido en geografía o en historia a la hora de pensar en el mundo y la sociedad o de comprender el territorio donde desarrollan sus actividades. Igualmente muchos docentes cuando hablan de la geografía y la historia piensan que las disciplinas sociales son conocimientos socialmente enriquecidos y que deben transmitirse como una especie de compromiso intergeneracional. Pero casi nunca se preguntan si existen otras finalidades o si la adquisición de una “cultura” geográfica sea la más importante entre ellas. Sin embargo las leyes educativas vigentes se afirma rotundamente que las finalidades más importantes de las disciplinas sociales son:

- la construcción de una visión del mundo,
- la búsqueda de una apertura al mundo y a la sociedad

- el enriquecimiento del pasado histórico y cultural como un legado que explica el momento presente y educa para el futuro.

La práctica escolar habitual entre los docentes de geografía se basa en un discurso magistral que el profesor convierte en atractivo y aceptable mediante el uso de prácticas o procedimientos que se realizan intentando dar a las mismas una pátina positivista. Todo ello en un contexto donde priman los conocimientos académicos, lejos en muchos casos de los problemas reales del territorio. El docente se convierte, así, en el principal autor y enunciador de un texto de saber cerrado, que se da como verdad, que casi nunca se discute. Los alumnos tienen la obligación de reproducirlo en los exámenes, la mayoría de los cuales se centran en verificar dichos conocimientos. La excelencia académica se mide por la fidelidad con la que reproducen esos conocimientos o, en el mejor de los casos, por las capacidades que se han adquirido a la hora de interpretar las representaciones directas o indirectas del territorio.

Sin embargo cabe preguntar: ¿tiene sentido en el mundo y en la sociedad actual mantener la finalidad de una culturalización política como prioritaria y casi la única que mide la excelencia educativa? Muchos geógrafos que se incorporan a la docencia perciben que las actuales generaciones no encuentran sentido a esa finalidad clásica de la educación social desde que se instauró la educación pública y encuentran que tampoco su docencia tiene un sentido que les entusiasme. La gran pregunta de las generaciones futuras va a estar relacionada con el posible replanteamiento de la idea de *pertinencia*.

## **2. La idea de “pertinencia” a una historia y a un territorio.**

Con las revoluciones liberales burguesas los ciudadanos pertenecían a una nación por su vinculación a la idea republicana y por su acatamiento a la Constitución. Pero a lo largo del siglo XIX fueron calando las ideologías románticas que vinculaban Estado, Nación y Pueblo. El territorio donde las sociedades han ido creando una cultura y una historia común comienza a tener prioridad total: marca las pertinencias de la persona, incluso en contra de su decisión libre. La educación, que por esa época empieza a ser competencia del Estado-Nación, debe preocuparse porque los ciudadanos conozcan y ahonden esa pertinencia. La utilización política de la Geografía y la Historia ha tenido un largo recorrido y, en nuestro país, ha pervivido hasta hace poco y todavía se resiste a desaparecer. Actualmente ya no se piensa en la utilización política de las disciplinas



sociales y la Geografía se presenta en el curriculum escolar como un conjunto de saberes y destrezas que potencian el conocimiento del territorio a través de la adquisición de una cultura geográfica. Los alumnos pertenecen a un territorio que posee una memoria histórica y cultural y que se imbrica y articula con otros para formar una sociedad política. En una sociedad cultural y religiosamente homogénea como ha sido la española hasta hace muy poco las *finalidades educativas* se han concretado en tres:

- ***Dotar al alumnado de una conciencia histórica.*** Se entiende por conciencia histórica el conjunto de elementos cognitivos y culturales que estructuran la comprensión de la historia, comprensión mediatizada por la interpretación del presente y por la imaginación del futuro. Los actores de la historia son las sociedades humanas quienes a lo largo del tiempo han ido reinventando el espacio donde viven. Adquirir una conciencia histórica supone que un alumno que ha acabado el bachillerato entiende que el pasado participa del presente, de la sociedad actual, donde deja su huella y también del futuro. Un futuro que no está predeterminado porque el análisis de las flechas de la Historia existen sucesivas bifurcaciones de las cuales es intrínsecamente imposible saber de antemano qué camino seguirá: en la Historia no se dan las certezas (Immanuel Wallerstein. *El fin de las certidumbres y los intelectuales comprometidos*. Discurso de la Investidura como Doctor Honoris Causa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. 23.09.1999)

Las personas dotadas de esta conciencia contemplan desde una perspectiva histórica las circunstancias del mundo y la experiencia individual o colectiva. Son capaces de articular una visión del pasado y un proyecto de futuro, estructurar el saber histórico. Por eso la enseñanza de la historia debe plantearse en términos de desarrollo de la percepción, interpretación y orientación históricas, claves de la conciencia histórica. Esta es la capacitación primera y primordial que la enseñanza de la Historia debe perseguir.

- ***Dotar de una conciencia territorial*** La conciencia territorial engloba la idea de pertenencia a un espacio del que uno se siente actor responsable, sea cual sea la escala en que se piense, y al cual se dota de memoria y valores. Se puede traducir en el reconocimiento de un espacio donde la identidad puede enraizar, donde la acción colectiva pueda movilizar una serie de recursos locales y establecer lazos de solidaridad. Todos estos aspectos son los que marcan la idea de conciencia territorial, lejos de las ideas un poco románticas que surgieron en los albores de la Geografía como ciencia.

### *La región como unidad territorial definida por unos modos de vida*

Los padres de la Geografía francesa, teniendo en cuenta las limitaciones técnicas de la época, tratan de comprender y construir unidades territoriales a escala humana - la “*región*” - Se define como una unidad territorial cuyos componentes físicos y humanos poseen identidad propia y donde los “*géneros de vida*” son distintos y específicos .

### *El espacio como parcela geográfica neutra y planificable*

Pero a partir de la Gran Depresión y la aplicación de las ideas keynesianas se va imponiendo la idea del “estado benefactor” que tratará de limar las enormes desequilibrios regionales, que no tienen nada de romántico, con acciones “desde arriba”, con planificaciones para homogeneizar lo más posible la diversidad de desarrollo regional. Los territorios nacionales ya no se presentan como unidades paisajísticas, culturales o sociales, sino como “*espacios*”, relativamente neutros, donde se pueden aplicar nuevas técnicas de desarrollo. Las políticas de desarrollo regional que proliferan por los años cincuenta y sesenta constituyen el principal instrumento de modernización y unificación de los diferentes géneros de vida existentes en el territorio (Klein; 2007, p. 308) En vez de buscar identidades se trata de transformar las viejas y definitorias estructuras territoriales. De ahí la obsesión de los geógrafos por la *planificación territorial*. La Geografía, en la línea neopositivista imperante, ya no busca comprender el territorio sino producir leyes y teorías espaciales de aplicación universal. La Geografía concibe el espacio como un universo sin lugares.

### *Lo local como respuesta socio-territorial a la globalización*

A partir de los años setenta esta concepción teórica se confronta con un nuevo cambio paradigmático: la Geografía redescubre los “*lugares*” como unidades territoriales donde se engendra la acción colectiva dentro de unas especificidades locales y regionales. Lo que aglutina la conciencia territorial ya no son solamente los géneros de vida tradicionales sino la acción colectiva, la movilización de los recursos locales y la solidaridad que en muchos casos presenta relaciones conflictivas con lo global. Con la globalización cambian las jerarquías de escalas porque el territorio nacional deja de ser la escala única de la regulación centrada en el Estado. Las iniciativas de desarrollo adquieren una perspectiva diferente: lo local empieza a ser considerado como la base desde la que aparecen iniciativas de desarrollo que movilizan a la sociedad civil. La nueva visión del territorio es, por un lado, una respuesta socio-profesional a la globalización econó-

mica (Klein; 2007, p. 310) pero también una reacción frente a la globalización cultural. El neoromanticismo cultural es una respuesta a la amenaza de la pérdida de la identidad tradicional, sobre todo en los territorios con viejas reivindicaciones nacionalistas.

- ***Dotar de una conciencia cívica.*** La tercera gran finalidad de la educación social se refiere al difícil aprendizaje de la ***ciudadanía***. La idea de ciudadanía se basa en la pertenencia a una comunidad económica, contrato de ciudadanía o “patriotismo constitucional” La idea de patriotismo no es la que algunos partidos políticos le han dado rescatando viejas visiones nacionales. Para Habermas se identifica con la adhesión a valores jurídicos, y políticos que surgieron con la modernidad y que tienen hoy más vigencia que nunca. La globalización de los valores no supone la relativización de las conquistas sobre derechos humanos, como algunos postmodernos preconizan. La conciencia cívica supone asumir una responsabilidad del espacio público y de las necesidades colectivas, de unos deberes voluntarios y considera la colectividad como un espacio civil de relación, de diálogo, comprensión y reconocimiento.

### **3. Las finalidades de la educación social y la educación para la ciudadanía**

Estas tres grandes finalidades de la educación social deben rescatar al profesorado de la rutina académica en la que habitualmente se halla. Es preciso trabajar en el aula de otra manera, dando primacía a los aspectos educativos sobre los aprendizajes englobados en lo que se ha dado en llamar “cultura geográfica” Realmente la meta de la ***conciencia territorial*** es una hermosa meta que aunque sólo se consiga parcialmente vale la pena intentarlo. Hay que subrayar, además, que las tres finalidades citadas son interdependientes: la conciencia histórica, territorial y cívica forman parte de un sistema, de un entorno de valores que precisa de actuaciones y metodologías específicas. Esta es la razón por la que en todos los países europeos se imparte la ***Educación para la Ciudadanía***. Hasta ahora era un tema transversal que competía a disciplinas como la Filosofía, la Geografía y la Historia.

Pero la complejidad del panorama social mundial y los disturbios que ha desencadenado la globalización y los desplazamientos humanos masivos han obligado a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) promover activamente la idea de la educación para la ciudadanía a escala global a través de su Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos (1995-2004)

El Consejo de Europa ha venido desarrollando su proyecto sobre *Educación para la Ciudadanía Democrática* (ECD) desde 1997. El proyecto es un foro de debate entre expertos en ECD y profesionales de toda Europa, cuyo fin es definir conceptos, desarrollar estrategias y reunir buenas prácticas en materia de ECD. Basándose en los resultados y recomendaciones emitidas, el Consejo de Europa ha definido las normas políticas en el campo de la ECD y ha recomendado a sus estados miembros la aplicación de las mismas. El proyecto sobre ECD concluyó a finales de 2005, declarado oficialmente como el *Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación*. Por esos años se discutía apasionadamente en España sobre si tal asignatura era prioritaria para la sociedad española o un capricho del gobierno socialista.

En la UE, la estrategia de Lisboa ha marcado la ruta hacia una economía del conocimiento y una nueva agenda social europea hasta 2010. La inclusión social y la ciudadanía activa son importantes objetivos políticos, fundamentales en el proceso de Lisboa. En este contexto, el sistema educativo puede considerarse como el instrumento más importante para transmitir y enseñar los principios de equidad, inclusión y cohesión.

Está claro que estas iniciativas van más allá de la ciudadanía circunscrita al marco de unas sociedades homogéneas ya que auguran para el futuro un mundo más diverso y complejo. La versión de la conciencia histórica y territorial debe enmarcarse en contextos totalmente diferentes. Para algunos debe darse un salto cualitativo y considerar la necesidad de pensar en una *ciudadanía global*.

#### **4. Hacia una ciudadanía global.**

El ser humano es radicalmente planetario. De hecho la historia humana comenzó con una diáspora planetaria por todos los continentes desde una cuna común. Esta diáspora no ha producido ninguna escisión genética pero sí una extraordinaria diversificación cultural. La edad postmoderna ha recuperado la unidad original al poner en comunicación a todos los seres del planeta.

##### **4.1. La pluriidentidad.**

La conciencia planetaria no es sólo comunicación comercial o de la información sino el conocimiento de pertenecer a una condición universal, de estar comprometido

solidariamente con el resto de los seres vivos, humanos como no humanos y es capaz de conciliar los mundos de ser y del devenir (Prigogine/Stengers; 2002).

En esta nueva era planetaria la educación social debe enseñar la condición de *nuevo ciudadano*, que sabe y siente pertenecer a un territorio, pero que, a la vez, sabe que debe vivir, participar y comunicar con la Tierra. Aprender a no oponer lo universal a la nación propia sino a vivir concéntricamente las diferentes identidades: familiares, regionales, nacionales, europeas e integrarlas en el universo donde debe proyectar sus aspiraciones y esfuerzos. El nuevo ciudadano planetario tiene señas de identidad múltiples, posee una “*pluridentidad*”. Lo local se enfrenta con frecuencia a lo global, pero no debería ser así porque el planeta es un gran sistema donde las partes se imbrican en un todo que es la Biosfera. Desde una perspectiva global cualquier situación planetaria puede tener implicaciones y entre hechos aparentemente inconexos se pueden establecer relaciones de complejidad creciente porque en la naturaleza y la sociedad las escalas están articuladas. Pero en el mundo actual las “*exclusiones*” suelen ser más frecuentes que las “*inclusiones*” En ese sentido la ciudadanía para no ser excluyente debería desnacionalizarse, desterritorializarse y fundarse en criterios universales de respeto de la dignidad humana, la igualdad de derechos, el respeto de las diferencias. Igualmente deberían proclamarse como *derechos universales de tercera generación*: los que alcanzan al Planeta Tierra y todos sus moradores.

#### **4.2. *Unos organismos supraestatales***

Los Estados no pueden recurrir a su soberanía para resolver los grandes problemas sobre la vida y la muerte del Planeta. Una excesiva reafirmación de la identidad nacional ante los problemas globales resulta anacrónico y una vergonzante falta de solidaridad. Ningún problema local puede aislarse en las fronteras nacionales. La globalización de los problemas ambientales, de los medios de comunicación, cuestionan la capacidad de los clásicos Estados-Nación para garantizar los derechos fundamentales del hombre, que para eso nacieron, y de la naturaleza. Las cuestiones ambientales pronto preocuparon a los organismos supranacionales al considerar que sólo ellos podían marcar líneas de acción consensuadas y definir un cierto horizonte de utopía. De hecho la ONU, único organismo de implantación universal, ha tenido un protagonismo de primer orden en la corta historia ambiental. Se precisan, por tanto, de acuerdos de orden internacional para salvar el futuro del Planeta-Tierra. La mundialización de los proble-

mas va a exigir con urgencia la formación de nuevas *entidades confederadas policéntricas y acéntricas* desde el punto de vista político. Hay que promover una cultura de la soberanía mundial y eso va a exigir esfuerzos ímprobos de educación ciudadana que muchos Estados no quieren ni siquiera mentar en estos momentos (Aramburu; 2006)

#### **4.3. El Desarrollo sostenible como forma de ciudadanía responsable.**

La propuesta del *Desarrollo Sostenible* es una importante fórmula que debería respetar, conservar y mejorar el capital natural y cultural del Planeta-Tierra para las generaciones presentes y futuras. Es una forma de solidaridad ciudadana que se olvida con frecuencia y que puede encajar fácilmente en la praxis diaria.

La mayoría de los problemas ambientales provienen de los desajustes productivos, de los modelos económicos imperantes y de la tecnología – dura e incompatible – que es su brazo articulado (Aramburu; 2000) El ritmo de intromisión ha variado con el tiempo y se ha acelerado desde que se amplió la información sobre el planeta y los mecanismos de organización y funcionamiento. Las reproducciones para dominar y transformar la naturaleza son cada vez más sofisticadas. Pero el peligro estriba en que el sistema-Tierra tiene sus umbrales que, una vez sobrepasados, pueden desencadenar procesos irreversibles e imprevistos que pueden comprometer al hombre como especie. Esa es la gran incertidumbre del futuro planetario porque estos hipotéticos procesos escapan a la percepción humana, porque el tiempo histórico es muy rápido y el tiempo de ajuste de la vida, en cambio, muy lento. Lo que sí está claro es que los hábitos humanos de dominación, transformación y reproducción de la naturaleza deben ajustarse a los ritmos biológicos que impone la biosfera.

Detectar los problemas y proponer las respuestas es una parte importante de la solución. El ciudadano planetario debe reconocer los principales desajustes para cumplir con el famoso slogan “pensar globalmente, actuar localmente” Los gobiernos pueden imponer normas de impacto ambiental, promover iniciativas sostenibles en los diversos procesos productivos, pero todo queda en pura iniciativa técnica si no existe un compromiso ciudadano basado en la solidaridad planetaria. Las grandes soluciones se completan con las pequeñas, domésticas, las que cada ciudadano asume en sus hábitos de consumo y en el proceso selectivo que realiza en el mercado. La sempiterna argumentación de que hay para resolver los problemas y ofertar calidad de vida hay que *buscar los medios* es una aparente verdad que esconde una gran falacia. Para llegar al fondo de los

problemas ambientales es preciso hacer un *planteamiento sobre los fines*, por qué y para qué se va a producir algo y de qué manera. La solidaridad planetaria supone un cambio de las mentalidades, una nueva ética (Aramburu: 2006)

## **5. Propuestas para una educación en la ciudadanía global.**

El futuro de la Tierra y de la condición humana exige la apuesta por una ciudadanía y una pedagogía que no sólo debe ocuparse de desarrollo de la inteligencia, de la capacidad de atención, del sentido del esfuerzo porque muchos de nuestros alumnos/as carecen de motivaciones para consagrarse al esfuerzo doloroso del proceso de aprendizaje si no encuentran un sentido al mundo donde viven. Para muchos la escuela y los estudios no tienen relación con la sociedad que hay fuera y menos con la amplitud y gravedad de los problemas globales que atenazan el futuro del Planeta, aunque ellos los desconozcan.

La necesidad de un nuevo modelo educativo que suscite la emergencia de valores y estrategias para una Educación en la Ciudadanía Global Sostenible es reconocida oficialmente por todos. Pero a la hora de concretarla los adultos pretenden establecer ese modelo a imagen de su pasado educativo, centrado en los objetivos del conocer y en la cualificación profesional. Estos dos objetivos que son básicos no deben hacer olvidar que los valores y el saber-ser y hacer son igualmente importantes (López Ospina; 2003)

### **5.1. *Éticas universales o éticas culturales.***

Algunas posiciones postmodernas presentan las éticas culturales, diversas y cerradas, como expresión de una larga historia de encuentros humanos con la naturaleza y la historia y por eso mismo, se afirma, son tan válidas como cualquier otra. Para ellos no existen éticas universales. Pero no todas las realizaciones de los grupos humanos merecen el mismo juicio de valor. Algunos pueblos han desarrollado valores que dignifican a los seres humanos; otros, en cambio, han reafirmado diversas formas de esclavitud. Existen conquistas universales de la humanidad, que no necesariamente vienen del mismo lado. ¿Cómo compaginar universalidad y diversidad? Todorov (1991) habla de un *universalismo de partida*, esto es, un acuerdo en que todos los seres humanos, en abstracto, comparten ciertos rasgos comunes. Este universalismo de partida es el que se basa en los principios del ser humano como ente racional y ha servido de inspiración a las diversas Declaraciones de los Derechos Humanos. Pero existe igualmente un *universalismo de recorrido*, es decir, unos principios que, en los sucesivos en-

cuentros con culturas y formas de organización social diversas, se enriquecen y presentan nuevas facetas. El *universalismo de llegada* presenta, según Todorov, valores comunes formados por sedimentación de tiempos de tolerancia, diálogo y contacto cultural, de aunar aparentes contrarios. En los momentos actuales el encuentro intercultural ha enriquecido notablemente el acervo ético de la humanidad y en una futura Declaración Universal de los Derechos Planetarios habría que incluir: el humanismo, el respeto y la comunión con la naturaleza, los derechos de todos los habitantes del planeta, la solidaridad planetaria e intergeneracional, la equidad, la tolerancia etc..

### ***5.2. La escuela debe promover la comprensión planetaria.***

La escuela puede promover esa nueva visión del mundo, esa escala nueva de valores en la línea de la comprensión planetaria (Yus; 2001), esa nueva ética que:

- asume la unidad planetaria en la diversidad
- respeta la diferencia pero sin olvidar la identidad
- desarrolla la solidaridad y la comprensión
- trabaja por humanizar la humanidad
- busca la calidad de vida de todos los seres humanos respetando los ecosistemas
- trata como iguales a los diferentes
- respeta y obedece la vida y, a la vez, la guía.

De la ética de la responsabilidad próxima o local se ha trascendido a la responsabilidad universal porque en el mundo global no existen acciones desconectadas (Jonas, H; 1995) Este es el compromiso que debe asumir la sociedad para un futuro sostenible, aunque la urgencia es mucho mayor para las sociedades ricas ya que supone cambios importantes en los modos de vida, en la modificación de los comportamientos individuales y colectivos. No son morales alternativas y son perfectamente compatibles con la mayoría de morales religiosas. El cambio ético se relaciona con una dimensión educativa que es esencial en la educación social integral: la dimensión-acción.

### ***5.3. El ciudadano global debe aprender a saber-hacer.***

Se empieza aprendiendo a tomar decisiones para luego desarrollar la autoconfianza y el sentido de la responsabilidad. La elección del modelo didáctico es fundamen-



tal para promover estas actitudes. Uno excesivamente autoritario coarta el desarrollo de estas capacidades. Con la edad aprenderá a cómo aprender, el sentido crítico y el deseo de participar. El modelo didáctico transversal proporciona excelentes oportunidades para que los propios alumnos planifiquen sus objetivos y sus métodos de estudio, seleccionen los problemas y evalúen los progresos propios y los de sus compañeros. El saber-hacer se fundamenta en unos hábitos de responsabilidad, autoestima y autoconfianza de deben iniciarse en la edad infantil. Luego madurarán las aptitudes para comprender los problemas complejos del presente y para saber anticipar los cambios que pueden llegar y afrontar el futuro indeterminado de la sociedad y del planeta Tierra. La inserción social está garantizada porque ha aprendido que en una sociedad democrática hay que ser ciudadano responsable.

El saber-hacer precisa de estrategias específicas. Una acción no puede ser *programada* en todos sus pasos porque ninguna acción asegura el sentido de la intención. Este es el gran principio de lo que se ha llamado *ecología de la acción*:

- toda acción debe reconocer el riesgo y la incertidumbre
- toda acción es una apuesta
- toda acción debe asumir el bucle riesgo ↔ precaución
- toda acción debe asumir el bucle fines ↔ medios, que inter-retro-actúan
- toda acción asume el bucle acción ↔ contexto porque puede escapar a la voluntad de su autor una vez que ha entrado en el juego de las interretroacciones del medio donde interviene.

Por eso el saber-hacer precisa más *estrategias* que programas. El programa presenta secuencias de acción que deben ser ejecutadas sin variación en un entorno estable. Si hay una mínima variación en ese entorno el programa se bloquea. En cambio la estrategia elabora una *escenario de acción*, examinando las certidumbres e incertidumbres. Ese escenario debe ir sufriendo modificaciones cuando aparecen imprevistos o informaciones nuevas. A largo plazo se puede programar, pero a corto y medio plazo se precisan estrategias que, a su vez, modificarán el proyecto sobre el largo plazo. La estrategia, como el conocimiento, es una navegación por un océano de incertidumbres pero con la referencia de un archipiélago de certidumbres (Morin; 1999, 50).

En la sociedad mediática en que vivimos está de moda la *acción humanitaria*, ciertamente loable y que tiene el objetivo de reparar, reconstruir tras una catástrofe. No ataca las causas de ese desastre porque la interpretación compleja de la situación no es condición necesaria. Mientras otros discuten el por qué, ellos ya están al pie del proble-

ma. Los protagonistas de la ayuda son imprescindibles en el mundo actual. Pero el problema reside en que el público recibe una información que toca la fibra sensible para que se convierta en un donante potencial. La seducción de la información puede incitar a cierta acción inmediata pero, al poco tiempo y una vez acallada la sensación de culpabilidad, el arranque humanitario se queda en una mera colaboración monetaria o en especie: ha hecho una buena acción. La Educación para la ciudadanía global, sin abandonar la colaboración en las causas humanitarias, tiene que actuar como en otros muchos casos a *contracorriente*: dar una visión pertinente de los problemas internacionales, incidir en la raíz del problema, que los medios de comunicación siempre eluden. La educación como práctica social transformadora está comprometida con la construcción de una sociedad más justa e igualitaria (Mesa; 2004)

## 6. Bibliografía

- ARAMBURU, F. (2000) *Medio ambiente y educación*. Síntesis. Madrid.
- ARAMBURU, F. (2006) Una educación social para un futuro sostenible. Aula. Universidad de Salamanca
- KLEIN, J.L. (2007) Geografía y desarrollo local. En Hiernaux, D , Lindon, A y otros *Tratado de Geografía Humana*. Anthropos. Barcelona
- LÓPEZ OSPINA, G. (2003) Sostenibilidad planetaria en la era de la sociedad de la información y del conocimiento. Camino del 2015. Por un mundo y un futuro sostenible. UNESCO. Quito.
- MESA, M. (2004) Educar para la ciudadanía global y la participación: de lo local a lo global. *Guías didácticas de educación para el desarrollo*. Ed. CIP-FUHEM. Madrid
- MORIN, E. (1994) *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Barcelona.
- MORIN, E. (1999) *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. UNESCO. Paris.
- JONAS, H. (1995) *La ética de la responsabilidad*. Herder. Barcelona.
- POPPER, K. (1986) *El universo abierto: un argumento a favor del indeterminismo*. Tecnos. Madrid.
- PRIGOGINE, I. STENGERS, I. (2002) *La nueva alianza. La metamorfosis de la ciencia*. Alianza Editorial. Madrid.
- PRIGOGINE, I. (1997) *El fin de las certidumbres*. Taurus. Madrid.
- TODOROV, T. (1991) *Nosotros y los otros. Reflexión sobre la diversidad humana*. Siglo XXI. México.
- YUS RAMOS, R. (2001): *Educación integral- Una educación holística para el siglo XXI*. Desclée de Brouwer. Bilbao

# **SABERES DEL PROFESOR EN EL CONTEXTO DEL MUNDO ACTUAL**

Helena Copetti Callai

UNIJUI –IJUI –RS

## **1. Introducción**

Los cambios en el mundo actual delimitan nuevos escenarios y atribuyen nuevos roles a las escuelas y a los profesores. Con la velocidad de las informaciones, el mundo se hace pequeño en el sentido de que todo se aproxima. Y la enseñanza de la Geografía, en este contexto, necesariamente precisa ser repensada, así como los procesos de formación de los profesores.

Desvendar los saberes del profesor puede ser una interesante posibilidad de entender la educación y la formación de los profesionales de la educación, ya que esto sirve para desencadenar la búsqueda de explicaciones con respecto al papel de este profesional en la sociedad actual y, tal vez, delimitar los contornos de las dificultades que las escuelas enfrentan en este mundo.

Este artículo discute los saberes del profesor de Geografía, considerando una investigación científica realizada con 45 profesores de esta área del conocimiento, de diversos municipios del estado de Rio Grande do Sul, Brasil.

La investigación fue realizada a través de cuestionarios, éstos respondidos individualmente, y a seguir hubieron encuentros para discutir qué esos profesores estarían entendiendo sobre sus trabajos con la enseñanza de geografía en la escuela básica.

## **2. Los saberes del profesor de Geografía.**

Con el fin de analizar las formas y entendimiento sobre las cuestiones analizadas, se considera que los saberes del profesor no resultan de una única fuente, ya que son saberes contruidos a lo largo de sus experiencias de vida, e incluso algunas veces de manera no intencional, a partir de su trabajo cotidiano y de las vivencias comunes. Por otro lado, otros

saberes resultan de la propia formación académica que les otorga la titulación para el ejercicio de la docencia.

En el caso, interesa saber cuales son los saberes específicos de la geografía, asignatura escolar en la cual actúan y están recibidos o que están realizando curso superior para ejercerla.

Los saberes del profesor de Geografía tradicionalmente se asientan en informaciones sobre los pueblos de los países, naciones y la expresión territorial de los fenómenos que ocurren en el mundo. Esa es la característica básica del contenido de Geografía. Los acontecimientos, mismo que siendo localizados espacialmente en determinados lugares, se manifiestan como particularizados o mundializados a partir del impacto que causan, en los lugares específicos.

Se entiende que los contenidos pueden ser:

1. *Contenidos factuales.* Son aquéllos de hechos singulares, que abordan fenómenos concretos. Son los datos que una vez disponibles pueden tener un uso variado. Esos usos pueden ser memorizar el dato, y a través de la memorización, al repetir, crear asociaciones capaces de auxiliar en la “protección de los datos”, en especial para dar cuenta de la realización de la averiguación de aprendizaje.

A mi entender, éstos son básicamente los contenidos que los profesores usan para trabajar su disciplina en la escuela traídos en especial por el Libro Texto. Ellos informan a respecto de los fenómenos, hechos o temas. Son listas de temas que traen informaciones retiradas de varias fuentes y en el texto escrito por el autor del Libro Didáctico a su forma de entendimiento de las mismas.

2. *Contenidos procedimentales.* Significan construir la capacidad de hacer saber hacer. Eso permite que el sujeto estudiante sepa adoptar los procedimientos adecuados para realización de determinada tarea, significa que él aprendió a hacer, que él sabe hacer. Al tener el contacto con varios datos e informaciones, él sabe trabajar, hacer las articulaciones, confrontar ideas, reorganizar su aprendizaje, su conocimiento, elevándolo a otro patamar de mayor complejidad. Realizar el aprendizaje de esos contenidos procedimentales, requiere la mediación que puede ser del profesor en la universidad o en la formación continuada del profesor, pues siempre será supuesto el debate, el conflicto entre las varias formas de ver el tema. Eso puede ocurrir en el contexto de un trabajo de grupo, al planear su aula, en observaciones concretas de la realidad y también en la interacción con el texto. En el trabajo con mapas, con gráficos, tablilla, con trabajos de campo – observaciones, entrevistas con la orientación espacial, se puede verificar la capacidad del alumno e del profesor de trabajar con variadas fuentes, y conseguir tener los instrumentos para dar cuenta de hacer el estudio

específico. En una enseñanza que preconiza la autonomía del sujeto, ese tipo de contenido es básico e intransferible.

3. *Contenidos actitudinales.* Son aquéllos que tratan de valores, de actitudes, de comportamiento. Está fuertemente asentado en las relaciones entre los diversos grupos e individuos de la escuela, y de esa manera, envuelve el aspecto afectivo y emocional. Son las formas que el profesor utiliza para establecer su relación con sus alumnos, teniendo el contenido como un instrumento.

4. *Contenidos conceptuales.* Son aquellos contenidos que el sujeto puede además de reproducir y de repetir la definición del contenido trabajado, usarlo como instrumento para interpretar, para avanzar en la comprensión de la realidad en que vive o simplemente de la temática que está siendo estudiada. La idea de construcción de conceptos supone que sea cada vez mayor de la complejidad de mismo, en el decorrer de los aprendizajes. Supone ser capaz de problematizar y de contextualizar lo que está siendo estudiado, contextualizando la temática en un ámbito mayor. Así como los estudiantes el profesor también esta siempre formando sus conceptos de los temas estudiados teniendo siempre más complejidad.

Así siendo, los saberes de los profesores de geografía entrevistados pueden se encuadrar en la categorización, considerando los contenidos específicos de la geografía escolar.

Observando las respuestas, además de las discusiones, se puede reconocer que algunos problemas son de ámbito general, global, y los acontecimientos localizados están inseridos en la dinámica global. Es el caso de las cuestiones ambientales que afectan más allá de los que estén próximos. Las guerras actuales son otro ejemplo que en la singularidad de los lugares donde acontecen atentados, secuestros, en especial, está la expresión de cuestiones más amplias que desembocan en la violencia que asume características de violencia urbana, étnica, religiosa. En general, existe en el fondo la motivación económica. Estos son todos contenidos fácticos que tratan de cuestiones concretas, de sucesos, y que pueden quedarse grabados en la memoria del profesor, incluso porque por el hecho de ser concretos, parecen ser los más obvios. Esos saberes los profesores los adquieren en sus carreras, en los libros didácticos y a partir de las noticias.

Frente a eso, en un contexto de profundas transformaciones en los procesos de organización económica y social y de rápida difusión de la información, es adecuado que se pueda percibir qué es permanente y qué es transitorio. Es cada vez más veloz la información y está disponiendo en mayor cantidad todo lo que sucede en cualquier lugar del mundo.

Las dimensiones de espacio y tiempo se alteran en este movimiento, expresándose a través de las redes que tanto pueden ser materializadas bajo la forma de edificaciones, cuanto

pueden ser virtuales. Por ejemplo, el caso del dinero “*que no duerme*”, él circula por el mundo ocupando las 24 horas del día, de todos los días.

Cualquier hecho que acontezca en cualquier lugar del mundo puede hacerse presente en la vida de todas las personas. Puede afectar concretamente o simplemente por la información. Algunas personas son alcanzadas por su efectivo desarrollo y otras son alcanzadas de forma pasiva.

La tecnología comanda las innovaciones y la estructura de nuevas relaciones entre las personas, entre la variedad de grupos y también entre las naciones. Se estructuran inclusive nuevas regionalidad espaciales, en que las regiones no se constituyen más por la contigüidad territorial, pero por los intereses, ínter ligando áreas discontinuas, uniendo personas distantes físicamente y se sobreponiendo a lazos étnicos y culturales. A partir de las redes, la intensidad y el tipo de flujos pasan a ser estructurados y asumen intensidades variadas dependiendo del tipo de intereses involucrados.

Este nuevo panorama del mundo constituye los escenarios en donde vivimos y trabajamos. Y es al mismo tiempo para nosotros, profesores de Geografía, el contenido de nuestra asignatura escolar.

Comprender estos escenarios significa para el profesor de geografía, además de situarse en el mundo reconociendo a su identidad y proveniencia, conseguir comprender los fenómenos que están aconteciendo y las formas como ellos se concretan en los espacios. Este espacio que va siendo producido es el resultado de las acciones humanas, de las relaciones sociales y de la forma de entendimiento de lo que va siendo vivido. Además de los contenidos fácticos, también están involucrados aquí los procedimentales, que a partir del manejo de los fenómenos y del ejercicio de análisis y crítica permiten incorporarse a los conocimientos, de modo a ir más allá del saber comprender y entender como son territorializados y cuales son los significados en el desarrollo de los pueblos.

Ya los contenidos actitudinales permiten construir valores propios, así como valorar los distintos de los suyos, además de permitir comprender que las identidades son construidas y el pertenecer de cada sujeto y/o grupo social es resultado de las relaciones que ocurren en el cotidiano de sus vidas, con los límites y posibilidades propias.

A su vez, al considerar los conceptos de espacio y tiempo en la era de la información, los contenidos conceptuales exigen que los sucesos sean ubicados en el contexto, considerando los rasgos que los determinan.

El conocimiento del profesor es el resultado de todo que él vive en el cotidiano de su vida, al que podríamos llamar de sentido común, así como a las verdades construidas por la

humanidad. De la interlocución de un conocimiento con el otro resultan los saberes del profesor, que tiene que ver con su propia práctica

Los conocimientos pueden surgir de la ciencia que trabaja con la investigación de problemas que la humanidad presenta. En el caso de la geografía, pueden ser muchos los problemas que llevan a la comprensión de la realidad, de la historia de los grupos sociales, configurada espacialmente. Pero pueden ser conocimientos oriundos del sentido común. De la vida diaria y de las respuestas que cada sujeto o que cada grupo social es capaz de forjar frente a las necesidades de la vida cotidiana y, particularmente, los conocimientos creados día tras día en el ejercicio profesional, que resultan de la experiencia. Ésos pueden constituirse de manera pragmática y con la firmeza de quien vivió la cuestión. Pueden ser oriundos de los contenidos escolares, del programa curricular de geografía, o pueden ser formados a partir del trabajo en aula, como profesor, utilizándose del libro didáctico, de los diversos textos escolares y de todas las demás fuentes disponibles.

En el conjunto de los saberes del profesor es importante reconocer la cultura hegemónica, ya que ésta tiende a constituirse como única y se establece en todos los lugares, envolviendo a todos por entero. Dependiendo del tipo de organización/estructuración, cada lugar responde a su manera a estos flujos, que pueden ser internos o externos. Importará allí la fuerza del lugar, que depende del tipo de relaciones que existen entre las personas y las instituciones, así como del grado de cohesión interna. Si consideramos *“que não há um tempo global, único, mas apenas um relógio mundial, também não há um espaço global, mas apenas, espaços de globalização, espaços mundializados reunidos por redes”*. (Santos, 1996: 268)

El desafío de comprender esta lógica se coloca para el profesor de geografía como fundamental, pues es imprescindible superar la idea de espacio absoluto para comprender la relatividad del espacio, que inserido en el contexto mundial no es apenas un lugar neutral. Pero sí es un lugar que tiene historia, que tiene vida. Y esta vida es la de personas que allí están sometidas a las reglas que son impuestas de fuera, pero también entrelazadas con la fuerza del lugar. Esta fuerza es medida y expresada por la forma como están organizadas las personas. Para Milton Santos: *“numa situação de extrema competitividade como esta em que vivemos, os lugares repercutem os embates entre os diversos atores e o território como um todo revela os movimentos de fundo da sociedade.”* (Santos, 2000:79)

Del ante esto, hay que se considerar la escala social de análisis, que es : *“um critério importante no estudo da Geografia...é fundamental que se considere sempre os vários níveis desta escala social de analise: o local, o regional, o nacional e o mundial... y por otro lado esa escala, “supõe uma dimensão histórica, quer dizer, da humanidade, da construção social do*

*espaço*”(Callai,2000, p.94-5) La escala social de análisis que nos permite percibir y crear las explicaciones para esta lógica, en la medida que se trabaja con los conceptos, que son los contenidos referidos anteriormente. Se puede considerar que los mismos constituyen el “saber hacer” el análisis geográfico, desarrollando raciocinios espaciales.

Si entendemos que “*não existe um espaço global, mas, apenas, espaços de globalização*”, (Santos, 1996: 271) podemos comprender el rol de la cultura hegemónica y de las realidades de los lugares. Esto coloca en un tope teórico la posibilidad de comprender qué ocurre en el mundo y a entender que nada está aislado, pero siempre está contextualizado en los espacios y en los tiempos de nuestras historias.

El profesor, al comprender esto, establece las bases de su trabajo. En que medida él tiene este entendimiento es el desafío que tenemos para realizar nuestro trabajo de formación docente y las formas posibles de acción en la formación continuada.

Considerando nuestra inserción en el mundo actual, la comprensión de nuevos mecanismos que se establecen, y la formación del profesor, cabe procurar entender como él construye sus saberes.

En su formación profesional se estructuran los fundamentos del direccionamiento de su acción. Pero no es apenas en la formación académica que reside su conocimiento. De acuerdo con Tardif (2002:64) “*os saberes que servem de base para o ensino são, aparentemente, caracterizados por aquilo que se pode chamar de sincretismo. El sincretismo, para el autor, se expresa por el resultado del conjunto de sapiencias que él fue acumulando durante su vida, y esa concepción del profesor no necesariamente es única y con coherencia teórica. Si existe coherencia não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica.*” (Tardif, 2002:65). Y el significado de este sincretismo no se explica por la posibilidad de aplicación de una racionalidad técnica, en que los saberes anteceden a la práctica. Y, finalmente, este sincretismo debe ser entendido por el hecho de que “*o ensino exige do trabalhador a capacidade de utilizar, na ação cotidiana, um vasto leque de saberes compósitos*” (Tardif, 2002: 66).

Siguiendo este raciocinio, no hay una regla establecida como parámetro para definir los saberes del profesor. Queda claro apenas que, considerando las cuestiones arriba referidas, es posible caracterizar los saberes del profesor con la singularidad que expresan. En el caso de esta investigación, es significativo verificar cuáles son los saberes del profesor de Geografía, cuáles conocimientos de los mecanismos de desarrollo y estructuración del mundo, cuáles informaciones le son accesibles y, por otro lado, cuáles son los aportes teóricos de nuestra ciencia que abalan sus análisis, cuáles son sus verdades y cuál es su comprensión y lectura del mundo, delante de los procesos de globalización actuales.



Los saberes del profesor pueden asentarse en dos niveles. El del conocimiento científico, resultado de los contenidos específicos de la disciplina escolar. Este es el saber erudito y codificado que forma parte de las materias en la universidad – cuando de su formación inicial. Pero también forma parte del libro texto que dispone las informaciones de forma didáctica, con respecto al avance del conocimiento por la humanidad.

Por otro lado, existen los conocimientos técnicos que pueden ser caracterizados como aquellos resultantes de la práctica, del ejercicio profesional (muchos profesores de escuela básica están todavía haciendo su graduación que es la formación inicial). Estos conocimientos técnicos se expresan tanto en la capacidad de ejecutar determinadas habilidades adecuadas al ejercicio profesional, como al conocimiento del sentido común. En resumen, es el conocimiento que resulta de la acción y que desencadena las competencias para la acción docente.

Los saberes que los profesores poseen no fueron necesariamente contruidos y organizados al azar. Puede decirse que son los conocimientos adquiridos del mundo, de la vida, e organizados mientras viven. Algunos sistematizados en los cursos, que juntamente con aquello que se denominó anteriormente de sentido común, y más las exigencias cotidianas de la práctica hacen su comprensión.

Queda claro que en el caso de este análisis no se pretende hacer una caracterización que presenta la “cara” de los profesores, como tipos específicos. Y también no es el caso de buscar los rasgos teóricos que ellos adoptan para definir el tipo de profesor. Puede pensarse, por tanto, que la apariencia que el profesor demuestra resulta de todo lo que él aprendió, de lo que leyó y está leyendo, de los contactos con otros profesores, de las prácticas desarrolladas en la escuela y también en la universidad, como estudiante, además de las historias de sus vidas y de sus familiares, así como de los grupos en que se insieren.

Si los desafíos que él encuentra en el cotidiano de su trabajo son encarados y resueltos con los conocimientos que adquirió, no quiere decir que las respuestas resulten de estructuras sistematizadas. Teóricamente pueden no estar claras las referencias, y metodológicamente no existen reglas preestablecidas. Es muy común oír de profesores que ellos van trabajando y respondiendo a las demandas conforme ellas aparecen. En tanto, esto no significa que existan simplemente actitudes anárquicas. Ellas forman parte y se originan de las verdades que los profesores fueron construyendo a lo largo de sus vidas.

En este sentido, verificar como los profesores responden a determinadas cuestiones puede auxiliarnos en la verificación de cuáles sean las potencialidades y, del mismo modo, cuáles son las dificultades al ejercicio profesional de ser profesor de geografía.

Al ser cuestionados (en la investigación referida en el inicio de este texto) sobre cuales saberes son importantes en las clases de Geografía, se percibe que la mayor parte de los profesores expresa la preocupación a través de conocimientos fragmentados, aspectos del conocimiento geográfico que son temas actuales, y una gran preocupación con las informaciones.

Todos dicen que para el profesor de Geografía ser un buen profesor, él necesita estar actualizado, informado. La preocupación es demostrada a partir de afirmaciones tipo: *“estar bien informado, tener informaciones del área, conocer las actualidades, tener conocimientos generales y actualizados”*.

Algunos avanzan más cuando dicen que es necesario *“entender el mundo y sus transformaciones”*, *“comprender el medio, desvendar la relación individuo-medio”*, *“conocer la realidad”*, *“tener la comprensión del espacio construido en el cotidiano”*, *“percibir como se organiza la sociedad y la naturaleza y reconocer la interdependencia sociedad – naturaleza y el equilibrio ecológico”*.

Otros hablan en *“organización de la sociedad y espacio geográfico”* o en *“relacionar los fenómenos físicos y humanos”*. Hay también quienes entran en más detalles, afirmando que es *“importante y necesario entender las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales que transforman el espacio”*. Y especifican los ítems que precisan ser conocidos por el profesor: *formas de relieve, clima, vegetación, recursos hídricos, medio ambiente y biósfera*.

Éstos son considerados aspectos necesarios al profesor para tener conocimiento, y aunque sean referidos como ítems separados, son cuestiones específicas del contenido geográfico. Demuestran la fragmentación existente en la cabeza del profesor, explicitando como temas, inclusive, aspectos que son altamente debatidos en la prensa mundial y en el cotidiano de la vida. Son los problemas más visibles, expresos por cuestiones actuales y que en muchos son banderas de apología a ciertas verdades. No hay un lugar único donde son buscadas las temáticas a trabajar, pues ellas pueden ser de los medios o de los PCNs\*, en especial de los Temas Transversales\*\*, de los Libros Didácticos, de las discusiones de moda, de eventos que acontecen con gran énfasis dada por la prensa. Ejemplos de estos son las afirmaciones del tipo: *“construcción de la ciudadanía, rescate de valores, pluralidad cultural, relaciones de poder, cuestiones agrarias, impactos ambientales, culturales, sociales y económicos, terrorismo, atentados”*.

Así, pueden ser clasificados como los saberes relativos a los contenidos de la materia. Pueden, tal vez, referirse estos saberes al aprendizaje en su formación en la graduación, que sería el recorte más significativo, que puede dar la referencia básica, como que contornando los

límites de lo que debe ser la Geografía. Pero todos estos ítems no tienen referencia única o saber adquirido en la formación, éstos apenas dan los límites para aprovecharse del panorama del mundo e incorporar aquello que es actual y aquello que se origina de la militancia.

Todo lo que el profesor en la universidad o en otros cursos de actualización trata/aprende sirve para establecer los contornos de lo que se trabaja en la clase de geografía. Otro lugar de donde emergen los contenidos es el que respecta a los vestibulandos, sean las pruebas, los cursos, o las orientaciones de las universidades que tienen programas con las escuelas de enseñanza media para ingreso en el 3° año, vía aprovechamiento en pruebas anuales.

Puede levantarse la hipótesis de que no hay claridad cuanto al que sería definido como el contenido básico de geografía y que esto sería resultado de la dificultad de los cursos de formación de profesores, en la estructuración de sus cursos. Incluso, arriesgaría levantar la hipótesis de que los cursos de geografía señalan más por la fragmentación de las materias escolares que por la claridad de lo que sea la planificación básica y los conceptos necesarios para hacer el análisis geográfico. En consecuencia, existe gran dificultad en desarrollar raciocinios espaciales. En síntesis, la fragmentación de las materias revirtió a una falta de sincretismo, en el sentido de construir referencias básicas para la acción. Pero estas referencias básicas posiblemente se acentúan en el ejercicio de la práctica expresa por las observaciones antes discutidas.

Continuando con las declaraciones, aquello que permitiera hacer referencia explícita a la Geografía es representado con menor énfasis, sea por el número de profesores que se refieren o por la intensidad. Se traduce por ejemplo, a través de la citación de conceptos básicos de Geografía, indicados como: “*paisaje, espacio, interacciones, región*”. Algunos hablan en “*espacio geográfico*”. La pobreza de la referencia a los conceptos es otra señal de la fragmentación del conocimiento geográfico. Parece no existir claridad de lo que debería ser tratado como lo fundamental de esta asignatura escolar. Son estos los contenidos procedimentales.

Paralelo a los conceptos citados, aparecen otros términos que tienen que ver con el desarrollo de ciertas habilidades necesarias para hacer la localización espacial de los fenómenos estudiados. Estos términos son “*orientación, localización, distancia, nociones de tiempo, espacio, grupo, paisaje*”. Puede constatarse que en este nivel de consideración es poco. Apenas algunos conceptos y algunas habilidades son referidas y que en realidad no dan cuenta de lo que cabe a la geografía escolar.

Algunos de los saberes citados por los profesores tienen que ver con postura metodológica específica de geografía. Por ejemplo, cuando citan: “*entender el mundo*

*considerando las varias escalas, trabajar raciocinios espaciales, hacer el análisis geográfico, organización del espacio geográfico*". Y en una perspectiva más general, hay los que consideran como saber del profesor que la *"geografía es la ligación entre las otras ciencias"* y *"estudiar lo que está próximo y dejar de lado lo general"* y también *"todos los conceptos de geografía encadenados con un fundamento que los ligue"*.

Estas serían las referencias que pautan la metodología utilizada en las clases, en la asignatura de geografía, y se extienden en aquellos saberes que se podría denominar de pedagógicos, expresos por posturas del ser profesor. Estos saberes pueden ser expresos por: *"saber relacionar los temas, saber relacionar los contenidos con las experiencias del cotidiano de los alumnos, y reconocer cuál es el rol del ciudadano, además de estar actualizado con los temas*. De modo más general, son citados otros saberes, que podrían ser considerados para cualquier profesor: *"Dominar el contenido, tener embasamiento teórico, tener un referencial teórico, motivar el alumno en la busca de informaciones, saber escuchar y respetar las dificultades del alumno"*.

Tener *"práctica pedagógica, metodología, didáctica"* son otros saberes importantes en la visión de los profesores, y *"construir y deshacer el conocimiento"*.

A su vez, estas citas permiten expresar el cobro que los profesores hacen de sí mismos, y podría ser tomado como preocupación válida a las tres primeras, ya que la persona sabe de lo que es cobrada, así como sabe cuál es su papel profesional. Ser profesor exige como mínimo que tenga didáctica, metodología, y una práctica pedagógica que lo haga capaz de ejercer con competencia su actividad.

El construir y deshacer el conocimiento también está presente en las exigencias que se hacen de la enseñanza actual, y tiene que ver con la cantidad de informaciones y de la velocidad con que se propagan. En tanto, es de considerarse la pertinencia de la exigencia de la acción de construir y deshacer. ¿Cuál es realmente el alcance de este propósito y por qué los profesores hablan de ello? ¿No estaría eso ligado al doctrinarismo, en el sentido de convencer el estudiante a partir de la forma, del entendimiento, que posee el profesor del mundo?

En este sentido, se puede discutir cuáles son las formas de estructuración de los currículos escolares. El rol de asignaturas en los cursos de formación docente, basados en los recortes de la ciencia, hace con que la fragmentación del conocimiento se haga también presente en su trabajo docente. Así, las directrices curriculares de la carrera de geografía, que forma profesores, preconiza un cambio paradigmático.

Más allá de ello, es importante otro alerta que dice respeto a los contenidos escolares. Ellos son el resultado de una “transposición curricular” o son saberes construidos específicamente en la escuela, considerándose la cultura escolar.

Esta es la lectura que se puede hacer al respecto de lo que los profesores piensan en lo que trata de los saberes importantes en las clases de Geografía. La referida investigación trató también de averiguar como el profesor se prepara para las clases, qué lecturas realiza y qué materiales utiliza en ellas.

Al ser preguntados sobre “qué materiales utilizan para planificar sus clases”, las respuestas son recurrentes, refiriéndose principalmente a fotocopias y a los libros didácticos. Incluso estos dos se presentan en todas las respuestas, de donde se puede concluir que el libro didáctico es el conductor más presente en el concepto de qué es enseñar. El uso de la fotocopia muestra la dificultad, la falta de la práctica y de la cultura de usar libros.

Algunas respuestas muestran avances cuando dicen: *“uso todos los recursos de la escuela, incluso internet”*; *“utilizo noticias, músicas, maquetas, textos, libros didácticos, mapas y relación de trayectos, y pesquisas”*. Se puede verificar que a pesar de ser variadas las fuentes de acceso al material para planificar las clases, en ningún momento dicen de la articulación del plan pedagógico que, supuestamente, proponen las líneas de trabajo, la planificación de los contenidos e incluso la bibliografía.

Cuando cuestionados sobre las “lecturas que acostumbran hacer”, las respuestas demuestran la pobreza y precariedad de materiales ofrecidos y accesibles para fundamentar el trabajo pedagógico. Además, demuestran la falta de un hacer intelectual que sostenga el ejercicio de la profesión, una vez que ser profesor debería ser sinónimo de alguien culto, que esté enterado de las cuestiones importantes a nivel de información sobre su asignatura. Entre las respuestas, que incluso son enfadosas, pues están siempre en el mismo diapasón, relatan: *“sí, leo artículos de periódicos”*; *“libros, periódicos, mapas”*; *“sí, artículos de revistas, periódicos”*; *“artículos de revistas científicas no he leído, pero suelo mirar libros donde son discutidos los resultados de investigaciones de geógrafos”*; *“lectura de trabajos académicos, difícilmente”*; *“el tiempo no alcanza para hacer lecturas más profundizadas”*; *“solo leo los textos de la carrera que estoy haciendo, pero ellos poco sirven para las clases que dicto en la escuela”*.

Las lecturas se reducen al libro didáctico, diarios, periódicos, compilaciones que traigan informaciones y análisis de los fenómenos ocurridos. Mencionan algunas revistas y periódicos especializados, como “Nova Escola” - publicación que trata de cuestiones relativas a la escuela, relatos de experiencias y temas que dicen respecto a la enseñanza/aprendizaje;

“Galileu” – una revista de divulgación científica, destinada a los jóvenes; alguna cosa del área de la geografía, donde fue citado el “Boletim Gaúcho de Geografia” e “Informativo da AGB” – Associação de Geógrafos Brasileiros –secção, Porto Alegre.

En general, las lecturas a las que los profesores poseen acceso se limitan a materiales informativos del cotidiano. Noticias de periódicos y revistas, así como noticiero de radio y televisión son los materiales que siempre traen las informaciones que tratan de cuestiones y sucesos del momento.

Ningún profesor indica qué tiene como lecturas, tampoco literatura o libros específicos de geografía. Algunos dicen: “*libro científico o académico yo nunca leo*”.

Esas declaraciones pueden también contribuir para revelar como son construidos los saberes de los profesores. En realidad, no hay una cultura de lectura para tener acceso a los avances del conocimiento geográfico. Mientras participan de eventos y mismo en los momentos de prácticas en la universidad, lo que los profesores solicitan son “recetas metodológicas”, para solucionar problemas de las clases, propuestas que permitan lograr la enseñanza.

Se percibe todavía que no hay esfuerzo de parte de los profesores, en el sentido de buscar formación continuamente. Eso se justifica por diversas explicaciones, como: falta de tiempo; intenso trabajo en clase; muchos grupos de alumnos, que es resultante de la estructura del currículo escolar, lo cual contempla apenas dos horas semanales de clase en la asignatura. Y para lograr cumplir la carga horaria del contrato de trabajo, él necesita atender muchos grupos. En consecuencia, tiene exceso de trabajo, a fin de dar cuenta de las evaluaciones de cada uno de esos grupos.

Las lecturas que hacen los profesores demuestran, de la misma manera, la dificultad que ellos tienen de ejercer su profesión, como intelectuales que supuestamente deberían representar la cultura y el saber mayor, por fuerza de su propia profesión.

Los saberes que basan el trabajo del profesor se encuentran lejos de representar la solidez de un conjunto de conocimientos que le permita acceder a la cultura erudita, la que sería adecuada a un profesor.

Entonces, los conocimientos del profesor pueden ser caracterizados a partir de dos perspectivas: 1 – aquellos que fueron agregados a lo largo de los cursos de formación inicial; 2 – aquellos que serán adquiridos con el paso de sus vidas, a partir del trabajo que realizan en las escuelas. Aquellos terminan por ser el único conocimiento científico y de la especificidad del conocimiento geográfico. En este momento los contenidos procedimentales y conceptuales

están presentes y señalan las bases que fundamentan la formación y el entendimiento de lo que sea la asignatura con la que pasan a trabajar en la escuela.

Así, los conocimientos serán incorporados a partir del trabajo cotidiano, de las lecturas caracterizadas como de informaciones momentáneas y a partir de los intereses que los alumnos presentan en las clases, haciendo con que el profesor busque las informaciones en varias otras fuentes. Pero en especial y con toda la prioridad está el libro didáctico, lo cual trae los textos que definen los contenidos curriculares escolares. Éste es usado en clase como referencia primera, pues a partir de él es que son realizadas las lecturas y las actividades de la asignatura. Después, entonces, siguen las otras fuentes, donde el profesor se alimenta para dar continuidad a sus tareas de enseñanza. Éstas son, esencialmente, los noticieros de las radios, televisión y periódicos. Eso quiere decir que, el profesor opera con las informaciones editadas por los medios de comunicación, tomándolas como verdades y dándoles el status de contenido escolar de geografía. Estos son los contenidos factuales y los actudinales, una vez que las informaciones traspasan la idea de los hechos y fenómenos ocurridos, y la forma como tratan esos contenidos incorporan las verdades, valores y significados que el profesor construye de las mismas, poniéndolas en el contexto de su trabajo docente.

Delante de estas constataciones hay que tener en cuenta que lo más adecuado sería el trabajo de formación permanente e continuada para que el profesor pudiera tener la atención adecuada para ampliar sus conocimientos durante toda su vida profesional.

#### **Notas:**

\* **PCNs** –Parâmetros Curriculares Nacionais – Documento elaborado por el Gobierno brasileño que establece el referencial de qualidade para La Educação básica.

\*\* **Temas Transversais** – Son cuestiones sociales que tratan de procesos que están sendo vividos intensamente pela sociedade. Son cuestiones urgentes que dicen respecto a la vida humana.

### **3. Bibliografía**

- BRASIL.(1998) Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC.
- COPETTI CALLAI, H. (2002). Estudar o lugar para compreender o mundo. In: Ensino de Geografia – práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre, ed. Mediação.
- TARDIF, M. (2002) *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002
- SANTOS, M.(1996).*A natureza do espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção*. São Paulo: Hucitec.
- SANTOS, M.(2000).*Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal*. RJ-SP, editora Record.





# **EI PROFESOR DE GEOGRAFÍA EN EL BRASIL: ORIENTACIONES PARA SU FORMACIÓN INICIAL**

Izabella Peracini Bento  
Lana de Souza Cavalcanti  
IESA-UFG

## **1. Consideraciones iniciales**

Algunos aspectos son importantes para caracterizar el contexto global contemporáneo. Entre ellos están los referentes al plan económico, y en esa situación se habla de la reestructuración del capitalismo mundial, llamado de capitalismo flexible (Harvey, 2001) y la uniformidad de los procesos hegemónicos. En el plan de la cultura, se puede hablar del multiculturalismo, como una intensificación de la convivencia entre pueblos de diferentes lugares del mundo y con diferentes culturas, ocasionadas por la mayor comunicación y desplazamiento de personas y productos. En el campo de la ciencia y del conocimiento, es posible hablar de un expresivo avance tecnológico, sobretodo en el que respecta a las tecnologías de la información y de la comunicación y, al mismo tiempo, en un contexto de crisis de la ciencia y de la consideración de su relatividad cuanto al proyecto de avanzar en la resolución de problemas sociales y de orientarse por conocimientos seguros e estables.

En ese sentido, las teorías deben ser compatibles con el mundo actual y deben dar cuenta de la tarea de comprender su complejidad y las posibilidades de intervenir en el. Frente a ese cuadro, es necesario pensar en las demandas puestas para la actuación del profesor y de su formación.

## **2. La formación del profesor en el contexto brasileño actual: principios y políticas**

Teniendo como referencia el contexto social, la formación del profesor, como la de cualquier profesional, debe ser consistente, le permitiendo actuar con autonomía y críticamente en la escuela y en sala de aula. Para eso, no es suficiente la formación inicial, ella debe ser continua, permanente, y debe ocurrir también en los espacios de actuación profesional. Sin embargo, el periodo de su realización en los cursos de nivel superior tiene un significado importante, forneciendo referencias básicas para toda la actuación del profesor. Por eso, un proyecto de curso para profesores debe definir el perfil de ese profesional que forma y a partir de eso explicitar los objetivos, los principios y los procedimientos para garantizar la formación del profesional con el perfil deseado.

Algunos principios de la formación profesional en general, y de profesores en particular, han sido destacados entre los estudiosos de esa cuestión en el Brazil como, por ejemplo, Libâneo (2000, 2002, 2004), Pimenta (1997, 2002), Anselmo (2004), Dickel (1998), Nóvoa (1995, 1999), Guimarães (2004), Souza (2006), Monteiro (2000), etc., entre los cuales están: la integración teoría y práctica, la articulación de la enseñanza con la investigación, la observación de las diferentes capacidades y habilidades requeridas para el trabajo profesional, la promoción de la formación continua; la orientación para que se incluya la diversidad de culturas en la formación, el mundo de la información, el ejercicio de la interdisciplinaridad, el debate sobre la identidad del profesor como eje curricular.

La definición de esos principios llevó a cambios importantes en la legislación brasileña sobre el tema, específicamente la resolución del Consejo Nacional de Educación - (Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de la Educación Básica - Resolución CNE/CP, 2002)<sup>1</sup>, que resultó en mudanzas curriculares en la estructura de los cursos vueltos para el profesor, poniendo, por ejemplo, las Didácticas y las Prácticas de la enseñanza como disciplinas al largo del curso.

Esa estructura busca que el alumno tenga oportunidad de entrar en contacto con el campo de su práctica profesional no más solo en el último año, como era el modelo más convencional.

Sin duda, esa es una estructura más adecuada a los principios de la formación. Sin embargo, cambiar la estructura es una condición necesaria para llevar a una nueva concepción de formación, pero no es suficiente. Lo más importante en ese caso es la alteración de las prácticas.

Las prácticas de formación son los modos de relacionamientos asumidos por profesores y alumnos, las rutinas pedagógicas, los estilos de profesores, la organización de las actividades, los tipos de evaluación del aprendizaje, los registros de las actividades, las actividades de planeamiento y del currículo. Aunque esas prácticas tengan una relación dialéctica con las acciones de los sujetos, ellas son consolidadas, estabilizadas, constituyen una cultura objetiva, ínter subjetiva, que tiene más “fuerza” que aquellas acciones, para orientar la realidad. Siendo así, es pertinente preguntar como podrían ocurrir los cambios en las prácticas de formación inicial.

En ese escenario, la pasantía curricular se torna eje articulador de la formación inicial y de la relación entre esa formación y el ejercicio profesional. Ella debe tener el carácter de campo de formación, estructurada entre las instituciones arrolladas y tener como eje la investigación o proyectos de intervención en la realidad de la educación, para allá de las actividades más formales. Se pueden destacar, de los principios apuntados en ese texto, los de articulación teoría e práctica y de integración enseñanza y investigación, que fundamentan más directamente las propuestas de pasantía experimentadas en cursos de formación de profesor en el Brasil.

La discusión sobre ese tema parte, en general, del presupuesto básico de que se trata de dotar el profesional de bases teóricas para que el pueda actuar correcta o adecuadamente el la práctica. El momento da la formación sería, en ese caso, el del acceso a la teoría, de su divulgación y discusión; y el momento de la práctica, el de su aplicación. La buena teoría haría explicaciones precisas de la realidad educacional y, con eso, sería capaz de dar orientaciones seguras para la práctica. Esa visión apuesta en la linealidad de la teoría para la práctica y en la superioridad de la primera en relación a la segunda. Esa separación entre teoría e práctica está ligada à división social del trabajo, que históricamente repercutió en una jerarquización de las actividades, discriminando e desvalorizando aquellas más vueltas a la práctica.

Se consolida, así, la concepción de que la teoría tiene que ver con el conocimiento científico, de que ella es la dimensión propia de la ciencia y de los cursos de formación superior y la práctica, la dimensión de las escuelas y de los profesores. En el que dice respeto a la formación de profesores en el Brasil, esa concepción orientó por un largo periodo los proyectos de curso, y en una buena medida aún orienta, estructurándolos con base en el llamado 3+1. En esa estructura,

en los 3 primeros años predominan las disciplinas de contenido, en el último año, concentrarse las llamadas disciplinas pedagógicas, de la formación para el ejercicio profesional, preparando técnicamente el profesor para la aplicación de un instrumental básico del oficio de profesores<sup>2</sup>.

Las teorías más actuales en el campo de la Didáctica apuntan para otra comprensión de esa cuestión: la teoría y la práctica son dimensiones indisociables de la realidad, no necesariamente realizadas en lugares y por personas diferentes; se debe analizarlas con otras dimensiones de la realidad social; considerar las prácticas educativas como realizadas por sujetos, agentes, que son individuales y sociales, y son, al mismo tiempo, teoría y práctica.

Partiendo de la comprensión de que la enseñanza es una práctica social, histórica, dinámica, realizada por sujetos concretos, la teoría didáctica alerta que ese no es un fenómeno pasible de aplicación de modelos teóricos. Como afirma Gimeno Sacristán:

El problema de la relación teoría-práctica no se puede resolver en educación a partir de un planteamiento en el que se conciba que la realidad – la práctica – es causada por la aplicación o la adopción de una teoría, de unos conocimientos o de los resultados de la investigación. Dicho de otra forma, no podemos instalarnos en un mundo en el que quepa la esperanza de que, una vez que dispongamos de un sistema teórico, podremos configurar la realidad globalmente de otra forma, que podremos gobernarla de acuerdo con las determinaciones que podamos deducir de ese sistema. (1998:33).

La práctica de la enseñanza es realizada por sujetos que tienen experiencias personales, emociones, creencias, conocimientos académicos, conocimientos cotidianos, que son accionados en el proceso de trabajo, transformándose en dispositivos teórico-prácticos de la acción. Estos dispositivos caracterizan el trabajo docente como profesión y son definidos como parte de una estructura institucional e social más amplia. Por tanto, los saberes de los profesores no se reducen a un sistema cognitivo, ellos tienen componentes sociales, existenciales y pragmáticos.

El profesor es considerado como portador de una teoría. E, por eso, se postula que un principio básico de su formación es lo de que se forme como un profesional que cuestiona, que hace problematizaciones a su práctica y desarrolla teorías sobre ella, con base en sus propias investigaciones; un profesional que procura la contribución de los conocimientos académicos para analizar y dar respuestas a las cuestiones de la realidad empírica.

En ese sentido, es importante que se haga referencia a problemática de la enseñanza de la Geografía en Goiás, más específicamente en Goiânia, una vez que algunas investigaciones ya fueran y están siendo hechas en la área. Partiendo de tales producciones, hacemos referencia a los trabajos publicados por la Universidad Federal de Goiás-Brasil, que discuten cuestiones de la enseñanza y la formación de profesores de Geografía, sus saberes e prácticas docentes.

Las observaciones hechas por Fonseca (2007), por ejemplo, revelan que cuando el profesor recibe su título de licenciado en Geografía y empieza a ejercer la docencia encuentra una serie de obstáculos para realizar su trabajo, principalmente en el sentido de construir su identidad profesional, y para poner en práctica los conocimientos “más académicos”. Ese hecho revela, de forma empírica, la problemática de la relación teoría y práctica en la actividad docente.

Fonseca (2007), con base en los teóricos de la Didáctica, parte del presupuesto de que los primeros años de profesión docente son decisivos para la carrera profesional, pudiéndose construir la ligación entre los conocimientos académicos y los realizados en la práctica docente. La autora afirma la necesidad de enfocar el trabajo práctico del docente como factor importante del proceso de formación de ese profesional.

Alves (2008), reafirmando los argumentos tejidos por algunos de los autores aquí trabajados, habla de la importancia de acentuarse que la producción de conocimientos prácticos de los profesores refiérase a los saberes producidos durante su actuación profesional. Pero, afirma que muchos de ellos no superan el sentido común; los temas son, muchas veces, abordados sin visión crítica o conciencia de su complejidad, el que demuestra el papel destacado de la formación académica y la articulación con los conocimientos considerados pedagógicos.

En otra investigación empírica, Oliveira (2008) concluyó que la práctica se constituye como un momento de creación de saberes y que la concientización del conocimiento en ella producido, bien como su relevancia para los procesos de formación, exige reflexión. De ese modo, el análisis y la reflexión sobre la práctica requieren conocimiento teórico sistematizado sobre la realidad, la realización del análisis por el conjunto de los sujetos que la ejercen y una abordagen para allá de los aspectos más inmediatos de la práctica y de lo práctico, o sea, requieren una atención mayor a las implicaciones del contexto institucional y social en la producción de saberes.

Del mismo modo, es necesario destacar que la escuela debe estar abierta para las instituciones científicas que producen y reelaboran el conocimiento científico ligado a las materias que en ella son vehiculadas. Aquí se destacan las posibilidades de hacerse intercambio con la Universidad y instituciones científicas de diversos modos, visando el acceso al conocimiento allí producido, teniendo como referencia el principio de indisociabilidad entre teoría e práctica. Un momento peculiar de ese intercambio, especialmente rico para la escuela, es la recepción de los alumnos/pasantes y suyos profesores supervisores, en que haga involucramiento de ambas las partes en la definición de proyectos, con base en un entendimiento de pasantía

como un momento teórico-práctico de realizar intervenciones creativas, o investigaciones, partiendo de situaciones-problema, en un trabajo con más colaboración entre equipos formadas por profesores formadores de licenciaturas, profesores de la educación básica y pasantes. Ese camino requiere experimentar y estudiar formas de viabilización en el cotidiano, y es particularmente adecuado para propiciar espacios de formación a los profesores en ejercicio.

Esa discusión sobre el profesor como un profesional que detén saberes, para allá de la racionalidad práctica, y integra conocimientos teóricos y prácticos, ganó destaque en el país en las décadas de 80 y 90, con las contribuciones de autores europeos y americanos como Schön (2000), Gauthier (1998), Tardif (1991, 2000, 2001, 2002), Contreras (2002) Zeichner (2005), Ariza y Toscano (2000), Charlot (2005), Perrenoud (1993), Gimeno Sacristán (1995, 1998), Nóvoa (1995, 1999) y brasileños, como Pimenta (1997, 2002), Libâneo (2000, 2002), Ludcke (2001), Pereira (2000), Monteiro (2000), Borges (2004), Cavalcanti (2002) y Callai (1999). Autores como Contreras, Pimenta e Libâneo sustentan en ese debate la posición de que la reflexión es una dimensión fundamental en la formación y actuación del profesor, en razón de que su trabajo es lo de uno intelectual que debe tener autonomía, pero, advierten que esa reflexión no se puede hacerla apenas por la orientación de la práctica, al contrario, en la reflexión crítica la teoría tiene uno papel de propiciar perspectivas de analices para el profesor comprender su práctica en un contexto de las contradicciones de las estructuras sociales y institucionales. Segundo Oliveira (2008), ese debate tiene la ventaja de mostrar:

A prática profissional como um momento de criação de conhecimento; a inexistência de uma teoria única que possa ser aplicada à realização de todas as ações na prática e principalmente o potencial transformador que a reflexão sobre a prática profissional possui (2008, p. 29)

### **3. Propuestas para la formación del profesorado de Geografía brasileño**

Partiendo de este análisis se pueden destacar aspectos específicos de propuestas a seguir en la formación del profesor de Geografía:

#### ***3.1. La formación del profesor de Geografía en el contexto brasileño.***

El contexto brasileño de las políticas públicas vueltas para la formación de profesores y de la reestructuración de los proyectos de cursos en nivel superior, de ellas transcurridas, puede ser considerado como definidor de significativas orientaciones en el área de la Geografía.

Como punto de partida, además de la legislación enfocada anteriormente, se puede considerar las Directrices Curriculares Nacionales para esa formación, presentada pelo *Ministério de Educação e Cultura* - MEC (Parecer CNE/CES no. 492, abril de 2001), como propuesta de establecerse parámetros mínimos para la formación de ese profesional, que tiene orientado, en los últimos años, la formulación de proyectos de cursos de graduación en Geografía. En esas directrices, son presentados el perfil y las competencias básicas para el profesional de Geografía.

En el perfil del profesional en Geografía, se establece que el formando tendrá:

Compreender os elementos e processos concernentes ao meio natural e ao construído, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia. Dominar e aprimorar as abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico” (Parecer CNE/CES, 2001).

Se considera, para atingir ese perfil, un conjunto de competencias y habilidades generales y específicas del profesional en Geografía, teniendo como ejes el método de análisis geográfico, el conocimiento y análisis de la historia de la Geografía, los avances tecnológicos y los avances en el análisis geográfico, en sus diferentes especialidades. Esas directrices están articuladas a un principio más general de la formación en Geografía, el de la formación básica común para el geógrafo (bacharel y profesor). No se puede dejar de considerar que es un gran desafío y también objeto de debate la conveniencia y la necesidad de establecerse ese perfil con carácter nacional, aún que considerando las especificidades regionales. Su definición lleva a orientar la formación del estudiante para la construcción de una competencia teórico-práctica para trabajar con la Geografía en sus varias modalidades, o sea, se debe propiciar una formación básica única.

Conforme estudiosos del área:

Tanto o bacharel quanto o licenciado deveriam ter a mesma formação básica, no sentido de conhecer o que seja a epistemologia da ciência, de ter os referencias teóricos fundamentais que permitem decodificar a análise dos espaços concretos e fazer as escolhas metodológicas capazes de dar conta de interpretar a realidade da sociedade em que vivemos a partir da análise espacial, quer dizer, com um olhar espacial. Especificamente o técnico deveria ter a capacidade de dar conta de fazer análises e relatórios técnicos, e o licenciado, de saber como desencadear a aprendizagem nos alunos da escola básica. E esta especialização, na formação, poderia acontecer através das práticas e estágios propostos no currículo (KAERCHER, 2000, p 80).

En ese sentido, Callai (1999), al enfatizar la formación del Geógrafo elucida que:

Essa formação (a do geógrafo) deve ocorrer contemplando duas perspectivas que são fundamentais para um profissional e que, como tais, não se colocam hierarquicamente, nem como mais ou menos importantes do que a outra. A função técnica e a função social são aspectos constitutivos da formação e se uma requer a fundamentação teórica e a prática no exercício das atividades, com o domínio das técnicas (da pesquisa do planejamento territorial e da docência), a outra é a base da argumentação, traduzida na relação dialógica, que vai dar a sustentação ao encaminhamento do trabalho. Logo, não há sentido em uma dicotomização entre o bacharel e o licenciado (CALLAI, 1999, p. 19-20).

Así, los cursos de formación inicial para profesores de Geografía vivenciaran en los últimos años cambios en su estructura curricular, en razón principalmente de los dispositivos legales. Ellos prevén, por ejemplo, que los proyectos político-pedagógicos de los cursos contemplan 400 horas de prácticas como componentes curriculares y 400 horas de pasantía curricular, que debe ocurrir a partir de la segunda mitad del curso.

En investigación reciente, Oliveira e Morais (2008) desarrollaran una evaluación de esos proyectos estructurados con base en los dispositivos legales, destacando los ejemplos de los cursos que forman profesores de Geografía en el ámbito del Estado de Goiás/Brasil<sup>3</sup>, teniendo como objeto de pesquisa la pasantía y las prácticas curriculares. Según las autoras, en el Proyecto Pedagógico de la Universidad Católica de Goiás, las prácticas educativas deben efectuarse durante los siete periodos del curso, en un total de 405 horas, repasando las disciplinas de cada período. En la Universidad Estadual de Goiás son destinadas 400 horas a las prácticas, comprendidas como actividades aplicadas, ellas son explicitadas juntamente con la estructura curricular del curso. En el Proyecto Pedagógico del curso de Geografía de la Universidad Federal de Goiás, las prácticas deben nortearse: por la capacidad de actualizar y interrogar las teorías, por la posibilidad de abertura para cambios constantes en las prácticas pedagógicas, por el modo como articula el empírico con el científico, por las prácticas investigativas, por la capacidad de interacción con diversos lenguajes, por la capacidad de diálogo. En fin, la carga horaria destinada a la práctica está de acorde con la naturaleza de la disciplina.

En el que se refiere a la pasantía, Oliveira e Morais (2008) concluyen que en la Universidad Católica de Goiás el es concebido como componente curricular, guardando las dimensiones de la enseñanza, investigación y extensión. En esa Institución, la pasantía es ofertada a partir de la segunda mitad del curso y corresponde a un total de 420 horas-aula. Por el Proyecto Pedagógico de la Universidad Estadual de Goiás la pasantía curricular debe ser realizada en establecimientos de enseñanza básica, pudiendo organizarse en tres etapas:



observación, monitoria e regencia, distribuidas al largo de los dos últimos años del curso, con una carga horaria de 400 horas. En la Universidad Federal de Goiás, la pasantía realizase en cuatro momentos, partiendo de la mitad del curso. En los dos primeros se busca conocer la realidad escolar, mediante las fases de observación y monitoria y elaboración del proyecto de investigación en la escuela campo. El tercer momento es el de la acción en la escuela, realizado mediante la regencia. El IV corresponde al momento de la presentación los informes generales.

De una forma general, se puede constatar una similitud en relación a la estructura presentada en los proyectos pedagógicos de las instituciones analizadas, en las cuales el es presentado como disciplina después de la segunda mitad del curso, y junto a el se desarrolla proyectos de investigación, visando la intervención en la escuela campo.

### *3.2. Avances y desafíos en la formación del profesor de Geografía en el Brasil.*

Con base en los argumentos del texto, ¿cuales son los desafíos de la formación, en Geografía? Uno de ellos es el de añadir como principio y eje de la formación la problematización de la Geografía escolar. Eso significa orientar reflexiones y profundizarlas, al discutir contenidos con los alumnos, sobre cuestiones como: ¿en que contexto la Geografía se constituye como ciencia? ¿Cual la naturaleza del conocimiento geográfico al largo de su historia? ¿Cual es la estructura del conocimiento geográfico? ¿En que consiste la particularidad de los diferentes conocimientos que esa ciencia produce? ¿Cuales son las diferentes posibilidades, en la actualidad, de aproximación a la realidad a partir de ese campo científico? ¿Cual la contribución de la Geografía, y de sus diferentes temáticas y áreas, para la formación de las personas? ¿Como ese conocimiento tiene se constituido mientras conocimiento escolar? ¿Quien tiene decidido sobre su constitución? Esa discusión ayudaría a obedecer a otro principio general ya aquí definido, que es el de integrar teoría y práctica, pues, significa buscar articular el saber geográfico con su significado social. Para eso, los cursos deben envolver los alumnos, futuros profesores o profesores en ejercicio, durante toda la formación, en la reflexión de la necesidad y de las posibilidades de se trabajar en la práctica con los conocimientos que están construyendo.

El conocimiento de la Geografía escolar es el conocimiento construido por los profesores da área a respeto de esa materia escolar y se constituye en un fundamento básico para la formulación de su trabajo docente, aunque no suficiente, puesto que haya otros requisitos de la competencia pedagógica de profesores para la realización de ese trabajo. El proceso de

construcción de ese conocimiento por el profesor tiene como referencias más directas, de un lado, los conocimientos geográficos académicos, tanto la Geografía académica cuanto la didáctica de Geografía, e, del otro, la propia Geografía escolar ya constituida. Acercarse de esa cuestión en el ámbito de la formación inicial será importante para que el profesor entienda su proceso de estructuración, las dificultades apuntadas por los teóricos de la enseñanza de “hacer llegar” los avances de la Geografía académica en la práctica escolar y las resistencias de la práctica cuanto a las orientaciones académicas, entendidas en la mayoría de las veces como teóricas, idealizadas, distanciadas de la realidad práctica.

La Geografía es un campo del conocimiento científico multidimensional, ya que siempre buscó comprender las relaciones entre el hombre y el mundo natural, y como esas relaciones, al largo de la historia, han constituido diferentes espacios. Hoy, más que nunca, esa búsqueda lleva al surgimiento de una pluralidad de caminos. Su presencia en la escuela exige del profesor estar siempre estudiando, buscando informaciones, más también formando su cuadro de referencia para analizar el mundo del alumno y de la escuela, y de lo que es necesario para que el alumno tenga su propio cuadro de referencia para pensar espacialmente en ese mundo.

Los principios de la formación ya están de cierto modo formulados por los estudiosos de la enseñanza de la Geografía. Aún así, algunos desafíos permanecen. Una de las dificultades es que en general la formación inicial ha sido bastante marcada por el aprendizaje de contenidos teóricos de la Geografía académica, y de sus diversas especialidades, sin una reflexión sistemática de su significado y de los modos de su actuación en la práctica docente. Tal vez por eso los profesores de la escuela básica y los alumnos en formación inicial sientan, frecuentemente, el distanciamiento entre el contenido científico de la Geografía, las propuestas teóricas de la didáctica de la Geografía y la práctica efectiva de esa disciplina, la Geografía escolar. Esa es una realidad para la mayoría de los cursos de graduación, que tienen una estructura cerrada en sí misma y desarrolla currículos que supervalorizan, aún, la dimensión técnico-científica, en detrimento de la formación de la autonomía intelectual, de la creatividad, de la formación ética, de la sensibilidad.

Los profesores de las diferentes especialidades que componen el currículo, segundo la literatura y la experiencia práctica, están prioritariamente vueltos para la especificidad y para lo avance de la investigación en su campo. De hecho, la Geografía tiene avanzado en la producción de los conocimientos en busca de la comprensión de lo complejo mundo contemporáneo.

En ese contexto, la espacialidad es un componente fundamental para la práctica de la vida cotidiana, o sea, cada vez más las prácticas sociales están dimensionadas por contextos espaciales complejos, heterogéneos, fragmentados, desiguales, con resignificación del lugar. Para entender esa realidad se necesita de un dominio sólido de conocimientos espaciales, lo que justifica el empeño de los profesores de los cursos de Geografía en presentar conocimientos científicos consistentes y actuales. Sin embargo, para la construcción de la Geografía escolar, para la formación del profesor de Geografía, la ciencia y sus avances son referencias importantes, fundamentales, pero insuficientes.

Se busca, así, un profesional que domine el campo de la Geografía, la reflexión de sus finalidades socio-políticas y el modo peculiar de constitución de ese campo. Esos modos de pensar y de hacer geográficos resultan de la definición histórica del espacio geográfico, de los métodos y de los conceptos-clave para la construcción de la disciplina geográfica. La actuación profesional exige una formación que permita la construcción y reconstrucción de los conocimientos geográficos fundamentales y de su significado social. No basta, así, al profesor tener el dominio de la materia, es necesario tomar posiciones sobre las finalidades sociales de la Geografía en una determinada propuesta de trabajo, es preciso que el profesor sepa pensar críticamente la realidad social y colocarse como sujeto transformador de esa realidad.

En la Geografía brasileña, de una forma general, son todavía pocos los estudios que hacen referencia a la temática, siendo así, se torna relevante un levantamiento bibliográfico sobre la enseñanza y la formación en Geografía, en anales de eventos y en periódicos nacionales, como la *Terra Livre* y el *Boletim Goiano de Geografia*, así como, en las disertaciones de maestría defendidas en el Instituto de Estudios Socio-Ambientales de la Universidad Federal de Goiás.

En el levantamiento preliminar, en el *Boletim Goiano de Geografia*, referente al período de 1990 a 2007, fue posible constatar que de 23 ejemplares consultados, sumando un total de 155 artículos, apenas 10 hacen referencia al área de la enseñanza en Geografía y solamente 4 discuten cuestiones que envuelven la formación de profesores en Geografía.

El levantamiento se despliega al periódico *Terra Livre*, dónde fueron consultados 10 volúmenes de las ediciones contenidas en el período de 2001 a 2007, sumando un total de 99 artículos, siendo que apenas 17 de ellos envuelven la discusión acerca de la enseñanza en Geografía y, de esos, 4 hacen referencia a la formación de profesores en Geografía.

En lo que se refiere a las disertaciones de maestría defendidas en el Programa de Pos-Grado en Geografía de la Universidad Federal de Goiás, se constató que, de los 151 ejemplares verificados solamente 11 contenían discusiones relacionadas a la enseñanza en Geografía, siendo que 5 son estudios que tratan de ese tema relacionándole con la educación ambiental, una de ellas hace referencia a la enseñanza de la Geografía con la cartografía, dos vinculan la enseñanza a cuestiones urbanas, una se refiere a la influencia del libro didáctico en la visión de los alumnos y, por fin, 2 disertaciones que discuten la formación de los profesores.

Para ilustrar los datos, presentase la tabla abajo:

PERIÓDICOS Y DISERTACIONES	NÚMERO DE VOLUMENES INVESTIGADOS O DISERTACIONES	TOTAL DE ARTÍCULOS CONSULTADOS	NÚMERO DE ARTÍCULOS O DISERTACIONES PUBLICADOS EN LA ÁREA DE LA ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA	NÚMERO DE ARTICULOS O DISERTACIONES EN LA ÁREA DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN GEOGRAFÍA
<i>BOLETIM GOIANO DE GEOGRAFIA</i>	23	155	10	4
<i>TERRA LIVRE</i>	10	99	17	4
DISERTACIONES DEL <i>IESA/UFG</i>	151	151	11	3

Para encaminar el análisis de esa contribución al tema, es relevante destacar las cuestiones discutidas y los autores de referencia.

Las cuestiones discutidas son: la enseñanza de la Geografía en la Universidad; la importancia del dominio de las técnicas pedagógicas, la elaboración precisa de los programas, el empleo eficaz de los diferentes recursos instrumentales por parte de los profesores; la relevancia de un estímulo a la reflexión, del compromiso, allá, del estímulo a investigación; la importancia del enfoque simbólico en la formación docente, la necesidad de se ir allá de la perspectiva conceptual y lógica, yendo al encuentro de la propia persona y de sus características psicológicas, y se propone una formación en la cual el profesor comprenda aspectos significativos de la vida cotidiana del hombre, o sea, la persona sería el punto de partida de la formación; preocupación con la enseñanza de la Geografía en las series iniciales en relación a las demandas de formación de los docentes puestas por las políticas educacionales, y, en ese sentido, se analiza las posibilidades de los profesores de ese nivel de enseñanza desarrollaren una Geografía crítica llevando en consideración su formación en el curso de Geografía; la distancia que existe entre los conocimientos académicos geográficos y los conocimientos efectivamente prácticos de uno

docente en inicio de experiencia profesional, formulando una discusión acerca de la identidad profesional a través de la mediación: formación académica y práctica pedagógica; formación del profesor de Geografía para la composición de lo saber docente sobre la Geografía Urbana escolar.

La cuestión de la pasantía también es referencia en las investigaciones, principalmente en el que se refiere a la especificidad e importancia del mismo en el curso, dónde son establecidos principios alternativos para su realización, cuyo objetivo sería la interacción teoría y práctica. Se discute también el escenario histórico en el cual se insiere el curso de Geografía, el que envuelve los componentes epistemológicos, pedagógico-didácticos y psicocognitivos, elementos que están insertados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que se insieren en la compatibilización entre ciencia y materia de enseñanza.

Son referencias comunes en las bibliografías presentes en las discusiones que envuelven la enseñanza y la formación en Geografía algunos de los autores ya citados en la primera parte del texto, como: Libâneo (1990, 1994, 1995), Pimenta (1997, 2005), Cavalcanti (1998), Callai (1998, 2000), Nóvoa (1991, 1992, 1995, 1999), Kaecher (2002), Tardif (1991), Gauthier (1998), Hernández (1994), Contreras (2002), Gimeno Sacristán (1991), Marcelo García (1999), entre otros.

En fin, los dispositivos legales, como los mencionados, permitieran cambios relevantes en la estructura de los cursos, y los estudiosos en esa área, por otro lado, han subsidiado con elementos necesarios para fundamentar teórica y prácticamente esa formación, el que puede contribuir para el avance en la mejoría de la calidad de la formación de los profesores de Geografía en el Brasil, el que depende de otros elementos, inclusive estructurales, que dicen respeto, por ejemplo, a la carrera profesional y a las condiciones de trabajo en la escuela.

#### **4. Bibliografía**

- ANSELMO, R. de C. M. de S. A Formação do professor de geografia e o contexto da formação nacional brasileira. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.) Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa. 2ª edição – São Paulo: Contexto, 2004.
- ARIZA, R. P.; TOSCANO, J. M. El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. In: MOROSINI, M. C. (Org.). Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.
- BORGES, C. M. F. O Professor da educação básica e seus saberes profissionais. Araraquara: JM Editora, 2004.

- CALLAI, H. C. A formação do profissional da geografia. Ijuí, Rio Grande do Sul: Ed. Unijuí, 1999.
- CAVALCANTI de SOUSA, L. Geografia e práticas de ensino. Goiânia: Ed. Alternativa, 2002.
- CHARLOT, B. Relações com o saber, formação dos professores e globalização – questões para a educação hoje. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2005.
- CONTRERAS, J. La Didáctica y la autorización del profesorado. (mimeo). Apresentação no XI Endipe, Goiânia, 2002.
- CONTRERAS, J. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.
- DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. Em: GERARDI, Corinta M. G., FIORENTINI, Danilo, e PEREIRA, Elisabete M. de A. Cartografias do Trabalho Docente. Campinas-SP, Mercado das Letras, 1998.
- HARVEY, D. A Condição Pós Moderna. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- GAUTHIER, Clermont. Por uma teoria da pedagogia. Ijuí, Rio Grande do Sul, Unijuí, 1998.
- GIMENO SACRITÁN, J. Poderes inestables en educación. Madrid: Ediciones Morata, 1998.
- \_\_\_\_\_. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. Em: NÓVOA, Antônio (org.). Profissão Professor. Porto Alegre: Porto Editora, 1995.
- GUIMARÃES, Valter S. Formação de professores – saberes, identidade e profissão. Campinas: Papirus, 2004.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional, formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000 (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77).
- KAERCHER, N. A inserção profissional da geografia na sociedade. Anais XII Encontro Nacional de Geógrafos (AGB). Florianópolis, 2000.
- LIBÂNEO, José C. Organização e Gestão da escola, Teoria e Prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- LIBÂNEO, José C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? Em: PIMENTA, Selma G. (orgs). Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIBANEO, J. C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, V. A. (Org.). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- MARCELO GARCIA, Carlos. La formación inicial y permanente de los educadores. <http://prometeo.us.es>, 2002.
- MONTEIRO, A. M. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, V. A. (Org.). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. Em: Profissão Professor. NÓVOA, Antônio (org.). Porto Alegre: Porto Editora, 1995.
- NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Rev. Educação e Pesquisa, São Paulo, V. 25, n.1, p. 11-20, jan - jun. 1999.
- PEREIRA, Júlio E. D. Formação de professores – pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.
- PERRENOUD, P. Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. (orgs). Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, S. G. Para uma re-significação da didática - ciências da educação, pedagogia e didática - uma visão conceitual e uma síntese provisória. In: \_\_\_\_\_. (Org.). Didática e

- formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- SAVIANI, Demerval, O Ensino de Resultados. Folha de São Paulo Caderno Mais, pág. 3, 29 de abril de 2007
- SCHÖN, Donald. Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SOUZA, Ruth C.C.R. de. A complexidade, a escola e o aprender-ensinar. Anais do VII EPECO, Cuiabá, 2006.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 4, 1991.
- TARDIF, M. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. Revista de Educação, Pelotas: Faculdade de Educação/Universidade Federal de Pelotas, n. 16, 2001.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. AMPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo: Revista brasileira de Educação (13), jan./abr., 2000.
- ZEICHNER, Kenneth M. et. PEREIRA, Júlio D. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 135, p. 63-80, maio-agosto de 2005.

#### **R e v i s t a s   C o n s u l t a d a s :**

- BOLETIM GOIANO DE GEOGRAFIA. Instituto de Estudos Sócio-Ambientais/Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia – Curso de Geografia – UFG. Goiânia: Editora da UFG, vol. 09 – 27, 1990 – 2007.
- TERRA LIVRE. Associação dos Geógrafos Brasileiros/Diretoria Nacional. São Paulo: Provo Distribuidora e Gráfica Ltda, n. 16 – 27, 2001 – 2008.

#### **D i s s e r t a ç õ e s   c o n s u l t a d a s :**

- ALVES, S. de F. Concepções de educação ambiental de professores de geografia da rede municipal de ensino de Goiânia: tendências reveladas. Dissertação de Mestrado. Goiânia, UFG, 2008.

FONSECA, R. A. da. Conhecimentos acadêmicos e conhecimentos práticos: a formação do professor de Geografia nos primeiros anos de experiência profissional. Goiânia, UFG, 2007

OLIVEIRA, K.A.T. de. Saberes docentes sobre a geografia urbana escolar. Goiânia, UFG, 2008.

## **N o t a s**

---

<sup>1</sup> Es necesario hablar que hay, por parte de los estudiosos de esa cuestión, cuestionamientos cuanto a ese conjunto de políticas públicas, en el que dice respecto principalmente a su articulación a un proyecto económico del país y al mercado de trabajo. Además, también se alerta para los cuidados que se debe tener al tomar como referencias, para esas políticas, ejemplos de otros países, como España, França y Inglaterra.

<sup>2</sup> Ese modelo de formación fue analizado por Gauthier (1998) como estructurado con base en los saberes sin oficio, en los primeros años, y oficio sin saberes, en el último año; lo que expresa uno tipo de racionalidad en la estructuración que separa la teoría y la práctica como dimensiones en la formación profesional.

<sup>3</sup> Se trata de los Cursos de formación de profesores ofertados por las Universidades: Federal de Goiás, Católica de Goiás y Estadual de Goiás.



# **¿ALGUIEN SE PREPARA LAS CLASES DE GEOGRAFÍA? (COMENTARIOS Y RESULTADOS SOBRE DISTINTAS VARIABLES EN LA PREPARACIÓN DE LAS ACTIVIDADES GEOGRÁFICAS Y SUS RECURSOS EN LA SECUNDARIA OBLIGATORIA)**

Enric Ramiro Roca

IES Guadassuar. Guadassuar (Valencia)

## **1. Introducción**

Nuestra intención es diseñar el mapa de interrelaciones que tienen lugar ante la necesidad de preparar las clases de geografía, atendiendo su periodicidad y las ubicaciones que resultan más significativas. El estudio se ha realizado en el ámbito comarcal de la Ribera en el País Valenciano mediante una metodología mixta cuantitativa y cualitativa <sup>1</sup>. Con el conocimiento de éstos datos, podremos deducir el nivel de relaciones que ponen en marcha los docentes para contrastar sus ideas y realizar un trabajo en equipo o no, y las líneas generales que marcan la preparación docente de las clases en el ámbito de la etapa secundaria obligatoria.

La muestra del profesorado investigado es de 70 personas que imparten la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la etapa de educación secundaria obligatoria en la Ribera. Una mayoría se ha formado en los planes de estudio del 77, que es una modificación del plan del 73, y muy pocos en las recientes planificaciones, de forma que estamos hablando de un colectivo con una gran experiencia y donde los jóvenes todavía son minoría. Igualmente, hay un 15% de profesores que tienen como base de formación los estudios de magisterio y de psicopedagogía. Como indican los profesores Crespo, Rodríguez y Avila (1995): “los estudiantes de geografía que cursaron el bachiller en los

---

<sup>1</sup> Esta investigación es continuación del trabajo realizado en la propia Tesis doctoral titulada “La institucionalització i Difusió de la Geografia Escolar: La Percepció del Professorat de la Comarca de la Ribera” dirigida por los profesores Julia Salom y Xosé Manuel Souto, y presentada en la Universitat de València en 1998.

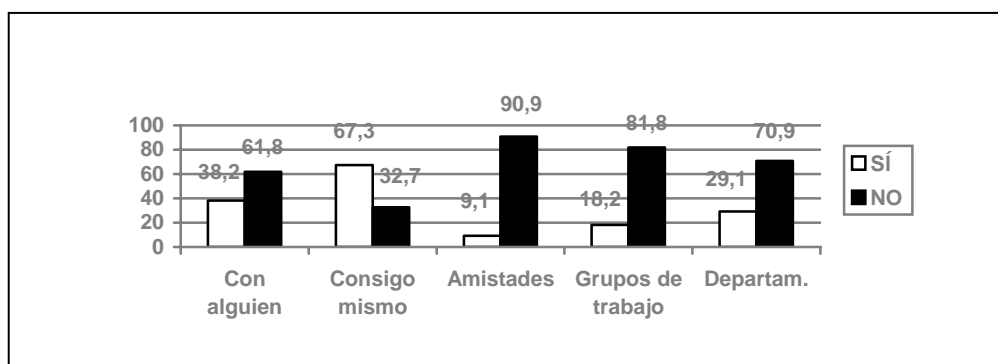
años transcurridos entre el final de la guerra civil y la LGE de 1970, se vieron obligados a estudiar unos programas de geografía con abundantes contenidos regionales”. Y ésta es la característica que une a la mayoría de los docentes de la muestra, además de la insuficiente preparación didáctica y la escasa representación de geógrafos en las aulas, donde la mayoría son especialistas en las diferentes épocas históricas.

Los temas analizados hacen referencia a la preparación de las clases de geografía, y consideramos que por extensión a todas las relacionadas con la materia a impartir en la ESO por estos docentes. En primer lugar hemos estudiado los ejes básicos que condicionan el tiempo y espacio que dedican a la programación de las actividades escolares así como el grado de cooperación que utilizan. Un segundo bloque hace referencia a los recursos y materiales, tanto principales como secundarios. Como veremos a continuación, es preocupante el bajo índice de preparación de las clases y los elementos tradicionales utilizados, con ausencia destacada de la innovación educativa y donde el libro de texto es el rey absoluto.

## **2. Una preparación solitaria y escasa**

El primer punto a investigar se centra en la preparación de las actividades geográficas, según se realicen **individualmente o en equipo**. Una mirada a los resultados estadísticos del cuadro nº 1 nos puede servir para percatarse que una considerable mayoría del profesorado (ni más ni menos que un 61,7% de los entrevistados) no comparte con nadie su programación y preparación de las clases, sino que él mismo decide la selección y secuenciación de los contenidos. Dado que hay un horario semanal legislado para el trabajo fuera del centro, así como su manifiesta necesidad y con el objetivo de suavizar las respuestas sobre la preparación de las sesiones a impartir, optamos por ofrecer cinco opciones en la contestación por si se reunían con alguien para diseñar las clases de Geografía e Historia. Así, especificábamos la posibilidad de “conmigo mismo” intencionadamente para poder ofrecer una salida a aquellos docentes que optaran por planificar las sesiones individualmente y diferenciarlos de aquellos que preferían compartir con otros la programación de las actividades. Así pues, un 32,7% del total de la muestra admite no preparar en absoluto las clases que debe dar a sus alumnos, mientras un 67,3%

afirma preparárselas de forma personal sin reunirse con nadie, si bien en la mayoría de casos no contesta ni el lugar ni la periodicidad de esta preparación individual.



Cuadro núm. 1. Comparación entre las diferentes modalidades de reuniones

Del 38.2% de los educadores que optan por prepararse las clases en compañía de alguien, la mayoría lo hace con los compañeros y compañeras del departamento. Exactamente un 25.5% opta por esta modalidad, y todos ellos lo hacen en el centro de trabajo con una periodicidad que se reparte por igual entre semanal, quincenal y la inconcreta “de cuando en cuando”. El segundo colectivo en importancia lo forman las personas que eligen el grupo de trabajo como equipo de reunión principal, con un 18.2% de la cifra global y una ubicación mayoritaria en el centro de trabajo. Su temporalidad sin embargo es más larga, predominando las reuniones mensuales, dado que la mayoría de los grupos son miembros de varios centros y mucho a menudo de localidades diferentes. Por último, únicamente un escaso 5.5%, afirman reunirse con amigos para la preparación de sus clases, normalmente en una casa particular y con periodicidad aleatoria.

Cuantitativamente, hemos observado que del grupo de docentes que preparan sus clases en compañía de alguien, la gran mayoría lo hace únicamente en una modalidad o dos, y tan sólo una minoría utiliza tres o cinco opciones complementarias para la planificación de las sesiones. Como podemos ver en el cuadro núm. 2 un 30.9% de los entrevistados elige una preparación de las clases centrada en dos grupos (12.7% de una opción más el 18.2% de dos opciones), mientras un 7,3% las diversifica (un 5.5% de tres opciones más un 1.8% de cinco opciones).

Nº modalidades	% respuestas	% profesorado
1	33,3	12,7
2	47,6	18,2
3	14,3	5,5
5	4,8	1,8
<b>TOTAL</b>	<b>100,0</b>	<b>38,2</b>

Cuadro nº 2. Número de modalidades seleccionadas por el profesorado para reunirse

Hemos comprobado algunas relaciones entre las diferentes modalidades, por ejemplo aquellos que se reúnen con amigos son quien más diversidad de opciones seleccionan, y tan sólo una minoría repiten reuniones entre los grupos de trabajo y los seminarios. Es decir, que la mayoría del profesorado opta por preparar las clases en forma disyuntiva, o bien con los compañeros y compañeras del centro, y posiblemente cuando esta opción falla, con el grupo de trabajo. La planificación focalizada en el propio instituto tiene aspectos positivos, ya que al trabajar en el propio centro es más fácil que sus acuerdos se lleven a la práctica, pero tiene la desventaja de cerrarlo excesivamente en muchas ocasiones y anquilosarlo.

La segunda cuestión nos lleva al **lugar de preparación** de las actividades geográficas. Sería muy positivo innovar prioritariamente en el propio lugar de trabajo pero también tener conexiones, en la medida de las posibilidades, con otras realidades que a muy seguro darían una visión más real y global del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por este motivo, la modalidad de formación en centros puede ser muy útil en su versión de tarde formativa como en la modalidad general. Esta tendencia hacia el individualismo es confirmada en los análisis bibliométricos. Otras investigaciones también coinciden en la preponderancia de la perspectiva personal y solitaria en las planificaciones escolares por parte de los profesores tutores como la realizada por el profesor Souto (1998) cuando afirma que “en la actualidad el trabajo en Seminarios y Departamentos es muy escaso”. Y continúa añadiendo: “muchos de los problemas de la didáctica se solucionarían con el trabajo en grupo, (un trabajo) que favoreciere el debate en la selección de los contenidos y reflexionara sobre los obstáculos que entorpecen el aprendizaje de los alumnos (...) Y este tipo de trabajo colectivo es fundamental si se quiere realizar una programación alternativa”.

<b>Reuniones</b>	<b>% respuestas</b>	<b>% profesorado</b>
Con nadie	100	61,7
<i>No preparo las clases</i>	26,4	16,3
<i>Las preparo yo solo</i>	73,6	45,4
Con alguien	100,0	38,3
<i>Con amistades</i>	14,4	5,5
<i>Con grupos de trabajo</i>	47,5	18,2
<i>Con el departamento</i>	66,6	25,5
<i>Con otros</i>	4,7	1,8
<b>TOTAL</b>		<b>100</b>

Cuadro núm. 4.79. Modalidades de reuniones para la preparación de las clases

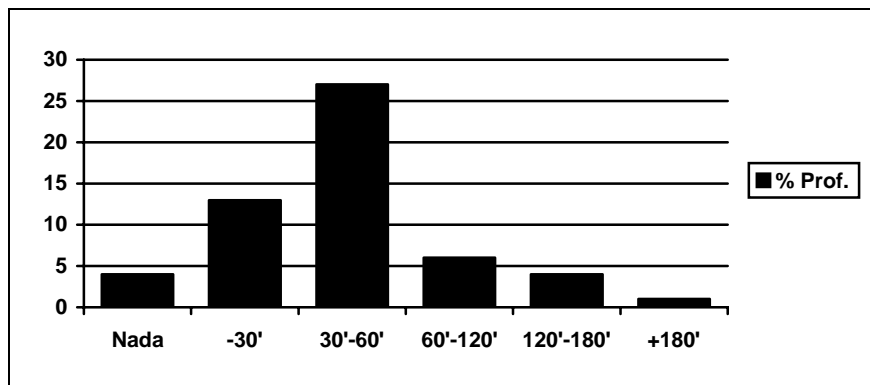
En resumen, éstos datos corroboran la poca preparación de las sesiones de geografía en el aula, e intuimos que es general al resto de asignaturas. Incluso el departamento que debería ser la pieza clave para la coordinación, es utilizada por una minoría, mientras la generalidad del profesorado continúa con unas prácticas tradicionales y plenamente vigentes donde cada profesor se organiza él sólo. La tendencia hacia el individualismo por parte del docente, tradicional en la enseñanza, y la escasa utilización del tiempo no lectivo de permanencia para la coordinación pedagógica continúa siendo actual como lo demuestra el estudio del CIDE (Federación de CC.OO.-CIDE, 1993) donde se afirma que “por lo menos 6 docentes de EE.MM. de cada 10 y por lo menos 4 de EGB de cada 10 no lo utilizan nunca o muy poco” (p.47). Esta realidad nos apunta la necesidad de hacer un replanteamiento de las reuniones de los docentes, así como la conveniencia de dar herramientas suficientes para su aprovechamiento, priorización de objetivos y conocimiento de la amplia gama de recursos y posibilidades que se pueden disponer.

La formación básica de los docentes según hayan pasado o no por la Facultad parece no alterar estos resultados, pues en los tres grupos: licenciados, diplomados-licenciados y diplomados son mayoría las personas que no se reúnen con nadie para preparar las clases y planificarlas. En los docentes que han pasado por la Universidad hay una costumbre ligeramente superior de coordinarse en los departamentos, mientras que es en aquellas personas que han ido a las Escuelas de Magisterio es donde se dan más los casos de reuniones con amistades. Este panorama confirma la necesidad de crear espacios de colaboración e intercambio de experiencias en los centros docentes con el objetivo de ir

configurando una cultura compartida en atención a las características propias de la comunidad escolar que en teoría podrían enmarcarse a partir del Proyecto Curricular de Centro y el Proyecto Educativo, y otros documentos administrativos que habrían de ser expresión de autonomía docente, y no abultados dossiers de cortar y pegar (que no quiere decir que lo sean, pero lo pueden ser).

Con respecto al lugar preferido para las reuniones, es la propia casa en el caso de aquellas personas que afirman trabajar de forma individual, y el centro cuando hay alguna forma de relación entre diversos profesores. Únicamente en tres casos aparecen opciones distintas, como la de una persona que pertenece a un grupo de trabajo que se reúne con esta finalidad en el Centro de Profesores, otro grupo que lo hace itinerante y un tercero que marca sus sesiones de trabajo en casa de algún amigo. Por lo que respecta a la **periodicidad** esta fluctúa entre quincenal y semanal, con algunos casos de mensual, ocasional y únicamente una persona que lo hace de forma diaria. Estos resultados, estimamos que son consecuencia de la falta de condiciones de infraestructura adecuadas que tienen la inmensa mayoría de centros escolares, donde la inexistencia o escasez de despachos y tutorías entorpece la realización de esta actividad.

Otro elemento a considerar en las programaciones es el **tiempo dedicado** a las sesiones de geografía. En concreto se les preguntaba: Qué tiempo aproximado te hace falta dedicar para la preparación de las sesiones de geografía semanales? En principio la práctica totalidad, a excepción de cuatro profesores, aseguran dedicarle un tiempo determinado a la preparación de las clases, si bien a la gran mayoría le representa una aportación inferior a la hora por sesión, como podemos ver en el cuadro nº 3 y a casi una cuarta parte de la muestra el tiempo es inferior a la media hora.

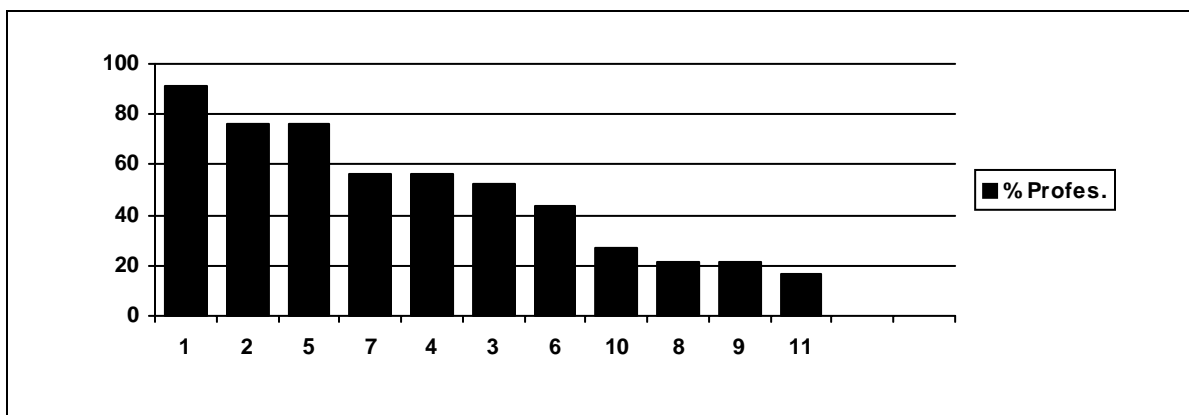


Cuadro nº 3 Dedicación temporal a la preparación de las sesiones semanales de geografía

### 3. Unos recursos reducidos y tradicionales

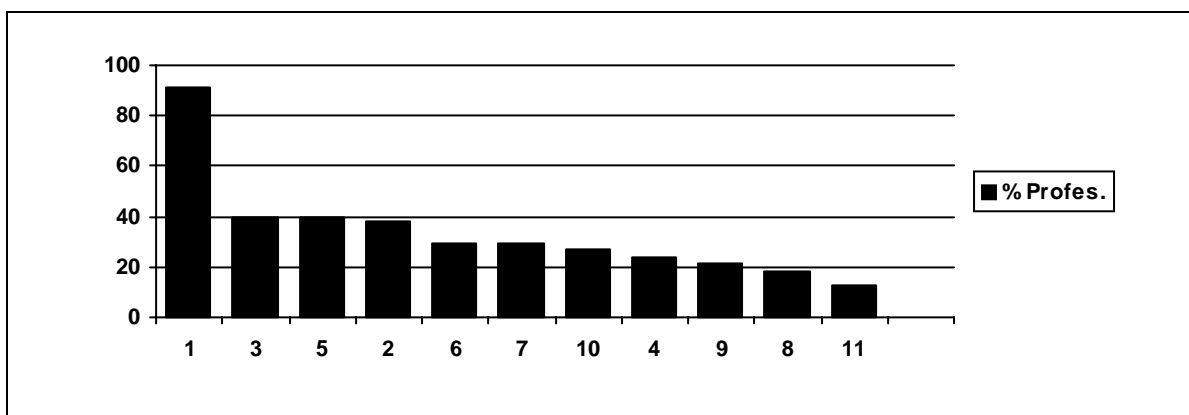
El otro bloque de cuestiones hacía referencia a los recursos que se utilizaban en la preparación de las sesiones geográficas. A esta cuestión hemos dedicado dos preguntas. La primera de ellas hace referencia a qué textos o **materiales se empleaban de forma básica** en las clases de Geografía, y se les ofrecía una lista formada por las palabras: manual, prensa, otros libros de texto, audiovisuales, fotocopias, libro del profesor, libros de consulta, libros de lectura, libros de ámbito comarcal, libros de ámbito local y otros, de forma que únicamente debían poner una cruz al lado de los recursos elegidos. Dado que queríamos expresar su enumeración y favorecer su diversidad, pero al mismo tiempo preveíamos la facilidad que representa contestar señalando con una cruz, optamos por ubicar en la pregunta posterior una cuestión que complementara y sirviera de corroboración de ésta.

La segunda cuestión se centraba en los materiales complementarios, con la siguiente redacción: “Utilizas algún otro material, y en caso afirmativo cuál?” y también se ofrecían varias posibilidades. Algunas de ellas eran repetidas de la cuestión anterior y otras diferentes: prensa, otros libros de texto, ordenadores, vídeos, audiovisuales, fotocopias, libros del profesorado, televisión, libros de consulta, mapas y material cartográfico, fotografía aérea, brújulas, casitas meteorológicas, cuadernos de apoyo, diapositivas, internet y otros. Como resultado del vaciado de ambas preguntas con respecto a la repetición de algunos ítems, hemos dejado en la primera los elementos singulares y hemos considerado como complementarios todos los de la segunda pregunta, incluidos aquellos que aparecían en la primera. Ofrecemos en el cuadro nº 4 las respuestas de la versión que corresponde a las contestaciones originales del profesorado, mientras que al cuadro nº 5 ofrecemos las respuestas modificadas en la línea de los recursos básicos, pues los otros ya aparecen en la pregunta posterior como materiales complementarios.



1: Manuales      2: Prensa    3: Otros libros de texto      4: Audiovisuales    5: Fotocopias de libros y revistas  
 6: Libro Profesor    7: Libros consulta    8: Libros lectura    9: Libros comarcales    10: Libros locales    11: Internet

Cuadro nº 4. Materiales utilizados de forma básica durante las clases de geografía



1: Manuales      2: Prensa    3: Otros libros de texto      4: Audiovisuales    5: Fotocopias de libros y revistas  
 6: Libro Profesor    7: Libros consulta    8: Libros lectura    9: Libros comarcales    10: Libros locales    11: Internet

Cuadro nº 5 Materiales básicos utilizados de forma complementaria durante las clases de geografía

Materiales	Básicos	Complementarios	Diferencia
Manuales – libros de texto	90,9	90,9	0,0
Prensa	76,4	38,2	38,2
Otros libros de texto	52,7	40	12,7
Audiovisuales	56,4	23,6	32,8
Fotocopias	76,4	40,0	36,4
Libro del profesor	43,6	29,1	14,5
Libros de consulta	56,4	29,1	27,3



Libros de lectura	21,8	18,2	3,0
Libros de información comarcal	21,8	21,8	0,0
Libros de información local	27,3	27,3	0,0
Internet	16,4	12,7	3,7

Cuadro nº 6. Comparación entre los porcentajes originales y modificados de los materiales básicos

Observando detalladamente el cuadro nº 6 y las gráficas de los cuadros nº 4 y nº 5, vemos que destaca sobre todos los recursos el libro de texto como manual básico a la hora de impartir las sesiones de geografía. Este resultado evidencia la generalización de su uso mayoritario entre el profesorado de secundaria a pesar de las continuas reformas e innovaciones curriculares introducidas. Es más, y dejamos la hipótesis abierta, consideramos que en base a las supuestas renovaciones legislativas que ha habido recientemente las grandes editoriales han sabido ganar el terreno a las empresas medianas y pequeñas del libro de texto. El resultado ha sido la transformación de la diversidad curricular en un aumento de la necesidad de adquirir más materiales complementarios de su propia edición: libros de lectura, maletas científicas, kits de manuales, cuadernos de ejercicios y complementarios...pero sin abandonar el manual.

Investigaciones anteriores como la llevado a cabo por el profesor Cantarero <sup>2</sup>son muy aclaratorias cuando afirma (1993, p.6): “sin embargo, es bastante negativa la valoración pedagógica que realizamos de los libros de texto utilizados habitualmente en nuestros centros. Si analizamos los más usuales, observaremos como suelen estar organizados bajo los mismos código”. Y a continuación hace una detallada descripción de estos elementos que podríamos sintetizar en la defensa de un conocimiento parcelado, ordenado por cursos y con una secuenciación lineal determinada. Unos contenidos acotados, un lenguaje formalizado, con un predominio de las habilidades memorísticas y sin espacio para los intereses e ideas previas del alumnado, acabaría por definirlos. Además y en la mayoría de casos, remiten poco a otras fuentes de conocimiento como no sean

---

<sup>2</sup> Actualmente trabaja en el Servicio de Formación Permanente de la Universidad de Valencia

materiales de la propia editorial, buscando un saber acumulativo, pasivo y reproductor del sistema social dominante, según este investigador.

Este reinado absoluto del libro de texto después de una reforma en la que se proponía con insistencia su sustitución o convivencia con los materiales curriculares, son debidos según el profesor Mainer (1995, p.96) “ a que se constata el abandono por parte del Ministerio de la primitiva idea según la cual, cada departamento o seminario didáctico debía elaborar su propio Proyecto Curricular a partir de los ‘materiales curriculares’ del mercado, (...) bien de los elaborados en el propio centro”. Otras razones que añade es la simplificación de los trámites administrativos que se seguían para su aprobación o la estrategia comercial de las editoriales realizada para salir al paso de una demanda no excesivamente ávida de novedades pero consciente de la necesidad de cambiar algo. También ha contribuido la pasividad de los antiguos Centros de Profesores y actuales Cefires <sup>3</sup> que no han colaborado suficientemente, con excepciones, a la difusión, edición, experimentación y evaluación de nuevos materiales curriculares, así como la falta de una decidida política en este sentido por parte de la Administración educativa responsable.

Éstos datos confirman por un lado la enorme importancia del libro de texto como vehículo curricular en nuestras aulas, de otra lo corroboran como herramienta indiscutible de transmisión cultural y de valores, y por último manifiestan la necesidad de modificar y clarificar su uso y selección para posibilitar la innovación educativa en los centros escolares. A continuación, son las fotocopias y la prensa los dos elementos que tienen un mayor eco entre el profesorado como recursos básicos en las clases de geografía. Ambas llegan a un destacado porcentaje del 86.4% en la primera opción. Evidentemente las fotocopias seleccionadas de artículos, cuadros, mapas,...son positivas en el sentido de introducir una mayor flexibilidad en la clase, de poder ofrecer escritos muy concretos y de diversificar los materiales, mientras todos estos aspectos se vuelven a repetir en el caso de la prensa a la que hay que añadir la posibilidad de aproximar los contenidos de la realidad cotidiana y de los grandes temas actuales.

No obstante, hay que reconocer también sus aspectos negativos, como la ilegalidad que supone su reproducción sin permiso del autor, el posible abuso que se puede hacer de

---

<sup>3</sup> CEFIRE: Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos. Es la principal entidad de la Conselleria d'Educació valenciana, responsable de la formación permanente de los docentes.

ellas con la consiguiente pérdida de interés por el alumnado, una menor calidad y la esmerada preparación que requiere su uso y selección si no queremos caer en los mismos errores del manual. Además, se trata de documentos no siempre adecuados didáctica ni cognitivamente al público escolar, que no siempre comportan una corrección lingüística adecuada dada la inmediatez de las noticias, y que en ocasiones responden más a intereses muy concretos que a la veracidad de la información dada.

La consulta de otros libros de texto es puntuada con un 52.7% con criterios generales, si bien al restringirla en los criterios básicos se sitúa en un 40.0%, mientras los libros de consulta llegan a un 56.4% en primera opción y bajan hasta el 29.1% al eliminar las repeticiones de la pregunta siguiente. De forma paralela, los libros del profesor no son consultados de forma básica por más de la mitad del profesorado de la muestra, pues su porcentaje supera mínimamente el 40% (43.6%) y queda reducido a un 29.1% con los criterios más realistas. En la misma tónica se comportan los libros de lectura con un 21.8% y un 18.2% de utilización. El bloque de audiovisuales, donde incluimos principalmente diapositivas y vídeos, es utilizado de forma general por más de la mitad de los docentes (56.4%) si bien su porcentaje merma hasta el 23.6% si atendemos a los resultados restrictivos, de forma que menos de una cuarta parte del profesorado emplea estos recursos de manera habitual en sus clases.

Un fenómeno a señalar es el bajo índice otorgado a la cartografía, consecuencia de varios factores. En primer lugar, la redacción de la pregunta sobre materiales básicos y el hecho de no detallar la opción de planos y mapas, daba a entender que estaban incluidos en el resto de ítems: libros de texto, de consulta, fotocopias... Aun así, algunos docentes han escrito en el apartado “otros” varias palabras relacionadas con la cartografía, dejando constancia real de su importancia en el uso cotidiano de la clase. Este resultado, no indica su ausencia como elemento fundamental en la enseñanza de las sesiones geográficas, sino únicamente su presencia diluida entre los libros, las fotocopias o la prensa. Entendemos que esta era la única forma de poder averiguar el verdadero porcentaje de profesorado que utiliza realmente la cartografía de una forma básica, pues de la otra manera hubiese estado señalada por la práctica totalidad del colectivo como producto de su íntima relación con la geografía. De hecho, hemos reservado esta posibilidad en la pregunta siguiente y un 90% de los encuestados han marcado los planos y mapas como elementos complementarios

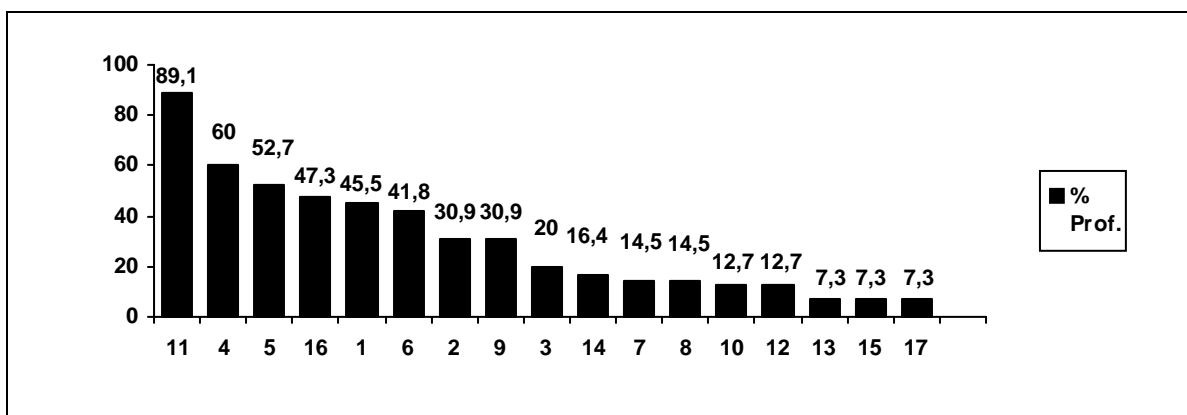
utilizados en sus clases. De esta forma, sí que podemos concluir que la cartografía se utiliza normalmente en las clases de geografía como veremos a continuación, pero más como apoyo de la información que reflejan otros documentos básicos como el libro de texto, que como recurso metodológico principal y portador de información primaria.

Como ya hemos comentado anteriormente, muy relacionada con la pregunta que acabamos de analizar, está la siguiente referida a los **recursos y materiales que se utilizan en el aula de forma complementaria**, y que hemos diferenciado de los textos propiamente enumerados. La lista ofrecida al profesorado consistía en los siguientes recursos: prensa, otros libros de texto, ordenadores, vídeo, audiovisuales, fotocopias, libro del profesor, televisión, libros de consulta, mapas y cartografía en general, fotografía aérea, brújula, casita meteorológica, cuadernos de ampliación, diapositivas y otros. De todos ellos, únicamente tres superan el 50% de las respuestas positivas como podemos ver en el cuadro nº 7 y que en realidad son dos: Mapas y cartografía en general (núm. 11) y audiovisuales-vídeo, (núm. 4 y 5). A mayor distancia nos encontramos las diapositivas del powerpoint (núm. 16) con un 47,3%, y la fuerte introducción de este elemento en pocos años.

Entre el 30 y la 40% de utilización se encuentran los materiales de prensa (45.5% y núm. 1) y fotocopias (41.8% y núm. 6), y los libros de consulta y otros libros de texto (30.9%, y núms. 2 y 9) como recursos complementarios. Por debajo de estos porcentajes, aparecen los ordenadores (20% y núm. 3), la casita meteorológica (16.4% y núm. 14), la televisión y el libro del profesor (14.5% y núms. 7 y 8), y la fotografía aérea (12.7% y núm. 12). De una forma ya muy minoritaria y prácticamente testimonial quedan el resto de recursos: brújula, cuadernos de ampliación y “otros” donde se hacen constar el retroproyector, telurio, globos hinchables, mapas con relieve, mapas eléctricos, datos locales, y fotografías y láminas.

Los datos extraídos de las contestaciones de la pregunta 24 que hace referencia a los materiales usados con mayor asiduidad en las clases de geografía, consagra al libro de texto como elemento dominante y en todo caso compartido con fotocopias y recortes de prensa. Los audiovisuales son relegados a una posición muy secundaria, posiblemente debido a la preparación requerida para su uso, aparatos necesarios y condiciones del aula. También el libro del profesor es un elemento que consideramos importante, aunque somos conscientes de su papel accesorio en muchas editoriales, así como del tiempo necesario para su consulta

y preparación. Con respecto a los recursos complementarios tratados a la pregunta 25, hay que señalar la gran importancia con que aparece la utilización de los mapas y cartografía general, resulta paradójico que su uso no sea general cuando se trata de un elemento idiosincrásicamente geográfico. Un tratamiento muy menor reciben los elementos más “novedosos” como fotografías aéreas u ordenadores, lo cual nos aproxima a la realidad de muchos centros de secundaria con una grave falta de aulas para dedicarlas a audiovisuales, la reclusión de la informática a la optatividad, la reducción de las salidas y experiencias de campo dado el testimonial uso de la brújula, de la observación con un bajo uso de la casita meteorológica, y la ocasionalidad de los recursos audiovisuales, prensa y libros diferentes al manual.



1: Prensa            2: Otros libros de texto    3: Ordenador    4: Vídeo            5: Audiovisuales  
 6: Fotocopias    7: Libro del profesor    8: Televisión    9: Libro consulta    10: Libro lectura  
 11: Mapas        12: Fotografía aérea    13: Brújula      14: Casita met.    15: Cuadernos de ampliación  
 16: Diapositivas            17: Internet

Cuadro nº 7. Material complementario utilizado en el aula

En definitiva, es preocupante que las clases de geografía se basan de forma prácticamente absoluta en los manuales, mientras los libros de ámbito local y comarcal, así como la cartografía, los audiovisuales y las nuevas tecnologías quedan relegadas a un plano minoritario y puntual en el mejor de los casos. Además, no aparece en ningún momento el cuaderno del alumno, como si se tratase de un elemento externo al proceso de enseñanza-aprendizaje cuando debería ser el foco preeminente de utilización en las clases de geografía, y en general en todas; y no únicamente como contenedor de ejercicios

individuales, sino como instrumento de diálogo con la asignatura, el profesor, el equipo y motor de construcción educativa. Consideramos que el cuaderno del alumno debe ser la guía educativa donde quedan reflejados los avances y dudas de los discentes, y por lo tanto una herramienta básica a considerar en la evaluación global de la asignatura y no únicamente como receptáculo de actividades y control de los deberes. Su utilidad como libro de texto que recoge fragmentos de textos, artículos de diarios y revistas, fotografías y en general todo aquel material usado durante el tema, así como las incidencias del estudio individual (resúmenes, dudas, esquemas, comentarios...) o debates, síntesis, composiciones o fichas bibliográficas, le convierte en un instrumento estrella. Pero también incluye potencialidades para memoria objetivada de la clase, herramienta de evaluación continua o trapisondista de la creatividad, siempre y cuando intentemos que no hayan “connotaciones punitivas, porque cortaría la libertad del alumno y desplazaría su centro de atención desde la autenticidad creativa de su espíritu hacia la necesidad de reflejar aquella imagen a través de la que piensa que va a ser juzgado” según afirman los profesores María Luisa Domínguez y Bernardino Orio (1985).

Otro de los elementos fundamentales de consulta debería ser la guía del profesorado, no únicamente como solucionario de los ejercicios, sino como tutorización del seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje realizado en el aula. Su consulta pensamos que debería ser básica durante la preparación de las clases, pues debería aportar ejemplificaciones de lo que se espera de los alumnos, una fundamentación epistemológica de los contenidos y un conjunto de ideas y recursos que favorecieran la consecución de los resultados y objetivos pretendidos. En conclusión, el libro del profesor debería dar las llaves de la estructura interna del libro del alumno y los itinerarios que ayudaran a coordinar la teoría y la práctica en búsqueda de una praxis. Esta importancia del libro del profesor desgraciadamente no la hemos notado a través de los resultados de la investigación, posiblemente por falta de costumbre o de manuales realmente provechosos, de forma que el porcentaje de su utilización con un 14,5% es casi que simbólico, sin entrar en consideraciones con respecto a su uso.

También el diario del profesor es un recurso importante para la investigación en el aula y guía de evaluación, así como herramienta condicionante de próximas planificaciones, en la línea que indican los profesores Porlán y Martín (1991) cuando

consideran al profesor como la persona que diagnostica los problemas, formula hipótesis de trabajo, experimenta y evalúa, selecciona sus materiales, diseña las actividades o relaciona conocimientos diferentes. En este sentido, el diario del profesorado podría ser el receptáculo de todo este trabajo educativo, punto de reflexión y salida para nuevas actuaciones. Sin embargo, aunque su uso ha estado profusamente difundido en la formación del profesorado, son pocos los docentes que le utilizan de una forma sistemática. En cambio, sí que es general su uso durante la experimentación de nuevos materiales curriculares para investigar las reacciones del alumnado y los tropiezos que le supone al enseñante. En este sentido son diversas las reflexiones que se han llevado a cabo sobre este recurso y su diferente conceptualización y tipologías como podemos ver en los diversos volúmenes publicados sobre intercambios de experiencias en los últimos años.

#### **4. Una gran necesidad y urgencia de renovación y formación**

El análisis de las diferentes variables en la programación y recursos utilizados en las clases de geografía, nos lleva a las conclusiones básicas: la escasa preparación de las sesiones que impartimos de nuestra disciplina y los reducidos y tradicionales instrumentos que utilizamos en su desarrollo. Una mayoría del profesorado de la muestra no prepara las clases que imparte de ninguna forma y lo expresa con toda sinceridad, y otro importante porcentaje afirma hacerlo consigo mismo, reflexionando sobre la materia. El centro de reunión es la casa particular y sólo en un reducido tanto por ciento en el centro de trabajo, de manera que el departamento parece tener un papel meramente anecdótico en el diseño y concreción de las clases de geografía. Por otra parte, el recurso más utilizado con gran diferencia respecto a los demás es el libro de texto. Un instrumento que siempre ha sido importante, y que a pesar de las numerosas reformas que intentaban difuminar su influencia, continua siendo el rey absoluto. Instrumentos tecnológicos como el las diapositivas y el powerpoint tienen unos mínimos testimoniales, y otros como el diario del profesor, la guía del libro o el cuaderno del alumno, o bien no se utilizan o incluso se desconoce su rentabilidad didáctica. La investigación en su conjunto nos conduce a la necesidad de la formación y renovación pedagógica del colectivo de geógrafos que por diferentes circunstancias se han dedicado a la enseñanza. La inutilidad del CAP y su

reducción a un mero trámite burocrático <sup>4</sup>, la profundización de la especialidad universitaria y no su complementariedad en la impartición de la disciplina de Ciencias sociales, geografía e historia, más el oscuro panorama que se presenta con los nuevos másters o cursos de perfeccionamiento didáctico, dibujan un complejo enigma que el tiempo nos mostrará bien pronto y su repercusión en la enseñanza obligatoria.

## 5. Bibliografía

- CANTARERO, J. (1993), “Projectes Curriculars: Entre les reformes i la renovació pedagògica”, *Espais Didàctics*, núm. 6, València, Galàxia d’Edicions, pp. 6-9
- CRESPO, J. , RODRÍGUEZ, J.C. i AVILA BERCIAL, R. (1995), “Enciclopedismo y afirmación nacional en la enseñanza de las regiones españolas en el Bachillerato antiguo. 1938-1967”, *Cambios regionales a finales del siglo XX*, Salamanca, XX Congreso Nacional de Geografía. AGE, pp. 62-67
- DOMÍNGUEZ REBOIRAS, M.L. i ORIO DE MIGUEL, B.. (1985), “El diario de clase”, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 122, Barcelona, Editorial Fontalba, pp. 25-27
- Federación de Enseñanza de CC.OO. (1993), *Encuesta al profesorado de primaria y secundaria de la enseñanza pública*, Madrid, Federación de Enseñanza de CC.OO-Gabinete de Estudios CIDE – MEC, 237 pp.
- MAINER BAQUÉ, J. (1995), “¿Nuevos libros para reformar la enseñanza? Apuntes sobre los textos escolares de Ciencias Sociales para la Secundaria Obligatoria., *IBER, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 4, Barcelona, Graó Editorial, pp. 87-103
- PORLÁN, R. i MARTÍN, J. (1991), *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*, Sevilla, Díada editora, col.lecció “Investigación y enseñanza”, 71 pp.
- RAMIRO ROCA, E. (2002): “El CAP: un despropósito consentido, prolongado y estéril”, *Actas do I Congreso de ensinantes de Xeografía: Lalín*. Universidade de Santiago de Compostela.
- RAMIRO ROCA, E. (2006): “Didáctica o secundària: un matrimonio imposible?”. *VI Congreso Internacional de Educación*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (1998), *Didáctica de la Geografía*, Barcelona, Ediciones de la Serbal, 397 pp.

---

<sup>4</sup> Para más información, consultar RAMIRO ROCA, Enric (2002, 2006)



# **LA ACTUAL POLÍTICA DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN BRASIL Y LOS REFLEJOS EN LOS CURSOS DE LICENCIATURA DE GEOGRAFIA EN GOIÁS**

Vanilton Camilo de Souza  
Universidad Católica de Goiás  
Universidad Estadual de Goiás

## **1. Introducción**

La actual política nacional para la educación en Brasil viene promoviendo intensos debates, considerando el contexto histórico en que está inserida bien como sus finalidades. En ese proceso, la elaboración de las Directrices Curriculares para los cursos de graduación, en especial la de formación de profesores, desencadenado por el Ministerio de la Educación - MEC y por el Consejo Nacional de Educación - CNE a partir de 1997, también, viene generando intensos debates. De la misma forma, las discusiones alrededor de las políticas de formación de profesores se circunscriben en el contexto histórico y de su finalidad.

El contexto de esa política transcurre de intensos cambios ocurridos en el interior de la sociedad al final del siglo pasado en las cuales se destacan, esencialmente, una crisis en los paradigmas tradicionales en la explicación de los fenómenos mundiales y surgimiento de nuevas formas de contemplar las cuestiones puestas en este final de siglo; la intensificación de productos tecnológicos, sobre todo en el universo de la información y de la comunicación promoviendo relativizaciones en las dimensiones espacio-temporal; la emergencia de grupos socio-culturales y étnicos explicitando valores considerados inexpresivos hasta entonces; la emergencia de nuevos actores y nuevos patrones de relaciones internacionales en la conducción del proceso de producción del capital y su relación con los Estados-Nación, son algunos ejemplos que contextualizan ese momento en el cual ocurren las políticas educacionales.

Considerando las finalidades de esa política, hay los que la ven con el objetivo de promover la formación de profesionales para atender las demandas de un mercado globalizado, bien como existen los que la justifican a partir de la necesidad de formar las

nuevas generaciones para satisfacer las exigencias puestas por las transformaciones en el mundo del trabajo, de la necesidad de nuevas relaciones con el conocimiento para, con eso, la promoción de aprendizajes más significativas para los profesores en formación, para los alumnos de la escuela básica y para la sociedad como un todo.

Los aspectos relativos a los objetivos de las diversas políticas educacionales en el país siempre fueron punto de debate entre el Estado, responsable por la implementación de esas políticas de un lado, y la sociedad civil, en especial los educadores participantes de movimientos organizados, de otro. No es pretensión en ese texto hacer un histórico de esos conflictos, hasta porque ellos son bastante recurrentes en la literatura educacional que trata de ese asunto. Lo que se pretende es levantar algunos aspectos presentes en la “arena” de la implantación de las nuevas políticas educacionales, en especial la de formación de profesores, direccionada a la formación del profesor de Geografía, en específico.

Esos embates entre el Estado y los Educadores, constituyen la primera parte de ese texto. A continuación, serán presentados algunos reflejos en el interior de algunos cursos de formación de profesores de Geografía en las Instituciones de Educación Superior - IES en Goiás.

## **2. Escenario de la implantación de las actuales políticas de formación de profesores.**

La implantación de las actuales directrices de formación del profesor por regla general y de Geografía, en específico, ocurrió en un escenario marcado por intensas divergencias. Las divergencias eran decurrentes del embate trabado entre el Ministerio de Educación – MEC de un lado, responsable por el proceso de implantación de las nuevas directrices de formación de profesores, y de otro lado por parte de los educadores brasileños, sobretudo, los que tenían una militancia política y académica sobre la formación docente en Brasil.

En el proceso de reforma, a partir de la homologación de las Directrices Nacionales para Formación Inicial de Profesores para la Educación Básica a Nivel Superior, aprobado por el MEC en febrero de 2002, diversas cuestiones presentadas están evidenciando las diferencias entre los dos actores aquí mencionados. El *locus* de la formación del profesor, el tiempo mínimo de formación y las habilitaciones en el interior de cada proyecto, constituyen, en mis análisis, el centro de los embates entre el poder público y los educadores.

En esos embates, el local de formación del profesor fue uno de los más polémicos. Eso se debe al hecho de que, en la actual política, los Institutos Superiores de Educación surgieron como local preferencial de la formación.

Brzezinski (1999), al analizar los Pareceres CNE/CES n ° 01/99 y n ° 970/99 y el Decreto Presidencial n ° 3.276/99, que disponen sobre las directrices curriculares para formación de profesores normalistas a nivel mediano, sobre el Curso Normal Superior y la habilitación para el magisterio en Educación Infantil y los años iniciales en la Enseñanza Fundamental en los cursos de pedagogía y sobre la formación superior de profesores para actuar en la educación básica, explicita la siguiente crítica:

(...) inicio minha análise sobre esse conjunto denunciando que essas imposições legais se colocam contra as reivindicações do mundo real, representado pelo Movimento Nacional de Educadores, e materializam a violência do poder do mundo oficial que atinge diretamente o ponto extremo do sistema educacional – a escola de educação básica (p. 94).

En relación al lugar de la formación del profesor las políticas son concebidas como acto de arbitrariedad y de intervención legalista promovida por los agentes del Estado y no son legítimas, considerando el movimiento de los educadores. Según la autora, el Parecer CNE/CES n ° 01/99 se presenta como un golpe al Movimento Nacional de Educadores, que ya había se declarado que reconocía solamente el nivel superior como nivel mínimo de formación de profesores y de profesionales de la educación.

En sus análisis, Brzezinski (1999) evidencia algunos aspectos del parecer como la parte legítima del documento. Explicita también donde ocurren las diferencias entre el Estado y el movimiento de educadores. En sus palabras:

Apesar dos descompassos, é preciso reconhecer que o parecer apresenta um discurso bastante interessante, uma vez que se ancora em boa fundamentação teórica e dá realce às preocupações das associações e dos sindicatos de professores quanto a profissionalização do educador. No entanto, os termos gerais do parecer estabelecem perfeita sintonia com o que quer o mundo oficial e mantêm coerência com as demais diretrizes curriculares para o Ensino Médio, Ensino Fundamental e Educação Infantil. Não resta dúvida de que tais sintonia e coerência fazem parte do mosaico legislativo que o mundo oficial vem montando para, sub-repticiamente, atender aos condicionantes impostos para as políticas educacionais definidas pelo Banco Mundial (p.96).

Se percibe que la autora considera legítimo el discurso, pero niega las finalidades para las cuales él está siendo usado. Dichas finalidades no poseen consonancia con el mundo vivido, el mundo de la educación, por lo tanto, no expresan legitimidad.

Todavía en relación a los Institutos Superiores de Educación como nuevo lugar de formación de profesores de nivel superior, también criticado por Freitas (2005, p. 07),

A aprovação da Resolução CNE/CP n° 133, em janeiro de 2001, sob a alegação de fazer cumprir as determinações do Decreto n° 3.276/99 e do Decreto n° 3.550/2000 (que alterou o termo "exclusivamente" para "preferencialmente"), abriu mais um capítulo na discussão sobre o curso de pedagogia e as instâncias e o *locus* de formação dos professores para a educação básica, ao estabelecer definitivamente as regras para

os pedidos de autorização de cursos de formação de professores: a formação de professores somente poderá acontecer em universidades e centros universitários (muito mais por conta das prerrogativas da autonomia do que por consentimento do MEC), e nos institutos superiores de educação, criados especificamente para esse fim.

Para la autora, se configura, a partir de esta política, la atenuación de las facultades de educación y de los Institutos científicos, de la formación plena del profesional de la educación. Caso se configure este nuevo *locus* de la formación del profesor, cabría a las instancias universitarias sólo la formación del bachiller, lo que significaría fragmentación en la formación de un mismo profesional.

Con respecto al local donde debería ocurrir la formación del profesor de Geografía, Cacete (2002) no expresa tal preocupación. Para la autora, lo que debe ser considerado son las posibilidades de formar con calidad el profesor de Geografía. Esa defensa hecha por Cacete contiene salvedades de que tal formación ocurra en IES privadas.

El tiempo de formación también expresó algunos enfrentamientos en el interior de esos dos actores involucrados en la discusión de las nuevas políticas de formación. Rocha (2000) señaló poca valoración de las licenciaturas, a partir de la Ley de Directrices y Base para Educación Nacional – LDBEN 9.394/96 por el hecho de que, en 1997, se establece una política de implementación de programas especiales de formación de profesores de forma bien aligerada. La resolución CNE/CES n ° 2/97 establecía que la formación de profesores para actuar en los últimos años de la Enseñanza Fundamental y en la Enseñanza Secundaria podría ocurrir en cursos regulares de licenciatura, en cursos regulares para portadores de diploma y en programas especiales de formación pedagógica, con carga horaria de 540 horas, de las cuales 300 serían para prácticas docentes.

Otras denuncias alrededor de esa desvalorización, en una perspectiva de la formación cualitativa del profesor, también son expresas por los educadores en consideración a la resolución CNE/CP n ° 2/2002, que establece la duración de los cursos de licenciatura. Según Freitas (2005), la reducción del tiempo de formación, por presión del sector privado, de 3.200 horas para 2.800 horas que deberán cumplirse en un mínimo de tres años, limita la formación del docente de calidad y con mayor orientación académica de la profesión.

El argumento del poder público para ese tiempo de formación, es debido al hecho de existir un número muy grande de profesores en el ejercicio del magisterio sin habilitación específica para la función docente que ocupan. Esa perspectiva es vehementemente refutada por los educadores por considerar la calidad de la formación docente factor primordial al papel de la educación en el mundo actual, sobretudo, a la sociedad brasileña.

Con respecto a las habilitaciones en los cursos de graduación de formación de profesores, las actuales directrices impiden la formación del profesor y del bachiller concomitantemente. Este aspecto en las actuales políticas causó fuerte reacción de los educadores, de las cuales se destacó las posiciones de los Geógrafos, en el caso representados por la Asociación de los Geógrafos de Brasil – AGB. Una de las acciones de esa asociación en ese contexto fue posicionarse contra la política de formación docente que impide dos habilitaciones en un mismo curso.

Braga (2000), refiriéndose al carácter autoritario de esa política que separa la licenciatura del bachillerato, pone que la misma usa de argumentos difíciles de ser refutados por los educadores, en relación a la formación de profesores experimentadas hasta entonces. Para la autora:

(...) a necessidade de: integrar, articular e valorizar o campo dos conhecimentos educacionais; valorizar a produção de conhecimentos sobre a relação teoria/prática; concretizar uma melhor integração de tempos e lugares na e da formação e da formação pedagógica; ocorrer um tratamento adequado da relação entre ensino/pesquisa; valorizar os estágios supervisionados; desenvolver competências e habilidades ligadas ao fazer docente; problematizar os valores éticos, estéticos e políticos vinculados à efetivação da sociedade democrática; conhecer algumas temáticas específicas ligadas às necessidades dos educandos; construir uma competência própria ligada ao desenvolvimento de projetos inter e transdisciplinares; aproximar das novas linguagens, sobretudo das novas possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias; e, finalmente, de construir uma competência para gerir o seu processo de formação continuada, não confirmam a proposta de separar os cursos de licenciaturas dos cursos de bacharelado (p.124).

Esa separación fue denunciada por la AGB como imposibilidad de formar el geógrafo en una perspectiva de la universalidad de la Ciencia.

Considerando que en la actual política de formación no sólo las divergencias señaladas anteriormente constituyen tal relación entre Estado y educadores, se puede evidenciar algunos aspectos de los cuales existen convergencias de ideas entre esos actores. En ese sentido, son convergentes las ideas alrededor de la necesidad de mayor asociación entre la investigación y la enseñanza en la formación de profesores, la necesidad de una mayor articulación entre teoría y práctica y la necesidad de construirse un currículo menos fragmentado y que articule mejor las áreas esenciales para la formación del profesor, son los aspectos que se presentan como legítimos en las actuales políticas de formación de profesores.

### **3. Algunos reflejos en la formación del profesor de Geografía en Goiás.**

En esa parte del texto se reflexiona sobre algunos resultados inherentes de las políticas de formación de profesores de Geografía en Goiás. La reflexión es fruto de

percepción y de análisis alrededor de algunas realidades próximas. De esas realidades, participo directamente de algunas y, de otras, indirectamente. Mi participación directa ocurre en los cursos de formación de profesores de Geografía de la Universidad Estadual de Goiás - UEG, específicamente en la Unidad Universitaria de la Ciudad de Goiás, y en el curso de licenciatura de la Universidad Católica de Goiás - UCG. Por el hecho de trabajar en esas instituciones, mi participación es directa, inclusive en el proceso de reforma de los currículos, desde el 2002. Indirectamente, percibo cuestiones relativas al proceso de reforma en el curso de la Universidad Federal de Goiás - UFG de Goiânia, por la convivencia con el grupo del área de enseñanza de Geografía de esta Universidad. Hay que resaltar que mi percepción es construida, también, por las discusiones que ocurren en el interior del NEPEG, Núcleo de Investigación sobre la Enseñanza de Geografía, de lo cual participo, y que, en los últimos años, ese tema constituye punto en la pauta de nuestras reuniones, sobretodo, acerca los impactos de esa política en la formación del profesor de Geografía en el Estado.

De los análisis realizados hasta el presente momento acerca de lo que viene ocurriendo en esos cursos de formación del profesor de Geografía, puedo decir que los impactos de esas políticas está teniendo fuerte incidencia en la realización de prácticas supervisadas y en las diversas nociones prácticas de enseñanza que se configuran en la formación de los profesores de Geografía en las Instituciones de Enseñanza Superior - IES mencionadas.

Con respecto al primer aspecto, las prácticas supervisadas en los cursos de licenciatura, específicamente en algunas unidades universitarias de la UEG situadas en el interior del Estado, se vive un caos que, bajo mi punto de visto, será de difícil solución. Muchas de esas unidades universitarias poseen varios cursos de formación de profesores (Geografía, Historia, Letras, Matemáticas y Pedagogía, son los que predominan) en los cuales, por ser una universidad pública, es elevado el número de alumnos en el momento de realización de prácticas. Paralelo a eso, buena parte de las ciudades sede de unidades universitarias de la UEG poseen pocas escuelas de enseñanza fundamental y media. La gran cantidad de estudiante en prácticas por escuela está elevando la preocupación de directores, de profesores y de supervisores de prácticas acerca esa situación. Las preocupaciones son decurrentes de la imposibilidad de efectuar prácticas direccionadas principalmente para una perspectiva académica en la formación del profesor de Geografía.

Para efectuar una propuesta de prácticas de Geografía que visa superar la concepción de las prácticas como “aplicación de modelo” (Pimienta y Lima, 2004) es necesario diversas condiciones para tal. De entre las condiciones un ambiente en las

escuelas campo bien integrado con la Universidad y compañeros en ese trabajo. La gran cantidad de estudiantes en prácticas en las escuelas está imposibilitando ese trabajo.

¿Qué acciones transcurren para la superación de esa concepción de prácticas? Para Pimienta y Lima (2004) ese modelo consiste en la creencia de que el conocimiento de principios y técnicas científicas, adquiridas a lo largo del currículum, garantizaría una buena práctica profesional en el momento de la realización de las prácticas. Es recurrente la idea de que en este modelo no sea necesaria la utilización de teorías que orienten el pensamiento y las acciones. Lo que importa es la aplicación de “recetas”, independientemente de la situación en la cual ocurren las actividades. Es decir, en esa concepción se presupone que la realidad es que debe ser cambiada para garantizar el éxito de las actividades de las prácticas. Es común, también, en ese modelo, la idea de que la formación profesional es responsabilidad casi que exclusiva del momento en que las prácticas son realizadas, siendo, las prácticas, las actividades principales. En ese sentido, las prácticas son realizadas sin que se consiga articular el campo teórico y conceptual con el campo profesional, ocurriendo una demarcación de lo que es “teórico” y de lo que es “práctico”. Delante de esa concepción de prácticas, tendríamos todos los estudiantes realizando sus prácticas esencialmente en la forma de regencia, sin preocupación y sin involucrarse con la escuela en su complejidad.

En ese sentido una acción sería una buena formación teórica capaz de construir una otra concepción de prácticas. Pero, ¿qué concepción?

Se consideramos que las prácticas, en la formación de profesores de Geografía, puede ser el momento en que son creadas las condiciones que posibiliten al alumno el contacto con las actividades profesionales docentes en locales donde estén estructuradas las condiciones para el ejercicio de la profesión y que, para ese contacto, se presupone el desarrollo de actividades consideradas esenciales en la formación de ese profesional, podrá ocurrir una diversificación de los espacios para la realización de las prácticas supervisadas, para más allá del aula, sin perder de vista la escuela como *locus* de la profesión. Es justamente ese aspecto que se debe tomar para orientar las reflexiones, es decir, problematizar el tipo de actividad que generalmente se desarrolla en las prácticas supervisadas.

La superación de las prácticas como aplicación de modelo, puede transcurrir en la articulación entre las prácticas y la investigación. En esa articulación, buena parte de las prácticas podría ocurrir como vivencia investigativa en la escuela teniendo en vista la realización de los proyectos de monografías. Aspectos relativos a los contenidos de Geografía enseñados en la escuela, a las prácticas de los profesores de esa, los procesos de

aprendizaje de los contenidos de Geografía por parte de los alumnos, entre otros aspectos, podrían ser investigados durante la realización de la práctica. Sin embargo, la dificultad en la realización de ese trabajo de naturaleza más cualitativa no se efectuaría en decurso de la falta de plazas para los estudiantes en prácticas en las escuelas campo.

Con respecto a las concepciones de prácticas en la formación docente y las formas por las cuales las Prácticas de Enseñanza se concretizan en los currículos de formación de profesores de Geografía, se verificó una distorsión en la realización de esa actividad.

La idea más común sobre ese asunto es que la práctica de enseñanza se ha constituido como lugar esencialmente de realización de las prácticas supervisadas y que con las nuevas directrices, las prácticas se presenta como campo distinguido en los currículos sin que hubiese una explicitación de la noción de práctica en la formación docente. Eso está generando muchas incertidumbres acerca del papel de las prácticas en la formación de los profesores de Geografía.

Diversas nociones de prácticas están presentes en la formación de los docentes de Geografía de las cuales muchas no se relacionan con la deseable formación académica de ese profesional y que acabaron siendo reforzadas por la falta de discusión en las directrices acerca de las orientaciones teóricas que están presentes en la formación docente del profesor de Geografía. Fue común la manifestación en los currículos de las licenciaturas de Geografía, específicamente en la UCG y UEG, un elenco de asignaturas con carga horaria teórica y otra práctica. En muchos casos, el proceso formativo en el interior de esas asignaturas refleja la separación teoría y prácticas. Es decir, son unas prácticas circunscritas en la aplicación de teorías y conceptos, en la verificación *in loco* de hechos y fenómenos, en suma, en muchos casos se refieren a acciones vaciadas de reflexiones.

Sobre esa concepción de prácticas, Souza y Zanatta (2006) señalan que ellas deben promover la articulación entre los conocimientos específicos y pedagógicos, entre las experiencias escolares y su articulación con la teoría, entre la acción y el pensamiento, finalmente, una concepción que supere las perspectivas unilaterales de formación del profesor de Geografía.

Otro impacto verificado en los cursos de Geografía en la actualidad, a partir de las directrices de formación de profesores, se refiere a la perspectiva del atenuamiento en la formación docente explicitada en la política actual. En las instituciones privadas, filantrópicas, comunitaria y fundacionales del Estado de Goiás, la duración mínima de esos cursos es de tres años y medio en la mayoría de los casos. De esa forma, para cumplir las 2.800 horas, el currículo no dispone de ningún tiempo para otras actividades que no sean la enseñanza.



El hecho es que los impactos generados por la legislación sobre ese asunto es motivo de mucha discusión y, ciertamente, cambios ocurrirán en relación a la formación del profesor de Geografía.

#### **4. Consideraciones finales.**

Finalmente me gustaría concluir exponiendo algunas situaciones problemas. Considerando los embates señalados en el texto, ¿qué relación puede ser establecida entre la concepción del movimiento de los educadores con las prácticas de formación que se configuran en el interior de los cursos de formación de profesores de Geografía? Además de las trabas emanadas por las políticas de formación docente, ¿qué más se verifican en los actuales proyectos de licenciatura de Geografía? ¿Qué impactos de esas políticas son específicos a los cursos de Geografía de las IES públicas y de las IES privadas? ¿Qué especificidad otras IES están viviendo en la formación del profesor de Geografía? Tenemos que conocer las diversas experiencias de formación de ese profesional, a partir de esas directrices, para que podamos avanzar en el debate sobre la cuestión. Si algunas ideas de formación del profesional de Geografía son significativas para el desarrollo de nuestra ciencia y son legítimas para los geógrafos brasileños, tenemos que substanciarnos de argumentos y promover nuevas articulaciones en el plano político afín de que nuestras ideas estén presentes en las propuestas que orientan la formación de ese profesional. Partiendo para un cierre de ese texto, no de la discusión, corroboro con Cavalcanti (2006) de que una de las formas de alterar esa actual realidad de la Geografía en el ámbito escolar se sitúa en un intenso proceso de pensar en la formación inicial y continuada de los profesores, y para eso es necesario acciones en la esfera de las políticas públicas acerca de la asignatura, para que los mismos tengan acceso al armazón teórico metodológico de la Geografía escolar y de la Didáctica de la Geografía para que se pueda efectuar una valoración del papel de esa asignatura en la actualidad y en la formación del ciudadano.

#### **5. Bibliografía**

- BRAGA, R. B. Formação inicial de professores: uma trajetória com permanências eivada por dissensos e impasses. *Terra Livre*, Geografia, política e Cidadania. São Paulo: AGB, 2000, n. 15, 113-128.
- BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, dezembro de 1999. 80-108.
- CACETE, N.H. *A formação do professor para a escola secundária e sua localização institucional: da faculdade de filosofia ao instituto superior de educação - a*

- referencia da formação do professor de geografia. São Paulo, 2002. Tese (Doutorado)
- CAVALCANTI de Sousa, L. de. Bases teórico-Metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. En *Formação de Professores: concepções e práticas em Geografia*. Goiânia: Vieira, 2006.
- CURY, C.R. A formação docente e a educação nacional. <http://www.mec.gov.br/cne>. Acesso em 30/09/2005.
- FREITAS, H. de. *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. S/R, 2005.
- PIMENTA, S. y LIMA, M. S. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.
- ROCHA, G.O. Uma breve história da formação do professor de Geografia. *Terra Livre, Geografia, política e Cidadania*. São Paulo: AGB, 2000, n. 15, 129-144.
- SOUZA VANILTON, C. de y ZANATTA, B.A. Concepções de Prática de Ensino e Formação de Professores. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. *Formação de Professores: concepções e práticas em Geografia*. Goiânia: Vieira, 2006.

***III***

***INNOVACIONES DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE  
LA GEOGRAFÍA EN EL CONTEXTO DEL ESPACIO  
EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR***



# **EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: INNOVACIONES DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA**

María Luisa de Lázaro y Torres

Universidad Complutense de Madrid

## **1. Introducción**

Vamos a comenzar recordando qué es el Espacio Europeo de Educación Superior y cómo se va construyendo, después concretaremos qué entendemos por innovaciones didácticas y cómo hacerlas realidad en el EEES. Veremos algunas experiencias realizadas desde el punto de vista institucional y aportaremos algunas ideas para ser innovador en Geografía en el contexto del EEES.

## **2. Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior**

El proceso de Bolonia para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior se inicia con la firma del Tratado de Bolonia (1999) por 29 países europeos en la ciudad italiana del mismo nombre. Este documento oficial recoge los objetivos que inician el camino del EEES para la creación de un espacio común europeo que unifique los sistemas educativos de estos países en el año 2010. Con este espacio se pretende impulsar y facilitar la movilidad de los estudiantes, profesores y demás personal de las universidades y también atraer alumnado procedente de universidades no europeas (EEUU, Canadá y Australia principalmente).

Los países que firmaron esta declaración inician las reformas necesarias para homogeneizar sus enseñanzas, sin perder su diversidad y su identidad, y adaptarse a dicho espacio, para ello se realizan las cumbres ministeriales (Praga ,2001; Berlín, 2003; Bergen, 2005; Londres 2007 y Lovaina 2009) y otras reuniones entre las que destacamos las del Grupo de Seguimiento de Bolonia (BFUG) constituido por los 46 países miembros del Proceso de Bolonia, la Comisión Europea y otras organizaciones.

Algunos países llevan varios años en una dinámica de trabajo como la que implica el EEES, como es el caso del Reino Unido. En otros casos ha sido el Estado el que ha realizado los cambios necesarios, como por ejemplo en Hungría o en Eslovenia. En España antes del año 2010 el nuevo sistema estará en vigor, lo que obliga que para el curso académico 2009-2010 estén puestos en marcha y funcionando los nuevos planes de estudios adaptados a él.

La decisión política de convergencia de todos los sistemas educativos exige su reforma, para lo que ha sido necesario:

- Un trabajo comparativo sobre los currícula y los programas.
- Un estudio sobre los perfiles profesionales y académicos y las

necesidades de la sociedad, que para la profesión de geógrafo llevó a cabo el Colegio de Geógrafos (2008)

(<http://www.geografos.org/nuevaweb/perfilesprofesionales.asp>).

Para el grado de Geografía y Ordenación del Territorio se puede encontrar esta información en la página web de la ANECA (2004):

[http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco\\_jun05\\_geografia.pdf](http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_jun05_geografia.pdf)

- Reformas legislativas, materializadas en varios Reales Decretos (fig.1), que aportan la normativa necesaria para que se hagan realidad los objetivos de Bolonia. No hay que olvidar que el trabajo del aula, aún teniendo en cuenta la normativa, va más allá y el profesor que la lleva a cabo juega un papel fundamental en ello.

<b>Objetivos del EEES</b>	<b>Real Decreto que lo apoya</b>
Adopción de un sistema comparable de titulaciones.	Denominado Suplemento Europeo al Título. Supone una mejora en la “transparencia” internacional y está regulado en: REAL DECRETO 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. <a href="http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/11/pdfs/A33848-33853.pdf">http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/11/pdfs/A33848-33853.pdf</a>
Sistema basado en dos ciclos: Grado y Posgrado (Master y/o Doctorado).  Cada uno de ellos comprende distintas cualificaciones.	<p>REAL DECRETO 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. <a href="http://www.boe.es/boe/dias/2005-01-25/pdfs/A02842-02846.pdf">http://www.boe.es/boe/dias/2005-01-25/pdfs/A02842-02846.pdf</a></p> <p>REAL DECRETO 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado. <a href="http://www.boe.es/boe/dias/2005-01-25/pdfs/A02846-02851.pdf">http://www.boe.es/boe/dias/2005-01-25/pdfs/A02846-02851.pdf</a></p> <p>ORDEN ECI/2514/2007, de 13 de agosto, sobre expedición de títulos universitarios oficiales de Máster y Doctor. <a href="http://www.boe.es/boe/dias/2007/08/21/pdfs/A35424-35431.pdf">http://www.boe.es/boe/dias/2007/08/21/pdfs/A35424-35431.pdf</a></p> <p><b>Modificaciones posteriores:</b></p> <p>REAL DECRETO 1509/2005, de 16 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado y el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de posgrado. <a href="http://www.boe.es/boe/dias/2005/12/20/pdfs/A41455-41457.pdf">http://www.boe.es/boe/dias/2005/12/20/pdfs/A41455-41457.pdf</a></p> <p>REAL DECRETO 189/2007, de 9 de febrero, por el que se modifican determinadas disposiciones del Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de posgrado. <a href="http://www.boe.es/boe/dias/2007/02/10/pdfs/A06010-06010.pdf">http://www.boe.es/boe/dias/2007/02/10/pdfs/A06010-06010.pdf</a></p>

<p>Establecimiento del sistema de créditos ECTS (European Credits Transfer System).</p>	<p>REAL DECRETO 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. <a href="http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/18/pdfs/A34355-34356.pdf">http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/18/pdfs/A34355-34356.pdf</a> . En los créditos ECTS “se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios”. 1 crédito ECTS = de 25 a 30 horas.</p>
<p>Asegurar un nivel de calidad en el desarrollo de criterios y metodologías comparables en el EEES.</p>	<p>Creación de las agencias de calidad nacionales (en España la ANECA) y regionales o autonómicas para la supervisión de la calidad de las enseñanzas y supervisar que éstas se programan en función de las necesidades del mercado laboral, los perfiles laborales existentes y las competencias genéricas y específicas necesarias para ello. También supervisa los procedimientos de evaluación. También se evaluará la calidad del sistema: evaluaciones externas a los estudiantes, a los profesores, a las instituciones educativas, a los planes de estudio...</p> <p>REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. <a href="http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf">http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf</a> Con dos anexos de gran importancia: 1. Estructura el plan de estudios: objetivos, contenidos, competencias, ECTS que debe comprender, etc.; 2. Materias básicas por ramas (Geografía aparece dentro de las Ciencias Sociales, además de seguir en las Humanidades).</p>
<p>Otros :</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promoción de la dimensión europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular.</li> <li>- Promoción de la movilidad de estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de enseñanza superior europea.</li> </ul>

Fig.1. Objetivos EEES y decretos que los apoyan.



El sistema queda dividido en los dos ciclos señalados (fig.2), con el reparto siguiente de ECTS:

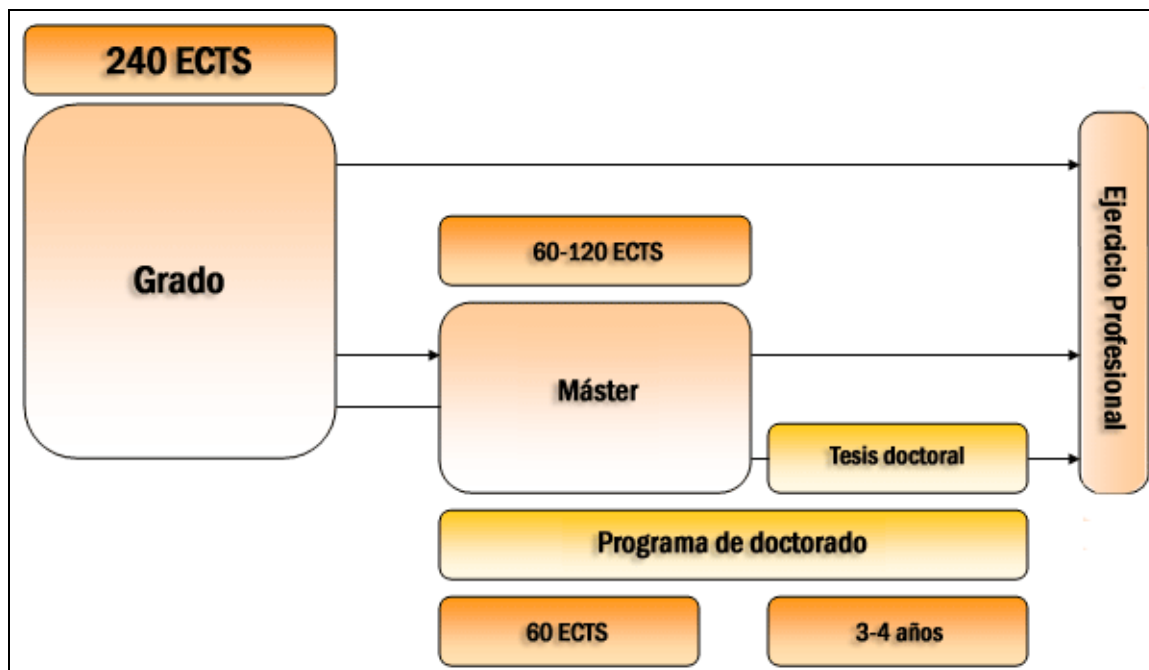


Fig.2. Ciclos en que se dividen los planes de estudios. Fuente: Ministerio de Ciencia e Innovación.

([http://web.micinn.es/contenido.asp?menu1=2&menu2=1&dir=04\\_Universidades/01@General/00-OrEnUniV](http://web.micinn.es/contenido.asp?menu1=2&menu2=1&dir=04_Universidades/01@General/00-OrEnUniV) )

Como perfiles profesionales el Libro Blanco señala que la mayoría de nuestros titulados se colocan en puestos de trabajo relacionados con SIG. Si sumamos los temas educativos (items 22 a 25) observamos que supera a los anteriores: (fig.3)

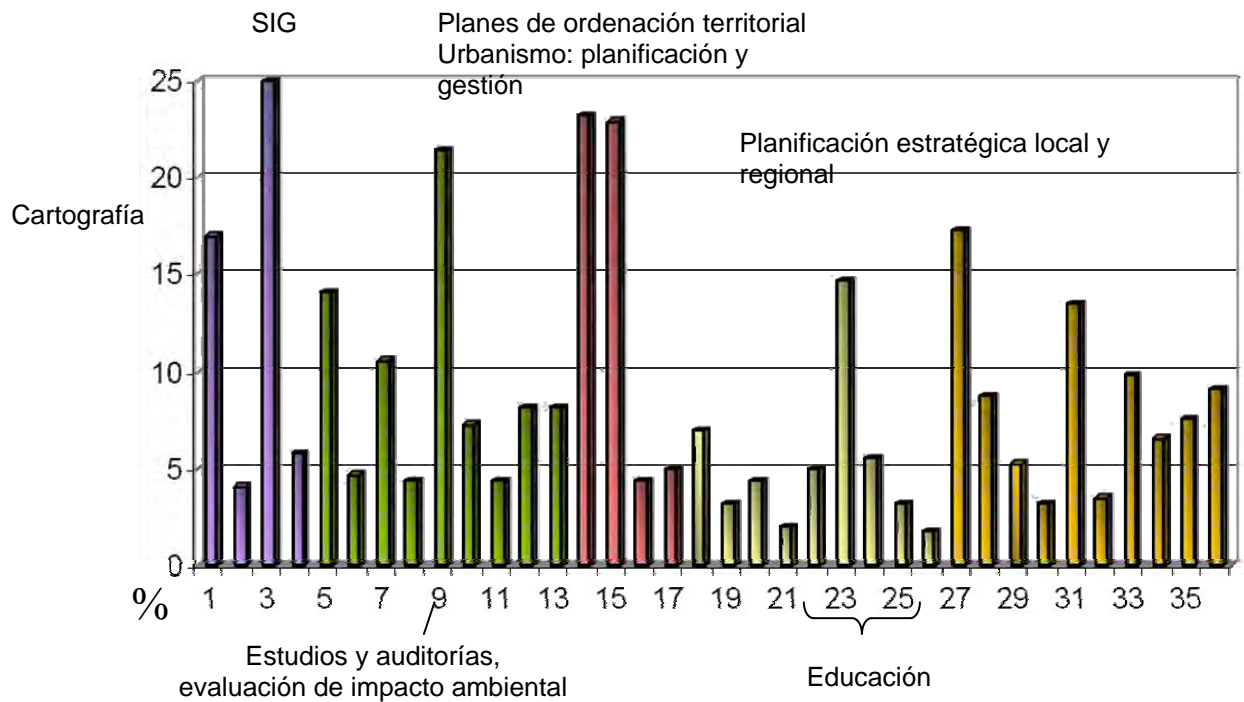


Fig.3. Perfiles profesionales del Geógrafo según el Libro Blanco (2004)

- |  |  |
|--|--|
| <b>1</b> Cartografía   | <b>10</b> Inventarios de usos del suelo y recursos naturales                                     |
| <b>2</b> Documentación cartográfica y estudios toponímicos                   | <b>11</b> Meteorología y climatología  |
| <b>3</b> Sistemas de Información Geográfica                                  | <b>12</b> Educación Ambiental  |
| <b>4</b> Teledetección, fotogrametría y sistemas de localización (GPS)       | <b>13</b> Evaluación y diseño de estrategias de sostenibilidad                                   |
| <b>5</b> Ordenación y gestión de los espacios de interés natural             | <b>14</b> Planes de ordenación territorial   |
| <b>6</b> Servicios técnicos de implantación de sistemas de calidad ambiental | <b>15</b> Urbanismo: planificación y gestión   |
| <b>7</b> Agendas 21 locales y auditorías ambientales urbanas                 | <b>16</b> Política del suelo, trabajos catastrales y Gestión del Patrimonio Inmobiliario Público |
| <b>8</b> Planes de emergencia y de prevención de riesgos                     | <b>17</b> Movilidad, transporte y logística  |
| <b>9</b> Estudios y auditorías, evaluación de impacto ambiental              | <b>18</b> Divulgación. Trabajos editoriales  |
|  | <b>19</b> Divulgación. Nuevas tecnologías multimedia e Internet                                  |
|  | <b>20</b> Divulgación. Guías turísticas  |

**21** Divulgación. Promoción de productos turísticos

**22** Educación. Enseñanza secundaria

**23** Educación. Enseñanza universitaria

**24** Educación. Formación continua y enseñanza no reglada

**25** Educación. Guías del patrimonio natural y cultural

**26** Cooperación y solidaridad: geógrafos sin fronteras

**27** Planificación estratégica local y regional

**28** Gestores del desarrollo social y económico local

**29** Programación, gestión y evaluación de Políticas y Servicios públicos.

**30** Demarcaciones territoriales

**31** Estudios Urbanos y Metropolitanos para el diseño de políticas urbanas

**32** Geomarketing

**33** Demografía y estudios sociales de la población

**34** Estadísticas Socioeconómicas y Producción de información de base

**35** Estudios de Localización, Implantación e Impacto de Actividades Económicas

**36** Gestión y evaluación de políticas de desarrollo turístico

### **3. El proyecto Tuning y el papel de las redes temáticas**

Para impulsar el EEES se crea el proyecto Tuning en el año 2000. Va a ser desarrollado por instituciones encargadas de la enseñanza superior. Este proyecto se inicia en Europa, se amplía en el año 2003 a América Latina y en el año 2006 a Rusia. Se conjugan en él los objetivos de la Declaración de Bolonia con la aplicación práctica de los mismos a la enseñanza superior, sin entrar en los sistemas educativos concretos - que se considera responsabilidad de los gobiernos-, sino en las estructuras educativas y el contenido de los estudios.

La estructura de Tuning tiene una amplia participación (fig.4): coordinadores de proyectos, el comité de gestión y los grupos o áreas temáticas:



Fig.4. Estructura del proyecto Tuning: participantes.

Fuente: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=5&Itemid=28>

Tuning aporta innovación curricular y coherencia a todo el proceso de reforma en la enseñanza superior, especialmente enfocada a las competencias genéricas y a las competencias específicas de un área de estudio que un estudiante debe desarrollar durante sus estudios (2005). Este sistema de enseñanza basado en la adquisición de destrezas y competencias favorece la inserción en el mercado laboral. Estas reflexiones han servido de punto de partida para la elaboración de los planes de estudios y la definición de los descriptores de los ciclos de los mismos, de forma que éstos no se basen únicamente en una acumulación de créditos. El sistema se basa en un sistema modular.

Algunas redes temáticas, como la de Geografía HERODOT, que se incorporó a la metodología Tuning en la tercera fase del proyecto (2005 - 2006), aporta algunos documentos de indudable valor, como es el relativo a las competencias, y el relativo a la interdisciplinariedad disponible en: <http://www.herodot.net>, en el que se recomienda una colaboración entre disciplinas de forma integrada tanto en los procesos de

enseñanza y aprendizaje como en los de investigación. Se considera importante para una enseñanza global de la Geografía el intensificar la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

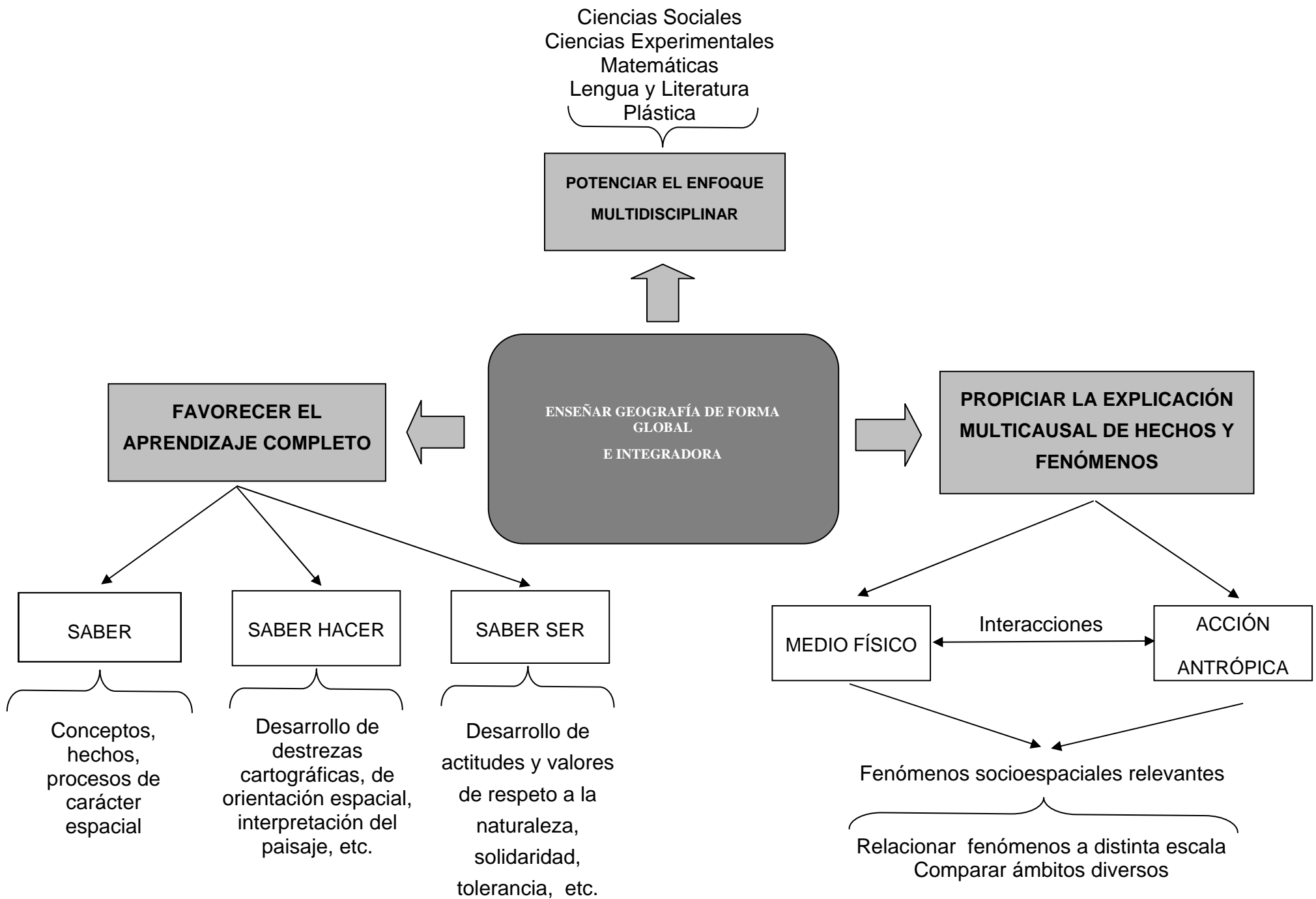
La nueva metodología propuesta en relación a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, pone al alumno en el centro del aprendizaje e impulsa el aprendizaje significativo. Tiene en cuenta la mejora de la calidad y la garantía del nivel del programa de estudios o currículum, lo que marca un hito en la innovación. El que el estudiante sea el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, presupone una participación del mismo con autonomía y responsabilidad en su propio aprendizaje.

Esto exige una adaptación de las metodologías docentes que exige al estudiante un aprendizaje por competencias genéricas y específicas, es decir, lo que se espera que sepa, entienda y sea capaz de demostrar después del proceso de aprendizaje. Las competencias se pueden referir a una unidad de un curso, a un módulo, a un ciclo de los estudios, a varios ciclos o a las competencias para toda la vida (cifradas en ocho competencias clave por la UE, 2006). Al profesor se le exige una mayor reflexión en los objetivos, competencias y conocimientos. Los profesores siguen estando afectados por las competencias para el aprendizaje durante toda la vida, a las que hay que añadir el pensamiento crítico y el conocimiento pedagógico necesario para desempeñar su profesión.

Se observa claramente en la fig.5 cómo los estudiantes deben adquirir una preparación para:

- Desempeñar una profesión, lo que se relaciona con las competencias técnicas: saber y saber hacer. Que son las competencias específicas (disciplinares, profesionales, académicas y otras) del libro blanco y algunas de las competencias transversales y las instrumentales.
- Ser ciudadanos responsables, lo que se relaciona con las competencias sociales y competencias para toda la vida: saber aprender, saber estar y hacer o colaborar en el saber. Se corresponden con las competencias transversales personales sistémicas y otras.

Todos estos hechos los podemos resumir en la fig.5 realizada por María Jesús Marrón (2003):



**Figura 5. La enseñanza de la Geografía como saber global e integrador de contenidos. Marrón Gaite, M<sup>a</sup> J. (2003)**

Todo ello nos supone concebir con María Jesús Marrón una enseñanza innovadora de la geografía como saber global e integrador de contenidos.

#### **4. La innovación docente**

En relación con la innovación, el proyecto Tuning señala las siguientes metas y objetivos (González, J. y Wagenaar, R., 2003):

- Facilitar la transparencia en las estructuras educativas e impulsar la innovación a través de la comunicación de experiencias y la identificación de buenas prácticas.
- Crear redes europeas capaces de presentar ejemplos de prácticas eficaces, estimular la innovación y la calidad mediante la reflexión y el intercambio mutuo, lo que se aplica también a las otras disciplinas.

Todo ello supone un intercambio de experiencias que trasciende el ámbito nacional y que debe ser fruto de la mayor movilidad del profesorado, estudiantes y personal dentro del EEES en un ambiente transdisciplinar y de globalización. Si este intercambio se realiza sobre las experiencias que podamos calificar como “buenas prácticas” docentes será mucho más enriquecedor en la difusión e impulso de innovaciones.

Como punto de partida podemos decir que la innovación en los nuevos planes de estudio se observa en las asignaturas nuevas orientadas hacia la profesionalización del geógrafo o del educador. Pero vamos a ir más allá: ¿Que entendemos por innovación didáctica?

Innovar, según la Real Academia Española, significa introducir novedades, por lo que en un sentido amplio podemos decir que el reto de adaptar nuestras enseñanzas al EEES es ya en sí una innovación. Podemos cuestionarnos ¿Cómo medir una innovación? ¿Qué sistemas de evaluación potencia la innovación? ¿Qué entendemos en el contexto europeo por innovación? No podemos hablar de innovación sin hablar de calidad, no tiene sentido una innovación que no ofrezca unos estándares mínimos de calidad, sin que la calidad suplante a la innovación. ¿Cómo construir una innovación didáctica? ¿Es hacer algo diferente o contamos con un protocolo de actividades o de estrategias educativas para su consecución?

Todo el proceso de enseñanza aprendizaje puede tener una dimensión de experimentación e investigación propias de la innovación si buscamos nuevas estrategias y recursos didácticos como por ejemplo la utilización de los mapas conceptuales, portafolios, TIC... y organizamos el aula (trabajo grupal) para ello. Asumiendo la realidad de la sociedad actual (multiculturalidad, tratamiento a la diversidad, dimensión europea de la educación, enseñanza bilingüe...). La motivación del alumnado sigue jugando un papel fundamental en todo el proceso. La evaluación nos va a ayudar a conocer la eficacia de las iniciativas innovadoras.

Las diversas iniciativas institucionales de innovación educativa existentes: Jornadas de Innovación Educativa, creación de los Vicerrectorados de Calidad e Innovación Docente, Programas de Innovación educativa para introducir el crédito europeo.

Proyectos de Innovación Educativas (PIE) en las universidades y en los organismos e instituciones de nuestras enseñanzas no universitarias muestran la inquietud y necesidad por innovar. ¿Qué se mide en ellos? ¿Qué se considera para que un proyecto sea innovador?

Podemos destacar los siguientes **aspectos a tener en cuenta para** construir un decálogo de buenas prácticas para **calificar a un proyecto de enseñanza de la Geografía de innovador**:

- **Que estén integradas la teoría y la práctica, se adecue a las competencias profesionales y esté relacionado con el currículo**, realizando alguna aportación de interés en todos estos campos.

- **Que el tema, los recursos o la metodología sean innovadores**, para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje con nuevas metodologías en las que el estudiante sea el eje central del mismo y su aprendizaje sea significativo. En los Proyectos de Innovación Educativa (PIE) de la UCM se valora explícitamente que las metodologías sean activas y participativas y estén orientadas a facilitar y mejorar el proceso de aprendizaje del estudiante. Se favorecen las aproximaciones interdisciplinares y transdisciplinares a los temas o materia objeto del aprendizaje. Se favorecen formulas innovadoras de evaluación en el aprendizaje por competencias del estudiante.



- **Que se impulsen las TIC y las competencias espaciales**, lo que sucede por la propia evolución de la Sociedad del Conocimiento sin olvidar el objetivo de facilitar el aprendizaje de conceptos en Geografía (ML Lázaro, 2008). La motivación del alumnado y las habilidades de comunicación se verán impulsados con las TIC. Podemos destacar como especialmente útiles en la enseñanza innovadora de la Geografía:

- Las presentaciones en clase mediante la utilización de programas (PowerPoint, Open Office Impress, etc.) y de otras herramientas tecnológicas como la Pizarra Digital Interactiva y/o diversos programas interactivos.
- Los globos virtuales (Google Earth, ArcGIS Explorer, World Wind, Skyline, Virtual Earth, etc).
- La utilización orientada y guiada de la Geoinformación en Internet mediante las Webquest, Web-based-learning, la actual Web 2.0 y la naciente Web semántica.
- Los campus virtuales (WebCT, Sakai, Moodle...) como apoyo a la enseñanza presencial y/o al e-learning.
- Los Sistemas de Información Geográfica (SIG).
- El empleo del GPS integrado en la cartografía digital, en los globos virtuales y en los SIG.

- **Que sea viable, exportable y generalizable**. Ya que si no existe una utilidad práctica en una iniciativa docente o no puede ser realizada por otros docentes carecerá del interés propio de las innovaciones.

- **Calidad del proyecto**. Como principios básicos, sobre la garantía de calidad en la educación superior en el EEES se dice explícitamente que los procesos utilizados deben ser compatibles con la diversidad y la innovación (ANECA, 2005). La evaluación de todo el proceso permitirá ratificar la calidad del mismo. Se utilizan algunos estándares de medición muy generalizados en la “cultura de la evaluación” de otros países, aunque todavía en muchas universidades españolas las evaluaciones que se realizan tienen un carácter experimental. Es necesaria una búsqueda de estándares que se puedan utilizar

para una innovación comparativa (*benchmarking*) en los que estén incluidas la mayoría de las características anteriormente señaladas. La UNESCO y las Agencias de Calidad tienen ya un trabajo realizado en este sentido.

Para todos estos objetivos es necesario elaborar y diseñar materiales y nuevos recursos en el marco del EEES.

## **5. ¿Como impulsar la innovación educativa?**

A las tres actitudes globales que distinguen las profesoras Marinello y Cook (2000), el profesor director, que estructura y presenta el proceso de indagación a los estudiantes; profesor guía, que ejemplifica y estimula el proceso de indagación de los estudiantes; el profesor mentor, que comparte y corrige el proceso de indagación con los estudiantes;

añadiremos el que nos ocupa: el profesor innovador, que se adapta permanentemente a los cambios para aprovechar lo mejor de ellos en su labor de facilitar el aprendizaje de sus alumnos.

La Universidad es un campo de innovación didáctica por excelencia al hallarse entre la investigación y la docencia.

Algunos de los aspectos más importantes para fomentar las iniciativas de innovación entre los profesores parte de una sólida formación inicial –que generalmente se produce en las universidades-, un apoyo al docente en el inicio de su carrera y el favorecer el que se conozcan y compartan las buenas prácticas docentes mediante la creación de grupos de investigación y o de trabajo, asistencia a reuniones y congresos nacionales e internacionales. La comunicación de experiencias identificadas como buenas prácticas es uno de los mejores cauces para impulsar la innovación.

Las universidades tienen la responsabilidad de usar sus conocimientos, tradición y capacidad de innovación para preparar el futuro de Europa con la finalidad de que sus estudiantes estén preparados para el desempeñar un trabajo profesional y ser ciudadanos responsables.

## 6. Bibliografía

- AGUADED GÓMEZ, J. I. y FONSECA MORA, M. C. (2007) Proyectos Innovación Docente 2006. Universidad de Huelva.
- ANECA (2005) Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior [http://www.aneca.es/active/docs/enqa\\_criteriosydirectrices\\_261005.pdf](http://www.aneca.es/active/docs/enqa_criteriosydirectrices_261005.pdf)  
traducción de: European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005): Standards and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area.
- BAUTISTA VALLEJO, J.M. (2006): Didáctica e innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Asociación de Profesores para la Formación Didáctica.
- BFUG Working Group on Qualifications Frameworks (2007): National Qualifications Frameworks. Development and Certification. Report from Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. [http://web.micinn.es/04\\_Universidades/022EdUnSu/032EEES/01@Bolonia/00-DHist/2007-report-final.pdf](http://web.micinn.es/04_Universidades/022EdUnSu/032EEES/01@Bolonia/00-DHist/2007-report-final.pdf)
- BRYAN, C.; CLEGG, K. (Eds) (2006) Innovative Assessment in Higher Education: Routledge, UK
- CARBALLO CORTIÑA, R. y otros (2007): Metodologías y experiencias de innovación educativa : 20 experiencias para renovar los espacios de aprendizaje en la universidad (en CD-ROM).
- CIDE (2007) Premios Nacionales de Innovación Educativa 2005, 576 p. <http://www.mepsyd.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/innovacion/colinn012/colinn012pc.pdf>
- COLEGIO DE GEÓGRAFOS (2008) Consideraciones relativas a los conocimientos, capacidades y competencias que posibilitan la empleabilidad de los egresados en Geografía y Ordenación del Territorio. 8 págs. <http://titulodegradoengeografia.files.wordpress.com/2008/04/informe-empleabilidad-2008.pdf> (last accessed 23-V-2008)
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2003): *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Bruxelles. COM (2003), 58 final 05.02.2003.
- COMISIÓN EUROPEA (2004): “Sistema europeo de transferencia y acumulación de

- créditos (ECTS) : Características esenciales”. Dirección General de Educación y Cultura. Luxemburgo : Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- CRUE (2002): *El crédito europeo y el sistema educativo español*.  
<http://www.crue.org/espaeuro/encuentros/credito.pdf>
- DONERT, K. (2007) Aspects of the State of Geography in European higher education. TUNING Geography: a report of findings and outcomes.HERODOT.
- EUROPEAN PARLIAMENT&COUNCIL (2006) Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning (2006/962/EC). Official Journal of the European Union. 30.12.2006 L 394/10-18. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:EN:PDF>
- FERNÁNDEZ-VALMAYOR CRESPO, A.; FERNÁNDEZ-PAMPILLÓN CESTEROS, A.; MERINO GRANIZO, J. (Eds) (2004): “En apoyo del aprendizaje en la universidad : hacia el espacio europeo de educación superior” . I Jornada Campus virtual UCM . Madrid : Editorial Complutense.
- GARCÍA RUIZ, A. (2006) “Los principios científico-didácticos: un modelo para la innovación de la enseñanza de la Geografía”, III Congreso Ibérico de didáctica de la Geografía, en *Cultura geográfica y educación ciudadana*. ISBN: 84-922182-4-X, pp. 443-452. Editores: M<sup>a</sup> Jesús Marrón Gaité, y Lorenzo Sánchez. AGE –Universidad de Castilla-La Mancha.
- GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (2003): Estructuras Educativas Tuning en Europa. Informe final. Fase I. Universidad de Deusto. Universidad de Groningen. 338 págs.  
[http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc\\_fase1/Tuning%20Educational.pdf](http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf)
- GRAU COMPANY, S.(2007) Innovación educativa: una tarea compartida.
- HANNAN, A. y otros (2005) La innovación en la enseñanza superior: enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales. Narcea, S.A. de Ediciones. HERRERO FABREGAT, C. (2000):”La formación profesional docente del profesor de Geografía. Problemas actuales.”, en GONZÁLEZ ORTIZ, J. L. y MARRÓN GAITE, M. J. (Coord) *Geografía, profesorado y sociedad. Teoría y práctica de la Geografía en la Enseñanza*, AGE; Universidad de Murcia y Consejería de

- Educación y Universidades de Murcia. Pp.15-46.
- HILL, A.D. y SOLEM, M.N. (1999): “Geography on the Web: Changing the Learning Paradigm?” en *Journal of Geography* nº 98:100-107, National Council for Geographic Education, EEUU.
- HURLEY, J.M.; PROCTOR, J.D. y FORD, R.E. (1999): “Collaborative Inquiry at a Distance: Using the Internet in Geography Education”, en *Journal of Geography* 98: 128-140, National Council for Geographic Education, EEUU.
- Innovar para el ECTS: II Jornadas de Innovación Docente, celebradas el 8, 14 y 22 de mayo y el 1 de junio de 2007 en Granada. Ediciones Sider. 82 p.
- IRÍZAR ARGUIÑAN, J. y STEFANIA ALDAVE, B.(Grupo ORIXE) (1996): “El ordenador como instrumento didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje” en *Didáctica Geográfica*. Segunda época nº 1, págs. 67-73.
- IZQUIERDO, S. y GONZÁLEZ, M.J. (2003): “Las tecnologías de la información y la comunicación en la docencia universitaria de la Geografía”, en M.J. MARRÓN et al., (Coord). *La enseñanza de la Geografía ante las nuevas demandas sociales*. Toledo, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 197-207.
- KOUTSOPOULOS, K (2008) The Case of Geoinformatics in Europeanization. In *Journal of Geography in Higher Education*, 2008; 32 (1):7-14.
- LATORRE MEDINA, M.J. (2007) El clima de innovación en los centros escolares: propuesta de indicadores para conocer su funcionamiento / *Aula de Innovación Educativa*, 2007 FEB; (159)
- LAVIGNE, R de (2003): Los créditos ECTS y los métodos de asignación de créditos.  
<http://www.uv.es/%7Eoce/web%20castellano/estudios.htm>
- LÁZARO Y TORRES, M.L. de; GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. J. (2007a) Spain on the Web: A GIS way of teaching, in Karl Donert; Premyslaw Charzynsky y Zbigniew Podgorski (Eds) *Teaching in and about Europe. Geography in European Higher Education*. Universidad de Toruń and HERODOT. pp. 36-43.
- LÁZARO Y TORRES, M.L. de; GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. J. (2007b) Learning about Spain through GIS Webs , in K. Donert (Ed.), *EUC'07 HERODOT Proceedings, ESRI European User Conference 2007: Stockholm, Sweden, 25-27 September 2007, ESRI-HERODOT Publications*.
- LÁZARO Y TORRES, M.L. de; GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. J. y LOZANO DE SAN CLETO, M. J.: (2008). “Google Earth and ArcGIS Explorer in Geographical Education” en Jekel T, Koller A and Donert K (eds.) *Learning*

- with Geoinformation III - Lernen mit Geoinformation III*. ISBN: 978-3-87907-471-6 Año: Wickmann. pp. 96-105.
- LÁZARO Y TORRES, M.L.; GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. J. y LOZANO DE SAN CLETO, M. J. (2008). "Learning about immigration in Spain through geoinformation on the Internet" en K. Donert y G. Wall (Eds) *Future Prospects in Geography*. Año: HERODOT Conference Proceedings, 4-7 September 2008, Liverpool Hope University. ISBN: 978-0-9515847-4-3. pp. 439-445.
- MALPICA, F. (2007) La gestión de la calidad pedagógica a través de comunidades de investigación e innovación sobre la práctica educativa / Aula de Innovación Educativa, 2007 DIC; XV (167)
- MARRÓN, M.J. et al., (coord.) (2003): *La enseñanza de la Geografía ante las nuevas demandas sociales*. Toledo, Universidad de Castilla-La Mancha.
- MARRÓN, M.J. (2007): Enseñar Geografía en la era de la globalización. Un reto desde la metodología activa. Conferencia inaugural del curso académico 2007-2008. Facultad de Educación. Centro de formación del profesorado. Madrid. UCM.
- MARTINELLO, M. Y COOK, G. (2000) *Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, Gedisa.
- MEC (2006): "Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad" disponible en:  
[http://www.mec.es/educa/ccuniv/html/metodologias/docu/PROPUESTA\\_RENOVACION.pdf](http://www.mec.es/educa/ccuniv/html/metodologias/docu/PROPUESTA_RENOVACION.pdf)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTA (2003): *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Documento-Marco. Madrid. MECD.
- MONEREO, C.; POZO, J.L. (2003): *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Barcelona. Editorial Síntesis.
- MONTIEL OLEA, P.V.(2008): *Innovación curricular: una escuela multicultural*. Ediciones Corintia S.R.L. 1 CD-ROM
- MORENO JIMÉNEZ, A. y MARRÓN GAITE, M.J. (Eds) *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*. Colección Espacios y Sociedades, serie Mayor, Síntesis, Madrid. Págs.217-238.
- NAVARRO RUIZ, J.C. (2004): "La política educativa y de formación profesional ante el Tratado Constitucional para Europa : El Espacio Europeo de Educación Superior" Valencia : Tirant lo Blanch, 2004.

- PALOMARES RUIZ, Ascensión (2007) Nuevos retos educativos en el marco de la UE. El modelo docente en el espacio europeo. Ed. Universidad Castilla – La Mancha, 344 págs.
- Partnership for 21st Century Skills (2004) ICT Literacy Map - Geography - Map Illustrating the intersection between Information and Communication Technology (ICT) Literacy and core academic subjects of Geography: [http://www.21stcenturyskills.org/images/stories/matrices/ictmap\\_geo.pdf](http://www.21stcenturyskills.org/images/stories/matrices/ictmap_geo.pdf) (in spanish: <http://www.eduteka.org/pdfdir/HabilidadesGeografia.pdf> )
- RODRÍGUEZ IZQUIERDO, R. (2000) “Las Nuevas tecnologías de la Información y la comunicación aplicadas a la enseñanza: un reto en la formación inicial del profesorado del siglo XXI” en CALDERÓN ESPAÑA, D. PÉREZ GONZÁLES, E: *Educación y Medios de comunicación Social: Historia Perspectivas*. Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País.
- RODRÍGUEZ IZQUIERDO, R. (2000) “Aprendizaje Basado en la Actividad del Alumnado en la formación Inicial del Profesorado. Algunas reflexiones y sugerencias desde los retos de la sociedad del conocimiento”. Actas del Congreso Internacional sobre “Docencia Universitaria e Innovación”.
- RODRÍGUEZ IZQUIERDO, R. (2001) “¿Internet ha cambiado tanto la enseñanza?: Situación actual y perspectivas” , comunicación presentada en al I Congreso Internacional de EducaRed celebrado en Madrid del 18 al 20 de enero de 2001.
- SANCHEZ DELGADO, P. Y GAIRÍN SALLÁN, J. (2008) Planificar la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior. ICE de la Universidad Complutense de Madrid, 188 págs.
- SANTOS PRECIADO, J. M. (1996): “Recursos informáticos y enseñanza de la Geografía” en *Didáctica Geográfica*. Segunda época nº 1, págs. 57-65.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. y otros (1998) Los grupos de trabajo y la innovación didáctica. Editorial Germania, S.L. 112 p.
- THE QUALITY ASSURANCE AGENCY FOR HIGHER EDUCATION (2007) Geography 2007, 23 p. <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/statements/Geography.pdf>
- TÓJAR HURTADO, J.C. y otros (2004): Innovación educativa en la Universidad: un estudio de la Universidad de Málaga. 1 CD ROM.

TORRE, S. (2008): Estrategias didácticas en el aula: buscando la calidad y la innovación, UNED, 248 p.

TULLA, A. (Coord) (2004): *Libro Blanco para el diseño del título de grado de Geografía y Ordenación del Territorio*. Programa de Convergencia Europea, marzo 2004. ANECA. Madrid.  
[http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco\\_jun05\\_geografia.pdf](http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_jun05_geografia.pdf)

UNESCO (2008) ICT Competencies Standards for Teachers <http://cst.unesco.org/sites/projects/cst/The%20Standards/ICT-CST-Implementation%20Guidelines.pdf>

WARF, B.; VINCENT, P. y PURCELL, D. (1999): “International Collaborative Learning on the World Wide Web”, en *Journal of Geography* 98: 141-148, National Council for Geographic Education, EEUU.

## 7. URL de interés

Página oficial del proceso de Bolonia:

<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>

Página del Ministerio de Ciencia e Innovación sobre el EEES:

[http://web.micinn.es/contenido.asp?menu1=3&menu2=3&dir=04\\_Universidades/022EdUnSu/032EEES](http://web.micinn.es/contenido.asp?menu1=3&menu2=3&dir=04_Universidades/022EdUnSu/032EEES)

Proceso Tuning: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>

Todo el proceso de Bolonia hasta Bergen (mayo 2005) disponible en

[http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/bologna/bologna\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/bologna/bologna_en.html)

En la página de la UCM:

[http://www.ucm.es/info/ucmp/pags.php?COOKIE\\_SET=1&tp=Espacio%20Europeo%20de%20Educación&a=documentos&d=0000084.php](http://www.ucm.es/info/ucmp/pags.php?COOKIE_SET=1&tp=Espacio%20Europeo%20de%20Educación&a=documentos&d=0000084.php)

En la Universidad Autónoma:

<http://www.uam.es/europea/documentacionbasica.html>



# EXPERIENCIAS Y VALORACIONES DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN ASIGNATURAS VIRTUALES

Fernando Almeida García

Universidad de Málaga

## 1. Introducción

En esta comunicación se explica la aplicación y los resultados producidos en una asignatura de Geografía, impartida de forma *on line*, albergada en una plataforma formativa de la Universidad de Málaga. Se analiza el funcionamiento de la asignatura, su adaptación a los nuevos requerimientos de la enseñanza y se expone su valoración realizada por los propios alumnos, a través de las encuestas realizadas.

Los aspectos espaciales y territoriales tienen una notable atracción entre el alumnado universitario, aunque esta aseveración también sería extrapolable a otros ámbitos de la enseñanza y a la divulgación de la cultura, en general. Esta afirmación nace de algunas de las características propias de la Geografía como ciencia y que en la actualidad concuerda con algunos de los intereses generales de los estudiantes. Esta ciencia tiene un estrecho vínculo con la representación territorial, por lo que el aspecto visual tiene un fuerte peso en buena parte de las actividades de la Geografía. Se hace difícil concebir los procesos territoriales sin cartografía, sin las imágenes de los paisajes o de las ciudades. La representación de la realidad territorial por medio de la cartografía, esquemas, fotografías o video, es uno de los elementos habituales con los que se trabaja en Geografía y que en la actualidad, en una sociedad que abandona la letra escrita para volver al icono, que se siente más cómoda con lo visual, es una gran ventaja (McLuham, 1985).

Esta demanda de lo visual añadido a las amplias posibilidades que aportan las nuevas herramientas de análisis territorial (SIG), el abaratamiento y la facilidad de manejo de la fotografía, la cartografía y el video, los nuevos programas de animación cartográfica, la explosión de materiales audiovisuales en Internet, etc. Toda esta nueva

oferta favorece la difusión de la Geografía y permite utilizar con mucha más versatilidad la enseñanza en entornos virtuales, sobre el que se profundizará en las siguientes líneas (Santamaría, 2005; Souto, 1998, p.16).

Este interés por los aspectos territoriales ya ha sido puesto de manifiesto por el gran buscador Google, que ha desarrollado programas absolutamente geográficos como el *Google Maps* o el *Google Earth*, que además quedan abiertos a las nuevas tendencias colaborativas de las webs 2.0, en los que las personas interesadas pueden ampliar la información sobre los territorios (Cerdeira, 2005).

Otro aspecto de la Geografía que atrae y favorece el acercamiento del alumnado es su carácter multidisciplinar. Cualquier estudiante o simplemente persona con cierta curiosidad, casi siempre encuentra algún aspecto geográfico próximo a su campo de interés. Con posterioridad, esta aproximación que permite la conexión entre alumnos de diversa formación, suele ser uno de los elementos más valorados del campo geográfico. En concreto, lo que se hace es un acercamiento a la realidad, pues ésta no está parcelada en compartimentos sino que todas se interconectan, con mayor o menor intensidad. Esta debería ser una de las grandes aportaciones como competencia y habilidad que debe llevar consigo cualquier alumno que curse alguna asignatura geográfica. La realidad es tan compleja como los territorios.

Por tanto, estos intereses y las nuevas tecnologías tienen perfecta cabida en la enseñanza de la Geografía. De forma concreta, en la valoración que se presenta en esta comunicación, se expone la construcción de una asignatura geográfica desarrollada en un entorno virtual y las estrategias seguidas para aprovechar estos intereses y los resultados alcanzados según los propios alumnos.

## **2. El desarrollo de la asignatura virtual.**

La enseñanza virtual no debe estar separada del papel que debe jugar el docente frente a la explosión de información ante la que se encuentra el alumno. La función del profesor parece que cada vez más, se encamina a proporcionar herramientas para discriminar información y construir propuestas propias, no copiadas de otros. Para ello es necesario que el docente se sumerja en la misma realidad que rodea al alumno para poder plantear las pautas de trabajo adecuadas.

En esta línea surgió la creación de una asignatura virtual sobre un territorio. Esta denominada *El Mediterráneo: espacio de cultura y conflicto: una aproximación*

*geográfica*, se presentó como una propuesta a la convocatoria del Campus Virtual de la Universidad de Málaga en el curso 2007/08. El análisis que aquí se expone corresponde a los resultados de la asignatura durante el citado curso.

El objetivo central de la asignatura es la aplicación de una serie de habilidades colaborativas que permitan conocer la situación del Mediterráneo, desde diversos puntos de vista, y plantear soluciones a los conflictos. Todas las herramientas desplegadas en la asignatura siguen esa línea directriz.

Así mismo, con esta iniciativa se pretende demostrar la posibilidad real y efectiva de trabajar en grupo y de forma colaborativa, aunque no se haga presencialmente. No es idea de este proyecto hacer lo mismo que se hace presencialmente pero a distancia. Si ya funciona bien a distancia no merece la pena hacerlo virtual (Cebrián, 2003, p.39; Martín y Ahijado, 1999, p. 180).

Se diseñó como una asignatura abierta, multidisciplinar, opción necesaria para conocer el Mediterráneo y sus problemáticas, así como para proponer soluciones. Esta visión es acorde con lo anteriormente citado y conecta con la necesidad de forma equipos con visiones integradoras que den respuesta a problemas complejos. La diversidad de los bloques (ambiental, económico, social y geopolítico) que en cierta manera recuerdan al tradicional análisis regional, atraen a un amplio espectro de alumnos. En esta línea hay que destacar que los alumnos de la asignatura analizada producen de catorce titulaciones diferentes.

La diversidad formativa del alumnado es una de las fortalezas de la asignatura, pues entre otros objetivos, se pretende que trabajen conjuntamente personas de diferentes campos y que se complementen. Los trabajos colaborativos no se pueden llevar a cabo correctamente sin la intervención de alumnos que en cada fase tienen un mejor conocimiento de los contenidos.

### **3. Herramientas de evaluación.**

Para conseguir el objetivo planteado se diseñaron una serie de tareas, que integran diversas posibilidades de trabajos, en los que se combina fundamentalmente el trabajo en grupo, con algunas actividades individuales (test de autoevaluación, ensayo personal). Es importante señalar que el proceso de enseñanza y aprendizaje es progresivo, es decir, que el nivel de complejidad del trabajo realizado va aumentando a lo largo del curso, en función de la destreza que desarrollan. Esto es importante, por que

inicialmente ni el alumno ni el grupo tiene la suficiente destreza para plantear soluciones elaboradas a los casos propuestos.

Los trabajos colaborativos se apoyan siempre en foros, recurso que proporciona automáticamente la plataforma y en grupos, articulados siempre en torno a los alumnos que se muestran más dinámicos. Es preciso y necesario la identificación y el apoyo a los líderes, pues son los que dinamizan los grupos. Hay que tener en cuenta que la ausencia de contacto directo entre los alumnos, disminuye la interacción social, por el cual se podrían formar más fácilmente los grupos. La ausencia de estas situaciones obliga a ser muy cuidadoso (“mimar”) con estos dinamizadores y distribuirlos estratégicamente entre los grupos que se deseen. Si no hay suficientes líderes es necesario crearlos, impulsarlos, etc., por medio de mensajes específicos a los alumnos a los que se les incita a dar el paso como coordinadores.

El importantísimo papel inicial que juegan estos coordinadores (líderes) debe ser premiado con algún incentivo. Con posterioridad, una vez que los grupos funcionan, la estrategia puede ser diversa: mantener a los coordinadores, hacerlos rotar, etc.

Como punto de partida en los trabajos en grupo se ha utilizado el método del caso. El alumno no puede ser un sujeto pasivo que se limita únicamente a superar (realizar) unos ejercicios, sino que debe ser un agente activo. Con la resolución de los casos propuestos se consiguen dos objetivos. Por lado, el alumno propone soluciones a problemas y, por otro lado, estas propuestas se plantean y evalúan en grupo.

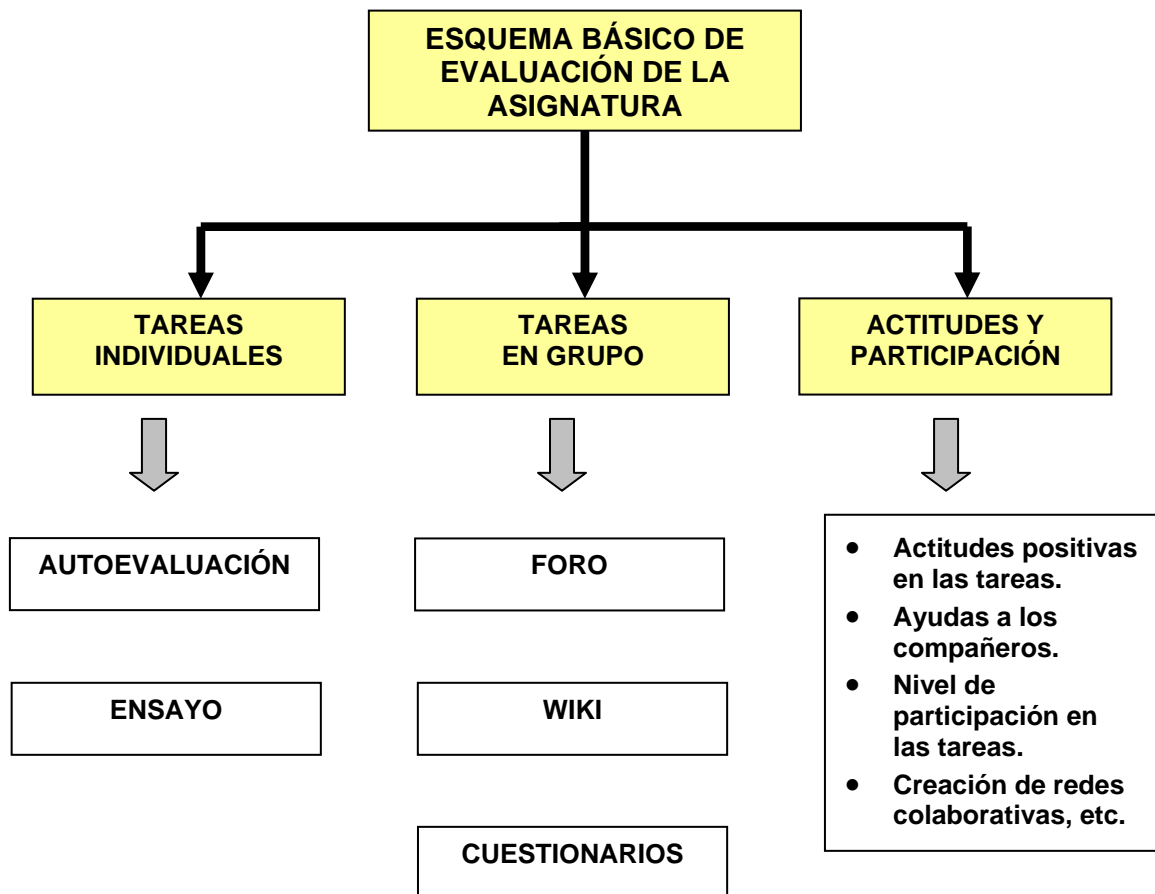
El gran salto metodológico en este campo geográfico debe ser conseguir que el estudiante proponga soluciones a problemas y que éstas se planteen o evalúen en grupo.

El proceso habitual sería la presentación por parte del profesor de una situación cualquiera (problema ambiental, económico o social concreto), que tiene una causa múltiple (acorde a la visión geográfica) y múltiples soluciones. Cualquier territorio del mundo se adapta a estas premisas y muchas de las actividades de las personas que viven sobre esos territorios están destinadas a solucionar estos problemas o a aprovechar las potencialidades.

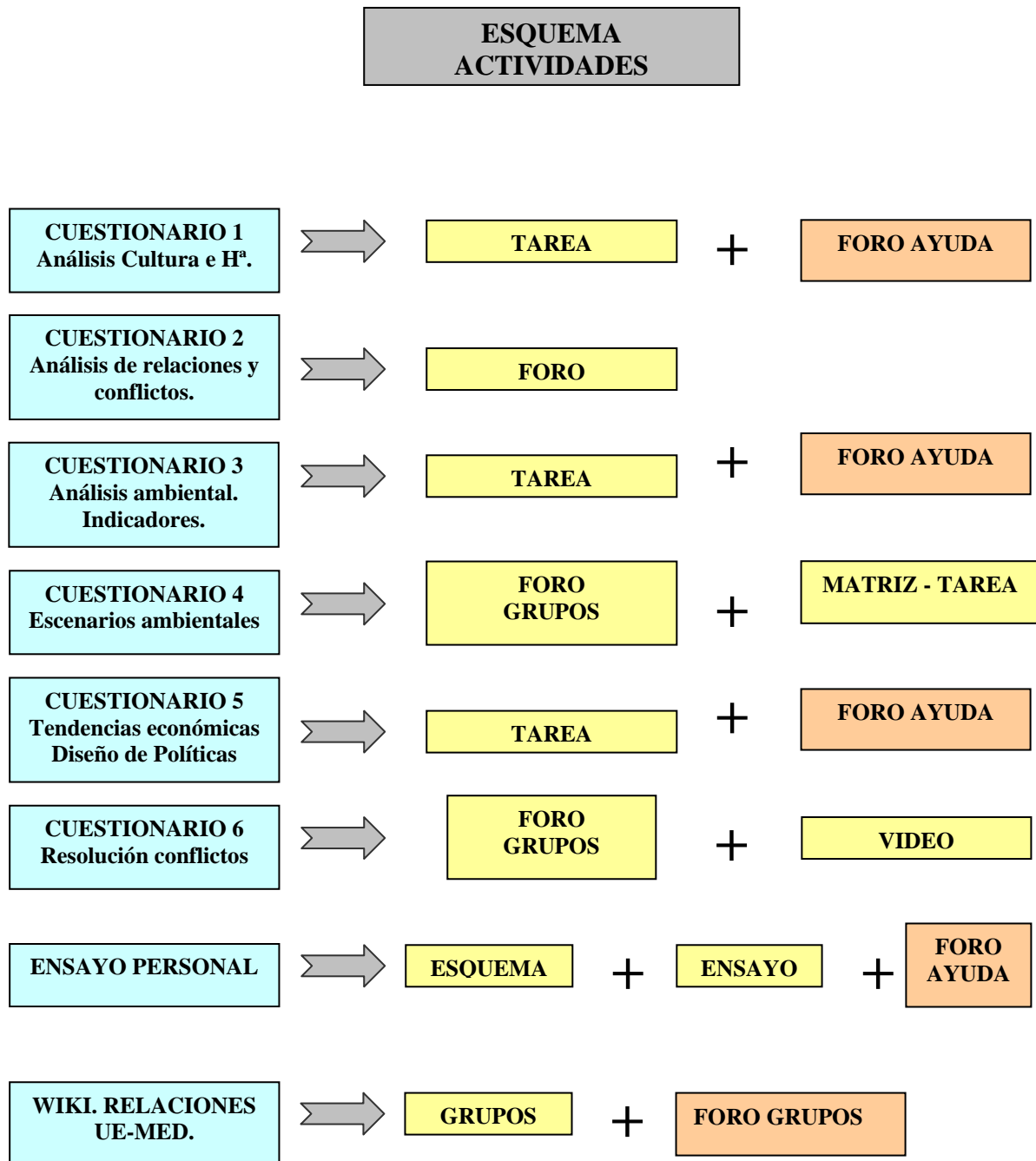
No es pretensión actual la formación de los agentes políticos y económicos que deciden sobre estas zonas, pero sí poner en marcha el trabajo colaborativo entre alumnos con formaciones diferentes pero que son complementarias a la hora de resolver ciertos problemas y que este proceso permite ensayar.

Respecto a los recursos específicos utilizados en la plataforma formativa, habría que destacar los foros y la wiki. En el primer caso, la flexibilidad de los foros para crear

grupos y el rápido debate que se puede organizar entre ellos, hace de esta herramienta una de las ideales para la creación de los equipos de trabajo. De hecho, todas las tareas realizadas en la asignatura tienen su soporte en los foros. La wiki es una herramienta que progresivamente ha ido incrementado su actividad en el trabajo colaborativo y en la actualidad es la que está creciendo más. La experiencia en esta asignatura es que funciona adecuadamente, si están bien delimitados los objetivos, los contenidos que se pretende crear y si trabajan correctamente los equipos.



Cuadro 1. Esquema básico de evaluación de la asignatura



Cuadro 2. Esquema de actividades

El comentario sobre el funcionamiento de las diversas actividades sería excesivamente prolija. Por ello, puede ser de cierto interés explicar el funcionamiento

de alguno de los cuestionarios, como el sexto. En éste se plantea la resolución de un conflicto real, como es la partición de la isla de Chipre, asunto enquistado desde hace décadas. El cuestionario comienza con la presentación por parte del profesor de la situación general del problema y los objetivos que se persiguen con la resolución del problema. Se especifica que la construcción de soluciones se hacen en función de una serie de premisas o condicionantes, según el equipo en que se encuentre el alumno; en este caso concreto unos defenderán la unidad de la Isla, otro grupo apoyará la partición, un tercero buscará similitudes con algunos conflictos en el Mediterráneo, etc. Los miembros de los equipos deben aportar argumentos para su propia postura e intervenir en los otros foros y rebatir. Los equipos se apoyan en foros que son visibles entre sí.

La información de partida la proporciona un video que presenta el problema desde diversos ángulos de vista (griego, turco y zona de separación). El elemento visual con las declaraciones de personas que están viviendo la situación y la imagen del territorio, proporcionan un carácter más real a un problema sobre el que van a trabajar. Lo visual tiene un gran valor en el campo de la Geografía.

En este modelo de trabajo son los alumnos los que trabajan y proponen las soluciones, aunque hay un cierto condicionante de algunas de las posturas en torno a las que se debe agrupar el alumno; esto surge por necesidad de gestionar el proceso de trabajo y no por un condicionante ideológico.

Es interesante remarcar que el trasvase de información entre los alumnos es mucho más ágil y potente que las relaciones que tradicionalmente se establece entre alumno y profesor. Se puede decir que los alumnos se “fían” más de sus propios compañeros y que les entusiasma más la creación de sus propias soluciones sin condicionantes.

Este ejercicio resume en buena medida el procedimiento de trabajo en esta asignatura geográfica:

- Se utilizan fuentes escritas y audiovisuales.
- Se emplean diversos recursos de la plataforma virtual: foro, cuestionario, etc.
- Se emplea el método del caso.
- Se cumple el objetivo de la resolución del caso y la generación de debate combinado (cruzado).

Todo esto es posible realizarlo sin que haya una presencia física y real del alumno y del profesor. La utilización de estas herramientas no se hace por simple

sustitución, sino que la combinación de todos los recursos, permite que los alumnos trabajen intensamente en grupo y con un rendimiento adecuado.

#### 4. Resultados de la asignatura

A continuación se expone los principales datos en relación a los resultados obtenidos en la asignatura que se analiza.

<b>Estadísticas básicas de los resultados de la asignatura                      “El Mediterráneo: espacio de cultura y conflicto.                      Una visión geográfica”</b>	
Alumnos inscritos	30
Alumnos retirados	1
Aprobados en convocatoria ordinaria de febrero	28
Aprobados en convocatoria extraord. de septiembre	1
Alumnos cuya nota final estuvo entre 0 y 4,9 puntos	0
Alumnos cuya nota final estuvo entre 5,0 y 6,9 puntos	5
Alumnos cuya nota final estuvo entre 7,0 y 8,5 puntos	17
Alumnos cuya nota final estuvo entre 8,5 y 9,5 puntos	6
Alumnos cuya nota final estuvo por encima de 9,5 puntos	1
Media de las notas totales (puntos)	7,3

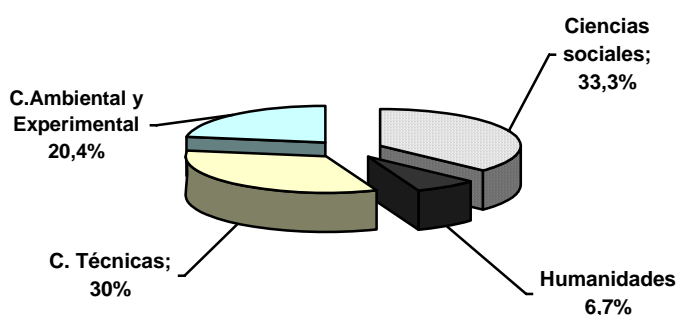
Comparando estas cifras con las que se producen en otras asignaturas, sin ir más lejos con las mismas que imparto de forma presencial, tengo que señalar que estas cifras son excepcionales. Son más elevadas las calificaciones y mucho menor el número de



suspense. Por tanto, en estos resultados deben intervenir otras variables que no son las habituales en las asignaturas presenciales o convencionales. A esto me referiré en párrafos posteriores en el apartado de evaluación.

No parece que intervenga decisivamente el campo de formación previo del alumno. La materia impartida es fundamentalmente interdisciplinar y los alumnos no mostraron especiales dificultades para comprender los contenidos y realizar las prácticas en función del campo formativo del que procedían. No se observa la posible existencia de una correlación entre el campo formativo y la obtención de mejores o peores calificaciones. Probablemente, las dificultades formativas ante alguna práctica quedaron diluidas en el trabajo en equipo. La rotación temática de los bloques de contenidos permitió amortiguar las posibles deficiencias.

**Cuadro 3: Distribución de los campos formativos de los alumnos (%)**



Los alumnos procedían de catorce titulaciones diferentes que se han agrupado en cuatro bloques. Llama la atención la ausencia de estudiantes de Geografía, Historia o de Derecho. La rama sanitaria está ausente.

<p><b>CIENCIAS SOCIALES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Periodismo.</li> <li>- Comunicación Audiovisual.</li> <li>- Turismo</li> <li>- Ciencias Económicas</li> </ul>	<p><b>ESTUDIOS TECNOLÓGICOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Informática.</li> <li>- Telecomunicación.</li> <li>- Ingeniería Industrial</li> </ul>
---	---

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Administración de Empresas</li> <li>- Ciencias de la Educación</li> </ul>	
<p><b>CIENCIAS HUMANAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Traducción e interpretación.</li> <li>- Filología inglesa</li> </ul>	<p><b>CIENCIAS EXPERIMENTALES Y AMBIENTALES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Biología.</li> <li>- Ciencias ambientales.</li> <li>- Químicas.</li> </ul>

Cuadro 4. Procedencia del alumnado

### 5. Evaluación de la asignatura por el alumno.

Se podría decir que esta es la fase principal para conocer si se han logrado los objetivos y las expectativas de los profesores y alumnos. Para conocer las expectativas de los estudiantes se diseñó una encuesta en la que se valora los principales elementos de la asignatura, dejando entradas abiertas que enriquecieran el proceso de evaluación. La evaluación interna queda sujeta a los análisis del equipo docente que imparte la asignatura y del Departamento de Enseñanza Virtual de la Universidad de Málaga.

Respecto a las expectativas del docente, si éstas se basan en el nivel de aprobados, tengo que decir que el objetivo está ampliamente logrado, pues han superado la asignatura 29 de 30 alumnos, entre la convocatoria de febrero y septiembre (96,66% de aprobados). Sólo un alumno no completó la asignatura por motivos de cambio de residencia y estudios. La nota media de los 29 aprobados es de 7,3 puntos y se concedió una matrícula de honor.

Este buen comportamiento de la asignatura puede ser explicada en relación a varios factores (motivación, atractivo de la materia, buena planificación de la asignatura, etc.) en este caso, los estudiantes han llegado a la asignatura con una motivación importante. La experimentación en este tipo de asignaturas que son novedosas sólo la hace aquellos sujetos dinámicos, que tienen una motivación adicional al alumno convencional. A ello hay que añadir otros aspectos que son valorados muy positivamente por el alumnado, como la flexibilidad horaria, la evaluación continua, el tipo de tareas, etc. Se puede decir que son alumnos motivados que se adaptan bien al funcionamiento de la asignatura, lo que explicaría el elevado nivel de aprobados, así

como el de las calificaciones. Como se ha podido comprobar anteriormente la formación no es variable importante en la determinación de las calificaciones. La inmensa mayoría se sitúa en torno al notable (7,3 puntos).

Respecto a otros aspectos, lo que realmente han aprendido o interiorizado, la respuesta no puede ser tan clara. Si ya resulta difícil responder a esta cuestión con alumnos presenciales, con los virtuales es mucho más complicado. Sólo se puede atisbar a través de lo que contestan por medio de encuesta y con la duda de que esto refleje verdaderamente la realidad. El bloque quinto de la encuesta es el que intenta medir algunos de los procedimientos de aprendizaje.

A continuación, a través de la encuesta pasada a los alumnos a la finalización del curso, se analiza la valoración de la asignatura y las expectativas de los estudiantes. La encuesta fue contestada por 24 de los 29 alumnos activos. Los resultados globales de la encuesta son los que a continuación se presentan.

<b>1. Tutoría y comunicación en la asignatura</b>	<b>Media</b>
La comunicación entre alumno/a y profesor	4,2
La comunicación entre compañeros	3,8
La información y ayuda proporcionada para el seguimiento de la asignatura	4,3

En el primer bloque se valora la tutoría y la comunicación, es llamativo que se estime más positivamente la comunicación entre alumno y profesor que la que se proporciona entre los propios compañeros. En esta percepción influye tanto el mantenimiento de la relación tradicional entre alumno y profesor como la posible falta de comunicación entre miembros de diferentes equipos, a pesar de las técnicas utilizadas para mezclar sujetos.

El bloque 2 valora los contenidos y la estructura de la asignatura. La puntuación de los apartados es relativamente homogénea, oscila entre 4,3 y 4,0 puntos.

<b>2. Presentación y calidad de los contenidos y tareas desarrolladas en la asignatura</b>	<b>Media</b>
Claridad en la estructura de los contenidos	4,0
Claridad en la exposición y presentación de los contenidos	4,0
Nivel de profundización de los contenidos desarrollados	4,3
Calendario y distribución de los contenidos	4,0
Claridad de la tareas solicitadas	4,0
El tiempo asignado a las actividades	4,2

En el bloque 3, el alumno expone directamente las actividades o tareas que mejor valora o con las que se ha encontrado más cómodo. Las posturas son variadas y oscilan desde los que valoran fundamentalmente el trabajo en grupo, los que valoran por igual todas las actividades, a los que se encuentran igual de cómodos en los trabajos en grupo como individuales. Un pequeño grupo prefiere la actividad individual al trabajo en grupo. Aún falta una mayor familiarización del alumno universitario con los trabajos en grupo. Probablemente para algunos alumnos esta asignatura era la única en la que realizaban trabajos en grupo.

**3. Indica de las actividades y/o tareas realizadas, ¿cuáles valoras mejor?**

Orden:

1. Cuestionarios y ensayo personal.
2. Foros y cuestionarios
3. Ensayo personal sólo.
4. Todos.

El aspecto más llamativo del bloque cuarto es la alta puntuación que recibe la evaluación continua. Es el aspecto mejor puntuado de toda la asignatura. La eliminación de la presión del examen incide muy positivamente en la evolución de la asignatura y en los resultados obtenidos.

<b>4. Criterios de evaluación empleados en la asignatura</b>	<b>Media</b>
La explicación del sistema de evaluación, por parte del profesor	4,1
Los diferentes procedimientos para evaluar el aprendizaje	4,2
El nivel de ajuste entre los criterios de evaluación y los contenidos impartidos	4,0
Que la evaluación haya sido continua.	4,8

El punto 5 de la encuesta da información sobre aspectos generales. Los alumnos valoran con 4,1 sobre 5 las expectativas iniciales cubiertas por la asignatura y con 4,5 el aprendizaje adquirido en esta asignatura (la segunda mejor puntuación de la encuesta). El alumno muestra una satisfacción general elevada, al plantear el 95,8% la disponibilidad a cursar de nuevo la asignatura (punto 6 de la encuesta).

<b>5. Valora los siguientes aspectos generales de la asignatura</b>	<b>Media</b>
Se han cubierto las expectativas previstas	4,1
El trabajo realizado ha sido acorde con el número de créditos de la asignatura	4,4
El aprendizaje adquirido en esta asignatura	4,5

<b>6. Según tu grado de satisfacción con la asignatura, ¿volverías a cursar esta asignatura?</b>	<b>Media (%)</b>	<b>Total Alumnos</b>
<b>SI</b>	95,8	<b>23</b>
<b>NO</b>	4,2	<b>1</b>
<b>TOTAL</b>	100,0	<b>24</b>

## 7. ¿Qué mejoras introducirías en la asignatura?

Dificultades/ Mejoras	Aspectos positivos/ Valoraciones
<ul style="list-style-type: none"><li>- Comenzar antes y terminar antes (Diciembre).</li><li>- Mejor organización de los grupos.</li><li>- Menos conceptos iniciales de teoría.</li><li>- Más evaluaciones de tipo test.</li><li>- Plantear menos trabajos en grupo y más actividades individuales. Los grupos producen problemas.</li><li>- Trabajar con grupos más pequeños.</li><li>- Que hubiera un contacto físico y personal entre los alumnos.</li><li>- Exponer los trabajos, ya sea en la red o de forma presencial.</li><li>- Problemas para enterarse de las actividades de la asignatura.</li><li>- Actividades más corta y fáciles.</li><li>- Penalizar a los compañeros que no están atentos en los foros. Más implicación de algunos compañeros.</li><li>- Más videos y contenidos de España.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Flexibilidad con el calendario y entregas</li><li>- Al ser asignatura optativa está bien estructurada.</li><li>- Mucha ayuda del profesor al alumno. El profesor está en la red.</li><li>- La asignatura es muy interesante.</li><li>- No mejoraría nada, está bien.</li><li>- Es una asignatura amena. Es una buena experiencia.</li><li>- Videos.</li></ul>

## 6. Conclusiones.

La Geografía encuentra una cierta ventaja en las nuevas tecnologías de la información, debido al notable componente visual de esta ciencia. Nos encontramos en una sociedad y unos estudiantes cada vez más icónicos, que se manejan bien con símbolos visuales. Esta es ventaja comparativa que no se debe desaprovechar. Por otro lado, los nuevos modelos pedagógicos favorecen el trabajo en grupo y de forma multidisciplinar; esta es otra vertiente en la que la Geografía se desenvuelve con amplia comodidad. Técnicas de trabajo en grupo y de actividades colaborativas hay muchas y muy diversas; en esta comunicación se ha hecho referencia a la utilización del método del caso para resolución de problemas de carácter geográfico y territorial, utilizando el

video y los foros. La aplicación del método del caso puede ser muy amplia en la Geografía.

Uno de los elementos más destacable del proceso de desarrollo de la asignatura, en concreto la creación de los grupos de trabajo, ha sido la identificación y apoyo a los dinamizadores del grupo (líderes). Estos juegan un importante papel en el buen funcionamiento de los grupos de trabajo y de la propia asignatura. Sobre este aspecto habría que reflexionar e investigar más, pues en la enseñanza virtual se crean unas dinámicas de grupo muy peculiares, o mejor dicho, diferentes de las convencionales y que tienen una gran importancia en el éxito de la propia asignatura.

Otro hecho que se puede destacar es que en esta experiencia docente se ha contado con la gran ventaja de disponer de un alumnado bastante motivado, ya se deba a la motivación inicial, a su interés por las nuevas tecnologías o por la motivación recibida. Pero es muy probable que esta circunstancia cambie y que en un plazo cercano, los alumnos que cursen asignaturas virtuales tengan un perfil muy parecido a los presenciales.

Hay que destacar que la diferencia formativa, en este caso de estudio, no ha afectado a los resultados finales. El trabajo en grupo y la rotación de temas han ayudado a conseguir esta situación.

Lo más valorado de la asignatura por los alumnos ha sido el método de evaluación continua (4,8 puntos) y lo aprendido en la asignatura (4,5 puntos). Parece que han percibido alguna utilidad verdadera en la asignatura. La satisfacción general ligada a una hipotética repetición del curso es elevada.

Es llamativo el interés mostrado por un número importante de estudiantes por los trabajos individuales y las dificultades que presentan para ellos el trabajo en grupo. De estas afirmaciones se deduce que el trabajo en grupo no está aún asentado en la práctica universitaria actual y que se mantiene la inercia del trabajo individual.

## **7. Bibliografía.**

CEBRIAN, M. (Coord.) (2003): *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*, Ed. Nancea, Madrid.

DE LÁZARO, M<sup>a</sup> L., RUIZ, M<sup>a</sup> E., GONZÁLEZ, M<sup>a</sup> J., et al. (2008): “Buenas prácticas colaborativas en el Campus Virtual WebCT como apoyo a la enseñanza presencial en Geografía Humana”, en *IV Jornadas Campus Virtual UCM*, Universidad Complutense, Madrid.

- MARTÍN E., y AHIJADO, M. (Coords.) (1999): *La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos*, Ediciones de la Torre, Madrid.
- MCLUHAM, M. (1985): *La Galaxia Gutemberg*, Planeta DeAgostini, Barcelona.
- RODRÍGUEZ F. M. (2005): *Una experiencia de enseñanza virtual*, Universidad Metropolitana de Caracas, Departamento de Programación y Tecnología Educativa, en <http://ares.unimet.edu.ve/encuentroted/trabajos/trabajosPDF/marlisRodriguez.pdf>.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. (1998): *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*, Ediciones del Serbal, Valencia.
- SANTAMARIA GONZÁLEZ, F. (2005): *Herramientas colaborativas para la enseñanza usando tecnologías web: weblogs, redes sociales, wikis, web 2.0*, en [www.gabineteinformatica.net/descargas/herramientas\\_colaborativas2.pdf](http://www.gabineteinformatica.net/descargas/herramientas_colaborativas2.pdf).



# **ANÁLISIS DE TIPOS DE NUBES COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL TRATAMIENTO INTERDISCIPLINAR DE LA GEOGRAFÍA Y LA HISTORIA DEL ARTE EN CIENCIAS SOCIALES CON ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

Luis Alfonso Cruz Naïmi  
IES Diego Velázquez (Torrelodones)

## **1. Introducción**

Desarrollar experiencias didácticas con alumnos de secundaria y llevarlas a cabo desde una perspectiva interdisciplinar es una manera de actuar que, desde el punto de vista didáctico, ofrece importantes y claras ventajas. En la mayoría de los casos en la Educación Secundaria las materias siguen tratándose desde una posición disciplinar, propia del área en la que nos encontremos. Esta realidad, a nuestro juicio, viene en gran parte impuesta por la concepción y estructura del modelo educativo -donde se prima el conocimiento prescriptivo de cada área del currículum- y por la configuración horaria y organizativa de los Institutos de Secundaria, que en ocasiones es extraordinariamente compleja. Todo ello redundando en que cada área se ocupe casi en exclusiva de su propio conocimiento, sin dejar espacio, en la mayoría de los casos, a la relación de contenidos entre diferentes materias. Esto es más doloroso aún entre áreas “afines”, donde tampoco se lleva a cabo ese tratamiento interdisciplinar, que es enriquecedor para el alumno al darle una visión holística y global del conocimiento.

Los pocos entornos educativos en los que se puede trabajar esa interdisciplinariedad, lejos de la rigidez horaria, metodológica y curricular, es en dos contextos organizativos. El primero de ellos es en el de las asignaturas optativas que se ofrecen en los institutos, que van desde talleres a aplicaciones prácticas de determinadas materias. Este sería un contexto apto para trabajar interrelacionando contenidos de diferentes materias, y de hecho, en muchos casos, se hace y se pone en práctica. El

segundo es en el de los Programas de Diversificación Curricular. En nuestra opinión, es aquí donde mejor se puede aplicar esta visión, habida cuenta la organización de contenidos en torno a dos grandes ámbitos: el científico-tecnológico y el sociolingüístico. Estos programas se organizan en el Segundo Ciclo de Educación Secundaria y se llevan a cabo, dependiendo de las características y situación académica del alumno, en 1 ó 2 años. Actualmente se han modificado y adaptado algunos aspectos organizativos de estos programas de tal modo que se da más peso horario a los dos ámbitos antes mencionados. En el caso que nos ocupa, el estudio que vamos a comentar se desarrollaría dentro del ámbito sociolingüístico de los Programas de Diversificación Curricular dentro del cual se engloban las áreas de Geografía, Historia, Lengua, Literatura y en el segundo curso del programa -que se corresponde al nivel de 4º de ESO-, en que se añade ética.

La propuesta que presentamos se centra en un aspecto básicamente geográfico como es el estudio de las nubes, pero vamos a desarrollarlo, tal y como hemos indicado, desde un punto de vista interdisciplinar donde entren en juego las áreas propias de las Ciencias Sociales, centrándonos sobre todo en la representación de la nubes en la Historia del Arte. En un principio, cuando planteamos desarrollar este trabajo, nuestra intención fue la de incluir también conexiones con otras áreas como Literatura -sobre todo poesía- y música. La gran cantidad de elementos con los que se pueden relacionar un estudio de nubes con estas dos áreas es tan elevada que hemos optado por apartarlos de manera provisional y centrarnos en exclusiva en los ejemplos de Historia del Arte. No obstante, incluimos una escueta tabla donde intentamos demostrar el enorme potencial interdisciplinar de un estudio de nubes realizado de manera transversal.

En este trabajo veremos, en primer lugar, la historia de la observación de nubes y su tipología para pasar después a analizar con brevedad las posibilidades interdisciplinares de esta propuesta. Posteriormente nos centraremos en el comentario de algunas obras pictóricas que podrían servirnos como elementos de conexión entre la Historia del Arte y la Geografía.

La secuencia lógica de la actividad sería, en primer lugar explicar a los alumnos los tipos de nubes y sus características, en segundo la elaboración de croquis interpretativos de los estados del cielo donde se indiquen los tipos y características de las nubes -con el fin de consolidar los conocimientos adquiridos- y en tercer lugar, analizar los elementos nubosos en las obras pictóricas seleccionadas a la par que sus características estilísticas.

## 2. Breve historia de la observación de nubes.

El interés por estudiar, observar y clasificar las nubes viene desde muy antiguo, pero es a finales del siglo XVIII, dentro del contexto de la Ilustración y de la creación de Sociedades Científicas y Geográficas cuando las ciencias en general inician un proceso de desarrollo jamás antes conocido. En ese ambiente donde todo se clasificaba (especies zoológicas, botánicas, minerales, tabla periódica de los elementos, etc.) la necesidad de tipificar las nubes encontró su marco idóneo. *Lamarck* (1744-1829) publicó en el convulso París de finales de XVIII una serie de anuarios meteorológicos en los que trataba de relacionar los efectos de la Luna y de los planetas en el clima (VV.AA 2007a). En 1802 anunció un proyecto centrado en el estudio de las nubes en el que planteaba una clasificación de las mismas y de los fenómenos meteorológicos. Esta clasificación propuesta por el francés no cuajó en los círculos científicos de la época, salvo en lo referente a la clasificación por altura de las nubes: altas, medias y bajas.

En ese mismo contexto científico ilustrado el londinense *Luke Howard* (1772-1864), quien desde niño ya sentía atracción por los fenómenos meteorológicos, va a ser una de las figuras centrales de la investigación meteorológica. Farmacéutico de profesión y miembro de una sociedad científica, publicó en el año 1802 “*Sobre las modificaciones de las nubes*”, que puede considerarse el primer estudio de sistematización de las nubes y que con algunas modificaciones, ha pervivido hasta la actualidad: “*cirrus*”, “*estratus*”, “*cúmulos*”, “*nimbus*”, nombres latinos con cierta evocación poética, lo que facilitó la adopción por parte de la comunidad científica de la época, tal y como se había hecho en otros tipos de clasificaciones -caso de Linneo, quien diseñó el sistema clasificatorio basado en familias, géneros, clases, subclases y particularidades-. Supuso, además, la creación de una herramienta común, pues ideó un sistema de símbolos que podía ser utilizado por científicos de todo el orbe. La influencia de los planteamientos de Howard traspasaron las fronteras británicas y pronto fueron aceptados por la comunidad científica y artística (Goethe, Constable, etc.). En lo sustancial, la clasificación de Howard se basa en la tipificación de 10 tipos de nubes con diversas especies y variedades.

A lo largo del XIX y el XX se produjeron algunas modificaciones y añadidos por parte de distintos meteorólogos y jefes de observatorios meteorológicos. Por otra parte, la aparición y generalización de la fotografía y de la aviación, ayudaron a

homogeneizar el mundo de las nubes; Abercromby llegó a realizar dos viajes alrededor del mundo, a finales del XIX, para comprobar que las nubes eran iguales en todos los lugares. En 1896 vio la luz el primer Atlas Internacional de Nubes -con los esfuerzos de H. Hildebrandsson y R. Abercromby-. En 1921 se creó la Comisión Internacional para el Estudio de las Nubes (CEN) -que en 1929 se reunió en Barcelona-. En ese mismo año de 1921 se creó en Barcelona el Servei Meteorològic de Catalunya (SMC) que contó con el apoyo financiero de Rafael Patxot y Jubert cuya colección fotográfica de nubes fue calificada como una de las mejores de la época. En 1931 se presentó una primera edición del Atlas Internacional de Nubes en tres idiomas, inglés, francés y alemán, ampliada posteriormente en 1932. En el año 1944, en plena IIª Guerra Mundial, la Alemania nazi ordenó que se publicara un Atlas de Nubes con pinturas en acuarela de gran realismo que llegaban a ser más ilustrativas que las propias fotografías a color ya existentes en la época (Häckel, H. 2004). Más tarde, la CEN fue reemplazada en 1946 por el Comité para el Estudio de Nubes e Hidrometeoros (CNH). En 1951 se creó la Organización Mundial de Meteorología (OMM), una subdivisión dentro de la ONU. A lo largo del siglo XX los amantes de la observación de nubes han visto como han aparecido un gran número de publicaciones de atlas de nubes (abreviados, internaciones, completos, etc.) y se han introducido nuevos elementos (fotometeoros, electrometeoros, litometeoros).

En lo sustancial, la clasificación de nubes de Howard ha servido y sirve de elemento de tipificación hasta la actualidad, cuando en el año 1993 se publicó por parte de la Organización Meteorológica Mundial la última versión del “Atlas Internacional de Nubes”.

### **3. Breve clasificación comentada de los tipos de nubes.**

Para llevar a cabo un correcto comentario de nubes tanto de las obras pictóricas como del estado diario de los cielos, creemos conveniente ofrecer un breve esquema de la tipología de las nubes que pueda servir de punto de partida para nuestro estudio.


Todos los amantes de la observación de las nubes, y los que no lo son, se dan cuenta de que éstas sufren evoluciones y cambios en un corto espacio de tiempo. Una misma situación meteorológica puede sufrir una brusca transformación en poco tiempo, pasando de un tipo concreto y claro de nubes a otro, e incluso a un cielo “caótico” donde se alternan tipos de nubes de diferente altura. Con ello queremos enfatizar que la


observación de nubes puede resultar complicada en ocasiones y sujeta a interpretaciones y subjetividades del observador -que en este caso pretendemos que sea el alumnado de Educación Secundaria-. Aún así, en lo sustancial, se puede llegar a consensos más o menos aceptados por todos, tal y como hemos tenido ocasión de comprobar (Cruz Naïmi, L.A. 2006).

El Atlas Internacional de Nubes de la Organización Meteorológica Internacional de 1993, distingue 10 **géneros** de nubes agrupados en tres alturas; altas, medias y bajas, 14 **especies** (que son particularidades de algunas nubes) y 9 **variedades**. Además, habría que añadir “rasgos suplementarios” y nubes “accesorias” que en ocasiones pueden acompañar a un tipo de nube concreto: *virga*, *incus*, *mammatus*, etc. Todo ello hace que una nube no sea, sin más, un “cúmulo”, sino que además podríamos concretar si es *congestus*, *humilis* etc. como especie, o *traslucidus*, *radiatus*, etc., en cuanto a variedad.

Nuestra intención es que los alumnos conozcan los 10 géneros de nubes y las especies y variedades más comunes. Intentar que el alumno de Secundaria sea capaz de clasificar por género, especie y variedad todas las nubes que observe sería un objetivo no acorde con el nivel de secundaria que podría llegar a desmotivar al alumno. Ya sabemos que plantear objetivos alcanzables es fundamental para la buena consecución de actividades didácticas (C. Coll et Alli, 2002).




GÉNERO	VARIEDAD/ESPECIE FRECUENTE	TIPO DE TIEMPO	COMENTARIO
<b>NUBES BAJAS</b> (por debajo de los 2000 mtrs.)			
<b>ESTRATOS</b> (ST)	<p><i>Nebulosus</i>: en forma de velo que no muestra detalles nítidos.  <i>Fractus</i>: en forma de jirones irregulares y desgarrados.  <i>Opacus</i>: oculta completamente la luz del sol. <i>Traslucidus</i>: deja pasar débilmente la luz del sol.  <i>Undulatus</i>: cuando presenta ondulaciones.</p>	<p>Producen nieblas de las que en ocasiones se pueden desprender lloviznas y en invierno prismas de hielo. Las precipitaciones son siempre muy débiles. Si la temperatura está por debajo de los 0° produce niebla helada llamada “cencellada”.</p>	<p>Es una capa de nubes gris, uniforme de la que puede caer llovizna. En ocasiones se presentan en forma de jirones o por debajo de otras nubes. Producen nieblas en situaciones de anticlones sobre todo en invierno. Otras veces se fijan en los fondos de los valles mientras que en los altos hace sol (desde ahí veríamos un “mar de nubes”). Se suelen formar por el enfriamiento de las capas inferiores de la atmósfera (por irradiación nocturna o por advección de un aire más frío sobre otro cálido o viceversa). Son nubes poco definidas, que forman un manto, plumizo, monótono. Si nos acompañan por espacio de varios días pueden resultar claustrofóbicas.</p>
<b>ESTRATOCÚMULOS</b> (SC)	<p><i>Stratiformis</i>: que tiene apariencia de estratos y suelen tener grandes dimensiones. <i>Lenticulares</i>: en forma de lente o almendra. Suele tener un origen orogénico.  <i>Castellanus</i>: Cuando en su parte superior presenta protuberancias</p>	<p>Se asocian al buen tiempo y por ello no son buenos indicadores de cambios de tiempo atmosférico.</p>	<p>Banco o sábana de nubes grises o blanquecinas compuestas por losetas, masas redondeadas, rodillos, etc. unidas o no. Suele tener su origen en la evolución o transformación de otras nubes (por ejemplo de los estratos). Los estratocúmulos son nubes bien definidas que suelen presentarse</p>

	<p>en forma de almenas o torrecillas de un castillo. <b>Perlucidos:</b> capa de gran extensión con claros bien definidos que dejan pasar el sol. <b>Duplicatus:</b> presenta diferentes niveles y/o superposiciones. <b>Radiatus</b> cuando presenta bandas paralelas que debido al efecto de la perspectiva parecen converger en un punto del horizonte. <b>Lacunosus:</b> cuando hay claros entre las nubes y da apariencia de red o panal. También pueden ser: <b>Translúcidus, Opacus</b> y <b>Undulatus</b></p>		<p>amontonadas o formando grupos u ondas. No suelen formar un manto uniforme y normalmente se aprecian huecos entre ellas. Su aspecto a menudo es similar al de los cúmulos. De hecho, sería una posición intermedia entre el cúmulo suelto y la capa uniforme que son los estratos.</p>
<p style="text-align: center;"><b>CÚMULOS</b> (CU)</p> 	<p><b>Humilis:</b> Cúmulo de pequeño desarrollo. <b>Mediocris:</b> cúmulo de mediano desarrollo con partes superiores con protuberancias. <b>Congestus:</b> cúmulo de desarrollo importante, donde la parte superior presenta protuberancias muy visibles y tienden a un gran desarrollo vertical. También pueden ser <b>Fractus</b> y <b>Radiatus:</b></p>	<p>Suelen estar presentes en los días de verano, desde mediodía a la tarde donde suelen disiparse. Si existe inestabilidad en la atmósfera, pueden desarrollarse y convertirse en CB produciendo tormentas.</p>	<p>Es, posiblemente, el tipo de nube más conocido. Son nubes aisladas, densas y con contornos muy bien definidos. Con formas y protuberancias a modo de cúpulas o torres cuyas partes superiores se asemejan a coliflores. Cúmulo proviene de “montón”. Las partes iluminadas por el sol son blancas mientras que su base es más oscura. Hay que recordar que los cúmulos pueden evolucionar rápidamente y convertirse en <i>congestus</i> y estos a su vez derivar en los cumulonimbos. En general tienen bases planas. Es la típica nube que pintaría un niño pequeño al dibujar un paisaje. Son las nubes más “famosas”.</p>
<p><b>NUBES MEDIAS</b> (entre 2000 y 6000 mtrs.)</p>			
<p style="text-align: center;"><b>ALTOESTRATOS</b> (AS)</p> 	<p>No tiene especies al ser uniforme y sí variedades como. <b>Duplicatus</b> cuando forman diferentes niveles: También pueden ser <b>Translucidus, Opacus, Undulatus</b> y <b>Radiatus.</b></p>	<p>Si está asociado a frentes cálidos, produce precipitaciones de carácter débil.</p>	<p>Es una capa o lámina de nubes grisácea o azulada, más o menos uniforme que cubre entero o parcialmente el cielo como si fuera una sábana. Tiene partes delgadas por las que a veces deja ver el sol. <b>NO producen halos</b>, lo que los diferencia de los cirroestratos. Son llamadas las “nubes aburridas” (Pretor-Pinney, G. 2007).</p>
<p style="text-align: center;"><b>ALTOCÚMULOS</b> (AC)</p> 	<p><b>Floccus:</b> formada por pequeños copos de cúmulos. También puede ser <b>Stratiformis, Lenticulares, translúcidus, Castellanus, perlucidos, opacus duplicatus, undulatus, radiatus</b> y <b>lacunosus.</b></p>	<p>Si están aislados es síntoma de buen tiempo, en cambio, si van en aumento puede indicar la llegada de una borrasca y llegar a precipitar débilmente.</p>	<p>Es un manto o capa de nubes blancas o grises dispuestas a modo de losetas o pequeñas nubecillas juntas unas con otras distribuidas de manera más o menos regular. Es lo que se denomina tradicionalmente como “cielo aborregado” o “pancillos”. No se deben confundir con los cirrocúmulos pues estos, al ser nubes altas son más pequeños. Son pequeñas nubes o formaciones de nubes más o menos esparcidas de manera regular.</p>
<p style="text-align: center;"><b>NIMBOESTRATOS</b> (NS)</p>	<p>No tienen especies ni variedades.</p>	<p>Produce precipitaciones de relativa intensidad. Tras los cumulonimbos, son</p>	<p>Se presenta como una capa de nubes gris, a veces oscura y con un aspecto de velo de donde caen precipitaciones casi continuamente. Ocultan el sol totalmente. Puede llegar a ser difícil de ver pues no</p>

		<p>el tipo de nubes que más precipitaciones ocasiona, pero los NS lo hacen de manera más homogénea y menos virulenta. En verano es prácticamente inexistente.</p>	<p>presenta discontinuidades A veces forma la parte media-baja de las tormentas en su fase de disipación. No confundir con los AS, pues los Nimboestratos no dejan pasar el sol, producen más precipitaciones y son más anchos. Los NS suelen coexistir con las nubes bajas, nunca con una nube media.</p>
---	--	---	--

### NUBES ALTAS

(entre los 5000 y 15000 mtrs.)

<p style="text-align: center;"><b>CIRRO (CI)</b></p> 	<p><i>Fibratus</i>: nubes separadas y delgadas en forma de filamentos rectilíneos <i>Uncinus</i>: en forma de coma. También pueden ser <i>Fractus</i>.</p>	<p>Aislado es síntoma de buen tiempo. Si van aumentando indica cambio de tiempo y llegada de un frente y lluvias. NO producen halos.</p>	<p>Nubes separadas, como filamentos blancos, fibrosa, formada por cristalitos de hielo. Son muy frecuentes. Parecen los cabellos de una persona, plumas o flecos. Son finos y dejan pasar la luz del sol.</p>
<p style="text-align: center;"><b>CIRROCÚMULOS (CC)</b></p> 	<p><i>Lenticulares</i>, <i>Floccus</i>, <i>Undulatus</i> y <i>Lacunosus</i>.</p>	<p>Aislado es síntoma de buen tiempo.</p>	<p>Capa delgada de nubes blancas compuesta por elementos muy pequeños en forma de granos, rizos, ondulaciones de una anchura menor a dos diámetros del sol o de la luna. Si esos elementos fueran mayores, podría tratarse de un alto cúmulo.</p>
<p style="text-align: center;"><b>CIRROESTRATOS (CS)</b></p> 	<p><i>Nebulosus</i>: los que más suelen formar fenómenos de halos. Son velos o capas sin detalles nítidos. También pueden ser <i>Duplicatus</i>, <i>Undulatus</i> y <i>Fibratus</i>.</p>	<p><b>Producen en la mayoría de los casos fenómenos de halos</b> (solar o lunar) y en menor medida parhelios. Suelen ser la avanzadilla de los frentes cálidos. En una secuencia de llegada de un frente cálido, primero llegarían los CS, luego los AS y posteriormente los NS.</p>	<p>Se trata de un velo nuboso (estrato) transparente y blanquecino que está a gran altura. En ocasiones es incluso difícil de ver si el cielo está o no nublado ya que forman un lienzo homogéneo de enorme extensión donde no se ven sus perfiles.</p>

### NUBES DE DESARROLLO VERTICAL

(hasta 15000 mtrs.)

<p style="text-align: center;"><b>CUMULONIMBOS</b></p>	<p><i>Calvus</i>: Cumulonimbo que en la parte superior comienza a perder su aspecto de cúmulo pero aún no se ven formas cirriformes.</p>	<p>Es la nube que más precipitaciones produce, en forma de tormenta de lluvia y</p>	<p>Enorme nube de gran desarrollo vertical, amazacotada, en forma de montaña. Su parte alta es lisa, fibrosa o casi siempre aplastada y a menudo en forma de yunque. Su base es</p>
--	--	---	---


<p>(CB)</p> 	<p><i>Capillatus</i>: Cumulonimbo que en su parte superior tiene ya una forma claramente cirriforme y con frecuencia en forma de yunque (<i>incus</i>) con aspecto fibroso y estriado.</p>	<p>granizo. Suelen acompañarse de vientos racheados y aparato eléctrico. Son las que producen también los tornados.</p>	<p>muy oscura con nubes desgarradas. Son esas enormes nubes de apariencia estremecedora por su gran altura que anuncian que, en breve, puede caer el diluvio universal, con agua, truenos y relámpagos. Se la denomina “La reina de las nubes” por su fiereza, grosor, intensidad de las precipitaciones, belleza, capacidad de transformación, etc. Pueden llegar hasta los 15.000 metros de altura. En su máximo desarrollo presenta un “<i>incus</i>” (yunque en latín).</p>
---	--	---	---

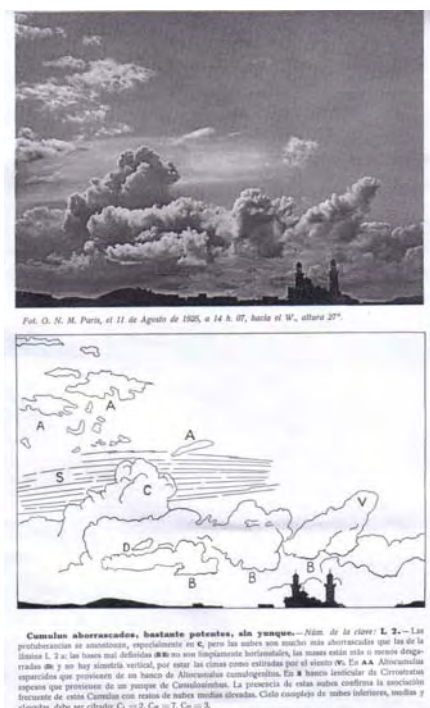
Tabla I. Tipos de nubes. Las variedades y especies se definen sólo la primera vez que aparecen.

Algunas obras de consulta y referencia que nos pueden ser útiles desde el punto de vista didáctico para trabajar en esta propuesta podrían ser:

“**Atlas Internacional de nubes**” de 1910, editado por el Comité Meteorológico Internacional en francés, inglés y alemán. Se explican los diferentes tipos de nubes y se dan instrucciones para su observación. Al final de esta breve obra se incluyen una serie de láminas con fotografías, y en algunos casos, dibujos de los diferentes tipos de nubes.

“**Atlas Internacional de nubes y del estado del cielo**” de 1931, publicado por el Comité Meteorológico Internacional (Comisión para el estudio de las nubes) donde se recoge en 31 láminas diferentes tipos de cielos con croquis interpretativo en la parte inferior. Hay una edición similar editada en catalán por la Fundació Concepció Rabell i Cibils con 41 láminas con croquis interpretativo en la parte inferior. Como actividad en clase, la realización por parte de los alumnos de croquis de los diferentes tipos de nubes y cielos es de gran utilidad didáctica y ayuda a clarificar y consolidar conceptos (**imagen 1**). La validez didáctica de actividades de observación e interpretación de paisajes y de fotografías está claramente demostrada (Marrón, M<sup>a</sup> J. y Moreno, A. 1995), (Liceras, A, 2003), (Álvarez, M<sup>a</sup> F. 2007).





**Imagen 1. Lámina 3 del Atlas Internacional de nubes y estados del cielo (1931).** Foto y croquis del estado del cielo.

Obsérvese sus posibilidades didácticas a la hora de trabajar los tipos de nubes con los alumnos.

En 1932 se publica la ampliación del “**Atlas Internacional de nubes y estados del cielo**” por parte del Comité Meteorológico Internacional y la Comisión para el Estudio de las Nubes, más detallado pues tiene algo más de 100 páginas y 174 láminas de nubes y estados del cielo, con su correspondiente croquis explicativo en la parte inferior. Este mismo Atlas se publicó en catalán, como indicamos anteriormente, en 1935 gracias a la aportación económica de la Institució Patóxt, con las mismas 174 láminas explicativas.

“**Atlas reducido de nubes**” de 1943, publicado por el Ministerio del Aire (Dirección General de protección de vuelo) y el Servicio Meteorológico Nacional donde en pocas páginas se concentra información básica sobre los diferentes tipos de nubes con algunas fotografías y esquemas de cielos con varios tipos de nubes que viene a ser un resumen del anterior.

Posteriormente se han ido publicando diversos Atlas hasta llegar a los actuales de los años 90 y 2000. Así mismo, otras obras de carácter divulgativo y aprovechamiento didáctico sobre nubes que podríamos citar son, entre otras:

El libro de M. Picazo, hombre del tiempo y divulgador meteorológico, “**Los grillos son un termómetro**”, de mr. Ediciones (2000) donde se explica de manera amena distintos conceptos meteorológicos. La “**Guía de identificación de nubes**” de Hans Häckel (2004), publicada por Omega es una guía divulgativa muy útil para la observación de

nubes, con buenas fotografías a color, claras explicaciones y gráficos ilustrativos. Es aprovechable desde el punto de vista didáctico y da respuesta a muchas de las preguntas que sobre las nubes nos podemos formular. También en el año 2004 y con motivo de la Semana de la Ciencia y la Tecnología, la FECYT (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología) publicó una Unidad Didáctica llamada “**Meteorología y Climatología**” donde se explica detalladamente algunos aspectos físicos de la formación de las nubes. Igualmente la “**Guía técnica de meteorología**” de Jean-Louis Vallée (2005), publicada también por la Editorial Omega, es una buena y didáctica guía que ayuda a resolver dudas, a través de la contestación de 240 preguntas que se van formulando a lo largo de la obra sobre temas meteorológicos en general y sobre nubes, sus formas y precipitaciones en particular. Es muy visual, con gran número de gráficos y tablas que ayudan a comprender mejor los fenómenos meteorológicos. A pesar de ser un autor francés, y por lo tanto centrado en territorio galo, se ha realizado una adaptación en algunos puntos a la realidad de la península ibérica. Si queremos disfrutar de buenas imágenes de nubes y otros fenómenos meteorológicos deberíamos ver “**Meteorología. Imágenes espectaculares del extraordinario clima de nuestro planeta**” (2006), de Storm Dunlop que publica la editorial Blume. Su autor, fotógrafo especializado en fenómenos meteorológicos, nos hace comprender como la fotografía de nubes es ya, es sí misma un Arte. Recientemente se ha publicado por parte del Ministerio de Medio Ambiente, el Instituto Nacional de Meteorología, actual AEMET – Agencia Estatal de Meteorología-, la FECYT y AME (Asociación Meteorológica Española) una obra de calidad fotográfica dedicada a las nubes; “**Las nubes, las maravillosas nubes**” (2007). Posee unas magníficas fotografías, una ficha de cada tipo de nube y unos interesantes apartados de historia y formación de nubes. También en 2007 ha aparecido en España la publicación de Gavin Pretor-Pinney “**Guía del observador de nubes**” donde de manera divertida y distendida se describen las nubes, tipología, variedad y especies, así como otros muchos comentarios interesantes.

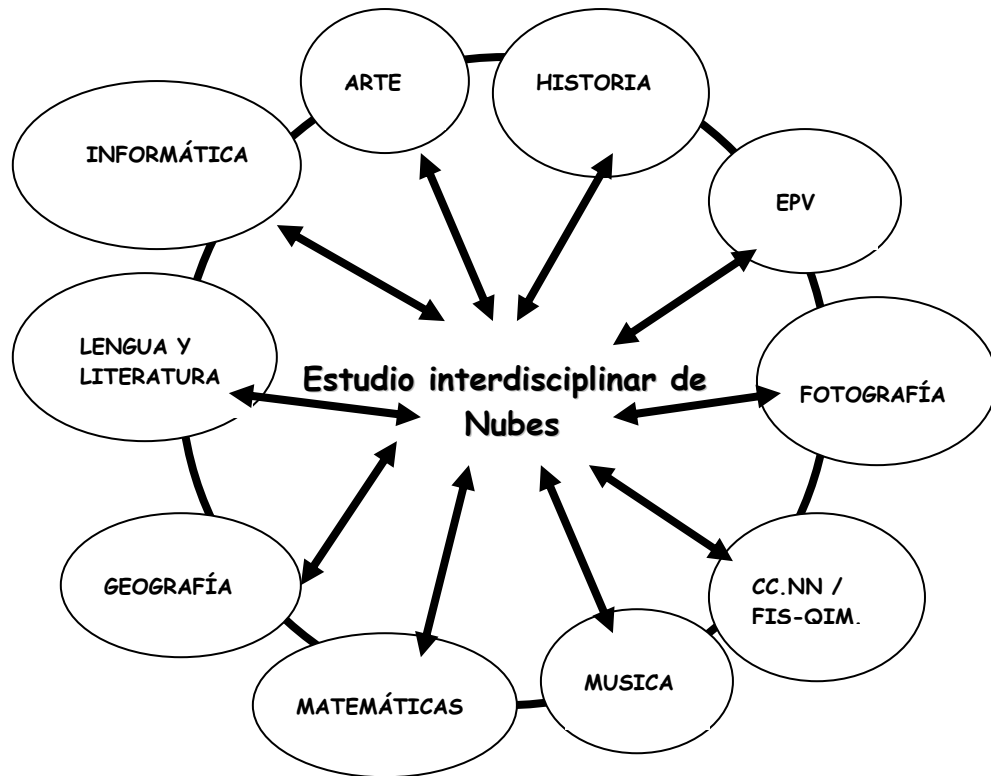
#### **4. Interdisciplinariedad de la experiencia didáctica**

El análisis y catalogación de nubes, desarrollado, desde un punto de vista interdisciplinar como actividad didáctica con alumnos de Educación Secundaria, puede abarcar y comprender contenidos conceptuales y procedimentales de otras áreas y materias:

<b>ÁREA O MATERIA</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>POSIBILIDADES PROCEDIMENTALES</b>
<b>Geografía</b>	- Análisis de nubes y sus particularidades. - Tipos de tiempo asociados a las nubes. - Analizar la variabilidad geográfica de las nubes: según altura, estaciones, latitud, inclinación solar, etc.	- Analizar diariamente los tipos de nubes y toma de notas en una ficha de control. - Realizar croquis de los elementos nubosos. - Análisis de mapas del tiempo y su relación con la llegada de nubes.
<b>Arte</b>	- Estudio y análisis de obras pictóricas en sus diferentes estilos y etapas en lo referente al tratamiento de las nubes. - Estudio de obras de arte escultóricas y arquitectónicas que guarden relación con las nubes y la climatología.	- Búsqueda de información en diferentes fuentes sobre la presencia de nubes en la pintura, la escultura y la arquitectura. - Análisis de las obras de arte.
<b>Historia</b>	- Análisis histórico del estudio de las nubes.	- Búsqueda de información en diferentes fuentes sobre la evolución histórica del estudio de nubes.
<b>Lengua</b>	- Estudio de obras de temática climática y explicación de elementos etimológicos. - Evolución estilística de las obras de contenido meteorológico	- Realización de escritos y/o descripciones de situaciones que guarden relación con la observación de las nubes. - Análisis y estudio de dichos y refranes sobre temas meteorológicos en general y nubes en particular - Análisis etimológico de los nombres, especies y variedades de nubes
<b>Literatura</b>	- Estudio, análisis y profundización de textos en prosa de referencia climática y meteorológica. - Estudio de obras poéticas de referencia meteorológica y climática.	- Análisis de textos referentes a nubosidad en prosa y poesía. - Lectura de poemas donde las nubes estén presentes y sirvan de elemento evocador. - Realización por parte de los alumnos de textos breves escritos donde se tengan presentes a las nubes como elemento literario.
<b>Música</b>	- Estudio de las obras musicales de temática meteorológica y su contexto histórico-artístico.	- Análisis y audiciones de temas musicales donde los elementos climáticos en general y nubosos en particular estén presentes.
<b>Física y Química</b>	Estudio físico y químico de la composición de los diferentes tipos de nubes.	- Análisis de datos físicos y químicos meteorológicos.
<b>Ciencias Naturales</b>	- Estudios de hábitat y sus relaciones con la presencia/ausencia de determinados tipos de nubes.	- Análisis de hábitat y sus relaciones climáticas y meteorológicas.
<b>Fotografía</b>	- Estudio de técnicas fotográficas para la toma de imágenes de cielos y nubes.	- Realización de un catálogo de los diferentes tipos de nubes que vayan apareciendo a lo largo del curso.
<b>Educación Plástica y Visual</b>	- Estudio de la variabilidad cromática de las nubes. - Estudio de los componentes y técnicas pictóricas de representación de nubes.	- Confección de trabajos y dibujos donde se representen elementos climáticos y donde se plasmen paisajes nubosos de diferentes tipos. - Analizar la variabilidad cromática de las nubes (negras, rojas, blancas...)
<b>Informática</b>	- Estudio de las principales páginas Web de componente climático y meteorológico referido a las nubes.	- Búsqueda de información sobre tipología de nubes y sus características vía Internet. - Realización de trabajos de presentación en Power Point sobre nubes y sus características y tipología.
<b>Matemáticas</b>	- Cálculos numéricos, estadísticos, confección de tablas y gráficos matemáticos.	- Realización de análisis estadísticos sobre presencia a lo largo del curso de determinados tipos de nubes.

**Tabla II. Relaciones conceptuales y procedimentales de la propuesta didáctica.**

Un estudio genérico sobre las nubes nos conduce, de una manera inexorable, a un tratamiento interdisciplinar del mismo donde entran en juego muchas disciplinas que pueden conectarse y retroalimentarse mutuamente, tal y como se refleja en el siguiente gráfico.



### **5. Breve repaso de obras pictóricas a lo largo de la Historia del Arte:**

Las nubes, su tipología, morfología, colores... son sin duda alguna uno de los elementos más evocadores y atractivos de la meteorología. Nuestra intención en el presente trabajo es aproximar al alumno de Secundaria al estudio e investigación de los diferentes tipos de nubes por medio de las representaciones artísticas pictóricas a lo largo de la Historia del Arte y utilizar éstas para despertar en el alumno su instinto observador.

No pretendemos realizar una pormenorizada relación de obras, sino observar algunos ejemplos, de los numerosos que existen en la Historia del Arte, para comprobar cómo el Arte se ha visto influido por elementos climáticos en general y por las nubes en particular. La pintura es, por lógica, la técnica artística donde más elementos meteorológicos podemos rastrear dentro del Arte, sobre todo a partir del Renacimiento y en particular desde los paisajistas del S XVII al XX (holandeses, ingleses, franceses, alemanes y estadounidenses principalmente) y más aún cuando los pintores abandonan sus talleres y salen al exterior con sus caballetes. Es evidente que el pintar paisajes conlleva implícitamente pintar el cielo y, en consecuencia, pintar nubes. Existen verdaderos expertos en ello, llegando en algunos casos a la maestría, caso de J.

Constable. Son muchos los pintores que se fijan en la belleza efímera de las nubes y en su presencia evocadora.

La extensión a la que nos debemos en el presente trabajo nos obliga a centrar el análisis en el arte pictórico, pero no podemos olvidar que muchos poetas (A. Machado, J. Hierro, J. Ramón Jiménez, Octavio Paz, Neruda, Pedro Salinas, etc. por citar solo autores en habla castellana) se ven atraídos por las nubes como elemento sugestivo. De igual manera, en la música encontramos gran cantidad de obras que tienen como referente, en este caso, a la meteorología; Debussy, Vivaldi, Beethoven, A. Salieri, R. Korsakov, etc.

Dentro de la representación pictórica, aparecen como elementos recurrentes dentro de las nubes aquellos que son de carácter tormentoso o propios de tempestades. No obstante, la tipología de nubes que podemos rastrear es muy amplia.

En la **Antigüedad**, en la pintura egipcia se representaban escenas naturales pero no se detallaban los componentes nubosos ni cielos. Si acaso, algunos trazos negros podrían interpretarse como nubes. Tampoco se representan nubes, o se hace de manera residual y esquemática en el arte griego y en el romano.

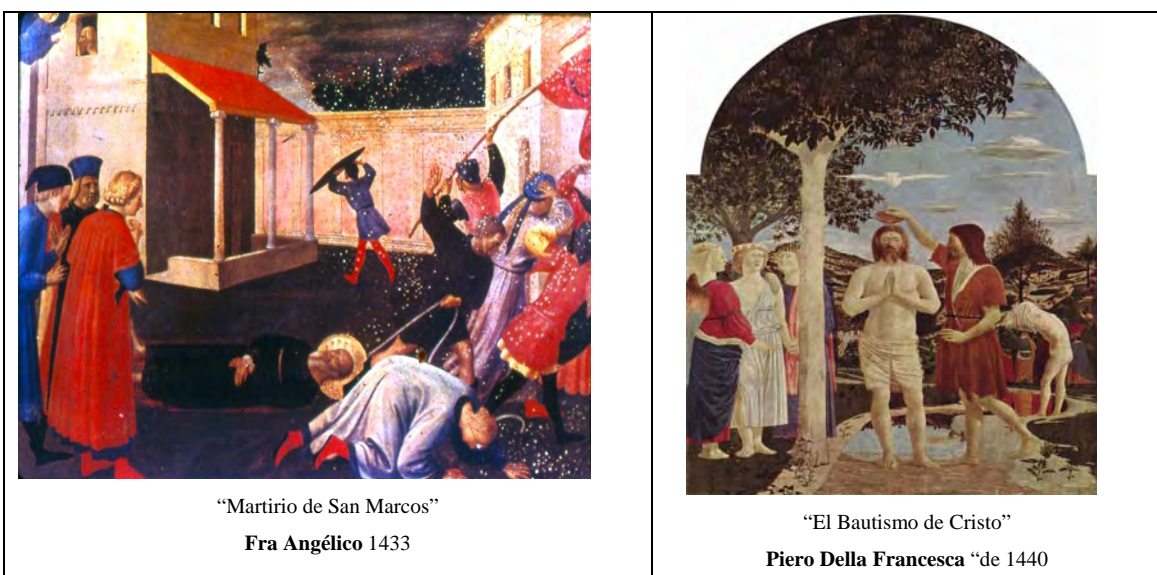
En la **Edad Media** es cuando comenzamos a ver los primeros ejemplos de tratamiento de nubes, preferentemente en algunas miniaturas del S XIV (p. ej. Historia de San Graal, Maestro de Fauvel).

Es sobre todo a partir del **Quattrocento** italiano cuando empezamos a observar obras donde las nubes adquieren mayor protagonismo. Ejemplo de ello sería el caso de **Masolino da Panicale** (1383-1440) en “*El Papa liberado funda la basílica de Santa María de Nives*” -hacia 1428-, donde en un cielo anaranjado aparecen claramente altocúmulos lenticulares perfectamente definidos. **Fray Angélico** (1390-1455) representa también nubes (cúmulos y altocúmulos en la mayoría de los casos) en algunos de sus retablos. Destaca de este pintor la estremecedora tormenta de granizo de “*El martirio de San Marcos*” de 1433, granizo perfectamente definido que cae de un cielo ennegrecido por los nimboestratos o por la parte inferior de un cumulonimbo. También **Piero Della Francesca** (1416-1492) en “*El Bautismo de Cristo*” de 1440, representa un cielo donde los altocúmulos lenticulares están bien perfilados (incluida una nube-paloma sobre la cabeza de cristo) y muy luminosos, como si fueran puntos de luz, o el caso de **Andrea Mantegna** (1431-1506), quien en su obra “*San Sebastián*”, pinta al fondo del cuadro un cúmulo dándole la forma de un jinete.

En el **Renacimiento**, los ejemplos son muy numerosos. **Leonardo de Vinci** (1452-1519), el hombre que mejor resume el espíritu de esta época, pintó “*Tempestad en los Alpes*” hacia 1503-1505 en su tratado sobre el Agua, interesándose sobre todo en la violencia de las tormentas. Para él, las nubes eran “elementos sin superficie”. “*La tempestad*” de **Giorgione** (1505) es, posiblemente, uno de los cuadros que antes nos viene a la memoria cuando queremos relacionar arte y nubosidad. Los protagonistas se miran entre sí, parece que están en una fingida calma ante la presencia de cumulonimbos que empiezan a emitir rayos. Es una obra que despierta curiosidad y sobre la que se han propuesto diferentes hipótesis interpretativas con alegorías simbólicas difíciles de clarificar. **Vérones** (1528-1588), destaca también por el tratamiento de cielos enmarcados con nubes en el centro de la composición, como por ejemplo en “*Las bodas de Caná*” de 1563.

La **pintura barroca** de **Diego Velázquez** (1599-1660) refleja fondos nubosos. Son célebres los trasfondos de la Sierra del Guadarrama, con su característico tono azulado, caso del “*Retrato ecuestre del Príncipe Baltasar Carlos*” de 1635. También **Nicolás Poussin** (1594-1665) en “*Paisaje con Agar y el ángel*” de 1660 representa altocúmulos.

Los **paisajistas holandeses** representan nubes y fenómenos meteorológicos que sorprenden por su gran impacto y realismo. Gombrich dirá de ellos “*estos holandeses fueron los primeros en la Historia del Arte en descubrir la belleza del cielo*” (Gombrich 1991. pag. 418) Destacamos sucintamente los casos de **Meindert Hobbema** (1638-1709) “*La avenida de Middelharnis*” (1689) con presencia de cúmulos y cumulonimbos en cierto desarrollo.







“San Sebastián”  
**Andrea Mantegna** (1431-1506)



“La tempestad”. **Giorgione**.  
1505



“Retrato del Príncipe Baltasar Carlos”  
**Diego Velázquez** 1635



“Molino de viento de Wijk bij Duurstede” **J. I. van Ruisdael** SXVII



“Caminante sobre mar de nubes”  
**Caspar David Friedrich**. 1818



“Estudio de nubes sobre un paisaje amplio”.  
**J Constable** 1830



*Dawn in the Wilderness, Frederic Edwin Church. 1860*



*“Puente de Villeneuve-la-Garenne”  
Alfred Sisley. 1872*



*“Paisaje verde con nube roja”  
Emil Nolde S XX*



*“Nube blanca sobre púrpura”  
Mark Rothko de 1957*



*“Nube perdida de Nueva York”  
de André Kertész*



*Éxtasis de Santa Teresa  
Bernini. Entre 1645 y 1642*

**Ejemplos pictóricos y escultóricos de nubes a lo largo de la Historia del Arte**



También lo vemos en obras de **Jacob Isaackszon van Ruisdael**, (1628-1682), caso del “*Molino de viento de Wijk bij Duurstede*” con cúmulos en evolución. En la pintura holandesa, en general, el predominio del tipo de nubes corresponde a los cúmulos, aunque también vemos ejemplos de altocúmulos -**Aelbert Cuyp**, “*Paisaje con jinetes y campesinos*”, de cirros -**Jacob Pynas** “*Paisaje con José arrojado al pozo por sus hermanos*” 1631-, de estratos -**Jan de Cappelle**, “*Un río helado con figuras*”, 1653-, o de fenómenos tormentosos - **Simon de Vlieger** “*Tormenta en la costa*”-. En definitiva, los paisajistas holandeses completan un estupendo catálogo de tipología de nubes, extraordinariamente útil para ser estudiado y analizado por los alumnos a través de un análisis comparativo de las obras de arte.

Los **paisajistas ingleses**, buscan la espiritualización de las formas paisajísticas utilizando para ello en múltiples ocasiones elementos nubosos, caso de **John Constable** (1776-1837) pintor especialmente atraído por las nubes y muy meticuloso en sus estudios (realizaba anotaciones en la parte posterior de algunas de sus obras sobre las características y transformaciones de las nubes que pintaba). Lleva a cabo varios “*Estudios de nubes*” entre 1821-22 que suponen una de las más conocidas aportaciones pictóricas al estudio de las nubes. Se representan cúmulos, altocúmulos, cielos caóticos con diferentes tipos de nubes bajas, medias y altas, etc. Destaca también **J. M. W. Turner** (1775-1851), quien, como en el caso de “*El Temerario remolcado a dique seco*” (1839), pinta nubes nacaradas por efecto del atardecer que podrían ser nimboestratos, o en su obra “*Lluvia, vapor y velocidad*” de 1844, es capaz de pintar esos tres elementos en una perfecta simbiosis.

Destacan también **los paisajistas alemanes**, caso de **Caspar David Friedrich** (1774-1840) el principal exponente de la pintura romántica alemana, quien pinta estupendos paisajes naturales con presencia constante de nubes en diversas formas, como en el brumoso e intrigante cuadro “*Monje a la orilla del mar*” de 1809 o el conocido “*Caminante sobre el mar de nubes*”, de 1818, posiblemente una de las mejores representaciones pictóricas de estratos. Este mismo autor también representa fenómenos meteorológicos como los arco iris “*Arco Iris sobre paisaje de montaña*” de 1809-10. Mencionar también el caso de **Carl Blechen** (1798-1840) “*Nubes violetas del atardecer sobre las montañas*” que continúa viendo en las nubes un elemento pictórico digno de ser representado. Otro caso es el del escritor alemán Johann **Wolfgang von Goethe** (1749-1832) quien fue gran admirador de su coetáneo Luke Howard al que le dedicó un ensayo “*Las formas de las nubes según Howard*”. Recientemente tuvo lugar

en Madrid la exposición “*Paisajes*” -en abril de 2008 en el Círculo de Bellas Artes-, que reunió una colección de dibujos de este escritor alemán, entre los que encontramos varios dedicados a las nubes donde predominan los cúmulos y se llegan a apreciar en algunos de sus grabados virgas (cortinas de precipitaciones).

El **paisajista estadounidense Frederic Edwin Church** (1826-1900), conocido por representar paisajes colosales contextualizados, en ocasiones, en ambientes exóticos o lejanos -*Iceberg flotante*-, representa también fenómenos nubosos y arco iris en sus ambientaciones paisajísticas como en “*Rainy Season in the Tropics*”.

**El romanticismo** es una de las etapas de la pintura donde más se recurre a las nubes para evocar situaciones y estados que ayudan a dar mayor expresividad y contundencia a la obra. Es una pintura donde los sentimientos afloran y donde lo subjetivo y lo religioso están muy presentes.

La **pintura francesa del XIX e inicios del XX** ofrece gran cantidad de ejemplos, de los que vamos a seleccionar sólo algunos, caso de **Eugène Delacroix** (1798-1863) quien también estuvo atraído por este fenómeno meteorológico en “*Estudio de cielo nuboso*” de 1824 con presencia de cúmulos sobre un cielo azulado, o el caso de **Alfred Sisley** (1839-1899) en “*El puente de Villeneuve-la-Garenne*”, de 1872, magnífica obra donde bajo un cielo azul dibuja unos ingenuos cúmulos humildes. **Paul Cézanne** (1839-1906) en “*La montaña de Santa Victoria*” de 1900-02 pinta cúmulos que podrían tener un origen orográfico o “nubes bandera”.

En la **pintura contemporánea** también hay ejemplos como el caso de **Piet Mondrian** (1872-1944) “*La nube Roja*”, de 1907, un cúmulo *medriocris* dibujado en rojo sobre un fondo azul, o el de **Emil Nolde** (1867-1956), uno de los más destacados pintores expresionistas, quien pinta “*Nubes rojas*” (Museo Thyssen-Bornemisza. Madrid) con pinceladas de influencia de Van Gogh y de E. Munich. También podríamos mencionar a **Pierre Bonnard** (1867-1947) “*El Mediterráneo*”, hacia 1941-1944, donde el artista pinta en gruesos trazos blancos cúmulos, o el caso de **Mark Rothko** (1903-1970) en “*Nube blanca sobre púrpura*”, de 1957.

A partir del S XX se desarrolla la **fotografía artística**. Algunos de los principales fotógrafos mostraron gran interés por las nubes, caso del neoyorquino **Arthur Rothstein** (1915-1985) “*Nubes de polvo sobre el Texas mendigante*” del año 1936 o la enigmática “*Nube perdida de Nueva York*” de **André Kertész** (1894-1985) donde un *cúmulus humilis* posa junto a un rascacielos.

Sin duda alguna es en la pintura, dentro del mundo del arte, donde encontramos los más claros ejemplos de tratamiento artístico de las nubes, principalmente en paisajistas a partir del S XVII. Aunque en menor medida, también aparecen elementos relacionados con las nubes en la escultura y, en menor número aún en la arquitectura. En la **escultura** podríamos mencionar el relieve de la Ascensión del claustro del monasterio de Santo Domingo de Silos, de finales del S XI inicios del XII donde Jesús emerge de entre las nubes (Chambaz, B. 2006) o el más conocido de **Bernini** (1598-1680) en el “*Éxtasis de Santa Teresa*” donde la Santa cae sobre un lecho de cúmulos. También dentro de la escultura cabría reseñar “El peine de los vientos” de **Chillida** (1924-2002) obra impactante donde el protagonista es, en este caso, el viento. En **arquitectura** los ejemplos son mucho más marginales. Mencionar el caso de la arquitecta **Fujiko Navaja**, que realizó en la Exposición Universal de 1970 de Osaka el pabellón de Pepsi y lo envolvió en una nube -en este caso sería un estrato- a modo de niebla. La arquitecta -que anteriormente había pintado cuadros con nubes como tema- se define como una escultora del vapor.

## **6. Ventajas que aporta a la enseñanza una propuesta como la que aquí hemos comentado**

Las ventajas didácticas que se pueden alcanzar con una actividad de estas características son muy variadas teniendo en cuenta el ya comentado tratamiento interdisciplinar que queremos darle:

- Es una actividad dinámica y práctica. Es necesario que el alumnado participe de manera activa. Con ella podemos desarrollar una metodología de enseñanza-aprendizaje por medio de la cual el alumno va descubriendo por sí mismo algunos rasgos característicos de las nubes y su tipología. De esta manera se potencia el aprendizaje significativo y autónomo (Barrón, A. 1997).
- Es una actividad muy adecuada para ser tratada de manera interdisciplinar, como hemos tenido ocasión de ver, por lo que favorece la interrelación de contenidos entre distintas áreas, algo positivo para crear en el alumno una visión global de los hechos y fenómenos nubosos y meteorológicos. Relaciona, en este caso, la Geografía con la Historia del Arte superando la rigidez curricular.
- Favorece la adquisición de competencias básicas como la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, la cultural y artística, la competencia

para aprender a aprender, la competencia en autonomía e iniciativa personal y la competencia en comunicación lingüística ya que es capaz de movilizar componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales de manera interrelacionada (Zabala, A. y Arnau, L. 2007).

- Permite realizar diferentes actividades paralelas como proyección de películas de temas meteorológicos (“*La tormenta perfecta*”, “*Twister*”, “*El día de mañana*”, etc.), audiciones musicales, composición de murales fotográficos, lecturas poéticas, visitas a páginas webs, etc.

- Es una propuesta versátil que puede realizarse tanto en estrecho contacto con la naturaleza como, si las condiciones atmosféricas lo impiden, dentro del propio aula.

## 7. Bibliografía

ÁLVAREZ ORELLANA, M<sup>a</sup> F. (2007): “La fotografía en el Conocimiento del Medio Geográfico. Fundamentos y propuestas didácticas para Primaria y Secundaria”. Madrid. Editorial CCS.

BARRÓN RUIZ, A. (1997): “Aprendizaje por descubrimiento. Análisis crítico y reconstrucción”. Salamanca. Amarú ediciones.

CHAMBAZ, B. (2006): “Des nuages. De l’antiquité á nous jours” Éditions du Seuil París.

COLL, C., MARTÍN, E., MAURI, T., MIRAS, M., ONRUBIA, J., SOLÉ, I., y ZABALA, A. (2002): “El constructivismo en el aula”. Editorial Graò.

CRUZ NAÏMI. L.A. (2006): “*Observación meteorológica sin aparatos. Propuesta didáctica de Geografía para el alumnado del Programa de Diversificación curricular*”. Didáctica Geográfica nº 8. 2<sup>a</sup> época. Pp 13-22

GOMBRICH, (1991): “La Historia del Arte”. Editorial Phaidon.

HÄCKEL, HANS (2004) “Guía de identificación de nubes” Editorial Omega.

LICERAS RUIZ, Á. (2003). “Observar e interpretar el paisaje. Estrategias didácticas”. Grupo Editorial Universitario.

MARRÓN GAITE, M<sup>a</sup>, y J MORENO, A. (1995): “Enseñar Geografía. De la Teoría a la Práctica”. Madrid. Editorial Síntesis.

PICAZO, M (2004): “Los grillos son un termómetro. Curso práctico de meteorología”. Madrid. Mr Ediciones.

- PRETOR-PINNEY, G. (2007): “Guía del observador de nubes”. Barcelona. Editorial Salamandra.
- VV.AA (1994): “El siglo de Oro del paisaje Holandés”. Fundación Colección Thyssen-Bornemisza. Madrid.
- VV.AA (2007a): “Las nubes, las maravillosas nubes”. Concurso nacional de Fotografía de nubes “cazadores de nubes” 2004. Ministerio de Medio Ambiente, FECYT y Asociación Meteorológica Española.
- VV.AA (2007b): “La abstracción del paisaje del romanticismo nórdico al expresionismo abstracto”. Fundación Juan March. Madrid.
- ZABALA, A. y ARNAU, L. (2007): “Cómo aprender y enseñar competencias. 11 ideas clave”. Barcelona. Editorial Graó.



**APRENDIZAJE COOPERATIVO, APRENDIZAJE  
SIGNIFICATIVO Y ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN  
SUPERIOR: UNA APLICACIÓN EN LA ASIGNATURA  
“TÉCNICAS DE CUANTIFICACIÓN EN GEOGRAFÍA II”**

José Jesús Delgado Peña  
Universidad de Málaga

## **1. Introducción**

Este trabajo se enmarca en el proyecto de Innovación Educativa PIE07-081 subvencionado por la Universidad de Málaga y desarrollado durante el curso académico 2007-2008. Los aspectos de la docencia que queremos mejorar con el mismo se centran en el ámbito de la organización y la programación docentes, aplicando metodologías pedagógicas que están muy en boga en educación, como es el caso del Aprendizaje Cooperativo (y las técnicas que éste nos propone), utilizando para ello todos los instrumentos que nos puedan brindar las NTIC (como es el caso de la plataforma MOODLE y los diversos recursos procedentes de diversas fuentes de Internet: SIMA, Google Earth, Youtube, etc.). Esto conlleva un proceso de reflexión y análisis sobre el modo en el que se pueden adaptar los contenidos de las asignaturas implicadas (teóricos y prácticos) al nuevo marco de enseñanza que supone el EEES y la implantación del ECTS, haciendo especial hincapié en aspectos novedosos hasta ahora en la enseñanza más tradicional, como son la enseñanza no presencial, la enseñanza más orientada a la práctica profesional y la enseñanza centrada en las necesidades del alumno. Todo ello partiendo de la importancia y las posibilidades que ofrecen el trabajo en equipo, la resolución de problemas reales para la práctica profesional y la creación del propio conocimiento por parte del alumno/a como metodologías apropiadas y de gran aplicación en la enseñanza superior. Las técnicas concretas utilizadas en la asignatura objeto de esta comunicación son el Aprendizaje Conjunto o “Learning Together” (AJ)

(JOHNSON y JOHNSON, 1987, 1990, 1993 1994, 1999; JOHNSON, JOHNSON y HOLUBEC, 1999), el Puzzle (PU) (ARONSON et al., 1978; MONEREO y DURÁN, 2002) y el Grupo de Investigación (GI) (SHARAN y SHARAN, 1976, 2004; HUBER y EPPLER, 1990). Otros autores conocidos por sus estudios sobre el Aprendizaje Cooperativo son Cohen y Lotan (1995, 1999), Kagan (1985a, 1985b), Ovejero (1990), Palincsar et al. (1984, 1999) y Slavin (1984, 1985).

En un primer lugar, partiendo de una reflexión sobre el significado y los métodos del Aprendizaje Cooperativo, hemos establecido para una asignatura de segundo ciclo de la titulación de Geografía, Técnicas de Cuantificación en Geografía II, una serie de innovaciones en el sistema docente aplicado, estructurando el grupo de alumnos/as en pequeños equipos de trabajo, y elaborando los materiales y actividades que hemos creído convenientes a fin de llevarlos a la práctica en el aula y en la plataforma de enseñanza virtual de la UMA. Finalmente, hemos evaluado por medio de cuestionarios las actuaciones realizadas, haciendo un balance de aquellos aspectos que podríamos mejorar.

En síntesis, y como ya hemos apuntado, los aspectos de la docencia que queremos modificar con respecto a cursos anteriores competen principalmente al ámbito de la organización docente, puesto que pretendemos profundizar en la implementación de una metodología activa de aprendizaje, como es el Aprendizaje Cooperativo, mediante el fomento del trabajo en equipo, siguiendo el informe de la CIDUA (2005), y apoyados por las posibilidades ofrecidas por las NTIC y la plataforma MOODLE de la UMA, fomentando además en el alumnado una metodología de organización de los contenidos afines con los postulados del Aprendizaje Significativo desarrollado por el Cognitivismo Constructivista. Según Ausubel (2002), precursor del aprendizaje significativo, el factor más importante en el aprendizaje es lo que el sujeto ya conoce. Por lo tanto, el aprendizaje significativo ocurre cuando una persona consciente y explícitamente vincula esos nuevos conceptos a otros que ya posee. Cuando se produce ese aprendizaje significativo, se produce una serie de cambios en nuestra estructura cognitiva, modificando los conceptos existentes, y formando nuevos enlaces entre ellos. Esta es la razón de que dicho aprendizaje dure más y sea mejor que la simple memorización: los nuevos conceptos tardan más tiempo en olvidarse, y se aplican más fácilmente en la resolución de problemas. Con todo ello pretendemos realizar una aportación al desarrollo de metodologías coherentes con las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior.



## **2. Aplicación del Aprendizaje Cooperativo y el Aprendizaje Significativo en la asignatura “Técnicas de Cuantificación en Geografía II.**

“Técnicas de Cuantificación en Geografía II” es una asignatura optativa de segundo ciclo de la Licenciatura en Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Málaga. Esta asignatura consta de 6 créditos, 2 de ellos teóricos y 4 de ellos prácticos. El objetivo de la misma es facilitar el conocimiento y aprendizaje teórico-práctico de determinadas herramientas informáticas: bases de datos, hojas de cálculo y paquete estadístico integrado (análisis multivariante). Dichas herramientas, en conexión con aquellas, objeto de otras asignaturas, como los SIG, facilitan el tratamiento de una importante cantidad de datos de carácter espacial y clarifican la toma de decisiones en el trabajo aplicado del geógrafo/a como profesional. El programa de contenidos es el siguiente:

### **UNIDAD DIDÁCTICA O**

TEMA INTRODUCTORIO: APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE UN FENÓMENO GEOGRÁFICO DESDE LA TEORÍA DE SISTEMAS.

### **UNIDAD DIDÁCTICA I**

BASES DE DATOS Y SISTEMAS DE GESTIÓN DE BASES DE DATOS.

- 1.1.** Definición de las bases de datos
- 1.2.** Principales características y conceptos.
- 1.3.** Los Sistemas de Gestión de Bases de Datos (SGBD).
- 1.4.** Modelos de datos, representación y su problemática
- 1.5.** Utilización del Software ACCESS.

### **UNIDAD DIDÁCTICA II**

TÉCNICAS BÁSICAS DE ANÁLISIS MULTIVARIANTES

- 2.1.** Gestión de grandes conjuntos de datos.
- 2.2.** Análisis de Agregación (Cluster Analysis).
- 2.3.** Análisis factorial.

La metodología didáctica se basa en el Aprendizaje Cooperativo mediante la estructuración del grupo de alumnos/as en equipos de trabajo. De este modo, el alumnado queda dividido en grupos o equipos de 4 personas, que a su vez se

subdividirán en dos equipos de 2 personas. Algunas de las actividades serán desarrolladas por los equipos de 2 y otras, en cambio, por los de 4, tal como veremos en la siguiente tabla.

Los contenidos se estructuran, como hemos visto, en 3 unidades didácticas, contando para cada una de ellas con una serie de actividades cuyo resultado, aportado por los equipos de 2 o 4 personas (según la actividad) es evaluable, y cuyo objetivo es facilitar el aprendizaje de los contenidos y competencias establecidos para esa unidad didáctica. La evaluación es, por tanto, continua, pues se basa en la suma de calificaciones que el alumno/a va consiguiendo con las diferentes actividades desarrolladas. En la siguiente tabla se especifican las actividades a realizar en las diferentes unidades, el número de alumnos que conforman el equipo, así como la puntuación máxima posible por actividad, siendo 100 la calificación máxima de la asignatura. También se indica la técnica de Aprendizaje Cooperativo desarrollada en cada actividad, así como el recurso del campus virtual (plataforma MOODLE) empleado. En cada unidad, cada actividad se apoya en la anterior, de tal forma que el alumno/a va ampliando su conocimiento de forma estructurada, partiendo de lo que ya sabe o ha aprendido con anterioridad.

**Tabla 1**

UNIDAD	ACTIVIDAD Y N° ALUMNOS/AS	TÉCNICA AC	RECURSO MOODLE	NOTA FINAL (100%)
0	0.1. Ejercicios sobre el texto “Representación de los problemas del mundo real” (2)	AJ	Tarea	5%
	0.2. Ejercicio “Inexistencia de vegetación en un ladera” (2)	AJ	Tarea	5%
	0.3. Ejercicio y exposición “Aplicación de la Teoría de Sistemas a un problema geográfico: El subdesarrollo” (4)	PU	Tarea	10%

1	<b>1.1.</b> Ejercicio “Confeccionando tablas” (2)	AJ	Tarea	5%
	<b>1.2.</b> Ejercicio “Genal” (2)	AJ	Tarea	5%
	<b>1.3.</b> TRABAJO FINAL “Potencial Demográfico Productivo de la provincia de Málaga” (4)	GI	Tarea	40%
2	<b>2.1.</b> Elaboración y exposición monográficos sobre Análisis Cluster y Análisis Factorial (4)	PU	Tarea	15%
	<b>2.2.</b> Exposición de ejemplos sobre Análisis Cluster y Análisis Factorial (4)	PU	Tarea	10%
	Asistencia y Participación en clase (individual)	--		5%

Las técnicas utilizadas en las diferentes actividades son el Aprendizaje Conjunto o “aprender juntos” (AJ), el Puzzle (PU) y el Grupo de Investigación (GI).

A continuación se exponen los objetivos perseguidos con cada actividad, las fases de desarrollo de la misma, así como el resultado o producto que los equipos deben entregar al finalizar la misma:

**Tabla 2.**

<b>Actividad</b>	<b>0.1. Ejercicios sobre el texto “Representación de los problemas del mundo real” (AJ)</b>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer las diferentes fases de representación de un fenómeno desde la Teoría de Sistemas.</li> <li>- Saber aplicar dichas fases a distintos fenómenos del ámbito geográfico.</li> </ul>
Desarrollo	<p>El alumnado debe responder a un cuestionario donde cada pregunta corresponde a una de las fases estudiadas y es aplicada a un fenómeno geográfico determinado. Debe hacerlo por parejas, bien en casa, bien en tiempo de clase, pero se corregirá en clase. Se pretende que ejerciten la aplicación de las diferentes fases en diferentes fenómenos para facilitar la comprensión de dichas fases, mostrando el amplio abanico de fenómenos geográficos donde la aplicación de dicha metodología es posible.</p>
Resultado	Cada pareja debe presentar un informe con las respuestas al cuestionario.

**Tabla 3.**

<b>Actividad</b>	<b>0.2. Ejercicio “Inexistencia de vegetación en una ladera” (AJ)</b>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber aplicar las diferentes fases de representación de un fenómeno desde la Teoría de Sistemas a un fenómeno geográfico concreto, la inexistencia de vegetación en una ladera en este caso.</li> </ul>
Desarrollo	<p>El alumnado debe aplicar las fases de representación del fenómeno “Inexistencia de vegetación en una ladera” según la Teoría de Sistemas. Deberán hacerlo por parejas y en tiempo de clase. Al final de la clase habrá una puesta en común. Posteriormente, mejorarán el trabajo en casa y lo entregarán.</p>

Resultado	Cada pareja debe presentar un informe con la representación o modelo del fenómeno analizado, señalando los sistemas que lo conforman y sus interrelaciones, las variables en ellos incluidas, características (definición, valores de medida y limitaciones inherentes) e interrelaciones, así como su dinámica.
-----------	--

**Tabla 4.**

<b>Actividad</b>	<b>0.3.Ejercicio y exposición “Aplicación de la Teoría de Sistemas a un problema geográfico: El subdesarrollo” (PU)</b>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber aplicar las diferentes fases de representación de un fenómeno desde la Teoría de Sistemas a un fenómeno geográfico concreto, el problema del “Subdesarrollo” en este caso.</li> </ul>
Desarrollo	<p>El alumnado debe aplicar las fases de representación del fenómeno “Subdesarrollo” según la Teoría de Sistemas. Deberán hacerlo por parejas y equipos de 4 y en tiempo de clase. Al final de la clase habrá una puesta en común. Posteriormente, mejorarán el trabajo en casa y lo entregarán, preparando la exposición de los resultados para la semana siguiente. Las fases de la sesión en el aula son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fase 0: Lectura y reflexión de los recursos sobre el tema aportados por el profesor antes de la sesión en el aula donde se desarrollan las fases 1 y 2..</li> <li>- Fase 1: Brainstorming en asamblea: Sistemas que conforman el fenómeno “Subdesarrollo”.</li> <li>- Fase 2: Análisis de los principales sistemas determinados en la anterior fase. Esto se hará en parejas (donde cada miembro pertenece a un equipo de 4 diferente).</li> <li>- Fase 3: Reunión de los equipos de 4 donde completan el trabajo, especialmente en lo referente a la dinámica del fenómeno. También preparan la exposición de resultados.</li> <li>- Fase 4: Exposición de resultados y evaluación en asamblea.</li> </ul> <p>Nota: Es conveniente ofrecer de antemano una orientación sobre la</p>

	exposición (longitud, medios a utilizar, carácter pedagógico, etc.).
Resultado	Cada equipo de 4 debe presentar un informe con la representación o modelo del fenómeno analizado, señalando los sistemas que lo conforman y sus interrelaciones, las variables en ellos incluidas, características (definición, valores de medida y limitaciones inherentes) e interrelaciones, así como su dinámica. Todos los equipos harán, además, una exposición en clase.

**Tabla 5.**

<b>Actividad</b>	<b>1.1. Ejercicio “Confeccionando tablas en torno al subdesarrollo” (AJ)</b>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber reconocer las partes de la estructura de una tabla de una base de datos, así como sus características.</li> <li>- Saber confeccionar correctamente en cuanto a su estructura y características tablas en torno a un fenómeno geográfico concreto, en este caso el subdesarrollo.</li> </ul>
Desarrollo	El alumnado debe aplicar los conocimientos adquiridos sobre la estructura y características de las tablas de una base de datos en la confección de un conjunto de tablas de una base de datos sobre “Países en vías de desarrollo”. Deberán hacerlo por parejas y fuera del tiempo de clase, enviándolo cuando lo acaben. Una vez corregido habrá una puesta en común en clase.
Resultado	Cada pareja debe presentar un informe con las tablas confeccionadas, mostrando los valores para al menos tres países.

**Tabla 6.**

<b>Actividad</b>	<b>1.2. Ejercicio “Genal” (AJ)</b>

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber identificar el carácter espacial de los múltiples datos que conforman las realidades geográficas, así como su potencial estructuración en tablas de bases de datos.</li> <li>- Saber confeccionar correctamente en cuanto a su estructura y características tablas sobre distintos fenómenos del ámbito geográfico.</li> </ul>
Desarrollo	<p>El alumnado debe aplicar los conocimientos adquiridos sobre la estructura y características de las tablas de una base de datos en la confección de un conjunto de tablas de una base de datos sobre “Caracterización socioeconómica en el ámbito rural: El caso del Genal”. Deberán hacerlo por parejas y fuera del tiempo de clase, enviándolo cuando lo acaben. Una vez corregido habrá una puesta en común en clase.</p>
Resultado	<p>Cada pareja debe presentar un informe con las tablas confeccionadas, mostrando los valores para al menos tres municipios.</p>

**Tabla 7.**

<b>Actividad</b>	<b>1.3.TRABAJO FINAL “Potencial Demográfico Productivo de la provincia de Málaga” (GI)</b>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber aplicar las diferentes fases de representación de un fenómeno desde la Teoría de Sistemas a un fenómeno geográfico concreto, en este caso la cuantificación del potencial demográfico productivo de la provincia de Málaga a nivel municipal.</li> <li>- Saber confeccionar correctamente, en cuanto a su estructura y características, una base de datos en torno a dicho fenómeno geográfico concreto.</li> <li>- Saber gestionar dicha base de datos con el fin de cuantificar el potencial demográfico productivo de los municipios de Málaga.</li> <li>- Saber analizar los resultados obtenidos de dicha cuantificación, consiguiendo grupos homogéneos de municipios.</li> <li>- Caracterizar dichos grupos homogéneos.</li> </ul>

Desarrollo	<p>Este trabajo está concebido como una labor de investigación en grupo, por lo que será necesario desarrollar las etapas necesarias para ello como son (planteamiento del problema, registro y tratamiento de la información, cuantificación y análisis de la información, establecimiento de conclusiones). Para ello, y a modo de autorización progresiva, se desarrollarán en el aula algunas sesiones de trabajo en grupo. La mayor parte del trabajo se tendrá que realizar fuera del horario de clases. En la última semana de clase cada grupo habrá una exposición de los resultados obtenidos a modo de contrastación intergrupar. Desde este momento y hasta el día de la entrega, los grupos dispondrán de algunas semanas para completar el trabajo y entregarlo.</p>
Resultado	<p>Cada equipo de 4 debe presentar un informe con el análisis del potencial demográfico productivo de la provincia de Málaga. Algunas de las sesiones de clase se dedicarán al desarrollo de dicho trabajo a modo de autorización progresiva, aunque gran parte del mismo deberá ser realizado fuera de las horas de clase. Todos los equipos harán, además, una exposición en clase al final del curso, que servirá de evaluación del trabajo realizado. Desde este momento y hasta el día de entrega del trabajo (que coincide con la fecha del examen final) podrán mejorarlo y completarlo.</p>

**Tabla 8.**

<b>Actividad</b>	<b>2.1. Elaboración y exposición monográficos sobre Análisis Cluster y Análisis Factorial (PU).</b>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer las bases, objetivos y metodologías del análisis multivariable (Cluster y factorial).</li> <li>- Conocer las potencialidades de aplicación a diversos fenómenos del ámbito geográfico de forma general.</li> </ul>
Desarrollo	<p>Esta unidad didáctica se desarrolla por medio de la técnica de AC conocida como puzzle: Cada equipo de 4 se concentra en la realización de</p>



	<p>un informe donde traten las bases, objetivos y metodologías del análisis multivariable en una de sus vertientes: Análisis Cluster o análisis factorial. Posteriormente, los grupos se dividirán en parejas y cada pareja de cada equipo se agruparán con una pareja del otro equipo para desarrollar la actividad 2.2.</p> <p>La actividad 2.1. se desarrollará principalmente en el aula, aunque necesitarán de tiempo fuera del horario de clases para completar los trabajos. En diferentes sesiones irán buscando documentación en Internet, la analizarán e irán redactando su informe y preparando la exposición. Al final del proceso expondrán el informe en el aula y dicho informe, ya corregido, estará disponible en la asignatura virtual.</p>
Resultado	Cada equipo de 4 debe presentar un informe sobre la técnica de análisis multivariable que le haya tocado (Cluster o factorial) y preparar su exposición en clase.

**Tabla 9.**

<b>Actividad</b>	<b>2.2. Exposición de ejemplos sobre Análisis Cluster y Análisis Factorial (PU).</b>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocer las potencialidades de aplicación a diversos fenómenos del ámbito geográfico a través de casos concretos.</li> <li>▪ Conocer las posibilidades de uso del programa SPSS.</li> </ul>
Desarrollo	<p>Los nuevos equipos de 4 (producto de la combinación de parejas de la actividad 2.1.) se concentran en la realización de una exposición donde traten casos concretos de aplicación del análisis multivariable en una de sus vertientes: Análisis Cluster o análisis factorial. Esta actividad se desarrollará principalmente en el aula, aunque necesitarán de tiempo fuera del horario de clases para completar los trabajos. En diferentes sesiones irán buscando documentación en Internet, la analizarán e irán preparando la exposición</p>

Resultado	Cada equipo de 4 (combinación de las parejas de la actividad 2.1.) debe desarrollar una exposición en clase, aportando los resultados obtenidos. De forma optativa, pueden proponer la realización de un ejercicio práctico con el SPSS.
-----------	--

Por tanto, la nota final del alumnado vendría dada por los valores de la siguiente tabla:

**Tabla 10.**

REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES EN EQUIPOS DE TRABAJO (95% de la nota)				ASISTENCIA Y PARTICIPACIÓN EN EL AULA (5% de la nota)
Act. 0.1. (5%)	Act. 0.2. (5%)	Act. 0.3. (10%)	Act. 1.1. (5%)	Esta es una nota que cada alumno/a recibirá de manera individual en virtud de su actividad y participación durante el curso en las horas presenciales (5%)
Act. 1.2. (5%)	Act. 1.3. (40%)	Act. 2.1. (10%)	Act. 2.2. (10%)	

En resumen, las Técnicas de Aprendizaje Cooperativo utilizadas en la metodología didáctica de esta asignatura son el Aprendizaje Conjunto (AJ), el Puzzle (PU) y el Grupo de Investigación (GI). Las Herramientas del Campus Virtual (Moodle) utilizadas son aquellas que facilitan el proceso de comunicación entre el alumnado y el profesor, así como entre los alumnos/as. El carácter grupal de las actividades a desarrollar a lo largo de la asignatura hace necesario el uso de la Plataforma como facilitador de los materiales e información necesarios para el desarrollo de dichas actividades (foros), así como vehículo de entrega de resultados y evaluación de los mismos (tareas). También se utilizó una wiki en una ocasión para la creación de una bibliografía sobre un tema específico de forma conjunta y un cuestionario de autoevaluación sobre conceptos teóricos. En este sentido, el Campus Virtual es utilizado principalmente como una herramienta de gestión y comunicación de la asignatura y de las actividades programadas.

### 3. Evaluación y resultados

Durante el mes de junio, al final del cuatrimestre, el grupo de estudiantes de esta asignatura rellenó un cuestionario para la evaluación del impacto de las innovaciones aplicadas. Se elaboró un cuestionario tipo con un total de 37 preguntas. Esta encuesta se llevó a cabo mediante la opción de encuesta personalizada a través de MOODLE, utilizando una escala Lickert de valoración de 1 (valor más negativo) a 5 (valor más positivo). Los resultados de estas encuestas han ayudado a conocer cuáles son las herramientas de MOODLE y las técnicas de Aprendizaje Cooperativo mejor valoradas por el alumnado.

El cuestionario contestado por el grupo de alumnos/as ha sido dividido en cuatro partes: Una con cuestiones de ámbito general sobre aspectos de vital importancia en el EEES, otra con preguntas sobre las técnicas de aprendizaje cooperativo utilizadas en combinación con técnicas más tradicionales, otra sobre las herramientas del Campus Virtual (MOODLE), y una última sobre competencias sociales adquiridas con el trabajo en grupo. Para cada pregunta hemos obtenido la media ponderada del conjunto de las respuestas proporcionadas, obteniendo un valor que puede estar comprendido entre un mínimo de 1 y un máximo de 5.

Haciendo un análisis del bloque de **cuestiones de ámbito** podemos sacar las siguientes conclusiones:

- Las cuestiones mejor valoradas (4,71) afirman que el profesor/a utiliza los recursos didácticos adecuados (medios audiovisuales-informáticos, etc.) y favorece el trabajo en grupo.
- También han valorado muy bien que la forma de evaluación se ajuste a los contenidos impartidos (4,28) y presentan un buen grado de satisfacción con la asignatura (4,14).
- Han valorado de forma positiva (4) la aplicación de lo aprendido en su futura práctica profesional, que se hayan tenido en cuenta sus necesidades a la hora de elaborar los contenidos y prácticas, que el profesor estimule el aprendizaje autónomo, la diversidad de los procedimientos de evaluación, y su nivel de dedicación a la asignatura.
- Algo inferior es su nivel de asistencia (3,71) y su grado de interés personal por la asignatura (3,57).

- La cuestión peor valorada (3,14) ha sido la relativa a la concordancia entre trabajo desarrollado y tiempo invertido. Ello puede denotar una sobrecarga del trabajo del alumnado.

Si analizamos las cuestiones relativas a las **técnicas de aprendizaje cooperativo utilizadas en combinación con técnicas de corte más tradicional** podemos apuntar lo siguiente:

- La técnica mejor valorada con diferencia ha sido la realización de mapas conceptuales (4,85), seguida de la elaboración de tareas en grupo (4,14) y el puzzle (3,99).
- Un conjunto de técnicas también bien valoradas (3,85) fueron: el grupo de investigación, y la realización de ejercicios prácticos. También recibe una valoración similar los debates generados en el aula (3,73).
- La exposición de las tareas grupales (3,57) y la clase magistral por parte del docente (3,73) obtienen una valoración media-alta, mientras que la opción menos valorada es la tutoría, tanto por su utilidad (2,85) como por el uso que han hecho de ellas (2,42).
- Se reafirma la idea del apartado anterior sobre la falta de adecuación del tiempo disponible con las actividades programadas (3).

Con respecto a las cuestiones relativas a las **herramientas de aprendizaje del Campus Virtual (MOODLE)** utilizadas podemos afirmar lo siguiente:

- El uso del Campus Virtual favorece el aprendizaje de la asignatura y ayuda a mejorar la comunicación con el docente (4,14), aunque no tanto con los compañeros (3,14).
- El envío de tareas es la herramienta mejor valorada (4,14), seguida de la wiki (3,57) y el cuestionario (3,42).
- La cuestión peor valorada (3,14) se refiere a la sencillez de manejo del Campus Virtual.

Finalmente, de las cuestiones relativas a la **adquisición de competencias sociales a través del trabajo en grupo** habría que señalar lo siguiente:

- El valor más alto lo recibe la afirmación de que el nivel de participación de todos los componentes del grupo ha sido adecuado, síntoma de un buen funcionamiento del trabajo en equipo

- El alumnado también percibe la importancia del trabajo en equipo, tanto en cuanto se siente más integrado en clase (3,57) y ayuda a mejorar su habilidad para interactuar con los demás (3,57).
- Con un valor algo inferior aparece el trabajo en grupo como favorecedor de la comprensión de los contenidos de la asignatura (3,42), la motivación hacia la misma (3,28) y la habilidad en la resolución de problemas (3,42)

En conclusión, los resultados obtenidos han sido positivos de forma general. El alumnado percibe de forma positiva la orientación profesional de las actividades llevadas a cabo en el curso y el fomento de su aprendizaje autónomo, así como el uso adecuado de los recursos didácticos. La utilización de la plataforma MOODLE, la evaluación y especialmente el fomento del trabajo en grupo han sido también positivamente valorados. Los puntos sobre los cuales sería necesario reflexionar con más profundidad serían la temporalización y las tutorías. Sería necesario recabar información para saber con exactitud hasta que punto el tiempo asignado para la elaboración de los trabajos y desarrollo de actividades es el adecuado, o si bien, los resultados obtenidos responden al carácter “poco esforzado” de que adolece nuestro alumnado en ocasiones. Sí que parece necesario fomentar la utilización de las tutorías, transmitiendo al alumnado el grado de utilidad de las mismas.

#### **4. Bibliografía**

- ARONSON, E. et al. (1978). *The jigsaw classroom*. CA Sage. Beverly Hills.
- AUSUBEL, D. P. (2002): Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Biblioteca Cognición y Desarrollo Humano, 40. Paidós. Barcelona.
- CIDUA (2005): Informe sobre Innovación de la docencia en las universidades andaluzas (sin publicar).
- COHEN, E. y LOTAN, R. (1995): "Producing Equal-Status Interaction in the Heterogeneous Classroom" en, *American Educational Research Journal*, Vol. 32, No. 1 , pp. 99-120

- COHEN, E., LOTAN, R. et al. (1999): "Complex Instruction: Equity in Cooperative Learning Classrooms" en, *Theory into Practice*, Vol. 38, No. 2, Building Community through Cooperative Learning, pp. 80-86.
- HUBER, G. y EPPLER, R. (1990): "Team learning in German classrooms: Processes and outcomes", en *Cooperative Learning. Theory and research* (Sharan, S., editor), Praeger, New York.
- JOHNSON, R.; JOHNSON, D. y JOHNSON, H. (1987): *Structuring cooperative learning. Lesson plans for teacher*. Interaction book company, EUA.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R. (1990): *Cooperation and competition: Theory and research*. LEA. Hillsdale, N.J.
- JOHNSON, R. y JOHNSON, D. (1993): "Creative and critical thinking through academic controversy", en *American Behavioral Scientist*, septiembre-octubre, vol.37, nº 1, p. 14.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, F.P. (1994): *Joining Together. Group Theory and Group Skills*. Allyn and Bacon. Boston.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R. (1999): *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Aique. Sao Paulo.
- JOHNSON, R. T.; JOHNSON, D. W.; HOLUBEC E. J. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós Educador. Barcelona.
- KAGAN, S. (1985a): Dimensions of cooperative classroom structures, en *Cooperative Learning* (SLAVIN et al. ,eds), pp. 67-96
- KAGAN, S. (1985b): Learning to cooperative, en *Cooperative Learning* (SLAVIN et al. eds) , pp. 365-370
- MONEREO, C. Y DURAN, D. (2002): *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Edebé. Barcelona.
- OVEJERO, A. (1990): *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. PPU. Barcelona.

- PALINCSAR, A.; BROWN, A. (1984): Reciprocal Teaching of comprehension-fodtering and metacognitive strategies. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- PALINCSAR, A.; HERRENHOHL, R. (1999): Designing Collaborative Contexts: Lessons from three research programs. A: O'DONELL, A; KING, A. *Cognitive Prespectives on Peer Learning*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. . Mahwah, NJ.
- SHARAN, S y SHARAN, I. (1976): *Small group teaching*. Educational Technology Publications. Englewood Cliffs, NJ.
- SHARAN, Y. y SHARAN, S. (2004): El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo. MCEP. Sevilla.
- SLAVIN, R. et al. (1984): Combining cooperative learning and individualized instruction: Effects on student mathematics achievement, attitudes, and behaviours. *Elementary School J.*, 84, pp. 409-422.
- SLAVIN, R.. et al (eds.) (1985): *Cooperative learning*, Longman, Nueva York.





# **“EL AGUA EN NUESTRAS VIDAS”: UN PROYECTO GEOGRÁFICO GLOBALIZADO EN EDUCACIÓN INFANTIL.**

M<sup>a</sup> del Mar Gallego García  
Centro de Profesorado de Málaga.

Cristina Isabel Gallego García.  
CEIP Virgen de Belén. Málaga.

*“Las varias divisiones de la Tierra dan a cada pueblo una patria distinta, pero el mundo habitado ofrece a todos los hombres capaces de amistad una sola casa común: la Tierra”.*

EPICURO

## **1. Introducción**

En la sociedad actual que vivimos, cada vez más compleja y global, estamos presenciando un cambio de época de profundas dimensiones, en la que se van sucediendo diversos estilos de vida y organizaciones sociales, de los que los educadores no podemos estar al margen. En este sentido y en consonancia con uno de los objetivos de este VIII Congreso Nacional de Didáctica de la Geografía, a través de esta comunicación pretendemos “reflexionar y analizar algunos de los nuevos retos que sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta ciencia emergen ante el marco de convergencia europea y las innovaciones que deben producirse tanto en la formación del profesorado como en los currículos de las distintas etapas educativas en función de todos los cambios producidos a nivel europeo, estatal y autonómico”.

Como sabemos, desde tiempos inmemorables, la educación ha sido considerada como el medio de transmisión de generación a generación del conjunto de modos de hacer, pensar, sentir sus objetos e ideales, sus aspiraciones e innovaciones..., por lo que ha pasado a ser un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar:

transmitiendo significados y valores. Es decir, la educación se ha convertido en el motor que impulsa el cambio y el proceso de desarrollo de las personas y la sociedad, en la medida que procura la adquisición del conocimiento, capacita al individuo para adaptarse y dar respuesta a las condiciones del momento y, en suma, para contribuir con su trabajo individual a la construcción de la propia sociedad, favoreciendo así la participación ciudadana.

Por esta razón, la escuela ha de proyectar un currículo donde se potencien espacios de aprendizajes de todo tipo, de crecimiento personal y comunitario, de interrelaciones con los demás..., por lo que los educadores debemos buscar distintas propuestas y enfoques que permitan introducir nuevas estrategias metodológicas que repercutan en facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde esta perspectiva, como profesionales de la Educación, consideramos de vital importancia indagar, intercambiar e investigar sobre experiencias formativas y conocimientos que respondan a un modelo basado en la investigación escolar de los estudiantes siendo el profesor quien guía la investigación y el alumnado los participantes activos.

Desde el área Conocimiento del entorno en infantil, pretendemos contribuir a los procesos de descubrimiento y representación de los elementos físicos y naturales, a la vinculación y aceptación del medio social y cultural. El niño descubre la realidad de su entorno, aquello que está al alcance de su percepción y experiencia, a partir de la concepción del medio como un todo. Éste área facilita a los discentes un acercamiento comprensivo al medio en que viven y su inserción en él, de manera reflexiva y participativa. Nuestro alumnado tiene la oportunidad de vivir situaciones afectivas y sociales en contextos cada vez más amplios, de acercarse a las producciones culturales propias y disfrutar de ellas así como afrontar experiencias nuevas en relación con elementos del medio físico, natural y social, interaccionando con el entorno circundante de manera cada vez más elaborada, compleja y diversa.

Un objetivo que aparece reflejado en la Orden de 5 de agosto de 2008 es “*Observar y explorar su entorno físico, natural, social y cultural, generando interpretaciones de algunos fenómenos y hechos significativos para conocer y comprender la realidad y participar en ella de forma crítica*”. Por ese motivo presentamos nuestro proyecto sobre el agua, para que entren en contacto con una realidad cada vez más amplia y diversa, multiplicándose las oportunidades de

interaccionar con lo que le rodea, tomando conciencia del medio en el que transcurre nuestra vida y de la cual formamos parte.



## **2. Proyecto: “El agua en nuestras vidas”**

Nuestros alumnos saben que el agua está en nubes, ríos, nieve, mar pero también donde no la pueden ver, como en el aire mismo, en nuestro cuerpo, en los alimentos y bajo la tierra. Además, el agua cambia de un lugar a otro. El agua es necesaria para la vida del hombre, los animales y las plantas. Es parte importante de la riqueza de un país; por eso deben aprender a cuidarla. Partiendo de este objetivo presentamos un proyecto que permite introducir nuevas estrategias metodológicas que repercuten en facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje del saber geográfico desde las primeras etapas del sistema educativo.

Las actividades que forman parte de este proyecto son globalizadas, trabajamos los tres ámbitos de conocimiento y experiencia de Educación Infantil, pero tiene una importancia especial las ciencias sociales, en concreto la geografía, ya que con este proyecto los alumnos están conociendo cómo se distribuyen los fenómenos físicos (el agua) y humanos sobre la superficie terrestre, las causas de esa repartición, las relaciones que entre ellos se producen, la organización espacial como un sistema en el que el hombre es un elemento más de él (Cordero, 2007)... Todos los habitantes del planeta, desde pequeños a ancianos, debemos estar preparados y capacitados para elegir de acuerdo a nuestras posibilidades modos de vida y comportamientos compatibles con la preservación del entorno.

A través del mencionado proyecto, se han realizado actividades como:

### **Apqua**

El proyecto Apqua, elaborado por el Departamento de Ingeniería Química de la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona, es un programa educativo dirigido a toda la población, centrado en los productos y los procesos químicos y en el riesgo que su uso representa para las personas y para el medio ambiente. Este proyecto se ha fomentado desde el Centro del Profesorado de Málaga. Plantea el aprendizaje de las ciencias a partir del estudio y del debate de temas de actualidad, interrelacionando contenidos científicos con temas medioambientales, tecnológicos y sociales, Partiendo de las indicaciones de la OCDE y la UE sobre incorporación de competencias básicas al currículo español, es necesario fomentar aprendizajes integradores, que aporten a los docentes herramientas que permitan a su alumnado acceder a éstas, independientemente de su etapa, área y/o materias.

*“Se precisa de una metodología activa, reflexiva y participativa que fomente la autocrítica y el desarrollo de la capacidad de superación del alumnado así como la incorporación de un sistema de valores, tal y como creemos que posibilita la utilización del material que aporta APQUA, con los que abordamos el desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes, que contribuyen a trabajar fundamentalmente entre otras, las siguientes competencias básicas: comunicación, conocimiento e interacción con el mundo natura, social y ciudadana, aprender a aprender, iniciativa y espíritu emprendedor (Gallego y Lupión, 2006)”.*

Este material puede ser enfocado para alumnos de distintas etapas educativas. En nuestro proyecto “El agua en nuestras vidas”, lo hemos adaptado para Educación Infantil, desarrollando los siguientes módulos:

- **¿Hay “química” en mi vida?** Se basa en el método de aprendizaje directo; es decir, se trata de explicar al alumnado que los productos químicos constituyen lo que tiene masa y ocupan un espacio, así como su relación con el medio natural. *“Muchos de nosotros no clasificaríamos algunas de*

nuestras actividades diarias, como por ejemplo cocinar o lavar, como actividades donde se producen reacciones químicas (AAVV, 1996)”. Algunas prácticas para que vean estas reacciones han sido: mezclar bicarbonato de sodio con agua para que comprueben que se desprenden burbujas y no cambia la temperatura, mezclar agua tibia con cubitos de hielo, para que comprueben que se disuelven y se enfría...

- **“¡Demasiada basura!”**. Se abordan los métodos de tratamiento de residuos utilizados por los escolares, como puedan ser el reciclaje o la reutilización. Entre las actividades llevadas a cabo para esta unidad, destacamos: separar los residuos producidos en la clase: papel-cartón, plástico y residuos orgánicos, reutilizar el papel, reciclándolo...
- **“¡Buena hasta la última gota!”**. Centra su foco de interés en la utilización del agua, ya que ésta es esencial para los seres vivos. Algunos ejemplos claves para este módulo pueden ser: construir un filtro con grava y arena arcillosa, para comparar su capacidad de limpiar el agua, reflexionar sobre la correcta utilización del agua...

A través de estos módulos pretendíamos conseguir los siguientes contenidos curriculares:

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- COLOR, TEXTURAS DE LOS MATERIALES.</li> <li>- CONTENEDORES DE RECICLAJE: “VERDE-AMARILLO-AZUL-GRIS”.</li> <li>- SENSACIONES Y PERCEPCIONES EN RELACIÓN A LOS DIFERENTES TEMAS TRATADOS.</li> <li>- VOCABULARIO REFERENTE AL TEMA.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ATENCIÓN Y OBSERVACIÓN DE LOS CAMBIOS PRODUCIDOS EN LOS DIFERENTES MATERIALES (EN EL AGUA).</li> <li>- IDENTIFICACIÓN DE LOS OBJETOS QUE SE MUESTRAN EN CADA TEMA.</li> <li>- RECONOCIMIENTO Y UTILIZACIÓN DE LOS CONTENEDORES QUE CONOCEMOS PARA RECICLAR.</li> <li>- ELABORACIÓN DE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- CUIDADO DEL ENTORNO.</li> <li>- GUSTO Y DISFRUTE POR LOS EXPERIMENTOS.</li> <li>- RESPETO Y CUIDADO ANTE LOS MATERIALES PELIGROSOS.</li> <li>- NECESIDAD DE EXPRESAR SUS PROPIOS DESEOS</li> <li>- GUSTO E INTERÉS POR LA ADQUISICIÓN DE HÁBITOS DE</li> </ul>

	<p style="text-align: center;">EXPRESIONES QUE HAYAN SENTIDO EN ESTE PROYECTO. - UTILIZACIÓN ADECUADA DEL VOCABULARIO A TRATAR.</p>	<p style="text-align: center;">OBSERVACIÓN. - DISFRUTE EN EL MOMENTO DE RECICLAR.</p>
--	---	---

Conectando con el último módulo y como elemento metodológico, partimos de una lluvia de ideas donde nuestro alumnado reflexiona sobre la importancia del agua en nuestras vidas. En todas las actividades humanas el agua está presente: en la ciudad, se utiliza para la alimentación, la higiene, el riego de parques, bosques y jardines, y para fines industriales. Como sabemos, el agua es un líquido incoloro, insípido e inodoro; es decir, no tiene color, sabor ni olor cuando se encuentra en su mayor grado de pureza. Es un elemento vital ya que sin ella no sería posible la vida de los seres vivos. El agua ha sido importante en nuestro planeta desde que se inició la vida, reflejándose en la historia.



### **Me baño en el lago**

El cuento motor podemos clasificarlo como una variante del cuento cantado y representado; lo podemos llamar cuento jugado con unas características y unos objetivos muy específicos. El cuento motor está relacionado con el juego porque reúne todos los requisitos para considerarlo como un instrumento principal en la educación de los niños más pequeños, al ser un instrumento educativo en esta etapa. El cuento motor posee las virtudes pedagógicas del cuento narrado y del juego, y su esencia se basa en el movimiento.

A través de los cuentos motores, el niño desempeñando un papel protagonista, tiene la oportunidad de jugar y narrar, haciendo del juego el vehículo fundamental para la construcción del pensamiento. A través de los cuentos logramos transmitir conocimientos, creencias y costumbres que se producen habitualmente en el entorno cultural de los niños. En su desarrollo se debe seguir esta estructura: presentación de los personajes, situación que se establece, acción de los protagonistas y desenlace.

Con esta narración queremos mejorar la coordinación mecánica general, el dominio de la mecánica total del cuerpo, con un tema fundamental dentro de la geografía, como es el agua.

A continuación detallamos el cuento con los ejercicios físicos que se realizan:

*Era un día de mucho calor porque ya había llegado el verano. Un grupo de niños decidieron ir al lago a bañarse (Los niños van corriendo, se apoyan en el plinto y saltan a una colchoneta, simulando que se están bañando en el lago).*

*Cuando todos se habían sumergido, empezaron a nadar como si fueran peces (Los niños se desplazan por el espacio moviendo sus brazos como si estuvieran nadando. Andan para delante. Repiten el ejercicio anterior pero andando hacia atrás con mucho cuidado para que no choquen con sus compañeros).*

*Después empezaron a nadar moviendo sus manos y sus pies (Se tumban encima de los bancos, pero sólo apoyan en estos el abdomen. Tienen que mover las piernas y los brazos).*

*En un lugar del lago encontraron muchas redes (Repartimos varias cuerdas a los niños. Estos imaginan que son pescadores que quieren coger peces. Tienen que atrapar a los que no tengan cuerdas. El ejercicio anterior también se podría hacer de la siguiente manera: Dividimos la clase en dos grupos. Unos se colocan dentro de un gran círculo que hemos dibujado en el suelo y otros fuera. Los que están fuera (pescadores) apoyando únicamente sus manos en el interior del círculo, deben coger a los que están dentro).*

*Imaginan que son peces y empiezan a saltar (saltan al potro, saltan a otros niños que se encuentran tumbados en el suelo).*

*Como en este lago hay piragüistas les piden que les enseñen cómo lo hacen (Se sientan en los bancos y con una pica en sus manos, tienen que moverla como si ellos estuvieran haciendo piragüismo).*

*Cuando ya estaban cansados, se tiraron de nuevo al agua, pero... vieron moverse un bicho muy raro: era una serpiente (Un niño tiene que ir tocando a todos los demás. Cada vez que tocan a uno, este se agarrará a su cintura y los dos juntos irán por los demás hasta conseguir tocar a todos). Como los niños se asustaron mucho, nadaron muy rápido (Andan muy rápido moviendo sus brazos). Y se salieron del lago para que ese bicho no les pudiera picar (Los niños corren).*

### **Un paseo por las nubes**

Para realizar esta actividad utilizaremos un microondas, un bote de cristal con tapa para enroscar e hielos. Metemos el bote en el microondas con la tapa sin enroscar totalmente, lo calentamos, lo sacamos, cerramos bien el bote y colocamos un hielo sobre la tapa. Enseñaremos a los niños cómo se va formando una nube en la parte superior del bote.

### **La gotita Clarita**

En nuestro proyecto hemos introducido el Ciclo del Agua dentro de un contexto de interés para el niño. Con el cuento “La gotita Clarita” pueden comprender de manera sencilla el ciclo del agua.

*Érase una vez una gota de agua, que se llamaba Clarita. Acababa de llegar al mar, llevada por la corriente de un río. Todas sus amigas, las otras gotas de agua, que viajaban en la corriente del río, se habían separado. Clarita se había perdido. Las gotas de agua de mar la miraban raro. Clarita era pura y cristalina, no tenía sal. A las gotas de agua de mar no les gustaba nada que ella fuera diferente. Clarita se sentía tan sola y triste, que siempre estaba en la superficie del agua, para ver si encontraba a sus amigas, las otras gotas de agua de río. Tantas horas pasaba en la superficie, que con el calor del sol, se calentó tanto que desapareció, es decir, se evaporó, dejando*



la superficie del mar y subiendo a formar parte de las nubes. Clarita estaba encantada. Nunca se había evaporado antes y le sorprendió muchísimo la sensación de volar. Clarita estaba en la gloria, en estado gaseoso, dentro de la nube, junto a miles de gotas más.

El viento, que era muy juguetón, movía a todas las nubes suavemente. Volaban sobre pueblos, bosques, ciudades, montañas... ¡Era maravilloso!

Pero un día, de repente, su nube ¡PAMM! chocó con otra nube. Una descarga eléctrica, con mucha luz llamada relámpago, iluminó el cielo y un tremendo ruido, el trueno, agitó con mucha fuerza a las dos nubes. Tras el choque, muchas gotas cayeron de la nube, entre ellas, nuestra amiguita Clarita.

La luz del sol iluminaba cada una de las gotas que caían, formando brillantes colores. ¡Era el arco iris! Clarita alucinaba con tanta belleza, pero la velocidad de la caída era tremenda. Clarita estaba asustada. No sabía dónde iba a caer: ¿sobre un árbol?, ¿contra el suelo? “¡Ay, que duro!” pensó, ¿o sobre un jardín lleno de flores...?, hasta que ¡PLOFF! fue a parar a una piscina donde había un par de niños nadando. “¡Ay que bien!” pensó Clarita, “podía haber sido peor”. Las otras gotas de agua eran como ella, tampoco tenían sal. Además podría divertirse jugando con los niños.

Clarita, ahora, sí era feliz.

Y colorín, colorado, este cuento se ha acabado.



Después de escuchar el cuento (también lo podemos representar con marionetas como se ve en la ilustración anterior), podemos relatar una parte de modo intencionadamente equivocado para comprobar si los niños detectan gazapos, inventar otro final, añadir o suprimir escenas, secuenciar el cuento, ordenar las acciones por orden de aparición y convertirlo en un puzle para que nuestros alumnos lo entiendan mejor, modelar los personajes en arcilla o plastilina, dibujar su personaje favorito...

### **Los estados del agua**

Otra actividad que podemos realizar con nuestros alumnos de infantil y primer ciclo de primaria es la que aparece en Provea (programa del Museo de Historia Natural de San Diego), cuyo objetivo es que éstos puedan observar los tres estados físicos del agua y participar en el cambio que manifiesta su apariencia de un estado a otro.

Necesitamos como materiales: cubitos de hielo, sartén y placa vitrocerámica. Encendemos la placa vitrocerámica y colocamos la sartén encima para que se caliente. Mientras repartimos los cubitos de hielo entre los niños y permitimos que lo observen y lo sientan, haciéndoles diversas preguntas: ¿qué apariencia tiene el cubo de hielo?, ¿de qué está formado ese hielo?, ¿cómo se hizo?, ¿qué le está ocurriendo al tenerlo en sus manos?, ¿qué le pasaría al cubo si lo tenemos más tiempo entre nuestras manos?, ¿por qué el hielo se está deshaciendo?...

Reafirmamos sus respuestas y mencionamos que lo que está pasando en sus manos es que el agua está cambiando de estado físico, es decir, de sólido a líquido. Utilizamos ilustraciones de los paisajes con agua en sus diferentes estados físicos para explicar a los niños que el hielo representa el estado sólido en que podemos encontrar al agua (hielos polares), al calentarse el hielo se deshace y se transforma en agua líquida, es decir pasa al estado líquido (río, lago o laguna) que es lo que está ocurriendo en sus manos pues el calor de su cuerpo está calentando al hielo; si el agua se calienta más se convierte en vapor, que representa al estado gaseoso del agua (nubes). Para demostrarlo harán un experimento.

Colocan unos cuantos cubos de hielo dentro de la sartén. ¿Qué le está ocurriendo al hielo? (se está deshaciendo), ¿por qué? (porque se está calentando), ¿cuál era el estado físico del hielo y a cual estado físico cambió? (de sólido a líquido). Cuando todo el hielo se haya deshecho verán qué pasa si el agua se sigue calentando. ¿Qué notan en el aire? (está saliendo vapor), ¿a qué estado físico está cambiando el agua? (al gaseoso).

Tapamos la sartén y les decimos que ahora van a observar qué es lo que le pasa al vapor si choca con una superficie fría como la tapa de la sartén. Dejamos pasar unos segundos y después quitamos la tapa. ¿Qué hay debajo de la tapa? (agua), ¿qué nos está demostrando este experimento?, la respuesta es que, cuando el vapor se enfría, se convierte nuevamente en agua. Si la pusiéramos en un lugar muy frío, se transformaría, otra vez, en hielo. Por lo tanto, el agua puede pasar de un estado físico a otro según se caliente o se enfríe.



### **En el agua clara**

El canto en general y la canción en particular, son una de las primeras manifestaciones musicales de la humanidad, con las que ha querido expresar situaciones, sentimientos y emociones. Cuando hemos trabajado esta canción en infantil, nuestros alumnos la han aceptado y la han hecho suya, entrando a formar parte de su mundo interior. La ilustración que acompaña la canción es un dibujo realizado por un niño de tres años al escucharla (Quique quería coger el pez que vivía en la fuente para que jugara con él).

*En el agua clara que tiene la fuente,  
un pececito lindo salta de repente.*

*- Pececito lindo, ¿Te quieres venir?*

*A jugar conmigo, vamos al jardín.*

*- Mi mamá me ha dicho, que me quede aquí.*

*Yo vivo en el agua, no puedo salir.*



Con esta canción los alumnos pueden memorizar su melodía, expresarse a través del movimiento corporal, ejercitar su voz al hablar y al cantar, comparar los distintos sonidos producidos por el agua (en la fuente, vertida con un jarro, echada con la regadera, el chorro del grifo...), marchar al ritmo de la música cambiando de sentido en el cambio de frase, cantar diciendo una frase en voz alta y otra interiormente, palmear sus frases... (Gallego, 2005).

### **Subir agua**

Se trata de construir-reconstruir instrumentos, artefactos o útiles propios de otros tiempos, en maqueta o escala (Hernández, 2005). Para estudiar el desarrollo tecnocientífico de la antigüedad proponemos la construcción de un artefacto elevador de agua. En este taller es fundamental la colaboración de las familias. Propiciamos una investigación-documentación al respecto. Pueden seleccionarse diversas opciones: algunas ruedas hidráulicas, norias pueden solucionarse con maquetas y otras las podemos realizar a gran tamaño, por ejemplo un caracol de Arquímedes. Les explicaremos que algunos de estos sistemas siguen siendo de uso común en África.

## **El globo terráqueo**

Un material muy interesante es el que aparece en la página <http://www.thingamababy.com>. Se trata de un globo terráqueo blandito que nuestros alumnos pueden abrazar, apretar, lanzar y sobre todo, del que se puede aprender. Tener el mapamundi en formato peluche propicia que el niño comience a tener noción del espacio y de la Tierra desde que es muy pequeño. Existen distintas versiones pero para infantil recomendamos la que aparece sólo el nombre de océanos y continentes, así pueden ver la cantidad de agua que hay en la tierra. Podemos tener en casa un globo terráqueo de los clásicos pero seguramente a éste le prestarán más atención al ser un juguete.

Así vamos acercando a nuestro alumnado a los tres globos de conocimiento geográfico-espacial: el globo preferencial personal (distribución de ciertos elementos en un espacio determinado, deseos personales respecto al espacio), el globo perceptivo locacional (deformación perceptiva de la localización y las distancias físicas, en función de las informaciones de los medios de comunicación) y el globo de representación espacial (representación conceptual: gráfica, cartográfica, de la realidad observada y concebida de forma heterogénea (Souto, 1994).

## **Expo de Zaragoza**

No queremos terminar esta selección de actividades sin hacer mención a las propuestas de la Expo de Zaragoza, celebrada del 14 de junio al 14 de septiembre del 2008, que ha tenido por objeto el agua como elemento imprescindible para la vida y como finalidad el desarrollo humano desde el compromiso ético de la sostenibilidad. Las diez ideas fuerza de los contenidos de esta exposición internacional han sido:

1. Agua y Desarrollo Sostenible. Un concepto único e insoluble.
2. El gran desafío del agua.
3. Innovación para la sostenibilidad.
4. Agua para la vida: nuevo paradigma biocéntrico.
5. Agua recurso único: el desafío de la gobernabilidad.
6. El agua como derecho humano.

7. Agua recurso compartido: la cuenca hidrográfica como unidad de gestión.
8. Agua recurso compartido: la corresponsabilidad de los agentes implicados.
9. Agua fuente de creatividad y cooperación.
10. Punto de encuentro: intercambio, comunicación y fiesta.

### 3. Conclusiones

El alumnado de infantil observa con interés y curiosidad a animales, plantas, elementos y fenómenos de la naturaleza, interacciona con ellos y progresivamente va formulando conjeturas acerca de su presencia en el entorno, sobre algunas de sus características, manifestaciones, funciones y relaciones. Así los niños van conociendo el entorno que les rodea, vinculándose afectivamente a los seres vivos que lo habitan generando actitudes de valoración y respeto hacia ellos, hacia el paisaje, como elemento integrador de los componentes naturales, tomando cierta conciencia de la importancia de su conservación.



Como afirman Delgado y Albacete (1996), el alumno de las primeras etapas educativas es un “investigador nato” que adquiere su experiencia en el medio. El medio no sólo hay que conocerlo teóricamente, hay unos componentes afectivos y prácticos en la relación con él, que nos influyen y anima a obrar en él, por tanto, éste nos interesa en la medida en que nos afecta como personas, como grupos humanos o como humanidad entera.

Con el proyecto “El agua en nuestras vidas” promovemos la observación, la exploración, la experimentación, la investigación sobre una realidad muy cercana como es el agua; así intensificamos y potenciamos el interés infantil por el entorno, estimulando la disposición activa hacia su conocimiento. No basta con mostrarles lo que hay alrededor y ofrecerlo a su percepción esperando respuestas a estímulos sensoriales, sino promovemos que los niños y niñas pongan palabras a sus acciones, conjeturen, formulen ideas, avancen interpretaciones, establezcan relaciones de causa y efecto. Así conocerán, comprenderán y podrán intervenir adecuada y constructivamente en el mundo al que pertenecen.

Para que la escuela pueda formar individuos competentes en materia geográfica, medio ambiental... es necesario que los profesionales de la educación busquemos nuevos caminos, nuevas estrategias de acuerdo con la conversión europea, así las clases no servirán únicamente como adquisición de conocimientos, competencias educativas y actitudes concretas, sino que será posible la transferencia de lo aprendido a las decisiones que tomarán durante su vida, como personas comprometidas con su entorno; razón que justifica que el aprendizaje y la formación del niño ha de empezar por su propia experiencia y por su entorno próximo.

Hoy en día nadie duda de la importancia de las Ciencias Sociales y la Geografía, porque a través de ellas se otorga al alumnado (adaptando los contenidos a sus edades) una guía para *“leer e interpretar el mundo de hoy a partir de los más diversos referentes espaciotemporales. De ello se infiere que la enseñanza de las ciencias sociales más que importante es, en la actualidad, imprescindible para garantizar una enseñanza de calidad”* (Hernández Cardona, 2005).

En este sentido, como afirma García Ruiz, *“en una sociedad heterogénea, dispersa y fuertemente competitiva, el profesor tiene que salir del rol tradicional, adquirir una gran plasticidad en su formación y estar permanentemente actualizado* (García Ruiz, 2003); por ello, de acuerdo con el II Plan Andaluz de Formación del Profesorado (vigente desde 2003), se recoge la necesidad de adaptar la función docente a la diversidad del alumnado y al aprendizaje a lo largo de la vida, destacamos que actividades formativas como las anteriores contribuyen a alcanzar los objetivos de Formación del Profesorado que la nueva Sociedad del Conocimiento requiere. Por este motivo desde los Centros del Profesorado buscamos estrategias y técnicas innovadoras para su formación, con el fin de dotarlos de las herramientas, recursos y metodologías necesarias para llevar a cabo un buen proceso de enseñanza-aprendizaje.





#### 4. Bibliografía

AA.VV. (1996): APQUA 10 – 12. EDIS, Universitat Rovira i Virgili. Tarragona.

AAVV (2008) Circular del VIII Congreso Nacional de Didáctica de la Geografía. Jaén.

CORDERO, S. y SVARZMAN, J. (2007): Hacer geografía en la escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

DELGADO, C. y ALBACETE, C (1996). Conocimiento del Medio Social y Cultural. Murcia: ICE. Universidad de Murcia.

FRIERA SUÁREZ, F. (1997): Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Proyecto Didáctico Quirón. Ediciones de la Torre. Madrid.

GALLEGO GARCÍA, C. I. (2005) Actividades musicales en Educación Infantil. Revista Filomusica. Nº 60. [www.filomusica.com](http://www.filomusica.com)

GALLEGO, Mª M. y LUPIÓN, T. (2006): Comunicación “Recursos didácticos para Conocimiento del Medio en Primaria: Proyecto APQUA. Un ejemplo de formación científica en el centro del Profesorado de Málaga”, presentada en IV



CONGRESO NACIONAL “La Ciencia en las Primeras Etapas de la Educación”  
del CSIC (Madrid).

GARCÍA RUIZ, A. J. (2003): El conocimiento del medio y su enseñanza práctica en la  
formación del profesorado de educación primaria. Editorial Nativota, Granada.

HERNÁNDEZ CARDONA, F. X. (2005): Didáctica de las ciencias sociales, geografía e  
historia. Editorial Graó, Barcelona.

Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la  
Educación Infantil en Andalucía. BOJA 169 de 26/08/2008

VICENT, J., REQUENS, P. y SOUTO, X.M. (1994): Espacio subjetivo y Geografía.  
Orientación teórica y praxis didáctica. NAU llibres. Valencia.

<http://www.sdnhm.org/education/binational/curriculum/agua/act1ante.html>

<http://www.thingamababy.com>

<http://www.expozaragoza2008.es/>



# ORIGEN Y CAUSAS DE LA ACTUAL INMIGRACIÓN EN GETAFE. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA

María Luisa Gómez Ruiz  
Universidad Complutense de Madrid

## 1. Introducción

Cuando nos planteamos la realización del presente trabajo lo hicimos persiguiendo alcanzar cuatro objetivos. El primero se planteaba dentro del marco del Plan de Convivencia del Centro. El I. E. S. Altaír de Getafe tiene elaborado un ambicioso plan de convivencia y participa desde el curso 2003/04 en la convocatoria de Proyectos Educativos de la Comunidad de Madrid *Convivir es vivir*. Las distintas actividades que se desarrollan en este plan se pueden agrupar en tres categorías: la primera consiste en formar un equipo sólido de mediadores entre el alumnado que se especialice en la solución pacífica de conflictos, dada la gran frecuencia con que éstos suelen surgir entre adolescentes; la segunda pretende crear una serie de secciones con sus correspondientes protocolos de actuación y sus equipos de profesores y alumnos responsables que desarrollen prácticas de buena convivencia en el centro como pueden ser la acogida alumnos nuevos, la “bienvenida” al profesorado que llega por primera vez, la preparación de actividades especiales como las exposiciones de Navidad, el festival de primavera, el concurso “la escoba de oro” para la clase más limpia o la preparación del “día de la comunidad escolar”, con el fin de desarrollar lazos de unión y armonía; y la tercera el reconocimiento y aceptación de la pluralidad de orígenes, culturas, valores, etc. que pueden existir en una población, desarrollando aquí entre otros *La semana de las lenguas del mundo*, *El festival intercultural y gastronómico* y la *Investigación sobre el origen y causas de la actual inmigración en Getafe*. El interés de este último trabajo dentro del marco de la Didáctica de la Geografía es lo que nos ha impulsado a darlo a conocer en la presente comunicación.

El segundo objetivo, de tipo académico, pretendía entroncar el *Proyecto de Investigación* con los contenidos curriculares de la asignatura de Geografía de 2º de Bachillerato. El trabajo recoge entre otros: las nociones de análisis y distribución espacial; los procesos de mundialización y las desigualdades económicas; la acción de los factores socioeconómicos en el territorio español: panorama actual y perspectivas de futuro y sobre todo la evolución de la población, especialmente en cuanto a los movimientos migratorios, centrándonos en el fenómeno de la inmigración actual.

El tercer objetivo, de tipo metodológico, consideraba de sumo interés desarrollar en el alumnado estrategias cognitivas o procedimientos que les permitan trabajar según el método científico. Un *Proyecto de Investigación* es la forma idónea para trabajar este tipo de contenidos, pues les lleva necesariamente a plantearse un tema, establecer unas hipótesis de partida, elaborar un plan de trabajo en el que se incluya la recogida y tratamiento de datos de fuentes primarias, así como la consulta de bibliografía y otro tipo de fuentes secundarias para finalmente poder extraer unas conclusiones que confirmen o no las hipótesis. Consideramos este tipo de trabajos de gran valor educativo especialmente en el nivel de Bachillerato dentro de una concepción activa de la enseñanza.

Con el cuarto objetivo pretendíamos transmitir una serie de valores, y desarrollar unas actitudes tan importantes para la buena convivencia como son el reconocimiento mutuo, la aceptación del “otro” a pesar de las diferencias, la tolerancia y la empatía, para lo cual consideramos el medio idóneo una investigación participativa en la que los alumnos desempeñarían a la vez el papel de investigadores, y en parte de protagonistas del estudio del fenómeno de la inmigración. Para ello aprovechamos la circunstancia de que el centro cuenta con un altísimo porcentaje de alumnado inmigrante de origen muy diverso, circunstancia de la cual era fiel reflejo el curso en el que se realizaba la investigación, esto es, 2º A de Bachillerato, lo que nos permitió organizar equipos de investigación mixtos con alumnos de origen extranjero de ocho nacionalidades diferentes y alumnos españoles.

## **2. Los proyectos de investigación como soporte formal de un estudio sobre inmigración en el centro escolar.**

El modelo de trabajo por *Proyectos de Investigación* se ha ido implantando poco a poco como un método ideal para ser utilizado en la enseñanza-aprendizaje de

cualquier disciplina, especialmente dentro de las Ciencias Sociales, pues aún los rudimentos básicos del método científico con la dimensión socializante de la educación.

Los antecedentes de los *Proyectos de Investigación* los podemos encontrar en DEWEY, J. (1916), quien desarrolló este sistema de trabajo a comienzos del siglo XX en Estados Unidos, bajo la idea de unir la escuela a la vida. Sus seguidores en décadas sucesivas fueron contrastando y ajustando esta forma de enseñar y aprender y hoy en día es un método didáctico consolidado y unido a la trayectoria de los principales movimientos de renovación pedagógica.

A la hora de establecer una definición quizá la más completa la encontremos citada en BEAUMONT, J. R. y WILLIAMS, S. W. (1983, 1) “Proyecto: una unidad significativa y práctica de actividad dotada de valor educativo y enfocada hacia una o más metas definidas de comprensión; implica investigación y resolución de problemas y debe ser planificada y realizada hasta su culminación por el alumno y el profesor de un modo natural como en la vida real”. Estos mismos autores establecen una serie de caracteres distintivos de los *Proyectos de Investigación*:

1. Implican la solución de un problema que ha sido formulado por el alumno.
2. Parten de la iniciativa de un grupo de estudiantes y exigen actividades educativas variadas.
3. Cristalizan en un informe o exposición oral como resultado de la investigación realizada.
4. El trabajo se puede prolongar durante un periodo de tiempo considerable, pero no superior a un curso escolar.
5. El profesor se implica en el mismo como asesor y orientador.

Si atendemos a los valores educativos que pueden aportar los *Proyectos de Investigación* podemos establecer dos grupos, uno referido a los valores de tipo genérico y otro a los relacionados con su dimensión socializadora.

Desde el punto de vista genérico los *Proyectos de Investigación* son un buen instrumento para fomentar y mantener el interés del alumnado. Implican un aprendizaje activo, interdisciplinar y centrado en situaciones y problemas reales. En este sentido SILK, K. y BOWLY, S. (1981) añaden a estos valores, los relacionados con su dimensión didáctica, esto es:

1. Permiten desarrollar la capacidad de identificar y definir un tema de interés y hacer factible su investigación, estimulando al mismo tiempo en el alumnado el sentido del compromiso y la responsabilidad personal.
2. Facilitan el “aprender a aprender” por medio de la indagación personal, proceso que va desde el planteamiento del problema y el establecimiento de un plan de trabajo hasta la elaboración del informe final, iniciando al alumnado en las destrezas de la investigación empírica.
3. Posibilitan la realización de un trabajo complejo cuyos resultados pueden ser relevantes tanto para los alumnos que realizan la investigación como para aquellos entre los que se difunden los resultados.
4. Facilitan el trabajo en grupos cooperativos y estimulan el conocimiento y la utilización de diferentes métodos para la comunicación de resultados.

En cuanto a la dimensión socializadora de los *Proyectos de Investigación* FERRÁNDEZ, A. y SARRAMONA, J. (1975) consideran que se pueden contemplar desde tres puntos de vista: el social, ya que desarrolla capacidades de convivencia y organización colectiva; el intelectual, pues al trabajar en equipo el esfuerzo es más llevadero y los temas que se abordan pueden ser más ambiciosos y satisfactorios, permitiendo que los miembros del equipo puedan aprender unos de otros e incluso llegar a descubrir capacidades ocultas de algunos de sus componentes; y el moral, pues fomenta la disciplina, el respeto a los demás y la responsabilidad personal.

Para concluir pensamos que los *Proyectos de Investigación* son un método de trabajo muy adecuado para la enseñanza-aprendizaje de la Geografía, se puede considerar que su empleo es, como afirma MORENO JIMÉNEZ, A. (1995) obligatorio para conseguir una formación geográfica acorde con la las principales corrientes de la Didáctica de la Geografía actual, y permiten conjugar tres grandes objetivos educativos según BEAUMONT, J. R. y WILLIAMS, S. W. (1983, 6-7) citados por MORENO JIMÉNEZ, A. (1995, 123):

“ 1) Proveer conocimiento; conceptos, teorías y enfoques sobre el problema e información factual sobre el área u otras análogas deberán ser asimilados y aplicados.

2) Practicar metodologías; los alumnos se ven en la tesitura de emplear un amplio abanico de destrezas: diseño y planificación eficiente de las fases del trabajo, búsqueda de fuentes y recogida sistemática y selectiva de información, análisis de las mismas,

síntesis y formulación de conclusiones, examen crítico de su trabajo y del de otros, decidir cuándo solicitar asesoramiento y presentar los hallazgos de forma idónea.

3) Y finalmente posibilitar el enfrentamiento con cuestiones éticas que atañen a diversas facetas: identificación de valores de los agentes sociales, dimensión moral de las decisiones propias en el proyecto etc.”

### **3. Estudio sobre el origen y causas de la actual inmigración en Getafe en el marco del proyecto educativo “convivir es vivir”**

#### ***3.1. Punto de partida, justificación del proyecto y objetivos a partir de las características y necesidades del centro.***

El *Proyecto de Investigación: Estudio sobre el origen y causas de la actual inmigración en Getafe* se encuadra dentro de las actuaciones del Proyecto Educativo *Convivir es vivir*, que convoca anualmente la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y en el que el I. E. S. Altair lleva participando desde su primera convocatoria. Entre las múltiples actividades que se vienen llevando a cabo con objeto de mejorar la convivencia en el centro, nos pareció interesante abordar durante el curso 2007/08 el análisis del fenómeno migratorio, concretamente la inmigración exterior.

Nuestro instituto cuenta con un 30 % de alumnado inmigrante, la mayor parte de primera generación aunque hay un número creciente de alumnos que siendo españoles sus padres son de origen extranjero. La ausencia de conflictividad por razones raciales o de nacionalidad puede ser debida a la extraordinaria dispersión de los orígenes, esto es, en el momento en que se realizó la investigación contábamos con estudiantes de diecinueve nacionalidades diferentes. Dada la buena disposición del alumnado, el equipo de profesores implicado en el Proyecto Educativo *Convivir es vivir* creímos conveniente prevenir cualquier tipo de conflicto que pudiese surgir a partir de prejuicios sobre la inmigración latentes entre la población estudiantil y que podían tener su origen en el medio social en el que están inmersos como pueden ser la opinión de la familia, lo que se comenta en el barrio etc., En muchas ocasiones en estos medios se prejuzga al inmigrante por su origen, y se especula sin fundamento sobre los motivos que le han llevado a venir a España. Para salir al paso de estos prejuicios y dar una visión objetiva

sobre el fenómeno de la inmigración se decidió llevar a cabo un estudio de campo entre las familias del alumnado del instituto de origen extranjero.

### **Objetivos del *Proyecto de Investigación*:**

- Identificar el fenómeno de la inmigración y analizar si éste genera algún tipo de problema, en el ámbito espacial próximo al centro.
- Formular hipótesis referentes tanto a las causas del actual fenómeno inmigratorio, como a posibles las posibles actuaciones que se puedan seguir.
- Recoger datos utilizando distintas fuentes de información: cuestionarios para los datos primarios e información documental como libros, revistas y material audiovisual e informático para completar la información.
- Organizar los datos primarios recogidos y tabularlos y representarlos gráficamente.
- Complementar esta información primaria con datos de la geografía y la historia reciente del país de origen.
- Analizar la información acumulada, relacionándola con las hipótesis planteadas.
- Elaborar informes en los que se recojan las conclusiones de los trabajos de manera suficientemente clara.
- Comunicar los resultados de forma que lleguen a todo el grupo clara y rigurosamente.

### **3.2. *Ámbito de actuación, temporalización y recursos utilizados.***

La experiencia se ha centrado en el alumnado y las familias del centro educativo, y el curso que ha llevado a cabo el *Proyecto de Investigación* ha sido 2º de Bachillerato de la especialidad de Ciencias Sociales. Los contenidos curriculares de referencia fueron extraídos del currículo de la asignatura de Geografía de 2º de Bachillerato, como queda reflejado a continuación:



### **Contenidos curriculares de referencia:**

- El espacio geográfico: noción y características del espacio geográfico. Los elementos e instrumentos de información y representación geográfica. Nociones de análisis de localizaciones y distribuciones espaciales.
- España en el sistema mundo: globalización y diversidad en el mundo actual: procesos de mundialización y desigualdades territoriales. Clasificaciones de las áreas geoeconómicas y posición relativa de España en el mundo y en las áreas socioeconómicas y geopolíticas.
- La acción de los factores socioeconómicos en el territorio español: evolución histórica, panorama actual y perspectivas.
- La población española: evolución de la población y de su distribución espacial: movimientos migratorios exteriores, interiores y el fenómeno de la inmigración actual.
- Estructuras y sistemas de cohesión territorial. Los desequilibrios territoriales: elementos de unión y contraste entre las Comunidades Autónomas; disparidades demográficas; desigualdades socioeconómicas; estrategias y políticas territoriales en España y políticas regionales de la Unión Europea.

El Proyecto se desarrolló en tres fases:

#### **1ª Fase: presentación del proyecto y planteamiento de hipótesis:**

Durante la primera sesión se explicó al grupo de alumnos que iban a llevar adelante la investigación en qué iba a consistir el trabajo que debían realizar. Los equipos, en grupos de tres organizaron espontáneamente de forma mixta, contando con alumnos españoles y extranjeros, con lo que la profesora no tuvo que intervenir para establecer una reorganización más adecuada. Las comunidades inmigrantes que se estudiaron con más detalle fueron las de mayor presencia en el centro, así el *primer grupo* se centró en los inmigrantes marroquíes, el *segundo grupo* en los colombianos, el *tercer grupo* en los ecuatorianos, el *cuarto grupo* en los polacos, rusos y ucranianos el *quinto grupo* en los chinos, el *sexto grupo* en los rumanos y búlgaros, el *séptimo grupo* en los peruanos y bolivianos y el *octavo grupo* analizó el resto de inmigrantes de origen disperso: África subsahariana, Argentina, estados ribereños del Caribe, etc. Tuvimos la feliz coincidencia de contar en la mayor parte de los equipos con alumnos

pertenecientes a la comunidad investigada y que a su vez formaba parte del equipo investigador con excepción de los marroquíes, rumanos y búlgaros y de la inmigración de origen disperso.

Una vez organizado el trabajo se incidió sobre la importancia que tiene el seguir una técnica de recogida de datos de campo adecuada de cara a la veracidad y significación de los resultados que al final se verán reflejados en los informes. La técnica elegida en esta ocasión para la recogida de datos fue el cuestionario, por lo que se subrayó la importancia de cuidar aspectos tales como la sencillez y concreción en el lenguaje, o la organización de las preguntas en función de las respuestas más probables, de manera que facilitasen el recuento de datos y la tabulación de resultados.

En una segunda sesión dentro de esta primera fase se invitó al alumnado a plantear una serie de hipótesis en las que se reflejase qué es lo que ha podido empujar a los ciudadanos de otros países a venir a España. La técnica para redactar dichas hipótesis de partida fue establecer cinco apartados sobre los que cada uno de los alumnos debía reflexionar y escribir su opinión personal. Dichos apartados fueron:

- a) Características del lugar de origen de los inmigrantes.
- b) Motivos para emigrar.
- c) Condiciones actuales de vida y trabajo.
- d) Nivel de integración en la sociedad española.
- e) Grado de satisfacción y proyectos de futuro.

A partir de sus reflexiones los alumnos debían redactar unas hipótesis comunes de equipo, para por último realizar un listado conjunto para toda la clase. Algún alumno hizo la observación de que varias de las hipótesis de partida eran contradictorias, pero tras una reflexión en forma de “puesta en común” se llegó a la conclusión de que la causa de esta aparente contradicción era que el origen y las causas que llevan a emigrar a los seres humanos son muy diversas y en general difieren en función de la comunidad y el país del que provengan los inmigrantes, así mismo la profesora aprovechó para recordar que las generalizaciones pueden esconder prejuicios muy arraigados en la sociedad y que en los que se vierten ideas sobre la realidad distorsionadas o falsas.

Para finalizar se estableció un listado general de hipótesis del que cada grupo debería extraer las que considerase más adecuadas para su trabajo.

**Hipótesis de partida para el *Estudio sobre el origen y causas de la actual inmigración en Getafe.***

**a) Características del lugar de origen de los inmigrantes:**

1. La mayoría proceden de una metrópoli o de su área metropolitana.
2. Tenían una vivienda de tipo unifamiliar, aunque algunas familias vivían en pisos dentro de un bloque de viviendas.
3. Los padres poseen una formación académica de estudios primarios.
4. El tipo de trabajo que realizaban los padres antes de emigrar era muy variado, y su nivel económico medio.

**b) Motivos para emigrar:**

1. Mejorar económicamente.
2. Inseguridad ciudadana y problemas de delincuencia en el país de origen.
3. En el entorno social o familiar en el que se movían se había “puesto de moda” emigrar
4. Inseguridad política.
5. Búsqueda de un mayor nivel cultural y educativo para los hijos.

**c) Condiciones actuales de vida y de trabajo:**

1. Viven en pisos en un área metropolitana.
2. La mayoría ocupan puestos de trabajo para los que no se requiere cualificación, especialmente en la construcción, el comercio y la hostelería.
3. Piensan que han mejorado en cuanto a ingresos respecto al país de origen, pero también tienen más gastos, pues la vida aquí está más cara.
4. Los hijos de algunos inmigrantes han llegado a la universidad, pero la mayoría cursa estudios profesionales de ciclo medio o superior.

**d) Nivel de integración:**

1. La mayoría de los inmigrantes se han adaptado aceptablemente bien a su nuevo entorno social.
2. De vez en cuando se sienten discriminados por ser extranjeros.
3. A la hora de establecer amistad en general no se fijan en el lugar de origen de las personas.
4. Lo que más les gusta de su nueva vida en España es muy variable en función de cada familia, pero en general todos coinciden en que lo que menos les gusta es la falta de educación y de respeto, especialmente al hablar, que tienen los españoles y el enorme nivel de ruido.

**e) Grado de satisfacción y proyectos de futuro:**

1. Respecto a la decisión tomada de abandonar el país de origen, el grado de satisfacción es muy variable.
2. La mayoría piensa regresar al cabo de unos años.
3. Los principales proyectos que tienen las familias que piensan regresar a su país de origen son: adquirir una vivienda de calidad, preferentemente unifamiliar, y abrir un negocio.

**2ª Fase: elaboración del cuestionario:**

En esta fase los equipos de trabajo diseñaron un cuestionario donde se recogían en cinco grandes apartados:

**1ª Parte: características del lugar de origen:**

- a) Lugar de origen (país y localidad), indicando el tipo de población de la que han partido los inmigrantes: rural, urbana, metrópoli, área metropolitana...
- b) Tipo de vivienda que tenían: unifamiliar, bloque de viviendas ..., número de habitaciones, existencia de jardín, patio o corral...

2ª Parte: motivos para emigrar:

- c) Qué les hizo plantearse venir a España: mejoras económicas, de estatus social, mayor nivel cultural y educativo para los hijos, problemas políticos, problemas de exclusión social, problemas de seguridad ciudadana, porque estaba de moda en el entorno local o familiar el venir a España.

3ª Parte: condiciones actuales de vida y de trabajo:

- d) En que trabajaban.
- e) En qué trabajan actualmente.
- f) Grado de satisfacción respecto a las expectativas que tenían cuando se plantearon emigrar

4ª Parte: nivel de integración en la población española:

- g) Si se siente integrado, si se ha sentido alguna vez discriminado.
- h) Qué costumbres españolas le han llamado más la atención, cuales les gustan más y cuales menos.

5ª Parte: grado de satisfacción y proyectos de futuro:

- i) Planteamiento de volver o no a su país de origen o de partir hacia otro lugar distinto de España.

Los cuestionarios elaborados por los equipos se pusieron en común y se elaboró un cuestionario definitivo, que es el que se pasó a todos los compañeros del instituto que habían nacido en el extranjero ellos o sus padres, junto con una carta de presentación.

Se solicitó la colaboración de los tutores de los diferentes cursos para que dejasen al alumnado que iban a realizar el proyecto parte de una hora de tutoría en la que explicasen en qué consistía el estudio. Durante esta hora se repartieron los cuestionarios y se resolvieron las dudas que se fueron planteando.

### **3ª Fase: recogida y tabulación de datos y presentación de resultados:**

La información obtenida se sistematizó en función de un guión de trabajo común para todos los equipos de investigación como se muestra a continuación:

1. Introducción y planteamiento de hipótesis
2. Características geográficas del país de origen del grupo sobre el que se va a hacer el estudio.

2.1. Localización: continente, coordenadas geográficas, límites.

El medio físico: relieve y costas, red hidrográfica, clima y vegetación.

El medio humano: población y poblamiento, actividades económicas y problemas ambientales.

3. El fenómeno migratorio: tabulación, análisis y comentario de los cuestionarios del grupo que ha constituido la muestra.

3.1. Características de lugar de origen.

Causas de la emigración.

Condiciones actuales de vida y trabajo.

Nivel de integración en el país de acogida.

Grado de satisfacción y proyectos de futuro.

4. Historia del país de origen durante el último siglo.

4.1. Posibles causas históricas del fenómeno migratorio.

5. Comprobación de la veracidad de las hipótesis y conclusiones.

6. Bibliografía.

Uno de los apartados más interesantes del trabajo fue la redacción de las conclusiones, en él se comparaban los datos recogidos en los cuestionarios con las hipótesis planteadas en la fase inicial del proyecto llegando en ocasiones a algunos resultados sorprendentes.

Cada grupo, por último, expuso su trabajo al resto de la clase, utilizando como soporte de presentación el programa informático *power point*, y dada la calidad alcanzada en algunas de las investigaciones los trabajos fueron expuestos a otros grupos.

### 3.3. Valoración de los resultados

En este proyecto se han visto implicados tres de los ámbitos de la Comunidad Escolar:

-El alumnado: por medio del grupo que ha llevado a cabo la investigación, esto es 2º de Bachillerato de la modalidad de Ciencias Humanas y Sociales, y de todos los alumnos y alumnas del centro de origen extranjero, que han colaborado en el proyecto, orientando a sus familias sobre cómo debían cumplimentar los cuestionarios.

-Las familias, cuya colaboración agradecemos pues reconocemos que algunos de los apartados eran relativamente largos y complejos en pro de incluir en la investigación aspectos que dieran al trabajo mayor riqueza y veracidad. Es de destacar que de los 155 cuestionarios que se repartieron se pudieron recoger y tabular 124, esto es, el 80 % de los mismos.

-El profesorado del centro, especialmente la profesora de tecnología que orientó a los alumnos en la utilización del programa *power point* para la presentación de resultados, el grupo implicado en el Proyecto Educativo *Convivir es vivir*, y los tutores y el equipo directivo, que en todo momento han facilitado la realización de las tareas derivadas de este trabajo.

Los resultados han sido sumamente positivos: desde el punto de vista académico la calificación del trabajo realizado en cinco de los ocho grupos fue de sobresaliente; también han cambiado las actitudes respecto al fenómeno de la inmigración, por una parte gran parte del alumnado ha abandonado su actitud pasiva hacia los inmigrantes, que a veces escondía una pequeña aversión no declarada, por otra parte hemos conseguido que algunos alumnos hayan tomado conciencia de que emigrar es una decisión muy dura que muchas veces hay que tomar en condiciones extremas, y han desarrollado una cierta empatía hacia sus compañeros y vecinos inmigrantes.

Por último se llevó a cabo una evaluación para conocer lo que pensaban sobre el trabajo por *Proyectos de Investigación*, su dificultad y su potencial como fuente enseñanza y aprendizaje, cuyos resultados presentamos a continuación:

A la pregunta sobre si habían trabajado alguna vez a partir de datos recogidos en cuestionarios como en la presente investigación, las respuestas fueron:

Si	20,83 %
No	79,16 %

A la pregunta sobre si les había resultado interesante seguir este sistema de trabajo las respuestas fueron:

Si	95,83 %
Indiferente	4,16 %
No	0 %

En cuanto al grado de dificultad, les había parecido:

Muy fácil	4,16 %
Fácil	4,16 %
Normal	54,16 %
Difícil	29,14 %
Muy difícil	8,33 %

Sobre el grado de utilidad de este tipo de trabajos para mejorar el aprendizaje las respuestas fueron:

Son muy útiles:	95,83 %
Son útiles, pero no merece la pena el esfuerzo	0 %
Son indiferentes	4,16 %
Se aprende poco	0 %
Son una pérdida de tiempo	0 %



A la pregunta sobre si les gustaría trabajar con un método de investigación similar a este sobre otros temas las respuestas fueron:

Si	83,33 %
Indiferente	12,5 %
No	4,16 %

En el apartado de valoraciones abiertas las respuestas se dispersaron considerablemente como se puede observar.

Indica lo que te ha resultado más fácil:

- Recoger la información: 25 %
- Realizar los gráficos: 16,66 %
- Elegir las fotos para la presentación y comentarlas: 16,66 %
- Trabajar la parte de Historia y Sociedad del país: 12,5 %
- Trabajar la parte de Geografía y Medio Ambiente: 8,33 %
- Analizar los cuestionarios: 8,33 %
- Plantear las hipótesis de trabajo: 4,16 %
- El proceso de investigación: 4,16 %
- Preparar la presentación en “power point”: 4,16 %
- Exponer: 4,16 %
- En general todo el trabajo me ha resultado fácil: 4,16 %

Indica lo que más te ha gustado:

- Tabular y analizar las respuestas de los cuestionarios, que hacen que el trabajo nos aproxime a un análisis de la realidad: 29,16 %
- Realizar la presentación: 25 %

- Analizar la veracidad de las hipótesis planteadas: 16,66 %
- Realizar la parte del trabajo dedicada a la Historia y la Cultura de los diferentes países: 12,5 %
- Todo lo que ha estado relacionado con este trabajo: 8,33 %
- Representar gráficamente los resultados: 8,33 %
- Aprender cosas nuevas e interesantes: 8,33 %
- Conocer la biodiversidad de los países de donde proceden los inmigrantes: 4,16 %
- Observar la gran cantidad de prejuicios que acompañan nuestra percepción sobre los inmigrantes: 4,16 %
- Las imágenes de ciudades y monumentos de otros países que acompañaban la presentación: 4,16 %
- Realizar la exposición: 4,16 %

Indica lo que te ha resultado más difícil:

- Organizar la parte de la Historia reciente del país que pueda estar relacionada con el fenómeno migratorio: 20,83 %
- Algunos aspectos técnicos relacionados con la “presentación”: 16,66 %
- Memorizar el guión: 16,66 %
- Nada me ha resultado realmente difícil: 12,5 %
- Tabular los cuestionarios: 12,5 %
- Realizar las gráficas a partir de los datos numéricos: 8,33 %
- Redactar el trabajo: 8,33 %
- Trabajar en grupo: 8,33 %
- Plantear las hipótesis de partida: 4,16 %
- Ponerme en el lugar de los inmigrantes: 4,16 %
- La dificultad de obtener la información a través de los cuestionarios en algunos casos: 4,16 %

Indica lo que menos te ha gustado:

- No hay nada que no me haya gustado: 50 %
- Explicar las Historia reciente del país de origen de los inmigrantes: 12,5 %
- Realizar el trabajo de presentación en “power point”: 8,33 %
- Explicar la parte de características geográficas y medioambientales del país de origen de los inmigrantes: 8,33 %
- Tener que organizar toda la documentación para realizar la exposición: 4,16 %
- Tener que hablar en público: 4,16 %

Comentario abierto sobre el trabajo:

- En general me ha parecido muy interesante: 58,33 %
- Es una forma muy amena de trabajar: 29,16 %
- He aprendido mucho: 16,66 %
- Hay momentos en que su realización general mucho estrés, especialmente para poder coordinarse con los compañeros: 25 %
- Me he dado cuenta de la gran cantidad de prejuicios que hay sobre la inmigración: 16,66 %
- Es uno de los trabajos más difíciles y complejos que he realizado: 12,5 %
- Me ha permitido poder conocer más a fondo la inmigración: 12,5 %
- Me ha parecido una buena experiencia que sirve para conocer otras culturas: 8,33 %
- Pienso que ha sido útil en muchos aspectos: 8,33 %
- Me ha resultado bastante duro: 8,33 %
- He descubierto que me gusta exponer: 4,16 %
- Me gusta el ambiente de seriedad que ha rodeado a las exposiciones: 4,16 %
- Lo mejor ha sido leer los cuestionarios y luego poder sacar tus propias conclusiones al tabularlos: 4,16 %
- Incluir este tipo de trabajos de investigación a lo largo del curso me parece una idea excelente pues rompe la monotonía: 4,16 %

- Es la primera vez que he realizado un trabajo de este tipo y me ha gustado por la novedad: 4,16 %

#### 4. Bibliografía

- BEAUMONT, J. R. y WILLIAMS, S. W. (1983): *Project work in the geography curriculum. An advanced level primer*. Londres: Croom Helm.
- BOLETÍN OFICIAL DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2002): *Decreto 47/2002 de 21 de marzo por el que se establece el currículo del Bachillerato para la Comunidad de Madrid*. Madrid: B.O.C.M.
- DEWEY, J. (1916): *Democracy and Education*. Nueva York: Macmillan.
- FERRÁNDEZ, A. y SARRAMONA, J. (1975): *La educación. Constantes y problemática actual*. Barcelona: CEAC.
- GARDNER, H. (1995): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- MARRÓN GAITE, M<sup>a</sup> J. (2003): “La educación geográfica en el siglo XXI”. En MARRÓN GAITE, M<sup>a</sup> J.; MORALEDA NIETO, C. y RODRÍGUEZ DE GRACIA, H. (Eds.) (2003): *La enseñanza de la Geografía ante las nuevas demandas sociales*. Toledo: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles, Universidad de Castilla-La Mancha y Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo, pp. 259-275.
- MORENO JIMÉNEZ, A. (1995): “Enseñar investigando: el modelo de proyectos de investigación”. En MORENO JIMÉNEZ, A. y MARRÓN GAITE, M<sup>a</sup> J.: *Enseñar Geografía: de la teoría a la práctica*. Madrid: Síntesis, pp. 121-138.
- OLATUNDE OKUNROTIFA, P. (1989) “Tratamiento de la información”. En GRAVES, N.: *Nuevo método para la enseñanza de la Geografía*. Barcelona: Teide.
- PEÑA, O. y SANGUIN, A. L. (1985): *Concepts et méthodes de la Géographie*. Montreal: Guerin
- SILK, K. y BOWLY, S. (1981): “The use of project work in undergraduate geography teaching”, *Journal of Geography in Higher Education*, 5, 2, pp. 155-162.
- ZACARÍAS ORTIZ, E. (2000): *Así se investiga. Pasos para hacer una investigación*. Valencia: Clásicos Roxil.

# **APRENDER Y ENSEÑAR GEOGRAFÍA ECONÓMICA A PARTIR DE LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL. UNA EXPERIENCIA DESDE LA UNIVERSIDAD**

Azucena Hernández Sánchez.

Universidad de Valladolid

Dime y lo olvido,  
Enseñame y lo recuerdo,  
Involúcrame y lo aprendo.

*Benjamín Franklin (1706-1790)*  
Estadista y científico estadounidense

## **1. Introducción**

En muchas ocasiones, los centros educativos generan, ricas y variadas, experiencias y actividades didácticas, que no quedan ni recogidas ni sistematizadas, de forma que al no difundirse ni compartirse, pierden parte de su potencialidad. La presente comunicación quiere compartir una experiencia llevada a la práctica en la Escuela Universitaria de Educación de Palencia, perteneciente a la Universidad de Valladolid, en el seno de las VII Jornadas de Educación 2008.

Desde el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales, la doctora Mercedes de la Calle Cariacedo, coordinó una actividad abierta a todos los alumnos de la Escuela donde, a partir de temas que se trabajan desde la didáctica de las ciencias sociales, se ofrecieran elementos para la vida y dieran vida a la educación. Se trató de que el alumnado, en su formación profesional inicial, experimentara con temas, personas y herramientas didácticas distintas a las habituales.

Siguiendo a Pinchemel (1989), el análisis espacial ayuda a clarificar a los estudiantes que nada es sencillo y que las explicaciones simplistas de causa efecto, raramente son correctas. Se trata que al conocer los volcanes, los lagos, los cerros, los montes, el cultivo del maíz, el café o la banana, en este caso de Guatemala, los alumnos logren un acercamiento a una visión integral, desde un aprendizaje que involucra no sólo la razón sino los sentidos, los sentimientos y los valores.



Figura 1. Mapa de situación en el mundo, en el continente, en el país y en el departamento.

## 2. Relación de la actividad con el modelo educativo del EEES

El modelo educativo que la universidad quiera asumir como propio, y que ofrezca a sus estudiantes, es un signo de identidad que diferencia y da un marchamo de calidad y especialización, a cada Facultad y Escuela. Un elemento clave para la renovación metodológica, que exige el EEES, es definir, planificar y dinamizar un modelo metodológico diferenciado en los diversos centros que componen la universidad.

En el EEES, los objetivos de renovación de las metodologías del proceso de enseñanza-aprendizaje tienden, en primer lugar, a la mejora del aprendizaje. Esto deberá estar plasmado en una macroprogramación, de la Universidad, pasando por la

Escuela Universitaria, el departamento y el docente, hasta llegar a la microprogramación de cada sesión concreta de intervención educativa.

En la comunicación, nos detendremos en la microprogramación de la actividad, pero sabiendo que está incluida dentro de la macroprogramación de la comunidad educativa. Una macroprogramación de la Universidad de Valladolid, que marca objetivos de trabajo en Cooperación para el Desarrollo, de la Escuela de Educación de Palencia, implicada en la práctica con Jornadas Educativas como estas, con un profesorado que trata de cooperar y coordinarse y por supuesto, con un alumnado participativo.

El compromiso institucional de la Universidad con la sociedad en la que participa, empuja a potenciar actividades de cooperación y desarrollo en ámbitos supranacionales. La actividad presentada en la comunicación, es un ejemplo de aprovechamiento de la experiencia internacional de estudiantes españoles fuera de nuestras fronteras y de estudiantes extranjeros llegados a la Universidad de Valladolid.

Los profesores y estudiantes que participan en actividades internacionales, entre otras, Erasmus, Erasmus Mundi, Voluntariado Universitario de Naciones Unidas, Prácticas universitarias en el Ámbito de la Cooperación Internacional para el Desarrollo (PACID), pueden generar sinergias aún poco desarrolladas. Los recursos humanos de nuestras propias universidades son una fuente informativa y educativa de gran riqueza, a veces, poco valorados y con una potencialidad, hoy por hoy, infrautilizada.

*“El intercambio vuelve a las personas hacia fuera”* dice Sennett (2003, 230) Este tipo de iniciativas pueden ser un elemento de motivación para el resto del alumnado para romper fronteras y distancias, tanto físicas, siendo ellos los próximos en realizar experiencias en el exterior, como fronteras mentales, para abrirse a otras formas de concepción del mundo, el conocimiento y las relaciones.

Pasemos a detenernos en la fundamentación, en la microprogramación y en las conclusiones de la actividad, llevada a cabo por Azucena Hernández Sánchez, doctoranda cooperante en un proyecto de investigación con indígenas guatemaltecos apoyado por la Junta de Castilla y León, con la colaboración de Alicia Herrera Larios,

doctoranda indígena maya de la Universidad de Valladolid, acompañadas por el grupo de alumnos participantes.



Figura 2. Volcán desde Santiago de Atitlán y

Figura 3. Infraestructuras viarias.

### 3. Fundamentación

Ante los retos de este momento histórico algunos consideran que vivimos, entre otras, una crisis epistemológica. Seguimos buscamos respuestas a preguntas sobre cómo conocemos científicamente, cómo lo trasmitimos, cómo ayudamos a construir conocimiento o cómo vinculamos lo científico con lo ético.

Esta actividad está enmarcada dentro del paradigma de la complejidad. La complejidad es la posibilidad de una nueva mirada científica. Este paradigma, criticado por algunos y situado como paradigma de frontera, está en construcción desde el siglo XX con Edgar Morin (1999) a la cabeza. No viene a destruir al viejo paradigma, sino a resituarlo en su ámbito de validez.

Los autores relacionados con la complejidad, han trasferido principios científicos formulados en el campo de las ciencias de la naturaleza a las ciencias sociales y humanas. Entre otros, Isabel Stengers, Gregory Beteson, Ervin Lazslo, Balandier, Ilya Prigogine, Murray Gell-Mann, Maturana, David Bohm, Francisco Varela, René Thom, nos proponen una mirada a la realidad poliédrica para ver todas sus caras. El conocimiento creativo de la realidad, une ciencia y arte, no sólo la reproduce.



Según Maturana, Conocer es traer el mundo a la mano. Traer un mundo a la mano, a la mano del observador...En el paradigma de complejidad, hay que tomar siempre en cuenta la relación entre el observador y lo observado. El conocimiento es constructivo y el sujeto condiciona, incluso a veces determina, los resultados de su observación. Siguiendo a Maria Novo (2008), el pensamiento complejo, relacionado con la educación, supone también enfatizar las relaciones de causa-efecto circulares que se dan en el mundo de lo vivo. Tomar en cuenta las realimentaciones, los procesos de feed-back, los bucles retroactivos en los sistemas, porque estas realimentaciones son fundamentales, no sólo para interpretar en abstracto el mundo, sino para interpretar en concreto nuestra situación social, económica, humana, ambiental...

Nuestra microprogramación, está enmarcada dentro de este planteamiento complejo, pero para presentar de una forma lineal lo que se está trabajando, tomamos prestada la teoría de las inteligencias múltiples y la terminología de Gardner (2003) para sintetizar los aspectos y actividades propuestas.

Figura 4. Relación inteligencias múltiples de Gardner y actividades de la sesión.

INTELIGENCIA	SE RELACIONA CON...	ACTIVIDADES PROPUESTAS EN EL TALLER
VERBAL/ LINGÜÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- escritura creativa</li> <li>- expresión oral, humor</li> <li>- expresión formal e informal</li> <li>- leer, contar historias, narrar cuentos</li> <li>- tener conocimiento amplio de vocabulario</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- JUEGOS DE IDENTIFICACIÓN DE PALABRAS</li> <li>- BRAINSTORMING</li> <li>- EVALUACIÓN POR ESCRITO DE LA SESIÓN</li> <li>- DEBATES VERBALES</li> <li>- LECTURA POEMAS GUATEMALTECOS</li> <li>- ANIMACIÓN A LA LECTURA</li> </ul>
LÓGICO/ MATEMÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- símbolos abstractos</li> <li>- formulas, calcular, descifrar códigos</li> <li>- forjar relaciones entre elementos</li> <li>- hacer gráficas y organizadores</li> <li>- patrones lógico- matemáticas</li> <li>- hacer bosquejos, resolver problemas, silogismos, rompecabezas</li> <li>- el pensamiento científico, razonamientos inductivo y deductivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- JUEGOS DE IDENTIFICACIÓN DE PALABRAS</li> <li>- LÓGICA EN LA ESCUCHA ACTIVA PLANTEADA</li> </ul>
VISUAL/ ESPACIAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- imaginación visual</li> <li>- esquemas de color y texturas</li> <li>- imaginación guiada, visualizar</li> <li>- mapas conceptuales</li> <li>- hacer montajes, crear diseños y patrones</li> <li>- pretender/fantasear</li> <li>- espacio tridimensional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- OBSERVAR LAS IMÁGENES PROYECTADAS</li> <li>- COMPLETAR MAPAS CONCEPTUALES EN LA ESCUCHA ACTIVA</li> <li>- APRECIAR EL COLORIDO DE OTRA CULTURA.</li> </ul>
CORPORAL/ KINESTÉSICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lenguaje corporal</li> <li>- gestos, mímicas</li> <li>- esculturas corporales, dramatizaciones</li> <li>- baile, rutinas de gimnasia, de aeróbicos</li> <li>- gráficas del cuerpo humano</li> <li>- ejercicios físicos, deportes</li> <li>- representaciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- HABILIDADES SOCIALES AL FORMAR EL GRUPO</li> <li>- LECTURA DEL LENGUAJE DEL CUERPO.</li> <li>- APRECIAR LOS MOVIMIENTOS DE LAS CEREMONIAS MAYAS</li> </ul>
MUSICAL/ RÍTMICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sonidos, sonidos instrumentales</li> <li>- sonidos ambientales</li> <li>- composición musical, crear estilos musicales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ESCUCHA DEL POEMA ONEMATOPEYICO</li> <li>- APRECIAR LA MÚSICA DE FONDO</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tocar instrumentos musicales</li> <li>- patrones de tonos musicales, vocalizar</li> <li>- sensibilidad al ritmo</li> </ul>	
INTERPERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- enseñanza colaborativa</li> <li>- aprendizaje colaborativo</li> <li>- empatía con los demás</li> <li>- dar retroalimentación</li> <li>- proyectos grupales</li> <li>- intuir los sentimientos de otros</li> <li>- comunicación persona a persona</li> <li>- percibir los motivos de los demás</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- TRABAJO COOPERATIVO PARA COMPLETAR LA DINÁMICA DEL JUEGO DE LAS PALABRAS</li> <li>- BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN POSTERIOR A LA SESIÓN</li> <li>- ANIMACIÓN A LA PARTICIPACIÓN EN PROYECTOS DE COOPERACIÓN EN EL NORTE Y EN EL SUR</li> </ul>
INTRAPERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- procesar emociones</li> <li>- destrezas de concentración</li> <li>- focalizar, razonar</li> <li>- proyectos individuales</li> <li>- conocimiento de uno mismo</li> <li>- técnicas de metacognición</li> <li>- autorreflexión, estrategias de pensamiento</li> <li>- ser sensato y cuidadoso con uno mismo</li> <li>- estados alterados del ser, gusto por el orden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ESTUDIO INDIVIDUAL DE LOS CONTENIDOS DEL MATERIAL</li> <li>- ESCRIBIR REFLEXIONES PERSONALES EN EL FOLLETO DE ESCUCHA ACTIVA</li> <li>- ACTIVIDADES PARA FOMENTAR LA AUTOESTIMA DENTRO DEL APARTADO DE HABILIDADES SOCIALES.</li> </ul>
NATURALISTA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- trabaja con la apreciación y entendimiento de la naturaleza (cuidar y preocuparse por plantas y animales)</li> <li>- protección y conservación del ambiente</li> <li>- hacer giras y encuentros con la naturaleza</li> <li>- observar la naturaleza</li> <li>- clasificar especies orgánicas e inorgánicas</li> <li>- interactuar con otros seres vivientes y tener una comunión con la naturaleza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- APRECIAR OTROS PAISAJES Y OTRAS CULTURAS</li> <li>- CONCIENCIARNOS SOBRE LA UTILIZACIÓN EN LA VIDA DIARIA DE 3 R (REDUCIR, RECYCLAR, REUTILIZAR)</li> </ul>
EMOCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la perspectiva, la espontaneidad, la creatividad</li> <li>- las habilidades sociales y emocionales</li> <li>- el control de los sentimientos y las emociones</li> <li>- el manejo de las esperanzas</li> <li>- la perseverancia, la autodisciplina, la responsabilidad, la empatía</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- REACCIONES ANTE REALIDADES DEL TERCER MUNDO.</li> <li>- REFLEXIONES, PERSONALES Y SU EXPOSICIÓN AL GRAN GRUPO</li> <li>- TORMENTA DE IDEAS ("BRAINSTORMING")</li> <li>- PARTICIPACIÓN EN EL GRUPO AULA</li> </ul>

#### 4. Desarrollo de la sesión

El diseño de una actividad de este tipo parte de un cierto grado de incertidumbre debido al desconocimiento de las características de los potenciales participantes. No se trata sólo de transmitir contenidos, sino una sensibilidad especial hacia la apertura al otro, al distinto, a otra cultura y otra cosmovisión, en este caso guatemalteca. Hay que destacar que la asistencia al mismo era totalmente voluntaria, por elección de los alumnos y sin ningún tipo de presión sobre su inscripción a la misma.

Al ser una actividad abierta a cualquier alumno de la Escuela, la diversidad de especialidades, experiencias e intereses era grande. La microprogramación de la actividad didáctica fue diseñada para un grupo de alumnos de alrededor de 15 personas, en 120 minutos de duración. Esto implica llevar muy medido el tiempo de las diversas dinámicas y a la vez siendo muy flexibles a la hora de potenciar sus intervenciones y cuestiones.

Los objetivos marcados en la sesión fueron los siguientes:

- Conocer la delimitación espacial de un país en vías de desarrollo: Guatemala.

- Propiciar la explicación multicausal, analizando la realidad desde distintos conjuntos de variables que contribuyen a la configuración social, económica y cultural.
- Identificar y definir aspectos geográficos, económicos, ecológicos y culturales presentes en Guatemala.
- Valorar críticamente la información que nos llega sobre la situación de los países con menor Índice de Desarrollo Humano (IDH) y la cooperación internacional.
- Facilitar a los alumnos recursos didácticos, aptos desde la didáctica de las ciencias sociales, para implementar en sus clases.
- Profundizar en el conocimiento del tema mediante una metodología activa y participativa para lograr aprendizajes significativos.
- Motivar a los participantes en el taller a participar en acciones y experiencias de formación y cooperación internacionales.
- Ejercitarse en el trabajo en grupo y la escucha activa.
- Despertar el interés por el conocimiento de otras culturas.
- Fomentar el sentido de la responsabilidad y compromiso personal ante la justicia social y la transformación de un mundo más justo para todos.



Figura 5. Mujeres en distintos mercados de Guatemala y tipología de productos.

Esta experiencia trató de lograr los anteriores objetivos trabajando contenidos, que se presentan en la relación siguiente:

1. Aspectos generales de geografía física.
  - 1.1. Localización y delimitación espacial.
  - 1.2. Extensión y altitud media.
  - 1.3. Configuración morfológica.
  - 1.4. Clima, relieve, agua, vegetación.

2. Geografía económica en Guatemala.
  - 2.1. Sector primario: Agricultura. Cultivos dominantes: el maíz.
  - 2.2. Sector secundario: Recursos naturales. El petróleo.
  - 2.3. Sector terciario: Turismo incipiente.
  - 2.4. La cooperación internacional como recurso económico.
3. Geografía humana.
  - 3.1. Población. Indígenas.
  - 3.2. Mortalidad.
  - 3.3. Desnutrición infantil.
4. Cultura
  - 4.1. El habla. Chapines.
  - 4.2. Política.
  - 4.3. Cosmovisión.
  - 4.4. Literatura.
5. Cooperación Internacional.
  - 5.1. Programa de cooperación internacional: Jóvenes Solidarios de la Junta de Castilla y León.

Quizás lo más diferenciador de la actividad fue la metodología empelada en la sesión. Se proponía cercanía y respeto. En palabras de Sennett (2003, 213) *Trasmitir respeto es una actitud básica para la vida de convivencia: saber encontrar palabras y gestos que permitan al otro sentir con convicción ese respeto; saber expresar respeto más allá de las fronteras de la desigualdad*. Para ello se trató de combinar satisfactoriamente la formación básica de los participantes en temas de Ciencias Sociales y una aproximación al ejercicio de la función docente real para la cual se están preparando.

Figura 6. Esquema de los elementos del taller

- Ambientación:
  - Cruz cosmogónica: Velas y conos de incienso.
  - Póster del congreso.

- Wipil.
  - Acogida
  - Dinámica de presentación
  - Dinámica de evaluación de conocimientos previos
  - Presentación de contenidos
  - Actividad de escucha activa
  - Evaluación “One minute papers”
  - Material para el alumno participante en el taller:
    - Folleto de escucha activa.
    - Comunicación del I Congreso Internacional El Carácter universal de la educación intercultural.
    - Webs de interés.

La utilización de planteamientos didácticos que subyacen en el EEES, como son el mayor protagonismo del alumnado en su aprendizaje, el trabajo colaborativo y la adquisición de herramientas de aprendizaje a lo largo de la vida, son elementos constantes en la sesión. La complementación de aprendizajes teóricos y prácticos, con el trabajo sobre un caso real con presencia en las aulas de profesorado con experiencia sobre el terreno, fueron claves motivacionales y sorprendentes para el alumnado. Siguiendo a Bouché Peris (2005; 197) *“Sentimientos, percepciones, sensaciones, emoción...han irrumpido con fuerza en los diversos ámbitos abandonado viejas cavernas platónicas y mudándose del país del “nunca jamás” de Peter Pan para instalarse en un espacio nuevo donde puedan otearse horizontes de diálogo”*.

Partiendo desde la utilización del aula como un recurso educativo más, ya con su ambientación, queríamos que sirviera para introducir a los participantes en otro ambiente, en otro espacio físico. De tal modo que en la entrada del aula se formó la cruz cosmogónica maya, con velas de colores y quemando conos de incienso, a semejanza de lo que se hace en los pueblos maya en sus celebraciones, reuniones y oraciones.

Igualmente como ambientación, teníamos un Wipil, ropa típica guatemalteca y el póster correspondiente a la comunicación “Guatemala, calidoscopio cultural:

Extensión intercultural de cobertura en salud en San Cristóbal de Verapaz” del I congreso El Carácter universal de la educación intercultural de la Universidad de Jaén.



Figura 7. Cruz cosmogónica maya y Sagrado Fuego prendido.

Una vez que los asistentes fueron entrando en el aula y observando todos los anteriores signos, ya comenzaron a preguntarse y a extrañarse de lo que estaban viendo. La profesora Mercedes de la Calle, hizo la acogida a los asistentes y las presentaciones de las personas que allí estábamos para llevar la sesión. A continuación, se inició la dinámica de presentación de los participantes entregándoles una pegatina blanca para que anotaran su nombre y la mostraran durante toda la actividad en un lugar visible. También se les solicitó que se presentaran diciendo su nombre, formación y qué conocían sobre Guatemala.

Una vez que todo el grupo se había presentado, comenzamos con una dinámica de evaluación de conocimientos previos. Se les entregó el folleto de la sesión, donde por una parte se presentaba una poesía, que sirvió para explicar los símbolos de ambientación del aula y por otro lado, se facilitaba un mapa de mental con iconografía representativa de los conceptos que se iban a trabajar. De este modo los alumnos podrían completar, a lo largo de la sesión, sus preguntas, dudas, palabras que no entendían, aspectos que querían profundizar posteriormente,...manteniendo su atención y registrando aspectos de la actividad.

Figura 8. Tríptico entregado al participante de la actividad.



Para ello se organizó a los asistentes en dos grupos de igual número de participantes. A una mitad se les entregó unas tarjetitas con palabras en castellano y a la otra, se les entregó la palabra de uso común en Guatemala. Entre todos los participantes debían compartir las tarjetas, emparejarlas y llegar a un acuerdo sobre la corrección de

las mismas. La puesta en común de las parejas de palabras daba pie para introducir algunos puntos de los contenidos y finalmente las palabras que no lograban casar, servían de nexo de unión y atención a la exposición, ya que tenían que estar atentos a lo largo de la misma, por que junto con las imagines iban a entender su significado.

Figura 9. Palabras del habla guatemalteco y su correspondiente en castellano.

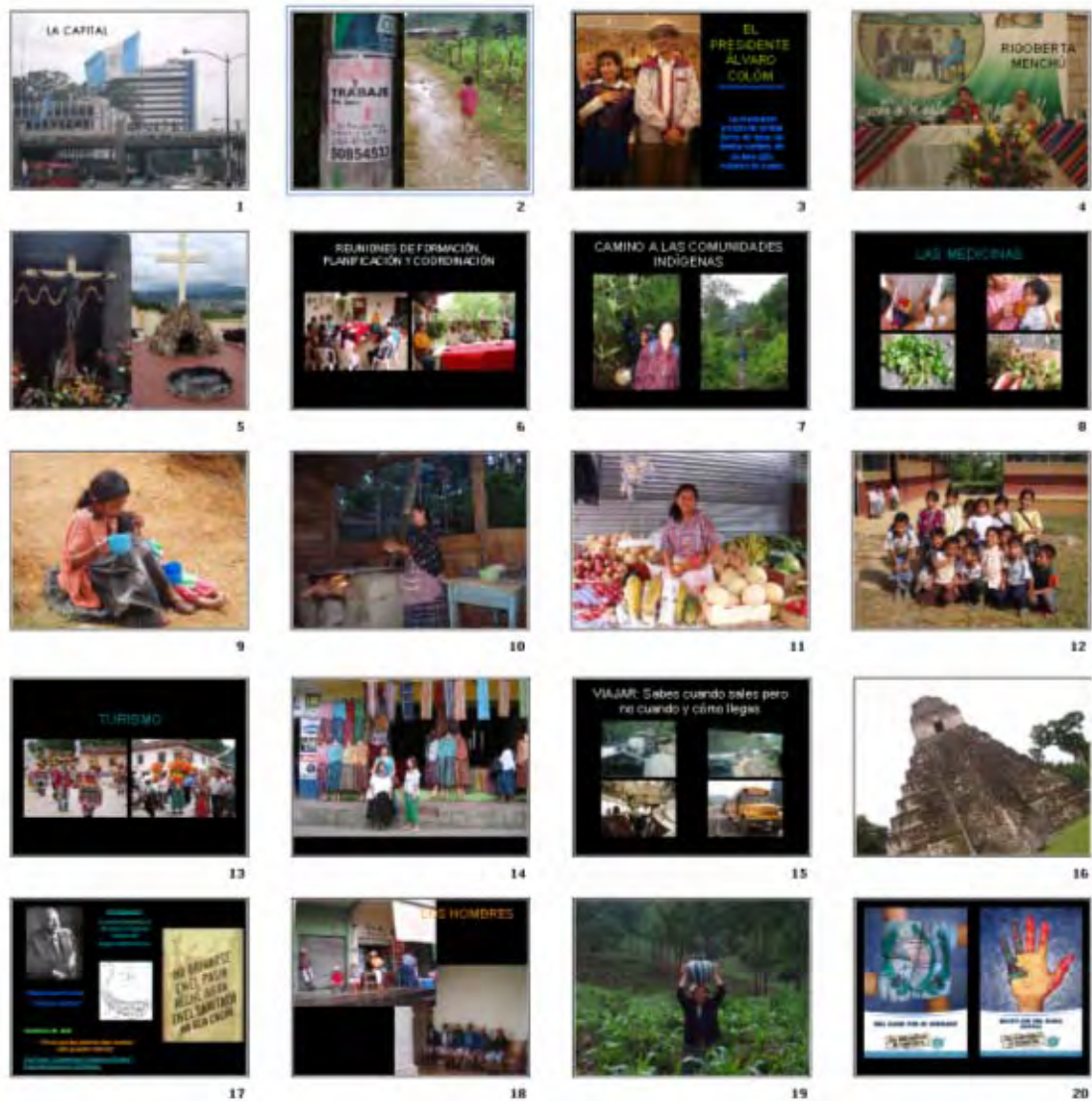
- CAITES = SANDALIAS	- PILAS = INTELIGENTE
- COCHE = CERDO	- AGUAS = GASEOSAS O CUIDADO!!!!!!!!!!
- SACO = JERSEY	- BABOSADA = TONTERÍA
- REFRI = FRIGORIFICO	- CABRÓN = LISTO, INTELIGENTE,
- ESTUFA = COCINA	- APROVECHADO, BUENO PARA PELEAR,
- PISTO = DINERO	- BUENO PARA ENAMORAR
- EL GUACAMOLÓN = EL PALACIO	- PACHA = BIBERÓN
NACIONAL	- PEDORRA = MOTO
- HUECO = AFEMINADO, HOMOSEXUAL,	- PATOJO (A)=NIÑO (A)
MARICÓN	- PUCHIS = SIGNIFICA LA EXPRESIÓN "PUTA"
- JALÓN = AUTO STOP	- PERO DECENTEMENTE
- LA U = LA UNIVERSIDAD	- TRAPEAR = FREGAR EL SUELO
- MAESTRO = CONSUMIDOR DE DROGAS	- MAÑOSO = DEPRAVADO SEXUAL

De esta manera se introdujo la presentación de contenidos de la sesión, pero siempre recordando a los participantes que era necesaria su participación y su escucha activa a lo largo de la misma. Siguiendo las palabras presentadas por Colom Cañellas (2006 p. 52) *“Una realidad caótica e hipermedial no sólo propician otros fundamentos explicativos sino que quizás, y por ello mismo, logran una nueva concepción de “explicación”*.

La presentación, un multimedia que combinaba fotografías, esquemas, música y vídeos, reflejaba los contenidos que se estaban tratando, está a disposición del lector solicitándola al correo electrónico indicado en el encabezado. En la exposición se iban intercalando las intervenciones de la cooperante española, de la doctoranda guatemalteca y las del alumnado, que en cualquier momento realizaban sus aportaciones en forma de pregunta o comentario.

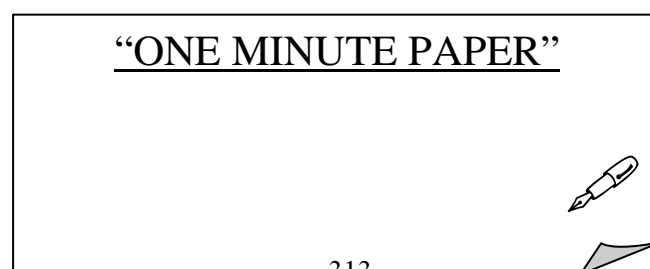


Figura 10. Algunas de las diapositivas del multimedia de la presentación.



Tras una conclusión de la presentación se solicitó a los alumnos que realizarán por escrito una evaluación de la sesión según la técnica “One minute papers”, Ross & Angelo (2001). Se explicó en qué consistía la técnica y se pidió que en un minuto evaluaran lo que habían aprendido, aquello que más le había llamado la atención o cualquier aspecto a comentar.

Figura 11. Ficha de evaluación de la actividad facilitada a los participantes:



A continuación, mostramos algunas de las evaluaciones de los participantes:

Me ha parecido una charla interesante. No conocía Guatemala, nada más que por lo que se ve en televisión cuando hay alguna catástrofe natural. Por lo que he visto en las fotos me ha parecido un lugar precioso, todo lleno de montañas y vegetación. Lo que más me ha llamado la atención es que son las mujeres las que luchan por salir adelante y se ocupan de todo, creo que es admirable. Alumno A

Me ha parecido muy interesante. Hemos conocido cosas de un país que no sabíamos y además me ha hecho reflexionar sobre la vida que llevamos aquí y la vida que llevan en otros países, como es el caso de Guatemala. Alumno B

Me ha parecido muy interesante la actividad, por que ya no sólo nos han enseñado cosas prácticas del país y conocerlo, sino también, los sentimientos, la forma de vida, etc...que a veces nos enseña mejor a saber lo que tenemos en nuestra vida y de lo que carecemos. Alumno C

Me ha parecido una exposición muy interesante, que con ella hemos aprendido, a nivel educativo y a nivel personal, al conocer las vivencias de otros. Da envidia la manera que los indígenas protegen todo lo que tiene que ver con la Tierra. En unos años me gustaría participar en una experiencia como esta. Alumno D

El taller concluyó con la entrega a cada alumno de una copia de la ponencia mencionada, donde aparecían por escrito los contenidos que previamente se habían trabajado experiencialmente como forma de asentar los mismos y como pauta para profundizar en ellos. El agradecimiento por parte de las ponentes, dando la palabra a los participantes y compartiendo informalmente con el grupo la actividad fue el broche final.

## **5. Conclusiones**

Un proceso de renovación como el EEES, requiere un claro, firme y sostenido compromiso institucional, de los docentes y de los discentes. Este compromiso se tiene que plasmar no sólo en documentos cosméticos sino en metodologías y en iniciativas como la que acabamos de describir. La formación inicial del profesorado, requiere una actuación docente coordinada y cooperativa. En esta experiencia se han potenciado las metodologías que permitan obtener objetivos formativos y competencias, que incidan

en una visión global de las realidades que como personas y ciudadanos, formados, respetuosos, y solidarios, tienen que ejercer. Siempre enmarcados en nuestra realidad de país europeo pero con los ojos y los oídos bien abiertos a situaciones de otros países diferentes a nosotros.

Entre otras acciones, la sesión que presentamos puede servir, por un lado a la renovación metodológica y por otro, a incrementar el nivel de satisfacción y motivación de profesores y estudiantes. A veces si nos paramos en una visión injustamente pesimista sobre el quehacer docente de las universidades españolas, perdemos de vista ejemplos sencillos de un quehacer diario de los docentes que siguen promoviendo la multidisciplinariedad, la riqueza didáctica, la implicación social en lo local y en lo global. Hay que estimular y dar a conocer experiencias de los muchísimos profesores y profesoras fuertemente comprometidos en el desarrollo de una docencia de más calidad, sin olvidar la implicación de los estudiantes a la dinámica universitaria.

## **6. Bibliografía**

- ASINDI REX WE (2008): Misión y visión. (<http://asindirexwe.es.tl>), consultado el 31 de agosto 2008.
- BOUCHÉ PERIS, J. (2005): “Educar para la motivación”. En *Cultivar los sentimientos. Propuestas desde la Filosofía de la Educación*. Madrid. Dykinson.
- COLOM CAÑELLAS, A. J. (2006): “Texto, multimedialidad y sociedad del conocimiento. Consecuencias para la nueva educación.”, en ESCOLANO BENITO, A. (ed.) *Currículum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela*. Valencia. Tirant lo Blanch pp 35-55
- GARDNER, H. (2003): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona. Paidós.
- GONZÁLEZ ARGUEDAS, J. (2005): *Diagnóstico de la Medicina Maya Poqomchi´*. San Cristóbal Verapaz, Guatemala: ASINDI REX WE
- HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, A. (2008): “Guatemala, calidoscopio cultural: Extensión intercultural de cobertura en salud en San Cristóbal de Verapaz” Actas en publicación del congreso I El Carácter universal de la educación intercultural. Universidad de Jaén.

- IIPC (2007): *¿Qué es el pensamiento complejo y la complejidad?* (<http://www.complejidad.org/cms/?q=node/3>) Consultado el 16 de abril de 2008.
- IRAIZOZ SANZOL, N. Y GONZALEZ GARCIA, F. (2003): *El mapa conceptual: un instrumento apropiado para comprender textos expositivos.* ([http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/El\\_mapa\\_conceptual.pdf](http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/El_mapa_conceptual.pdf)) Consultado de 16 de abril de 2008.
- MORIN, E (1999): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* París. UNESCO.
- NOVO, M. (2008): “Una mirada sobre la complejidad” (<http://www.tendencias21.net/ciclo/index.php?action=article&numero=27>) Consultado el 10 de septiembre de 2008.
- OFICINA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL UVA (2008): *Prácticas Universitarias en el ámbito de la Cooperación Internacional para el Desarrollo.* (<http://www3.uva.es/oficinacooperacion/>) Consultado el 12 de marzo de 2008.
- PICHEMEL, Ph. (1989): “Fines y valores de la educación geográfica” En GRAVES, N. (Coord.), *Nuevo método para la enseñanza de la Geografía.* Barcelona. Teide.
- PIÑUEL RAIGADA, J. L. & GAITAN, J. A. (1995): *Metodología general. Conocimiento científico e investigación en la comunicación social.* Madrid. Síntesis.
- ROSS P. Y ANGELO T.(2001) “One minute papers” Consultado el 15 abril 2008: [http://www.csupomona.edu/~biology/teaching\\_bytes/one-minute-paper.pdf](http://www.csupomona.edu/~biology/teaching_bytes/one-minute-paper.pdf)
- SENNET, R. (2003) *El respecto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad.* Barcelona. Anagrama.
- UNIVERSIDAD DE VALLADOLID (2008): *La Convergencia Europea en la Universidad de Valladolid* ([http://www.uam.es/europea/archivos/oceespana/acciones%20EEES\\_UValladolid.pdf](http://www.uam.es/europea/archivos/oceespana/acciones%20EEES_UValladolid.pdf)), Consultado el 14 de marzo de 2008.

# **TRATAMIENTO DE LA INTERCULTURALIDAD EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES EN 1<sup>er</sup> CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA A TRAVÉS DEL ESTUDIO DE LAS MIGRACIONES**

Esaú Rodríguez Delgado

*CEIP “San Sebastián” (Higuera de Calatrava, Jaén)*

Yolanda Garrido Gámez

*Centro del Profesorado de Jaén*

*“Vivir civilizadamente es convivir con los diferentes.  
Digámoslo a los niños antes de que sea demasiado tarde”*

Fernando Savater

## **1. Introducción**

En esta comunicación se plantean una serie de estrategias para abordar la Educación Intercultural a través del estudio de las migraciones en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de 1<sup>er</sup> Ciclo de ESO.

Hemos realizado una revisión del marco normativo vigente, deteniéndonos en el tratamiento de las competencias básicas y, en especial, la competencia social y ciudadana. Así mismo, hemos considerado necesario definir una serie de conceptos fundamentales en torno al hecho migratorio.

Por último, ofrecemos una recopilación de filmografía para trabajar la interculturalidad en esta área, al considerar que el lenguaje cinematográfico se convierte en una estrategia sumamente motivadora para el alumnado de esta edad.

En los últimos años, el paisaje de nuestro país queda marcado por colores, olores, sonidos y sabores de otros pueblos que llegan a España, en la mayoría de los casos, en busca de un futuro mejor.

Las sociedades van evolucionando según los hechos que van aconteciendo en su seno. En la actualidad, términos como interculturalidad, multiculturalismo, integración, acogida, sociedad receptora, inmigración... son comunes en nuestro vocabulario, en los medios de comunicación, en nuestros centros educativos...

Por otro lado, cabe destacar el hecho de que España, hasta hace pocas décadas, era un país emisor de emigrantes mientras que en la actualidad se ha convertido en un país receptor de los mismos. Todo ello hace que la sociedad tenga que adoptar ciertas medidas para adaptarse a una nueva situación que hasta ahora le era ajena.

El centro educativo se convierte, de esta manera, en un escenario excepcional donde abordar desde un punto de vista plural esta nueva realidad. El área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y en concreto, el estudio de la Geografía, nos permite profundizar sobre las sociedades actuales, las culturas en el mundo, el hecho migratorio a través del análisis de la población, así como los cambios producidos en el modelo de sociedad derivados de la incorporación a ésta de la población inmigrante.

Compartimos con **Vega** (2007) el que la inmigración presenta muchos retos a la sociedad que, si se afrontan debidamente, llevan a un enriquecimiento y desarrollo creativo, y sin embargo, si no son planteados de modo adecuado, pueden causar muchos problemas, crear situaciones de injusticia permanente o estructural y llevar a los grupos humanos a situaciones en las que la desigualdad social, la estigmatización y el desprecio de los diversos grupos humanos se presenten como fenómenos normales e incluso naturales.

Con este trabajo pretendemos establecer una serie de estrategias para trabajar el estudio de las migraciones como medio óptimo para un acercamiento al hecho intercultural.

## **2. Marco normativo.**

Para situar esta comunicación dentro del marco normativo al que se acoge, es necesario realizar una revisión de distintas leyes, órdenes y decretos que nos han servido de guía para su realización. Todas ellas tienen como marco común la **Declaración**

**Universal de Derechos Humanos** (ONU, 10 de diciembre de 1948<sup>1</sup>) que proclama en su **artículo 26**:

*“La educación tendrá como objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”.*

Derechos que quedan recogidos en el **artículo 27** de la **Constitución Española**<sup>2</sup> que hace referencia al derecho de todos los ciudadanos a la educación.

Por otra parte, el objetivo principal establecido en el **Consejo Europeo de Lisboa** en marzo de 2000 hace alusión a la necesidad de prever una política europea sobre inmigración, de manera que en esta primera década del siglo XXI, Europa pueda *“convertirse en la economía más competitiva del mundo, basada en el conocimiento, capaz de un crecimiento económico sostenido con más y mejores trabajos y una mayor cohesión social”*. Si la Unión Europea pretende ser una potencia económica basada en el conocimiento, los sistemas educativos deben desempeñar un papel destacado para conseguir que el desarrollo de la integración y cohesión social sean posibles.

Actualmente, el marco andaluz que regula la atención al alumnado inmigrante y sus familias queda recogido en el **II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía** (2006-2009) que tiene como objetivos favorecer la integración social, laboral y personal de los inmigrantes, como sujetos de derechos y deberes en el seno de la sociedad andaluza, así como asegurar el acceso de este colectivo, en condiciones de igualdad, a los servicios básicos comunes al conjunto de la población, como la sanidad, la educación, el empleo, la vivienda, los servicios sociales o la atención jurídica.

Uno de los fines de la **LOE** (Ley Orgánica de Educación<sup>3</sup>) es la formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.

En el marco educativo andaluz, con la aprobación de la **LEA** (Ley de Educación de Andalucía) el 27 de diciembre de 2007<sup>4</sup>, se produce una concreción en cuanto a aspectos legislativos que de una u otra manera venían recogidos de manera transversal en leyes educativas anteriores. Con esta ley se pretende la formación integral de los sujetos que atienda a su desarrollo en las más diversas facetas:

intelectual, afectiva, expresiva y social, como individuos y como ciudadanos y ciudadanas.

Esta Ley, en su **artículo 38**, hace referencia al concepto de competencias básicas. El sistema educativo andaluz tiene como prioridad establecer las condiciones que permitan al alumnado alcanzar las competencias básicas establecidas para la enseñanza obligatoria. La Unión Europea define **competencia básica** como:

*“Una combinación de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas al contexto. Son competencias básicas aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”.*

Una de las ocho competencias básicas que se promueven a partir de esta ley es la **competencia social y ciudadana**, entendida como aquella que hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas.

Así mismo, el currículo incorporará aspectos relacionados con el respeto a la interculturalidad y a la diversidad.

### **3. Desarrollo de la competencia social y ciudadana en un escenario intercultural.**

Son varios los objetivos recogidos en el **REAL DECRETO 1631/2006**, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, que hacen referencia al desarrollo de la competencia social y ciudadana, pero centrándonos en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, nos gustaría destacar el que sigue:

*“Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas”*

La enseñanza en esta materia trata de que los alumnos y alumnas adquieran los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para comprender la realidad del mundo



en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad.

En todas las áreas de Educación Secundaria Obligatoria es posible fomentar la adquisición de la competencia social y ciudadana, pero en ésta en concreto, mediante el uso de una metodología didáctica que será fundamentalmente activa y participativa, se potenciará el trabajo individual y cooperativo del alumnado en el aula integrándolo en todas las materias referentes a la vida cotidiana y a su propio entorno (**Decreto 213/2007, de 31 de julio**<sup>5</sup>)

Como ciudadanos y ciudadanas, los alumnos y alumnas tienen el derecho y el deber de sentirse responsables de su proceso de toma de decisiones y ser capaces de elegir entre distintas alternativas ante una situación concreta. Para ello, es fundamental que asuman cómo es la sociedad en la que viven y cómo ha evolucionado, así como, conocer y valorar “*al otro*”, expresando sus propias ideas y escuchando las ajenas, poniéndose en su lugar y comprendiendo su punto de vista, aunque sea diferente al propio.

Conceptos como derechos humanos, diversidad, desigualdades, inmigración, integración, cultura, corresponsabilidad, participación, convivencia intercultural... son imprescindibles para entender la realidad plural en la que el alumnado se desenvuelve en la actualidad.

En definitiva, tal y como es citado en el **REAL DECRETO 1631/2006**: “*el ejercicio de la ciudadanía implica disponer de habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica. Significa construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar los derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y defender los derechos de los demás*”

En este contexto, nos encontramos con el escenario ideal para trabajar la interculturalidad en el aula con nuestro alumnado.

#### **4. Conceptos básicos.**

Consideramos fundamental hacer una revisión de algunos de los conceptos que se trabajan en esta área relacionados con la interculturalidad.

La Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en el alumnado los saberes, las capacidades, los hábitos, las actitudes y los valores que les permitan alcanzar, además de los objetivos enumerados en el **artículo 23** de la **Ley Orgánica**

**2/2006, de 3 de mayo, de Educación** algunos tan importantes para el tema que estamos abordando en esta comunicación como es el siguiente:

*“Conocer y respetar la realidad cultural de Andalucía, partiendo del conocimiento y de la comprensión de Andalucía como comunidad de encuentro de culturas<sup>6</sup>”*

Haciendo referencia al ámbito más cercano en el que se mueven nuestros alumnos y alumnas, es importante que comprendan que nuestra comunidad autónoma tiene unas características geográficas e históricas que han condicionado su cultura.

La ubicación estratégica de **Andalucía** como puerta de entrada a Europa desde el norte de África, hace que en esta comunidad se manifieste el hecho migratorio de manera singular, siendo también lugar de destino de diversas personas de múltiples países del mundo. La propia cultura andaluza es el resultado de la mezcla de todos los movimientos migratorios que se han ido sucediendo a lo largo de la historia y que han contribuido, de manera fundamental, al intercambio con su capital humano y sus valores; movimientos migratorios que han hecho de este territorio un lugar multicultural, como todas las sociedades actuales.

La educación puede y debe contribuir a que nuestra sociedad -hoy día multicultural- pueda llamarse intercultural en breve. Desde el punto de vista educativo, la interculturalidad supone pasar de poner el acento en la integración de la población inmigrante en la sociedad de acogida, para ponerlo en una educación que se destina a la generalidad de la población y no sólo a las minorías nacionales o inmigrantes. Por tanto, no sólo se concibe la educación intercultural como las actuaciones que hay que tener o realizar solamente con los miembros de uno de los grupos culturales en contacto, sino también cómo enseñar a la ciudadanía a mirar a la otra persona con una óptica distinta para comprender cómo piensa y cómo siente, y entender que desde la educación intercultural se obtiene un beneficio que afecta a los sujetos.

En este sentido, hablar de **educación intercultural** no supone hablar de un conjunto de objetivos y estrategias educativas que deban tenerse en cuenta exclusivamente en aquellos centros que escolarizan alumnado perteneciente a las minorías culturales, sino que uno de los objetivos que en Andalucía se están proponiendo como fundamentales es conseguir que los miembros del grupo mayoritario acepten como iguales a los de los grupos minoritarios. Por tanto, sólo volviéndose intercultural, el centro docente podrá poner en marcha un modelo educativo desde el

que se inculque y fortalezca el deseo de conocer y dialogar con otras culturas y formas de vida, donde se eduque para ser capaz de ponerse en el lugar de la otra persona y entender que todo el mundo es respetable huyendo de cualquier tipo de arrogancia cultural. En definitiva, un modelo de compromiso personal con la defensa de la igualdad de los derechos humanos, cívicos y políticos y del rechazo a todo tipo de exclusión.

Para poder abordar el termino interculturalidad, es necesario que tengamos claro el concepto de **cultura**, pues éste marcará las relaciones que podamos mantener con otras culturas distintas a la nuestra. Parece conveniente entonces, delimitar qué entendemos por cultura, pues de ello dependerá el enfoque y el carácter de las intervenciones educativas que llevemos a cabo.

Son muchas las definiciones de cultura, pero elegimos la que más se adapta a nuestra visión del tema:

*“La cultura es el sistema de creencias, valores, costumbres, conductas y artefactos compartidos, que los miembros de una sociedad usan en interacción entre ellos mismos y con su mundo y que son transmitidos de generación en generación a través del aprendizaje” (Plog y Bates: 1980)*

Tal y como vemos en esta definición la cultura se entiende de una forma amplia, haciendo referencia a la manera de ser de una comunidad, a cómo interpreta el mundo y se sitúa en él. Esta definición de cultural tiene que ver con los valores, criterios de conducta, roles sociales... todos ellos elementos cambiantes, dinámicos y adaptables, que nos remiten a conceptualizar la cultura como un sistema de explicación e interacción con la realidad. Es una forma de valorar que todos los seres humanos poseen una cultura como miembro de una sociedad, igual de válida y rica que la de la sociedad receptora.

Es importante que los alumnos y alumnas entiendan qué significa emigrar y qué puede suponer para las personas que lo hacen, así como entender las distintas razones que pueden llegar a provocar este hecho migratorio.

Según la **Declaración Universal de Derechos Humanos**, adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas de 10 de diciembre de 1948, en su artículo 13.2:

*“Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país”*

Desde luego, es obvio que el derecho a “*salir*” del país existe, pero no siempre es posible “*entrar*” al país que se desea, debido a las leyes que rigen los procesos migratorios de los países de acogida.

Se denomina **migración**, desde el punto de vista demográfico, a todo desplazamiento de población que se produce desde un lugar de origen a otro de destino en el que permanece durante un período de tiempo determinado.

En nuestro país, el concepto de **inmigrante** está sumamente ligado al concepto jurídico de nacionalidad, definido en el **Código Civil** como “*el vínculo político y jurídico que liga a una persona física con un Estado*”.

En este sentido, todo aquel que no posea la nacionalidad española y que viva en España, será considerado como inmigrante. Así mismo, la **Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero**, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, establece que se consideran extranjeros los que carezcan de la nacionalidad española.

La **migración internacional** se considera un fenómeno primordialmente social donde las cadenas y redes migratorias constituyen micro-estructuras que sostienen los movimientos de población en el tiempo y en el espacio (**Pedone, 2001**). Las migraciones, siguiendo las anteriores definiciones, se relacionan con el espacio y el tiempo y tienen en cuenta la distancia y duración del proceso. Este hecho permite distinguir entre migraciones temporales, estacionales y definitivas. Deberíamos tener en cuenta, así mismo, si la migración es nacional o internacional, para poder complementar cualquier definición de este término.

Evidentemente, el hecho de que estemos inmersos en un mundo globalizado afecta directamente a las migraciones internacionales. En todo momento, hemos de considerar la **globalización** desde un punto de vista multidisciplinar, aludiendo a factores sociales, culturales, políticos y económicos. En gran medida, estos últimos son los más determinantes en relación a la migración, ya que hoy día, cada vez son más los ciudadanos de cualquier lugar del mundo que tienen una mayor conciencia global de las oportunidades que pueden suponer para su desarrollo individual-familiar-laboral el poder vivir y trabajar en otras partes del mundo, todo ello facilitado en gran medida por los medios actuales de comunicación y transporte internacionales.

Los flujos migratorios actuales son muy diversos dependiendo de los países de origen y de las situaciones personales. Podemos destacar trabajadores cualificados,

ejecutivos, empresarios... con gran movilidad de unas partes a otras del mundo, “fugas de cerebros”, artistas, deportistas de élite de países más pobres a países más desarrollados, trabajadores no cualificados de países pobres que ocupan bolsas de trabajo marginal en los países receptores, altos porcentajes de población femenina que emigra a otros países donde es más fácil encontrar trabajo por su condición sexual, menores no acompañados que entran en otro país de manera irregular... Todos estos temas deben suponer una oportunidad de debate con el alumnado de este ciclo, pues en ocasiones la información que tienen sobre estos hechos proviene tan solo de los medios de comunicación o de fuentes que ofrecen una información no siempre contrastada ni objetiva.

Por tanto, dependiendo del nivel de formación sobre esta temática nos encontraremos con distintas actitudes que muestran las sociedades ante la llegada de población inmigrante que pueden pasar desde la indiferencia, a la marginación, procesos asimilacionistas, multiculturalidad y por fin, interculturalidad.

El antropólogo **Edward T. Hall** fue quien utilizó por primera vez el término **interculturalidad** en 1959 y se refiere básicamente a la relación entre culturas. La ética intercultural aboga por el aprovechamiento de la diversidad para establecer un diálogo permanente con las otras culturas de forma que, respetando las diferencias, se construya entre todos una convivencia justa y satisfactoria. La interculturalidad recoge el interés y el respeto por la diferencia de la multiculturalidad, pero tiene además, según **Essomba** (1999) las siguientes características:

- a) Procura que haya un espacio y un tiempo común para todas las culturas, apostando por el encuentro entre las mismas. Lo sustantivo es la interacción, el reconocimiento de que lo cultural es necesariamente un fenómeno interactivo al que no es posible poner barreras.
- b) Abarca a las minorías, pero interrelacionadas con la gran mayoría, y, por tanto, incide en las necesidades personales, familiares e institucionales del conjunto social.
- c) Promueve el conocimiento de las distintas culturas que conviven aceptando las diferencias culturales como algo positivo y enriquecedor.

- d) Favorece la toma de conciencia de un mundo global e interdependiente accediendo a las claves de la desigualdad económica y a la necesidad de paliar las desventajas.
- e) Enseña a afrontar los conflictos de forma positiva, no negando el conflicto, que existe y es real. Pero estimando que puede ser motor de cambio y mejora.
- f) Obliga a pensar en las relaciones entre culturas dentro del proyecto educativo, que haga posible la igualdad de derechos y de oportunidades entre los seres humanos que conviven en una sociedad determinada.
- g) La interculturalidad se presenta como modelo educativo compatible con nuestras aspiraciones Constitucionales, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la LOE, el marco legislativo de la Comunidad Autónoma Andaluza, y concretamente, con la propia Ley de Solidaridad en la Educación y el II Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes.

Desde este enfoque, la perspectiva intercultural parte de un planteamiento donde lo sustantivo es la interacción, es decir, el reconocimiento de que lo cultural es necesariamente un fenómeno al que no es posible poner barreras. Construir la interculturalidad supone la posibilidad de afirmar la propia cultura en relación con las demás. Y ello, sólo es posible si se establece un proceso donde todas y todos puedan aportar y donde estas aportaciones sean objeto de intercambio y valoración crítica. La interculturalidad, vista así, obliga a pensar en las relaciones culturales dentro de un proyecto educativo, pero también dentro de un proyecto social, lo cual supone hacer posible la igualdad de derechos y oportunidades entre las personas que conviven en una sociedad.

##### **5. Estrategias para trabajar la interculturalidad en el área de ciencias sociales: el cine como instrumento para acercarse a la cultura del “otro”.**

Son muchas y variadas las estrategias que podemos utilizar para acercar el hecho intercultural al alumnado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en 1<sup>er</sup> Ciclo de ESO, pero en esta ocasión nos vamos a centrar en el uso del cine como instrumento motivador en el aula. El propio **Real Decreto 1631/2007** recoge en los objetivos propuestos para esta área el siguiente:

*“Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica, procedente de fuentes diversas, incluida la que proporciona el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información, tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible”*

En primer lugar, cabe destacar que con los alumnos y alumnas de esta edad y debido a la distribución horaria del área, es complicado y poco recomendable, el realizar una proyección completa de la película, por lo que se aconseja que se marquen previamente una serie de objetivos y puntos de interés, así como actividades a realizar antes, durante y después del visionado de los fragmentos de la misma. El éxito de la actividad dependerá de la selección de las escenas que mejor se adapten a los objetivos que pretendemos conseguir.

Proponemos a continuación una recopilación de películas a partir de las cuales trabajar el hecho migratorio desde diferentes perspectivas, momentos históricos y países. Hemos hecho especial hincapié en el cine español pues consideramos que el alumnado puede sentirse más identificado, en un primer momento, con algunas de las situaciones que se reflejan en las mismas.

<i>Título</i>	<i>Director/a</i>	<i>País y año</i>	<i>Género</i>	<i>Palabras Clave</i>
<b>Surcos</b>	Juan Antonio Nieves	España, 1951	Drama	Emigración rural española en los años 50
<b>La ciudad no es para mí</b>	Pedro Lazaga	España, 1966	Comedia	Emigración rural española en los años 60
<b>Vente a Alemania Pepe</b>	Pedro Lazaga	España, 1971	Comedia	Emigración española a Europa en los años 60
<b>Pelle, el conquistador</b>	Bille August	Suecia, 1987	Drama	Emigración sueca (final del siglo XIX)
<b>Las cartas de Alou</b>	Montxo Armendáriz	España, 1990	Drama	Inmigración ilegal en España
<b>Bwana</b>	Imanol Uribe	España,	Drama	Racismo y choque de culturas

		1995		
<b>Los baúles del retorno</b>	María Miró	España, 1995	Drama	Emigrantes retornados/refugiados
<b>Saïd</b>	Llorenç Soler	España, 1998	Drama	Inmigración ilegal por el Estrecho de Gibraltar/racismo y choque de culturas
<b>Frontera sur</b>	Gerardo Herrero	España, 1998	Drama	Emigración española a América (final del s. XIX)
<b>Flores de otro mundo</b>	Icíar Bollaín	España, 1999	Comedia	Inmigración femenina
<b>Oriente es oriente</b>	Damián O'Donnell	Reino Unido, 1999	Comedia	Emigración paquistaní a Inglaterra/choque de culturas
<b>El otro lado... un acercamiento a Lavapiés</b>	Basel Ramsis	España, 2001	Documental	Convivencia entre culturas en Madrid
<b>Balseros</b>	Carles Bosch, José María Domènech	España, 2002	Documental	Emigración cubana a EEUU
<b>Tierra firme</b>	Natalia Díez	España, 2002	Documental	Emigrantes retornados
<b>Poniente</b>	Chus Gutiérrez	España, 2002	Drama	Choque de culturas
<b>Extranjeras</b>	Helena Taberna	España, 2003	Documental	Inmigración femenina
<b>Carta África</b>	Manuel Chaparro	España, 2004	Cortometraje	Inmigración femenina
<b>Paralelo 36</b>	José Luis Tirado	España, 2004	Documental	Inmigración ilegal por el Estrecho de Gibraltar
<b>American Visa</b>	Juan Carlos	Bolivia-México,	Drama	Emigración boliviana a



	Valdivia	2005		Estados Unidos
<b>El tren de la memoria</b>	Marta Arribas y Ana Pérez	España, 2005	Documental	Emigración española a Europa en los años 60
<b>1 Franco, 14 pesetas</b>	Carlos Iglesias	España, 2006	Drama-comedia	Emigración española a Europa en los años 60
<b>Hiyab</b>	Xavi Sala	España, 2006	Cortometraje	Inmigración femenina/símbolos religiosos
<b>Pobladores</b>	Manuel García Serrano	España, 2006	Documental	Convivencia intercultural
<b>14 kilómetros</b>	Gerardo Olivares Asbell	España, 2007	Drama	Emigración africana a Europa

## 6. Conclusiones.

El **Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de 1<sup>er</sup> Ciclo de ESO**, se nos muestra pues, como el escenario ideal para trabajar de manera adecuada contenidos y valores relacionados con la educación intercultural.

El hecho de que en la actualidad nos encontremos ante una sociedad que reclama una enseñanza que fomente la adquisición de saberes, que vayan más allá de la simple acumulación de conocimientos teóricos, facilita la incorporación al currículum de una serie de competencias básicas que doten a estos alumnos y alumnas de recursos que les permitirán desenvolverse de manera óptima en esta sociedad.

Coincidimos con **Ortega** (2007) cuando hace referencia a la adquisición de competencias para una educación cosmopolita en que:

*“El Sistema Educativo debe empezar a asumir que se trata de educar a ciudadanos y ciudadanas participativos y solidarios que sepan cómo actuar en un mundo globalizado”*

Es decir, ciudadanos y ciudadanas que muestren un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local que les es más cercana.

## 7. Bibliografía.

- ALBA AMBRÓS, R. B. (2007). *El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.
- CÓDIGO CIVIL ESPAÑOL. En <http://www.ucm.es/info/civil/jgstorch/leyes/ccivil.htm>
- COLECTIVO AMANI (2004). *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales*. Madrid: La Catarata.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2004). *Plan de Fomento del Plurilingüismo*. Sevilla: Autor.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2003-04): *Guía de recursos educativos*. Sevilla: Autor.
- DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS.  
En <http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm>
- DECRETO 213/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.
- II PLAN INTEGRAL PARA LA INMIGRACIÓN EN ANDALUCÍA (2006-2009).  
Sevilla: Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía.
- JORDÁN, J.A. y otros (2004). *La formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid: La Catarata.
- LEY 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- LEY ORGÁNICA 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006 (LOE)
- LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. BOJA nº 252 de 26 de diciembre de 2007. (LEA)
- MARTÍNEZ MARTÍN, M. Y BUJONS, C. (Coord.) (2001). *Un lugar llamado escuela en la sociedad de la información y de la diversidad*. Barcelona: Ariel.

- NUÑEZ CUBERO, L. (2001). *La escuela tiene la palabra. Temas educativos para la reflexión y el debate*. Madrid: PCC.
- ORTEGA, R. (2008). Competencias para una educación cosmopolita. En *Andalucía Educativa, Época IV, Año XII, N° 66, abril 2008, 27-30*.
- PEDONE, C. (2001). *Globalización y migraciones internacionales. Cadenas y redes. Tesis doctoral*. Barcelona: Facultad de Geografía de la UAB.
- PLOG Y BATES (1980). *Cultural Anthropology*. New York: Alfred A. Knopf.
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- VEGA MORENO, M.C. (2007). *Planes de acogida e integración escolar-social de alumnos de minorías étnicas*. Madrid: Calamar Ediciones.

## NOTAS

---

<sup>1</sup> Adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General 217 A (III) del 10 de diciembre de 1948.

<sup>2</sup> Aprobada por las Cortes en Sesiones Plenarias del Congreso de los Diputados y del Senado, celebradas el 31 de octubre de 1978. Ratificada por el pueblo Español en Referéndum de 6 de diciembre de 1978. Sancionada por S.M. el Rey ante las Cortes el 27 de diciembre de 1978.

<sup>3</sup> BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006.

<sup>4</sup> BOJA nº 252 de 26 de diciembre de 2007.

<sup>5</sup> Artículo 7: Orientaciones metodológicas. Decreto 213/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.

<sup>6</sup> Artículo 4: Objetivos. Decreto 213/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.



# **ESTRATEGIAS DE MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO DE GEOGRAFÍA EN 3º DE ESO: EXPERIENCIAS REALIZADAS EN EL IES ABULA DE VILCHES (JAÉN)**

María Dolores Rosado Llamas

CEP de Jaén

## **1. Introducción**

La presente comunicación quiere mostrar las estrategias aplicadas para motivar al alumnado de 3º de la ESO en un centro concreto durante los tres últimos años. Este trabajo es fruto de la reflexión de la práctica educativa en el Departamento de Ciencias Sociales del IES Abula de Vilches (Jaén).

El IES Abula de Vilches es un centro que tiene dos líneas en secundaria que se convierten en tres en 3º de la ESO debido al gran número de repetidores. El alumnado procede de un medio rural con escasas actividades culturales, recoge alumnos de Vilches pero también de otras localidades más pequeñas como Arquillos y el Porrosillo. Existen grandes diferencias en el nivel de los alumnos dependiendo de la localidad de procedencia, así en las evaluaciones iniciales de la asignatura se comprueba sistemáticamente el bajo nivel de los alumnos de Arquillos, localidad que tiene además un alto índice de analfabetismo. El centro cuenta también con dos líneas de bachillerato, que recogen los itinerarios de Humanidades y Ciencias Sociales y el Científico-Tecnológico de Ciencias. Pertenece a la red de Centros TICs y todas sus aulas disponen de un ordenador para dos alumnos como mínimo.

## **2. La asignatura de Ciencias Sociales en Tercero de la ESO**

La asignatura de Ciencias Sociales en Tercero de la ESO es una materia que por primera vez aborda el estudio de la Geografía en exclusividad por parte de los alumnos. Anteriormente, durante el primer ciclo de la ESO, la Geografía compartía espacio en el temario con la Historia. Ahora la Geografía será una disciplina independiente.

Dentro de los fines de la Geografía que podemos describir como básicos para este curso destacamos:

-Analizar los accidentes geográficos y el medio físico que se da en la Tierra siempre en relación con el ser humano.

-Interpretar los movimientos y la forma de agrupación de los seres humanos sobre la superficie de la Tierra, teniendo en cuenta que esto conlleva la formación de estados políticos.

-Estudiar las actividades económicas y sus consecuencias sobre el planeta.

La programación de Geografía en 3º de la ESO está estructurada en las siguientes unidades:

- Unidad 1: El Planeta Tierra
- Unidad 2: El Medio físico de España
- Unidad 3: La población
- Unidad 4: El poblamiento
- Unidad 5: La actividad económica
- Unidad 6: Las actividades del sector primario
- Unidad 7: La industria
- Unidad 8: Las actividades del sector terciario
- Unidad 9: La economía en España
- Unidad 10: La organización política: El Estado
- Unidad 11: La diversidad de España
- Unidad 12: Europa y la Unión Europea
- Unidad 13: Los conjuntos geográficos
- Unidad 14: Un mundo global

### **3. Estrategias aplicadas para la motivación del alumnado**

En general, la percepción de la asignatura por parte de los alumnos es menos negativa que la percepción que tienen sobre materias consideradas “más difíciles” como las Matemáticas o la Lengua; sin embargo, en el nivel de tercero de la ESO, hay normalmente una alta concentración de repetidores con escasa motivación que contagian su desidia a la clase, por lo que la impartición de la materia debe ser muy dinámica y debe procurar la participación del alumnado a través de actividades y del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. A continuación se detallan las estrategias utilizadas y que dieron como resultado el incremento del interés de los alumnos y su repercusión en la mejora de sus rendimientos académicos a final de curso. Concretamente se pudo cuantificar la mejora, desde los resultados de la evaluación inicial, en algunos casos catastróficos (no conocían la diferencia entre un continente y un país, no distinguían entre país y capital, no conocían apenas accidentes geográficos con nombre propio y la situación con la geografía humana era aún peor) hasta los resultados de la evaluación final donde su nivel de competencia geográfica se elevó bastante significativamente.

#### ***3.1 Partir de lo local para comprender lo global***

La Geografía trata de favorecer la comprensión de los factores que explican la utilización del espacio en la Tierra por parte del ser humano. El acercamiento a la realidad de esta utilización por parte de los alumnos de la segunda etapa de secundaria, debería hacerse partiendo de la escala local para, a través de ella, llegar a la global. Así resulta muy positivo cuando se aborda el estudio de los distintos tipos de mapas y, en especial del topográfico, que se presente a los alumnos la hoja del mapa topográfico nacional de su localidad. Una enseñanza que pretenda ser significativa tiene que apoyarse en el aprendizaje por descubrimiento. El profesor en su aula debe promover y orientar la indagación y la investigación. A través de topónimos conocidos y cercanos al alumnado, se puede llegar a despertar más fácilmente el interés por interpretar correctamente la simbología de un mapa topográfico, caminos, carreteras e incluso edificios pasan de ser signos abstractos para convertirse en objetos concretos. Del mismo modo, el concepto de escala, cuya adquisición todavía presenta dificultades en esta etapa, se interioriza a través de la medición de la distancia entre topónimos

conocidos. Así por ejemplo, en el caso de Vilches, utilizábamos la Hoja nº 885 del Instituto Geográfico Nacional y siendo que el Instituto Abula recogía alumnos de otras localidades como Arquillos o el Porrosillo, la primera actividad propuesta para los alumnos es que midieran la distancia entre los distintos puntos de procedencia de los compañeros. Después se constataba como algunos de ellos, una vez aprendida la técnica de medir distancias con la regla y pasarlas a la escala real, solicitaban medir otras distancias, normalmente relacionadas con cortijos o tierras de labor que pertenecían a su familia y ante el consentimiento del docente, expresaban alegría porque aspectos privados de su entorno familiar adquirirían de repente el rango de objeto de estudio y de trabajo en el Instituto.

Una vez logrado la asimilación del concepto escala, era fácil pasar a trabajar con escalas dentro de Andalucía, midiendo distancias entre los pueblos y la capital de la provincia, o entre las capitales de la comunidad, después distancias estatales, europeas y finalmente mundiales para introducir algunos topónimos importantes, completamente desconocidos en muchos casos.

En los centros TICs como es el caso del IES Abula también es posible utilizar el Google Earth para visitar desde el aire la localidad donde se imparte clase y así motivar a los alumnos comparando la visión del satélite con el mapa.

### ***3.2. La Literatura como agente motivador del conocimiento geográfico***

El IES Abula está acogido al Plan de Mejora de Fomento de la Lectura desde el curso 2007/2008, este plan incide directamente en la consecución de la competencia en comunicación lingüística que se espera de los alumnos al final de la etapa de educación obligatoria. La capacidad de comprensión lectora de los alumnos ha disminuido ostensiblemente en los últimos años, es frecuente encontrar en este nivel de tercero de la ESO alumnos que leen correctamente pero que no comprenden un gran número de palabras porque su vocabulario es demasiado básico y limitado. Este déficit de comprensión lectora es uno de los factores que repercuten en el elevado fracaso escolar ya que obliga a los alumnos a suplir comprensión por memoria, haciendo que estudiar se convierta en un aprendizaje memorístico y repetitivo en el mejor de los casos, sin comprensión de lo estudiado, cuando no influye en el abandono de las asignaturas de aquéllos menos motivados. Sin una buena capacidad de comprensión lectora es



imposible construir un aprendizaje verdaderamente significativo. Partiendo de esta premisa, desde el departamento de Geografía e Historia nos hemos hecho conscientes de la necesidad de mejorar las capacidades de lecto-escritura de nuestro alumnado, por ello desde el curso 2007/2008 se comenzó a aplicar, bajo supervisión de la Inspección Educativa un plan de refuerzo de la lectura, organizando las clases de manera que se reservara un periodo de tiempo al fomento de la lectura comprensiva asociada a la materia impartida. Este plan de mejora se concreta en los siguientes aspectos:

Propuesta de mejora: Impulsar la competencia en comunicación lingüística tanto en lengua escrita como oral.

ACCIONES	INDICADORES DE RESULTADOS	RESPONSABLE	TIEMPOS	MATERIALES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura diaria, por parte de los alumnos, de los epígrafes del libro, antes de explicar</li> <li>• Lectura de textos sobre historia y geografía</li> <li>• Interpretación de textos discontinuos (gráficos), en geografía e historia.</li> <li>• Lectura en el ordenador de textos</li> <li>• Lectura de una novela de viajes</li> </ul>	Registro en el cuaderno del profesor	Cada profesor	15 minutos en una sesión por semana	-Libro del alumno -Libros de la biblioteca -Material fotocopiado aportado por el profesor. -Ordenador -Cuaderno del alumno
Subrayar ideas principales y realizar esquemas y	Cuaderno del alumno.	Cada profesor	15 minutos en una	-Libro del alumno

ACCIONES	INDICADORES DE RESULTADOS	RESPONSABLE	TIEMPOS	MATERIALES
resúmenes	Registro en el cuaderno del profesor		sesión por semana	-Cuaderno del alumno
Contestar a preguntas sobre lo leído	Cuaderno del alumno. Registro en el cuaderno del profesor	Cada profesor	15 minutos en una sesión por semana	-Libro del alumno -Cuaderno del alumno

La literatura de viajes ha sido un género tradicional de acercamiento al conocimiento geográfico del mundo. De hecho, antes de la implantación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, era prácticamente uno de los escasos medios de conocimiento geográfico masivo, un género que, con anterioridad a la Segunda Guerra Mundial, se nutría de las experiencias de viajeros. La novela de viajes escogida para la lectura en clase por parte de los alumnos es la siguiente:

- Autora: Teresa Artigas
- Título: Aventura en Australia
- Editorial: Alba
- Año: 2005

·Resumen del argumento: Luis es un joven a cuyo padre acaban de encargarle un reportaje del continente australiano. Es verano y, como su madre y Luis están de vacaciones, los tres emprenden juntos ese viaje. El protagonista de la novela decide escribir en un diario todas las aventuras que viven. El viaje por el interior de Australia transcurre bien hasta que se internan en el desierto y se pierden. Junto a unos amigos tendrá que encontrar el camino de vuelta y pasar por peligrosas experiencias que nunca

hubiera imaginado antes pues sólo los aborígenes australianos consiguen sobrevivir en unas condiciones tan duras como las del desierto.

La experiencia de leer esta novela en clase constituyó un reto para el profesorado, algún alumno se negó a leer en público ante un exacerbado sentido del ridículo, otros lo hacían con dificultad, otros perdían la marcha de la lectura, pero la aventura de Luis en Australia acababa interesando a los alumnos y al final del trozo leído, contestaban correctamente a las preguntas del profesorado. Se incidió especialmente en la comprensión de aquel vocabulario que resultaba desconocido para los alumnos, procurando que adquirieran nuevas palabras.

Pese a las dificultades la experiencia fue positiva porque consiguió acercar a los alumnos realidades teóricas como los medios físicos y sus diferencias, así como los distintos poblamientos y las actividades económicas, contraponiendo el modo de vida occidental y el de los aborígenes australianos.

### ***3.3. El Cine como agente motivador***

El número de horas semanales dedicadas a la asignatura es sólo de tres a la semana, pero una vez al trimestre se pueden ver alguna película que “enganche” a los alumnos para que a través de una historia les muestre otras realidades distintas del cultura occidental. En este sentido se procedió a visionar dos cintas antagónicas con los siguientes resultados:

#### **·Bodas y prejuicios (Bride&Prejudice)**

Año: 2004

Duración: 110 min

País: Gran Bretaña

Director: Gurinder Chadha

Guión: Gurinder Chadha, Paul Mayeda Berges, (adaptación de la novela de Jane Austen)

Reparto: Aishwarya Rai, Martin Henderson, Daniel Gillies, Naveem Andrews.

Género: comedia romántica musical

Sinopsis: Se trata de una adaptación actual al estilo Bollywood de un clásico de Jean Austen que cuenta la historia de Mrs Bennet, una mujer ansiosa por encontrar el marido ideal para sus cuatro hijas solteras. Cuando dos jóvenes ricos y solteros llegan a la ciudad de Amrisar para asistir a una boda, las esperanzas de los Bennet aumentan a pesar de las circunstancias y los comentarios de la gente. La directora ya realizó la exitosa cinta *Bend it like Beckham*, “Quiero ser como Beckham”.

La película fue especialmente bien acogida por las alumnas, los alumnos se mostraron más reticentes los primeros minutos, al identificarla como una película de “niñas”, pero finalmente acababan también enganchándose. Didácticamente cuenta con el aliciente de enseñar una cara de la India que no es la más frecuente en los medios de comunicación, playas paradisíacas, hoteles de lujo, ciudades habitables, rompiendo así el estereotipo de un país tercermundista cuando se presenta especialmente imágenes de los suburbios de Calcuta. Por otro lado, la acción se desarrolla también en Londres y en los Estados Unidos.

### •Moolaadé

Año: 2004

Duración: 117 minutos

Países: Senegal y Francia

Director: Ousmane Sembene

Reparto: Fatoumata Coulibaly (Collé Ardo), Maimouna Hélène Diarra (Hadjatou), Salimata Traoré (Amsatou), Dominique T. Zeida (Mercenario), Aminata Dao (Alima Ba), Mah Compaoré (Mujer encargada de la ablación)

Género: Drama

Sinopsis: Collé Ardo está en contra del ritual de la ablación, es la segunda esposa de un hombre bueno que le permitió que ella se opusiera a que su tercera y única hija fuera sometida al bárbaro ritual porque sus dos hijas mayores no habían sobrevivido al mismo. Ahora varias jóvenes del poblado deben pasar por ello pero seis se escapan y cuatro se refugian en casa de Collé pidiendo su protección (Moolaadé) porque su marido está de viaje. Tras este hecho, la comunidad se divide en dos, por un lado los defensores de la ablación, que quieren que el ritual se celebre a toda costa y por otro los que respetan la protección que Colle ha dado a las muchachas y que no puede romperse

hasta que la propia Colle no lo autorice pronunciado las palabras del ritual. Amsatou, la hija de Colle ya está en edad de casarse y la pretende el hijo del jefe, un muchacho más liberal que ha estado en París. Su elección no es bien vista porque ningún hombre antes se ha atrevido a casarse con una mujer no “purificada” por la ablación. Cuando llegue el marido de Collé tendrá que enfrentarse a los ancianos de la tribu que le presionan para que castigue a su mujer y la obligue a romper la “Molaadé”.

La experiencia con los alumnos consistió en ponerles la película en el idioma original con subtítulos en castellano, al principio era muy difícil que siguieran la acción porque no están acostumbrados a ver películas subtuladas, pero, poco a poco, la fuerza expresiva de las imágenes les fue captando poderosamente la atención y se metieron de lleno en la problemática del argumento. La película sirve para trabajar la educación en valores, además, al ser todos sus protagonistas de raza negra, obvia la preeminencia de la raza blanca a la que están acostumbrados en nuestra sociedad y en los medios de comunicación.

#### ***3.4. Juegos potenciadores de la memoria***

Las anteriores estrategias presentadas en esta comunicación iban destinadas a potenciar el aprendizaje significativo, pero es evidente que sin la utilización de la memoria, los alumnos no pueden adquirir conocimientos geográficos básicos, para ello se puede estimular el aprendizaje de realidades conceptuales como continente, estado y capital, cuyos límites resultan imprecisos en este nivel con el siguiente juego:

Se ordenan por orden de lista los alumnos y se ponen de pie rodeando las paredes de la clase, el profesor se situara en el centro y dirigirá una pregunta sencilla y rápida de responder como ¿cuál es la capital de tal país? El alumno interrogado deberá contestar sin dilación, si lo hace correctamente mantiene su posición, en caso contrario, la pregunta pasa al compañero siguiente que si la acierta, adelantará su puesto en la fila haciendo retroceder al compañero que no supo la respuesta. En ocasiones, una pregunta estimada más difícil va pasando rápidamente por toda la clase hasta que un alumno se la sepa y éste adelanta tantos puestos como compañeros no pudieron contestar, en este caso el alumno ha conseguido un revote que lo catapulta más alto. El docente hará por lo menos cinco o seis rondas para asegurarse que los alumnos que han estudiado adelanten los puestos y no se queden atrás en función de su apellido. Finalmente, se

procede a anotar el puesto en el que han quedado cada uno de ellos dándole un refuerzo positivo o negativo, por ejemplo, los tres primeros pueden obtener un sobresaliente, los cinco siguientes un notable, y así sucesivamente, hasta dejar cuatro o cinco puestos de cola suspensos. En muy raras ocasiones y en clases especialmente motivadas, todos los alumnos aciertan a contestar por lo cual sería injusto que los últimos suspendieran. En este caso el profesor debe aplicar el criterio de aprobarlos a todos.

Este juego es especialmente efectivo para aprenderse las capitales del mundo o cualquier otra realidad geográfica como ríos, montañas, mares etc, ubicándola en un contexto apropiado.

Otro juego, que es tradicional en muchos centros y que practican habitualmente en el IES Abula los alumnos, consiste en realizar una tabla con diferentes categorías: nombres, comida, país, marca, etc., y proporcionarles una inicial, los alumnos han de rellenar las categorías rápidamente, el primero en terminar obtiene un punto. La aplicación de este juego en la clase de Geografía consistiría en formular categorías relacionadas con la asignatura, quedando la tabla de la siguiente manera:

<b>Inicial</b>	<b>País</b>	<b>Capital</b>	<b>Ciudad de España</b>	<b>Río</b>	<b>Montaña o cordillera</b>	<b>Océano o Mar</b>
<i>A</i>	<i>Albania</i>	<i>Atenas</i>	<i>Ávila</i>	<i>Amazonas</i>	<i>Andes</i>	<i>Atlántico</i>

Finalmente otro juego propuesto es imitar el Trivial Pursuit, confeccionando los alumnos tarjetas de preguntas y respuestas con diferentes categorías: Geografía física, Geografía de la población, geografía económica, geografía descriptiva, etc., el tener que elaborar las preguntas les lleva a interiorizar los contenidos y la búsqueda de la respuesta a estudiarlos más fácilmente después, de manera que con esta propuesta lúdica han trabajado ya bastante antes de sentarse a estudiar.

#### **4. Bibliografía:**

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. y HANESSIAM, H. (1983): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México.

- BAÑOS CASTIÑEIRA, C. J. y OLCINA CANTOS, J. (2004), Los fines de la Geografía, *Investigaciones geográficas*, número 33, pp. 39-62.
- MARRÓN GAITE, M. J. (2001), El juego como estrategia didáctica para favorecer el aprendizaje de la Geografía, *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, número 30, 55-68.
- MARRÓN GAITE, M<sup>a</sup> J.; SALOM CARRASCO, J. y SOUTO GONZÁLEZ, X.M. (Eds.) (2007): *Las competencias geográficas para la educación ciudadana*. Valencia: Grupo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad Grupo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Valencia.
- MIRALLES MARTÍNEZ, P., (2004), Organización del Departamento didáctico de Geografía e Historia de un instituto de educación secundaria, I *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, número 39, 95-102.





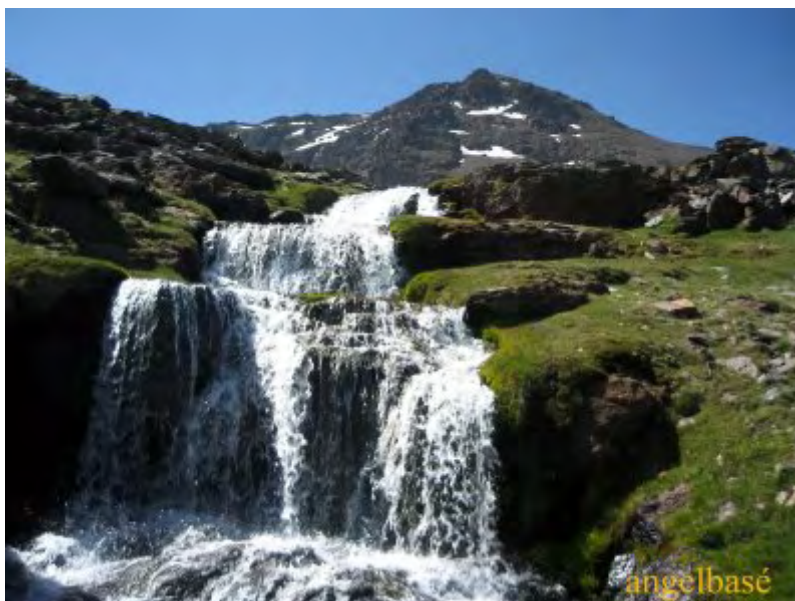
# INCORPORAR LA TRANSVERSALIDAD AL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: “EL AGUA EN LA VIDA DE LAS MUJERES”

Carmen Rueda Parras

Universidad de Jaén

## 1. Introducción

Entre las distintas líneas de investigación iniciadas desde hace ya algunos años, que están contribuyendo a la visibilización de las mujeres, redescubriendo e incorporando sus aportaciones a los diferentes saberes científicos el tema del agua emerge en la vida de las mujeres con gran fuerza y de forma muy especial, ya que ha compartido con ellas espacios y momentos tradicionalmente asignados a las mujeres, hasta el punto de que, en determinadas ocasiones, se llegó a construir entre ambas una relación de complicidad. Este trabajo aporta un material didáctico con el fin de facilitar la aproximación del alumnado a una visión más global y completa del conocimiento geográfico; haciéndole capaz de reinterpretarlo, con una visión crítica que sustituya la tradicional invisibilidad de las mujeres en la ciencia geográfica.



Existe un creciente interés por el estudio de la participación de las mujeres en las diferentes dinámicas de nuestro entorno tanto físico, natural y social que no deja de incrementarse; en cambio, los contenidos curriculares que se trabajan en el aula y los materiales didácticos que se utilizan en Ciencias Sociales (Geografía, Historia, Hª del Arte) responden al modelo tradicional y de forma total o parcial, excluyen aquellos en los que se refleja la contribución que han realizado y realizan las mujeres, presentando y analizando cualquiera de estas disciplinas de forma fragmentada e incompleta.

Tradicionalmente y desde la antigüedad el agua se encuentra vinculada a la imagen de “mujer” y está presente en múltiples facetas de la vida de las mujeres desde una perspectiva de género:

- En la mitología y en numerosas leyendas y tradiciones se encuentra asociada a la mujer y a sus responsabilidades.
- Ellas han sido y lo son todavía gestadoras de su uso, de su transporte y de su cuidado en los sistemas tradicionales de suministro del agua en muchas comunidades.
- Como responsables del espacio doméstico, del cuidado de la salud, higiene y bienestar de quienes conforman la unidad familiar, el agua es una prioridad para las mujeres por su importancia en estos temas, así como en la producción de alimentos.

El agua ha cumplido una función simbólica en la vida de las mujeres a través de la mitología y de diferentes tradiciones; las mujeres desde la antigüedad hasta estos momentos de nuestra historia han gestionado su uso en el ámbito doméstico, acarreándola y usándola, una labor que les ha proporcionado un profundo conocimiento sobre este recurso. Así, en determinadas clases sociales, uno de los trabajos remunerados con mayor tradición histórica en la vida de las mujeres ha sido el del lavado y, en ocasiones, el mismo acarreo del agua. Finalmente, y no menos importante, el agua ha cumplido una función social en sus vidas, porque el agua fue un personaje que las acompañó en sus “espacios sociales” generándose un vínculo entre ambas, agua y mujeres; una relación de complicidad que le ha permitido ser un personaje activo y adquirir un rol de protagonismo de su intimidad.



**Pila lavadero en casa rural**

## **2. Función simbólica del agua en la vida de las mujeres: una mirada a la mitología y a las tradiciones**

Tradicionalmente, el agua está relacionada con lo femenino, así como el fuego con lo masculino. El agua es considerada como un elemento de fertilidad, que genera y da la vida, al igual que las mujeres. El agua es líquida, curativa, purificadora, portadora de vida, rasgos todos ellos tradicionalmente asociados con lo femenino.

Son muchos los seres mitológicos femeninos, hadas, en muchos casos, que están relacionados con el agua: las sirenas en los océanos, en los lagos, las alojas, y en los arroyos y fuentes, las xanas.

Existen multitud de leyendas que hablan sobre mujeres encantadas dentro de pozos o en fuentes, transformadas en seres horribles que esperan durante siglos al valiente que las desencante.

Unas veces aparecen como seres buenos que hacen rico a aquél que cumple sus encargos sin descubrirlas. Otras en cambio, son dañinas y peligrosas, como las sirenas, que enloquecen a los marineros con sus cantos hasta hacerles estrellarse contra las

rocas.

Son muchas las culturas que asocian el agua con la mujer, en tanto que diosas, espíritus de la naturaleza o ninfas. Esto cobra especial relevancia en relación con el agua corriente, como los manantiales o las fuentes de agua, ya que representa la fertilidad y el dar a luz. El número de leyendas se multiplica especialmente en el caso de las tierras áridas donde el agua es escasa y por esto, aún más preciada.



**Sirena**

Sin embargo, la mitología hace algo más que relacionar el agua con la mujer. En muchos mitos y leyendas, el agua es una fuente de vida y un lugar de muerte. Estos mitos recurren a la naturaleza sensual del agua para narrar sus historias: en algunos casos, lo sensual se personifica por el espíritu del agua, normalmente denominado ninfa, que adquiere la forma de una joven y bella mujer. Por lo general, a las ninfas no se les atribuye ninguna mala intención, más bien usan el agua como lugar de regeneración (en algunos casos milagroso) y de recreación. Aunque entre las ninfas del agua, las más conocidas son griegas, éstas hacen parte de los mitos de numerosas civilizaciones.

Son muchas las religiones en las que el agua tiene una función purificadora, especialmente relacionada con distintos momentos de la vida de las mujeres: durante el período de la cuarentena, después del parto no pueden lavarse ni tocar apenas el agua; igual ocurre durante la menstruación. Son períodos de impureza y después de estos días el agua actúa como purificadora.

Así por ejemplo, en la antigua Grecia, después del nacimiento, la familia y la madre se sometían a rituales de purificación, ya que la sangre derramada en el parto,

como en la menstruación es considerada como signo de impureza. Los rituales más frecuentes consistían en aspersiones con agua y baños de mar.

Para los judíos, la limpieza ritual con agua permite restaurar o conservar un estado de pureza las mujeres, antes de su matrimonio, después de los partos y al final de sus menstruaciones:

*“ Al caer el día, antes de ponerse el sol y hasta la salida de las estrellas, la mujer se cepilla el pelo, lo peina, limpia las uñas y les quita el esmalte, se desprende de toda joya y hebilla, cepilla los dientes revisando que no haya quedado ningún sobrante de comida y revisa minuciosamente todo el cuerpo. Estando su cuerpo húmedo, luego del lavado, se dirige a la mikve. Sumerge su cuerpo una vez, prestando atención de no dejar ni un cabello fuera del agua (el pelo debe estar peinado, sin nudos, sin haber pelo suelto adherido al cuerpo, enjuagado de jabón). En el momento de la inmersión debe asegurarse que todo su cuerpo esté dentro del agua, separando las piernas, encorvándose levemente y de esta forma el agua llegará a todos los rincones del cuerpo”* (Extraído de Judaísmo Práctico del Rab. Israel M. Lau).

Y en el Islam, entre sus abluciones, el lavado completo del cuerpo es:

*“obligatorio en particular para las mujeres después de la menstruación, al comienzo de la peregrinación a La Meca, después de una penetración o eyaculación y antes de que los recién convertidos pronuncien la shahada”.*

### **3. El agua y los espacios de “mujer”**

La mayor parte de las actividades tradicionales de las mujeres se han centrado en el ámbito doméstico en donde se han producido objetos y alimentos. La elaboración de los alimentos, la fabricación del vestido y de instrumentos de trabajo, el acarreo del agua, la recogida de leña, el mantenimiento del fuego, el cuidado de los animales domésticos, la venta en los mercados locales de los productos de campo o elaborados por ellas, el cuidado de las personas, la crianza de los hijos, la preparación y administración de remedios y medicinas, la limpieza del entorno, etc. han constituido desde la antigüedad tareas de “mujeres”.

La situación no ha variado desde hace siglos y aún en la actualidad son muchas las sociedades en las permanece inalterable la asignación de tareas por razón del sexo, incluso aún, en países desarrollados encontramos situaciones similares en determinadas zonas rurales.

Las mujeres tradicionalmente han jugado un importante papel en el manejo del agua, son ellas quienes habitualmente la recogen, utilizan y administran no solo en los hogares, sino también en la agricultura pluvial y de riego.

En el siglo XIII, la incorporación femenina al trabajo en las ciudades fue una realidad. Los oficios que desempeñaron las mujeres y en los cuales tuvieron prácticamente un monopolio fueron, principalmente, los textiles y la confección -hilanderas, tejedoras, tintoreras, costureras o sastras- y, de nuevo, vinculado al tema del agua, el de lavanderas. Otros, relacionados con la alimentación -oficios de panaderas, «verduleras», o fabricantes de cerveza (que en Inglaterra era monopolio femenino)- y los de «taberneras» y «mesoneras».



**Mujeres lavando (Foto tomada página web de “Pegalajar”)**

Una mujer de Hampshire, en 1739, describe su vida doméstica después de pasar el día trabajando como lavandera:

*«..nuestras tareas domésticas se suceden incesantes; para vuestra llegada al hogar nos disponemos a terminar nuestro trabajo: ordenamos la casa, cocinamos en la olla tocino y bollos, hacemos las camas y alimentamos a los cerdos; luego esperamos a la puerta para veros*



*llegar y disponemos la mesa para vuestra cena.. A la mañana siguiente temprano nos ocupamos de vosotros, vestimos a los niños, les damos de comer, remendamos y lavamos sus ropas..».*



**Niña recogiendo agua**

Aún en muchas sociedades rurales, el agua forma parte de las responsabilidades tradicionales de las mujeres: recoger y almacenar el agua, cuidar de los hijos, cocinar, limpiar y velar por la sanidad del entorno. Son las mujeres y los niños quienes proporcionan prácticamente toda el agua que necesitan los hogares. Esta agua se usa para procesar y preparar la comida, beber, bañarse, lavar, regar la huerta y dar de beber a los animales. Las mujeres conocen donde se encuentran las fuentes locales de agua así como su calidad y potabilidad. La recogen, la almacenan y controlan su uso e higiene. Hace un uso sostenible de la misma porque la recicla, usa la menos limpia para lavar y regar y da el agua de esorrentía al ganado.

Las mujeres en sociedades rurales y no desarrolladas hacen usos múltiples y máximos de las fuentes de agua y tratan de preservarlas de la contaminación. A veces se produce su contaminación por seres humanos, animales o esorrentías agrícolas, o el deterioro de la misma a causa de un inadecuado manejo de la cuenca hidrográfica o bien del aumento de la sequía; son las mujeres y los niños quienes se ven obligados a recorrer distancias cada vez más largas para procurarse el agua. Así por ejemplo, cerca del 30 por ciento de las mujeres de Egipto caminan más de una hora al día para cubrir las necesidades de agua. En algunas zonas de África, las mujeres y los niños emplean ocho horas al día en la recogida de agua.

Cada año, las enfermedades causadas por el agua y los vectores que nacen en ella, afectan a millones de personas. Las mujeres son las que cuidan a las personas enfermas de malaria, diarrea y otros e incluso sustituirlos y hacer sus trabajos mientras se encuentran enfermos.

La Declaración de Dublín sobre el Agua y el Desarrollo Sostenible incluye a la mujer en uno de sus cuatro principios:

*"La mujer desempeña un papel fundamental en el abastecimiento, la gestión y la protección del agua".*

#### **4. El agua en el trabajo remunerado de las mujeres: el oficio de lavandera**

Es un trabajo asociado a las mujeres desde las sociedades más primitivas. El río, la fuente, el manantial y más recientemente, en núcleos urbanos, los lavaderos eran sus espacios de trabajo.

Ya en la antigua Grecia, entre los trabajos que realizaban las mujeres aparecen textos como el siguiente:

*"las mujeres trabajaban fuera del hogar como vendedoras de sal, higos, pan y cáñamo; como costureras, enfermeras, cortesanas, prostitutas, lavanderas, zapateras y ceramistas".*

La necesidad de agua y un lugar donde lavar, originó la construcción de los primeros lavaderos públicos en algunas tocinerías que tenían suministro de agua y fabricaban jabón, así como en algunas casas y conventos y plazuelas, donde se cobraba.

El Ayuntamiento también empezó a construir lavaderos; destinados para mujeres de clase media y las más menesterosas a las que no se cobraba. Con los años, la demanda de espacios se incrementó provocando disputas entre las mujeres, sobre todo en la segunda mitad del siglo XIX, donde el gremio de las "semaneras", se adueñó de éstos.





**Mujeres lavando en un lavadero**

Las lavanderas de oficio llegaban a las casas de la ciudad a trabajar la jornada que llamaban por día, es decir comenzaban las labores de lavado muy temprano por la mañana y su día terminaba cuando ya no había ni una pieza de ropa sucia que lavar. Eran por lo general mujeres muy trabajadoras y por lo general mal pagadas. Durante siglos, se ganaron la vida como lavanderas de las familias ricas o nobles que contaban con un buen nivel económico. Carentes de educación formal, trabajaban en estas tareas, aguantando horas interminables de restriego en la pila, con la espalda doblada, y lavando ropa ajena. Estas trabajadoras conocían muy bien su trabajo, y nunca mezclaban los oficios del lavado con el planchado. Porque, como dicta el saber popular, es pecado mortal combinar el agua helada de la pila con el calor hirviente de la plancha.

Cada lavandera podía tener hasta una veintena de señores: les dejaban la ropa limpia y se llevaban la sucia, que volvían a meter en los sacos para llevarla a lavar. La ropa iba marcada con letra, pero las lavanderas reconocían cada prenda como si fuera suya.

La tarea del lavado, tenía varias fases. Incluimos como ejemplo la narración de una lavandera del municipio de Avilés:

*“Lo primero era dar un primer enjabonado a la ropa, en la fuente, para después dejarla «al verde», sobre la hierba, para facilitar la tarea. Después, en unas casetas que había*

*cerca, se disponían las tinas en las que se colocaba toda la ropa, con lo más sucio arriba del todo. Sobre la tina, una especie de cedazo, y por ahí se iba echando agua a distintas temperaturas, cenizas y brasas. Finalmente se tapaba bien, y no se sacaba hasta el día siguiente. Era el momento de aclararlo todo bien y tenderlo a secar.*



#### **Fuente y lavadero**

Detalla cada momento de la operación como si todavía hoy la realizara:

*«Colábamos en una tina, que era como una barrica de madera, y luego cogíamos bidones de carburo para calentar el agua. El agua había que subirla desde la fuente, por un camino estrecho de piedras. Los bidones, de 50 litros, los llevaban entre dos, ayudadas por un palo. En las casetas se calentaba, y se echaba en la tina de acuerdo con la siguiente receta: «Tres calentinos, tres calentando, tres con la espuma y tres trebelgando.*

Es decir, tres jarros de agua templada, tres de agua caliente, tres con jabón y los otros tres con agua muy caliente. Pero además se echaba, encima de un «cenicero» (similar a un cedazo), ceniza de leña y brasas, que se iba intercalando con el agua. Luego se tapaba bien, para que cociera. Y con eso era suficiente.

*“Al día siguiente se abrían las tinas, y un intenso olor a ropa limpia se esparcía por las casetas. Ya en la fuente se iban aclarando todas las prendas antes de tenderlas, y si alguna no quedaba bien se volvía a poner al verde. Batíamos, aclarábamos, a las almohadas les dábamos vuelta, azuleábamos, bacocheábamos las mantas, luego lo batíamos, le dábamos vuelta, lo sacudíamos”.*

Después de lavar, quedaba secar todas las prendas. Se doblaban sábanas «morenas» para meter dentro la ropa y, encima de la cabeza, llevarla hasta los «prados». En cada matorral tendíamos. Si llovía, había que quitarla rápido, de ahí que estuvieran pendientes del menor cambio para que no les pillara el agua.

*“Una vez seca, se plegaban las prendas y se repartían a los señores”.*

El proceso tiene ligeras variantes según el lugar y el momento histórico, pero en general se reproducen todas las fases. Un ejemplo de una lavandera:

*“Las bolas de jabón se compraban en el mercado y eran de olor fortísimo y de color y aspecto desagradable, ya que a veces traían hasta los pelos y las uñas del cerdo. La ropa quedaba suave y sedosa por la grasa, sin embargo, el tufito a marrano no se le quitaba a la ropa. Después del lavado venía el blanqueado, el cual se realizaba hirviendo la ropa en grandes ollas con infusiones hechas con hojas de árbol de tinta o azulillo”.*

En los lavaderos, al principio existían piedras lisas para lavar y posteriormente fueron sustituidas por otras de madera. Cada una de las piedras llevaba marcado el nombre de la propietaria. Conocedoras del oficio del lavado manifestaban que para blanquear la ropa no había cosa mejor que “enjabonar la ropa y ponerla a asolear”.

Algunas de estas mujeres lavanderas añoraban sus anteriores costumbres, el agua del río y las piedras lisas en donde lavaban y secaban la ropa.

*“Eso de lavar en pila, no deja bien la ropa”.*

Las fuentes y manantiales desaparecieron y en su lugar se construyeron los lavaderos. Solían tener una techumbre para proteger a las lavanderas de las inclemencias del tiempo, y también tuvo iluminación de carburo al principio y luz eléctrica más tarde. En el manantial, las mujeres se disponían unas al lado de otras,

tenían piedras de superficie plana sobre las que se arrodillaban para frotar la ropa. Todas tenían su nombre y las había mejores y peores porque el tamaño era variable.

En el siglo XVI, ser lavandera no era un oficio sencillo de ejercer, ya que tenían que buscar los lugares de nacimiento de agua como manantiales, ríos o lagunas que se encontraban fuera de la zona urbana, cargar su bulto de ropa, elaborar el jabón y buscar una piedra donde tallarla.

Hasta hace pocas décadas en nuestro país todavía se seguía manteniendo este oficio.

En una época en que el agua corriente en las casas no se conoce, el lavadero es un centro imprescindible en la localidad. Precisamente cuando a fines de la década de los 50 de este siglo se completó la red de abastecimiento de agua potable a los domicilios y la red de alcantarillado el lavadero perdió su utilidad. La exigencia de agua limpia requiere una estructura ubicada cerca de la fuente para garantizar la pureza del agua, garantizar un abundante y regular aporte de agua y reducir las posibilidades de contaminación.

Actualmente han recobrado valor estas construcciones, su conservación y protección, son un medio para mantener vivos en el recuerdo los valores tradicionales, las constantes de un modo de vida tradicional, desconocido para las nuevas generaciones, pero que constituyeron el "pan cotidiano" de nuestras predecesoras generaciones. Muchos de ellos se encuentran hoy reconstruidos con el fin de preservar su memoria.

## **5. Las mujeres gestadoras del agua**

Las mujeres no sólo son las encargadas de la recolección, aprovisionamiento del agua y su manejo al interior de los espacios domésticos, sino que también inciden en su producción (reforestación) y conservación.

A pesar del reconocimiento de la participación de las mujeres como usuarias del agua, tanto en sus quehaceres domésticos como productivos, son raras las ocasiones en que se valoran y retoman sus conocimientos y experiencias para la gestión a escala comunitaria o regional y mucho menos para la toma de decisiones en el sector hídrico

La participación de la mujer en el desarrollo económico y agrícola es cada vez más importante. Se estima que mientras la contribución de la mujer a la producción agrícola en América Latina es del 40%, su participación en la producción de alimentos básicos en los países del Caribe alcanza un 80%. Sin embargo, a pesar de realizar ambas tareas (productivas y reproductivas), su aporte en esas esferas es subvalorado por la sociedad, las comunidades y por ellas mismas.

Las agencias de la ONU y las organizaciones de mujeres han señalado que es imprescindible garantizar el acceso al agua y a la propiedad de la tierra por parte de las mujeres, como uno de los medios más eficaces para garantizar la seguridad alimentaria y combatir la pobreza rural.

El acceso, el uso y el control del agua están determinados, por las relaciones de género, además de las de clase, raza y nacionalidad a la que se pertenece.

Las políticas hídricas comúnmente están diseñadas y dirigidas desde una visión técnica y masculinizada. Las mujeres siguen siendo vistas como usuarias del agua y no como administradoras y tomadoras de decisiones.

Las desigualdades de género en el control de los recursos hídricos reproduce roles estereotipados que continúan manteniendo a las mujeres en desventaja y en situaciones de subordinación y discriminación.

Es necesario, por tanto, formular nuevas políticas que promuevan una Nueva Cultura del Agua que visibilice a las mujeres desde una perspectiva más amplia con el fin de reconocer sus aportaciones y valorar su papel dentro del manejo del agua.

## **6. Función social del agua en la vida de las mujeres: Fuentes, manantiales y lavaderos**

El vínculo que observamos en la relación “agua y mujer” es algo más que un simple acompañamiento del agua a gran parte de las tareas femeninas o una visión a la fantasía humana en la construcción de leyendas y mitologías; en la relación “agua y mujer” observamos que existe un elemento de “complicidad” entre ambas.



### **Fuente en un manantial**

El agua se ha constituido en una seña de identidad femenina de primera magnitud por encontrarse en estrecha relación con la vida de las mujeres, construyendo un modelo con elementos diferenciadores; comportamientos y valores directamente relacionados con sus vivencias colectivas vinculadas con los diferentes usos del agua. A través de los distintos “espacios de mujer” en los que toma parte activa, participa de su intimidad. Recoger agua de la fuente, acudir al manantial para lavar, bañarse, bañar a los hijos, etc, y acudir a los lavaderos, de forma particular o como oficio, son momentos en los que la mujeres viven socialmente con su grupo de iguales. Las mujeres se reúnen, salen del espacio doméstico en el que desarrollan gran parte de sus trabajos diarios y conviven con otras mujeres.

Cuando el agua potable aún no había llegado a las casas era junto a las fuentes y manantiales donde se iba a lavar; más tarde en estos lugares y otras zonas, generalmente periféricas, de la ciudad se construyeron los “Lavaderos”; era el lugar donde las mujeres se daban cita para hacer sus coladas.

El uso del lavadero era exclusivo de las mujeres, espacio femenino por excelencia; un lugar en el que a veces el trabajo pasaba a ocupar un plano no prioritario y se convertía en “un lugar de encuentro” en donde poder charlar, intercambiar opiniones y comentarios, lejos de la intervención masculina. Grandes grupos de lavanderas se reunían en este punto que se convertía además en un improvisado centro de convivencia, tertulia, confidencias y bromas. Los hombres cuentan desde tiempo inmemorial con bastantes lugares de reunión al margen de las mujeres. Las tabernas,

centros de reunión, las hermandades, sindicatos, y los propios centros de trabajo reunían las condiciones adecuadas para la reunión masculina lejos de la mujer. Las mujeres no cuentan con este tipo de lugares. Tan sólo las visitas entre vecinas, las ocasiones de encuentro esporádicas durante la mañana, mezcladas por las tareas domésticas, en el mercado, en la iglesia, en las faenas de recolección, etc. nos ofrecen lugares propicios para el intercambio, de contacto, y a veces de consuelo, en una sociedad patriarcal que relegaba a las mujeres a un plano secundario. Esta oportunidad de comunicación y contacto suponía un alivio, una ocasión única en la vida de las mujeres. El lavadero era el "club" de las mujeres.

Se decía que las lavanderas eran habladoras y que tenían historias ocultas. Eran ellas las que mantenían informadas al resto de la servidumbre y amistades de los acontecimientos y chismes que se sucedían más allá de los muros de la casa.



#### **Mujeres recogiendo agua de una fuente**

Todos estos lugares concretos, cotidianos, vienen a ser como una prolongación del espacio privado doméstico a los que no se les otorga ningún valor simbólico porque forman parte de las prácticas cotidianas. Es en ese espacio, donde tradicionalmente han venido conviviendo públicamente las mujeres (tiendas, parques, etc.), en el que día a día se construyen los valores culturales, donde se modifican casi imperceptiblemente las relaciones sociales y en cuyo proceso, la intervención de las mujeres es fundamental.

Pero los lavaderos durante siglos se convirtieron en lugares de convivencia y aculturación para las mujeres y de socialización para los niños que acompañaban a sus madres, cuando éstas no tenían con quien dejarlos en su casa.

En estos lugares, muchas veces las mujeres dirimían sus diferencias y manifestaban sus coincidencias, de ahí la frase: “ahí en el lavadero”, que no pocas veces fueron testigos de enojos y amistades, pero también eran el centro de información, de donde se publicitaba lo privado, como señala una frase muy utilizada: “lo oyó en el lavadero”.

Los lavaderos se convirtieron en fuente de conocimiento y transmisión de información, que se fue pasando de generación en generación.

*“Sabían qué hacer con la ropa de algodón, lino, lana, o seda, para todo tenían fórmulas porque hay de manchas a manchas, de telas a telas y de lavanderas a lavanderas; antes la ropa era tallada a mano y la muestra aún queda en los lavaderos que tienen marcados los puños de cientos de mujeres que sobre ellas trabajaron”.*

En el siglo XIX, cuando aparecieron las tintorerías, se contrató a mujeres que eran preparadas en la Escuela de Artes y Oficios donde aprendían la limpieza de los nuevos diseños de telas y aplicación de aguarrás o petróleo, para desmanchar.

En sus inicios, los sábados, las mujeres elaboraban su propio jabón, y lo hacían con la grasa de la carne que comían en la semana. Cuando ya estaba hirviendo le agregaban las cenizas del rescoldo del brasero o tequesquite. Con este jabón blanqueaban la ropa y lo que sobraba lo aprovechaban para bañar a los niños, de ahí la tradición de que “sólo nos bañamos los sábados”.

## **7. Bibliografía**

ABRIL, A. M., CONTRERAS, M., CRUZ, A., DÍEZ, M. C., GÁMEZ, M. D., MAYORAL, M. V., MUELA, F. J., PEINADO, M., RIVERA, B. y RUEDA, C. (2007) “Itinerarios didácticos por espacios naturales y patrimonio histórico-artístico: fuentes y manantiales asociados a la zona norte de la Sierra de Segura (Jaén)”. VI Jornadas Internacionales de Olivar Ecológico. Consejería de



- Agricultura, Diputación Provincial de Jaén, Ayuntamiento de Puente de Génave, A.D.R. Sierra de Segura y Centro de Asesoramiento y formación de Agricultura y Ganadería Ecológica. Puente de Génave, España.
- ABRIL, A. M., CONTRERAS, M., CRUZ, A., DÍEZ, M. C., GÁMEZ, M. D., MAYORAL, M. V., MUELA, F. J., PEINADO, M., RIVERA, B. y RUEDA, C. (2008), “El agua: itinerarios didácticos por el patrimonio histórico-artístico y espacios naturales de la zona de Sierra Mágina (Jaén)” en Ávila, R. M<sup>a</sup>; Cruz, A.; Díez, M<sup>a</sup> C. (eds) (2008) *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los Nuevos Planes de Estudio.*, pp. 703-704.
- AGUILERA, L. M. (1997) “Un recurso con problemas: el agua”. Sevilla: Junta de Andalucía.
- ÁVILA, R. M<sup>a</sup>; CRUZ, A.; DÍEZ, M<sup>a</sup> C. (eds) (2008) *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los Nuevos Planes de Estudio.* Granada.
- BRUIT ZAIDMAM, LOUISE (2002): “La religión Griega en la polis de la época clásica”, Akal, Madrid.
- DÍEZ BEDMAR, M<sup>a</sup> C. (2007) “Agua, Género e Integridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales”, en E-Conferencia sobre Género, Agua e Integridad,
- GÓMEZ, J. L. (1997). “La ruta del agua. Itinerarios didácticos”. Cartagena: Instituto Municipal de Educación
- VV. AA. (1979). “Manual técnico del agua”. 4<sup>a</sup> Edición Española. Bilbao: DEGREMONT.
- VV.AA. (1994). “El futuro del agua”. Serie Monografías. Madrid: Junta de Andalucía.
- VV.AA. (1998). “El agua un bien insustituible” (monográfico). Aula Verde 18. Sevilla: Junta de Andalucía.
- VV. AA. (1979). “Globalización y Género”. Editora, Paloma de Villota. Madrid,.Síntesis.
- VV. AA. (1999). “Manual técnico del agua”. 4<sup>a</sup> Edición Española. Bilbao: DEGREMONT.
- VV. AA. (2006). “Género y Desarrollo”. Coordina, Marta Carballo. Madrid. La Catarata.



# **LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DESDE UN ENFOQUE INTERDISCIPLINAR. UNA PROPUESTA INTEGRADORA DE LOS CONTENIDOS DE GEOGRAFÍA, HISTORIA E HISTORIA DEL ARTE PARA ALUMNOS DE MAGISTERIO A PARTIR DE LA OBRA ARTÍSTICA.**

Rosario Sanz Pastor

Universidad Complutense de Madrid

## **1. Introducción**

Uno de los objetivos fundamentales de los estudios de Magisterio es que los alumnos, futuros docentes, comprendan y puedan enseñar que la realidad social es compleja y que analizarla requiere tener en cuenta la propia complejidad del ser humano como ser social, así como la diversidad de sus manifestaciones en su evolución en el tiempo. La didáctica de las Ciencias Sociales debe enfocarse desde un planteamiento que ayude a entender la interacción entre los procesos políticos, sociales, económicos, geográficos, históricos y culturales. El enfoque interdisciplinar permite abordar diferentes aspectos de la realidad y establecer relaciones entre ellos. Este enfoque es especialmente interesante en el campo de las Ciencias Sociales, ya que éstas no pueden ser consideradas como una mera yuxtaposición de materias más o menos afines. Forman un sistema de interrelaciones y es el conjunto de sus aportaciones el que puede ofrecernos una interpretación global del ser humano en su dimensión social. Es necesaria la integración de las disciplinas para lograr una adecuada comprensión de la realidad.

La Ley General de Educación de 1970 y las posteriores *Orientaciones Pedagógicas para la EGB* plantearon como innovación didáctica la integración de los contenidos en áreas pluridisciplinares, que exigían tratamientos metodológicos globalizadores o interdisciplinares, según los niveles educativos. La LOGSE (1990) prosiguió en esta misma línea y lo mismo ha hecho la actual Ley Orgánica de

Educación (2006). Estos currículos integrados, que se han establecido en las últimas décadas tanto en España como en otros países europeos, tratan de adaptarse a la captación global de la realidad por el niño. Sin embargo, todos los que nos dedicamos a la enseñanza sabemos que no siempre es fácil encontrar actividades de aprendizaje que permitan poner en práctica enfoques que aúnen y relacionen contenidos de diversas disciplinas. En este sentido, Estébanez (1992) exponía la necesidad de que se elaborara coordinadamente un diseño curricular de Ciencias Sociales, adaptado a las características de los alumnos, que tuviera en cuenta los contenidos fundamentales y las principales aportaciones de cada disciplina.

Es indispensable trabajar con los estudiantes de Magisterio propuestas y modelos para abordar el tratamiento de los contenidos desde una perspectiva aglutinadora, que favorezca la explicación multicausal de los hechos de la realidad social y que contribuya, a la vez, a su formación didáctica, dado que ellos mismos ejercerán algún día la docencia.

La propuesta que me propongo explicar en las páginas siguientes parte de la motivación de la obra artística y de sus posibilidades como recurso didáctico para la enseñanza de las Ciencias Sociales, en particular de la Geografía, de la Historia y de la Historia del Arte. Considero, siguiendo el criterio del propio Ministerio de Educación, que la Geografía y la Historia son las disciplinas sociales no sólo de mayor tradición académica y educativa, sino también con mayor capacidad vertebradora para estructurar los contenidos sociales.

Esta experiencia se ha llevado a cabo con estudiantes de Magisterio en las asignaturas de *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural* y de *Didáctica de las Ciencias Sociales*, con la finalidad de contribuir al desarrollo de las competencias didácticas necesarias para que nuestros alumnos puedan ejercer más adelante su profesión de maestros.

## **2. La obra artística como recurso para la enseñanza de las Ciencias Sociales**

Con frecuencia, las obras de arte se han utilizado como fuente de conocimiento para la Historia, ya que constituyen magníficos ejemplos de información. Nos transmiten la vida y las costumbres de las sociedades, así como la concepción del hombre y del mundo de una época determinada. Son, a menudo, documentos más

motivadores, elocuentes e instructivos que las ideas abstractas o que otros materiales o recursos utilizados en las aulas para la enseñanza de la Historia. En ocasiones, permiten no sólo complementar datos procedentes de otras fuentes históricas, sino también descubrir aspectos que, de no ser por la mano de un artista y por su actividad creadora, quizás hubieran permanecido ocultos, total o parcialmente. Por ejemplo, nuestro conocimiento del mundo egipcio no hubiera sido el mismo sin la riqueza de las imágenes de sus pinturas y de sus relieves, que nos ilustran acerca de sus formas de vida, de sus actividades económicas, de su alimentación, del vestido, de sus costumbres y de sus ritos y creencias.

La inclusión de la Historia del Arte en el área de Ciencias Sociales parece propiciar un mayor desarrollo de los enfoques metodológicos que se centran en los aspectos sociales del arte, destacando el análisis de las relaciones entre los aspectos socioeconómicos y los aspectos culturales y artísticos de una sociedad. Y, por tanto, permiten poner en evidencia la naturaleza compleja y multidisciplinar del estudio de la realidad social. Asimismo, se acentúa la intensa relación entre la Historia y la Historia del Arte, pues la disciplina de Historia del Arte es esencialmente Historia. La diacronía constituye para ambas disciplinas su eje vertebrador y su objetivo: el conocimiento de los hombres y de las sociedades en su devenir en el tiempo.

Ahora bien, si la relación entre Historia e Historia del Arte resulta fácil de establecer y de comprender, también podemos encontrar puntos de conexión entre los contenidos geográficos y los contenidos histórico-artísticos. El estudio del entorno implica, en un país como el nuestro de extraordinaria riqueza patrimonial, el análisis de monumentos artísticos diseminados en el paisaje urbano y en el paisaje rural. Según Juan Antonio Ramírez (1989), la obra artística puede actuar como punto mediador entre la Geografía y la Historia, facilitando aprendizajes a los alumnos, a través de la observación directa, que desarrollen simultáneamente su sensibilidad y su inteligencia.

El estudio del entorno permite la observación *in situ* del paisaje y de las obras artísticas, especialmente de la arquitectura, potenciando el verdadero valor del patrimonio natural, social y cultural. Partiendo de la motivación que supone la observación directa del medio, en sus aspectos geográficos, históricos y artísticos, se encauza el conocimiento interdisciplinar de la realidad social, a la vez que se fomentan actitudes de afecto y de respeto. Sólo a través del conocimiento y de la comprensión de la realidad, podemos llegar a valorar y a respetar la naturaleza, así como a sentir

admiración por todo el acervo histórico-artístico y cultural que nos han legado nuestros antepasados y que debemos transmitir a las futuras generaciones.

Los itinerarios o recorridos didácticos han sido, por ejemplo, desde hace muchos años, recursos utilizados con frecuencia para la enseñanza de las disciplinas sociales, ya que, entre otras muchas cosas, favorecen la interrelación entre los hechos y procesos espaciales y los temporales. Sólo mediante el estudio directo del paisaje y de los monumentos puede comprenderse, con todo su alcance, la finalidad estratégica o defensiva de castillos y de fortalezas. Sólo penetrando en la Alhambra, recorriéndola despacio y percibiendo las sensaciones captadas por todos nuestros sentidos, comprendemos su carácter estratégico, dominando el valle del Darro, y su importancia histórica, a la vez que quedamos atrapados por la belleza de sus formas arquitectónicas, los aromas de su variada vegetación, la frescura de sus fuentes y el canto de los pájaros.

La relación entre los contenidos geográficos e histórico-artísticos no se supedita únicamente al aprovechamiento didáctico de las obras arquitectónicas. Las posibilidades de utilizar las obras pictóricas como recurso para la enseñanza-aprendizaje de contenidos geográficos son también muy interesantes. La historia de la pintura está llena de magníficos ejemplos que pueden servirnos para introducir a los alumnos de diferentes niveles educativos en el análisis del paisaje, en la presentación de diferentes formas del relieve, en la observación de distintos fenómenos atmosféricos, en la sucesión de los ciclos estacionales, en la intervención del hombre en el entorno natural, sus actividades y sus consecuencias, etc.

El paisaje ha sido, a lo largo de la historia de la pintura, uno de los temas fundamentales, tratado por los más importantes artistas y concebido, primeramente, como escenario en el que se desarrollaban los episodios y acciones de los grandes personajes míticos, bíblicos o históricos. En los Países Bajos, sin embargo, el paisaje reflejó, como también los interiores, todo su apego por la vida cotidiana. En el siglo XIX, el Romanticismo contribuyó a hacer del paisaje un tema independiente, sin necesidad de la presencia de la figura humana, centrado en la representación de una naturaleza cercana o sublime, pero siempre inspiradora de sentimientos. El paisaje inspira al artista, pero éste, a la vez, refleja en él su mundo subjetivo. Los impresionistas hicieron también del paisaje el protagonista de algunos de sus cuadros más hermosos y conocidos.

El estudio de obras pictóricas de paisaje como recurso para el análisis geográfico ha sido planteado por Antonio Zárate (1992) en relación a la corriente humanística, que

propugna los estudios sobre la percepción del espacio en los individuos. Explica Zárata que, en un contexto en el que lo real no se reduce a lo racional, la pintura de paisajes constituye un instrumento privilegiado de análisis subjetivo del espacio y de conocimiento de lo que hay de irracional en los actos del ser humano. Pero, la utilización de las obras pictóricas como medio para el análisis geográfico ha de tener en cuenta el carácter limitado de la información que los cuadros nos ofrecen y su naturaleza subjetiva y parcial, que ha podido privilegiar espacios y puntos de vista concretos, mientras que ha podido ignorar otros. La utilización de obras pictóricas para el estudio geográfico requiere, por tanto, la explicación a los alumnos de su naturaleza no objetiva, de su posible carácter de invención, independientemente de que nos sirva de utilidad para presentar determinados contenidos espaciales o temporales. Una pintura no es nunca la reproducción exacta de la realidad, no es una ventana abierta al mundo para captar toda su objetividad, sino la obra de una persona concreta que refleja en ella parte de su personalidad, de sus sentimientos, de su creencias, de sus intereses y de sus preocupaciones, mediante el uso de sus pinceles.

### **3. Descripción de la propuesta didáctica: la obra pictórica como recurso para la enseñanza y el aprendizaje de contenidos geográficos, históricos y artísticos.**

#### ***3.1. Justificación***

La propuesta que presento trata de aprovechar la naturaleza motivadora de las obras pictóricas y las posibilidades didácticas de algunas de ellas para presentar de forma integradora al alumnado de Magisterio contenidos geográficos, históricos y artísticos. Pero no sólo se persigue el aprendizaje de contenidos disciplinares de las materias referidas, sino servirnos, sobre todo, de un modelo didáctico que después los estudiantes de Magisterio puedan aplicar en el aula de Educación Primaria, es decir, que les ofrezca ejemplos para desarrollar más tarde con sus futuros alumnos.

Sabemos que partimos de una situación poco halagüeña, pues los conocimientos de los estudiantes de Magisterio son, por lo general, escasos y, en ocasiones, a su falta de formación científica relativa a los contenidos geográficos o históricos necesarios para poder asumir algún día la docencia, se suma el desinterés y la falta de motivación por aprender aquello que desconocen o que no saben enseñar. De ahí radica la

importancia de encontrar actividades que despierten su interés y que les muestren que es posible aprender y enseñar utilizando métodos y actividades motivadoras que superan el puro aprendizaje memorístico y libresco.

Concretamente, esta propuesta se centra en los contenidos geográficos relativos a la observación y a la comprensión de la sucesión de las estaciones, como consecuencia de la inclinación del eje de giro del globo terrestre en su movimiento de traslación alrededor del Sol, y en cómo las estaciones van asociadas a unas condiciones climatológicas que afectan a la vida humana en diferentes lugares y en distintas épocas. Se trata de abordar didácticamente el conocimiento de nuestro planeta, que es también nuestro entorno, y de relacionar la dimensión espacial y la temporal, en las que se desarrolla la vida humana y social. La selección de las pinturas se hace atendiendo a la temática de las estaciones, pero, dada la riqueza de las representaciones pictóricas, también se abordan otros contenidos geográficos, históricos y artísticos que se pueden relacionar o deducir a partir de las imágenes.

### **3.2. *Objetivos***

Los objetivos que nos proponemos con el desarrollo de esta actividad son los siguientes:

1. Abordar el estudio de los hechos espaciales y temporales de forma integradora para comprender sus interacciones.
2. Demostrar la necesidad de aplicar enfoques interdisciplinares que permitan la integración de los contenidos geográficos, históricos e histórico-artísticos para una comprensión global de la realidad social.
3. Valorar las posibilidades didácticas de la obra artística como motivación y recurso para el aprendizaje de las Ciencias Sociales.
4. Fomentar el respeto y la valoración hacia el patrimonio natural, social y cultural como legado que debemos respetar y transmitir a las futuras generaciones.
5. Buscar y seleccionar las obras pictóricas más adecuadas para desarrollar el tema propuesto.
6. Realizar trabajos de equipo y fomentar actitudes de diálogo y cooperación.



7. Desarrollar las capacidades de sistematización de los contenidos, de síntesis y de exposición, así como de evaluación de sus propias aportaciones y las de sus compañeros.
8. Valorar la propuesta como contribución a la formación disciplinar y didáctica para una futura labor docente.

### ***3.3. Metodología y fases de realización:***

Se trata de aplicar una metodología activa dirigida a que los alumnos profundicen en la búsqueda de fuentes documentales e informativas (bibliográficas e informáticas) para el análisis, la síntesis y la deducción de conclusiones. Se basa en la responsabilidad del trabajo individual, en la cooperación del trabajo en equipo y en la labor orientadora del profesor.

Este modelo de enseñanza activa, fundamentado en el aprendizaje significativo, persigue no sólo el desarrollo en los alumnos de sus capacidades de indagación y búsqueda de información, de análisis y de síntesis, sino también la mejora de sus habilidades expositivas y didácticas, tan importantes en un futuro maestro.

El desarrollo de esta propuesta se organiza en varias fases:

- a) Se inicia el trabajo con una breve presentación de la actividad a desarrollar. Inmediatamente después, se emprende la búsqueda de imágenes pictóricas que se hace individualmente. Cada alumno acude a diversas fuentes bibliográficas e informáticas para reunir el mayor número posible de obras relativas a las cuatro estaciones. Cada alumno lleva a cabo también una primera tarea de clasificación de las reproducciones que haya conseguido en cuatro grupos, atendiendo a la estación representada.
- b) Posteriormente, se hace una puesta en común para ver las coincidencias y se explican los criterios seguidos para relacionar cada obra con la estación que le corresponda (colorido, luminosidad, análisis del paisaje, tiempo y fenómenos atmosféricos, vegetación y cultivos, actividades humanas, costumbres, vestidos, etc.) Se eliminan no sólo las pinturas repetidas, sino también aquellas sobre las que no haya acuerdo.

- c) Dado el número de alumnos por aula, se conforman dos o tres grupos de trabajo, de cinco alumnos cada uno, para analizar las obras de cada estación del año. Los grupos a los que les ha correspondido una misma estación ordenan cronológicamente las obras pictóricas para, después, proceder a un reparto equitativo de dichas obras entre ellos. Es necesario no sólo acudir a la cronología, sino también aludir al origen y al estilo del artista, así como a la técnica y al soporte empleados en la realización de la obra.
- d) Cada grupo procede a analizar los aspectos geográficos, históricos y artísticos de las obras que se les hayan asignado. Esta fase de análisis exige la consulta de información bibliográfica y el apoyo del profesor para orientar la estructuración de los contenidos.
- e) Se hace una puesta en común entre los diferentes grupos que comparten una misma estación para llegar a la síntesis y establecer aspectos generales y conclusiones. Se elige un portavoz y se prepara la exposición con vistas a la puesta en común en el aula.
- f) Los portavoces de los cuatro grupos, que se corresponden con las cuatro estaciones, exponen las conclusiones a las que han llegado, tras el análisis y estudio de las obras pictóricas.
- g) Se llega a las conclusiones de carácter general y se evalúa la propuesta, sus aportaciones a la formación disciplinar y didáctica de los alumnos, así como la posibilidad de cambios para una aplicación posterior.
- h) Finalmente, cada alumno debe proponer una actividad, basada en esta experiencia, destinada al aula para alumnos de Educación Primaria.

### ***3.4. Obras pictóricas seleccionadas***

Después de la búsqueda de pinturas que presentan temáticas relacionadas con las estaciones del año y de proceder a su clasificación y selección, el resultado es el siguiente:

#### **Primavera:**

- *Calendario de las pinturas murales del Panteón de los Reyes* (siglos XII-XIII), Temple sobre muro, León, Panteón de los Reyes.

- *El mes de marzo* (1415), del libro *Las Magníficas horas del Duque de Berry*, Hermanos Limbourg, Chantilly, Musée Condé
- *El mes de junio* (1415), del libro *Las Magníficas horas del Duque de Berry*, Hermanos Limbourg, Chantilly, Musée Condé
- *La Primavera* (1481-1482), Sandro Botticelli, Temple sobre madera, Florencia, Galería de los Uffizi.
- *El mes de mayo*, hoja del calendario del libro *Las horas de Hennesy* (a. 1540), Simon Benninck, Londres, Museo Victoria & Albert.
- *Primavera* (1573), Giuseppe Arcimboldo, óleo sobre lienzo, París, Museo del Louvre.
- *Flora* (1634), Rembrandt, óleo sobre tela, San Petersburgo, Museo del Ermitage.
- *El Columpio* (1767), Jean Honoré Fragonard, óleo sobre lienzo, Londres, Colección Wallace.
- *Las floreras o la Primavera* (1786-1787), Francisco de Goya, óleo sobre lienzo, Madrid, Museo del Prado.
- *La Primavera* (h. 1795), Mariano Salvador Maella, óleo sobre lienzo, Madrid, Museo del Prado.
- *Primavera* (h. 1826), Caspar David Friedrich, pincel con tinta china y lápiz, Hamburgo, Hamburger Kunsthalle.
- *La Primavera* (1860-1862), Paul Cézanne, óleo sobre lienzo, París, Musée de la Ville, Petit Palais.
- *El cielo en Primavera. Combate de ciervos* (1861), Gustave Courbet, óleo sobre lienzo, Musée d'Orsay.
- *La Primavera* (1868-1873), Jean-François Millet, óleo sobre lienzo, París, Musée d'Orsay.
- *Huertos en flor, Louveciennes* (1872), Pissarro, óleo sobre lienzo, Washington, National Gallery.
- *Mujer con sombrilla en un jardín* (1873), Pierre Auguste Renoir, óleo sobre lienzo, Madrid, Museo Thyssen-Bornemisza.
- *Mañana de primavera* (a. 1875), James Tissot, óleo sobre tela. Colección privada.
- *Esquina del jardín en Montgeron* (h. 1876), óleo sobre lienzo, San Petersburgo, Museo del Ermitage.
- *Mujeres en el jardín* (1878), Claude Monet, óleo sobre lienzo, París, Musée d'Orsay.
- *Primavera* (1886), Claude Monet, óleo sobre lienzo, Cambridge, Museo Fitzwilliam.
- *El huerto blanco* (1888), Vincent Van Gogh, óleo sobre lienzo, Ámsterdam, Rijksmuseum Vincent Van Gogh.
- *Campos de flores cerca de Arles* (1888), Vincent Van Gogh, óleo sobre lienzo, Ámsterdam, Rijksmuseum Vincent Van Gogh.

- *Trigal verde con ciprés* (1889), Vincent Van Gogh, óleo sobre lienzo, Praga, Galería Narodní.
- *Ramas de almendro en flor* (1890), Vincent Van Gogh, óleo sobre lienzo, Ámsterdam, Rijksmuseum Vincent Van Gogh.
- *Place du Théâtre-Français, primavera* (1898), Camille Pissarro, óleo sobre lienzo, San Petersburgo, Museo del Ermitage.
- *El gallinero* (h. 1912), Darío de Regoyos, óleo sobre lienzo, Madrid, Museo del Prado
- *Jardín de flores* (1926), Emil Nolde, óleo sobre lienzo, Bruselas, Museos Reales de Bellas Artes.
- *La primavera* (1987), Jaspers Johns, litografía, colección particular.

### **Verano:**

- *Calendario de las pinturas murales del Panteón de los Reyes* (siglos XII-XIII), Temple sobre muro, León, Panteón de los Reyes.
- *Mes de Agosto* (1415), del libro *Las Magníficas horas del duque de Berry*, Hermanos Limbourg, Chantilly, Musée Condé.
- *La cosecha del heno* (a. 1565), Pieter Bruegel el Viejo, óleo sobre tabla, Praga, Narodní Gallery.
- *La cosecha del trigo* (1565), Pieter Bruegel el Viejo, óleo sobre tela, Nueva Cork, Metropolitan Museum of Art.
- *Verano* (1573), Giuseppe Arcimboldo, óleo sobre lienzo, París, Museo del Louvre
- *Verano* (1625), Van Goyen, óleo sobre tabla, Ámsterdam, Rijksmuseum.
- *Retrato de Robert Andrews y su esposa* (1749), Thomas Gainsborough, óleo sobre lienzo, Londres, National Gallery.
- *La era o el Verano* (1786-1787), Francisco de Goya, óleo sobre lienzo, Madrid, Museo del Prado.
- *El Verano* (h. 1795), Mariano Salvador Maella, óleo sobre lienzo, Madrid, Museo del Prado.
- *El carro de heno* (1821), John Constable, óleo sobre lienzo, Londres, National Gallery.
- *Verano* (h. 1826), Caspar David Friedrich, Píncel con tinta china y lápiz, Hamburgo, Hamburger Kunsthalle.
- *Mortlake Terrace, residencia de William Moffar. Tarde de verano* (1827), William Turner, óleo sobre lienzo, Washington, National Gallery of Art.
- *La siega* (1851), Charles-François Daubigny, óleo sobre lienzo, París, Musée d'Orsay.
- *Las Espigadoras* (1857), Jean François Millet, óleo sobre lienzo, París, Musée d'Orsay.

- *El Verano* (1860-1862), Paul Cézanne, óleo sobre lienzo, París, Musée de la Ville, Petit Palais.
- *Verano en los montes Catskill* (h. 1865), James McDougal Hart, óleo sobre lienzo, colección Carmen Thyssen-Bornemisza.
- *Casas junto al mar* (1869), Degas, pastel, París, Musée du Louvre, Cabinet des Dessins.
- *El Hotel des Roches Noires de Trouville* (1870), Claude Monet, óleo sobre lienzo, París, Musée d'Orsay.
- *Un día de verano en el Sena* (1870-1875), Martín Rico y Ortega, óleo sobre lienzo, colección Carmen Thyssen-Bornemisza.
- *Las amapolas* (1873), Claude Monet, óleo sobre lienzo, París, Musée d'Orsay.
- *El sendero en la hierba alta* (1874), Pierre Auguste Renoir, óleo sobre lienzo, París, Musée d'Orsay.
- *Verano en Blue Ridge* (1874), Hugh Bolton Jones, óleo sobre lienzo, Colección Carmen Thyssen-Bornemisza.
- *L'Estaque, desde el golfo de Marsella* (1878-1879), Paul Cézanne, óleo sobre lienzo, París, Musée d'Orsay.
- *Vetheuil en verano* (1879), Claude Monet, óleo sobre lienzo, Toronto, Art Gallery of Ontario.
- *Bañistas en Asnières* (1884), Georges-Pierre Seurat, óleo sobre lienzo, Londres, National Gallery.
- *Niños bretones bañándose* (1886), Eugène Paul Gauguin, óleo sobre lienzo, Museo de Arte.
- *La llanura de Crau o La cosecha* (1888), Van Gogh, óleo sobre lienzo, Ámsterdam, Rijksmuseum Vincent Van Gogh.
- *Campo de trigo con segador* (1889), Van Gogh, óleo sobre lienzo, Ámsterdam, Rijksmuseum Vincent Van Gogh.
- *Campeños durmiendo la siesta* (1890), Van Gogh, óleo sobre lienzo, París, Musée d'Orsay.
- *Los pajares. Fin del verano en Giverny* (1891), Claude Monet, óleo sobre lienzo, París, Musée d'Orsay.
- *Paseo en Saint Tropez* (1905), Manguin, óleo sobre tela, San Petersburgo, Museo del Ermitage.
- *Las dos hermanas* (1909), Joaquín Sorolla, óleo sobre lienzo, Chicago, The Art Institute.
- *Niños en la playa* (1910), Joaquín Sorolla, óleo sobre lienzo, Madrid, Museo del Prado.
- *Nubes en verano* (1913), Emil Hansen Nolde, óleo sobre lienzo, Madrid, Museo

- Thyssen-Bornemisza.
- *Verano en Nidden* (1920), Max Pechstein, óleo sobre lienzo, Madrid, Museo Thyssen-Bornemisza.
- *Julio en la playa* (1943), L.S. Lowry, Londres, Colección Arts. Council.
- *El verano* (1987), Jarper Johns, litografía, colección particular.

### **Otoño:**

- *Calendario de las pinturas murales del Panteón de los Reyes* (siglos XII-XIII), Temple sobre muro, León, Panteón de los Reyes.
- *Octubre, la siembra* (a. 1415), del libro *Las Magníficas horas del duque de Berry* Hermanos Limbourg, Chantilly, Musée Condé.
- *El Tapiz de la vendimia* (siglo XVI), París, Musée National des Thermes et de l'Hôtel de Cluny.
- *Otoño* (1573), Giuseppe Arcimboldo, óleo sobre lienzo, París, Museo del Louvre.
- *Campo de gitanos al atardecer* (h. 1778), Gainsborough, óleo sobre lienzo, Londres, Tate Galleries.
- *La vendimia o el Otoño* (1786-1787), Francisco de Goya, óleo sobre lienzo, Madrid, Museo del Prado.
- *El Otoño* (h. 1795), Mariano Salvador Maella, óleo sobre lienzo, Madrid, Museo del Prado.
- *Túmulo megalítico en otoño* (a. 1820), Caspar David Friedrich, óleo sobre lienzo, Dresde, Staatliche Kunstsammlungen.
- *Dedham Lock* (h. 1820), Constable, óleo sobre papel traspasado a madera, Londres, Tate Galleries.
- *Tarde de septiembre* (1824), Caspar Friedrich, óleo sobre lienzo, Viena, Museo Kunsthistorisches.
- *Otoño* (h. 1826 ó 1834), Caspar David Friedrich, pincel con tinta china y lápiz, Hamburgo, Hamburger Kunsthalle.
- *La tarde* (1830-1835), Caspar Friedrich, óleo sobre lienzo, Frankfurt, Freies Deutsches Hochstift.
- *Hojas de otoño* (1856), John Everett Millais, óleo sobre lienzo, Manchester, City Art Gallery.
- *Ganado bebiendo agua a principios del otoño* (1857), George Inness, óleo sobre lienzo, Madrid, Museo Thyssen-Bornemisza.

- *El lago George* (1860), John Frederick Kensett, óleo sobre lienzo, Madrid, Museo Thyssen-Bornemisza.
- *El Otoño* (1860-1862), Paul Cézanne, óleo sobre lienzo, París, Musée de la Ville, Petit Palais.
- *Otoño en Nueva Inglaterra, la elaboración de la sidra* (1863), George Henry Durrie, óleo sobre lienzo, Colección Carmen Thyssen-Bornemisza.
- *Mujer con crisantemos* (1865), Degas, óleo sobre lienzo, Nueva Cork, The Metropolitan Museum of Art.
- *El Lago de Greenwood* (1870), Jasper Francis Cropsey, óleo sobre lienzo, Madrid, Museo Thyssen-Bornemisza.
- *El bosque de Marly* (1871), Camille Pissarro, óleo sobre lienzo, Madrid, Museo Thyssen-Bornemisza.
- *Otoño* (1875), Frederic Edwin Chrch, óleo sobre lienzo, Medir, Museo Thyssen-Bornemisza.
- *Día ventoso en Veneux* (1882), Sisley, óleo sobre tela, San Petersburgo, Museo del Ermitage.
- *Castaños y factoría en el Jas de Bouffan* (1884), Claude Monet, óleo sobre lienzo, Pasadena, Norton Simon Museum.
- *Paisaje en Le Pouldou* (1890), Paul Gauguin, óleo sobre lienzo, Washington, nacional Gallery of Art.
- *El puente viejo* (1890), Theodore Robinson, óleo sobre lienzo, Madrid. Museo Thyssen-Bornemisza.
- *Boulevard Montmatre en París* (1897), Camille Pissarro, óleo sobre lienzo, San Petersburgo, Museo del Ermitage.
- *El parque de Carrières Saint-Denis* (1908-1909), Georges Braque, óleo sobre lienzo, Madrid, Museo Thyssen-Bornemisza.
- *Atardecer de otoño* (1924), Emil Hansel Nolde, óleo sobre lienzo, Madrid, Museo Thyssen-Bornemisza.
- *El otoño* (1987), Jasper Johns, litografía, colección particular

### **Invierno:**

- *Calendario de las pinturas murales del Panteón de los Reyes* (siglos XII-XIII), Temple sobre muro, León, Panteón de los Reyes.
- *El mes de marzo* (1415), del libro *Las Magníficas horas del Duque de Berry*, Hermanos Limbourg, Chantilly, Musée Condé

- *Paisaje invernal con trampa de pájaros* (1565), Pieter Bruegel el Viejo, óleo sobre madera, Wiltshire, Wilton House.
- *Los cazadores en la nieve* (1565), Pieter Bruegel el Viejo, óleo sobre madera, Viena, Museo Kunsthistorisches.
- *Día sombrío* (h. 1565), Pieter Bruegel el Viejo, óleo sobre madera de roble, Viena, Museo Kunsthistorisches.
- *Cazadores en la nieve* (1565), Pieter Bruegel el Viejo, óleo sobre tabla, Viena, Museo Kunsthistorisches.
- *La adoración de los Reyes Magos en la nieve* (1567), Pieter Bruegel el Viejo, temple sobre madera, Winterthur, Colección Oskar Reinhart.
- *Invierno* (1573), Giuseppe Arcimboldo, óleo sobre lienzo, París, Museo del Louvre.
- *Escena de invierno con patinadores en un río helado* (1603), Aert Van der Neer, óleo sobre lienzo, Colección Carmen Thyssen-Bornemisza.
- *Paisaje de invierno* (h. 1610), Hendrick Avercamp, óleo sobre lienzo, Viena, Museo Kunsthistorisches.
- *La nevada o el Invierno* (1786-1787), Francisco de Goya, óleo sobre lienzo, Madrid, Museo del Prado.
- *El Invierno* (h. 1795), Mariano Salvador Maella, óleo sobre lienzo, Madrid, Museo del Prado.
- *Túmulo megalítico en la nieve* (h. 1807), Caspar David Friedrich, óleo sobre lienzo, Dresde, Staatliche Kunstsammlungen.
- *Abadía en el encinar* (1809-1810), Caspar David Friedrich, óleo sobre lienzo, Berlín Staatliche Museen zu Berlin.
- *Mañana gélida* (1813), William Turner, óleo sobre lienzo, Londres, Tate Gallery.
- *El mar Glacial* (1823-1824), Caspar David Friedrich, óleo sobre lienzo, Hamburgo, Hamburger Kunsthalle.
- *Invierno* (h. 1826), Caspar David Friedrich, lápiz, Hamburgo, Hamburger Kunsthalle.
- *Junkerrboden nevado* (1936-1938), Ernst Ludwig Kirchner, óleo sobre lienzo, Madrid, Museo Thyssen-Bornemisza
- *Paisaje invernal* (1838), Koekkoek, óleo sobre lienzo, Ámsterdam, Rijkmuseum.
- *El invierno* (1860-1862), Paul Cézanne, óleo sobre lienzo, París, Musée de la Ville, Petit Palais.
- *La urraca* (1868-1869), Claude Monet, óleo sobre lienzo, París, Musée d'Orsay.
- *La escarcha* (1873), Camille Pissarro, óleo sobre lienzo, París Musée d'Orsay.
- *La nieve* (1873), Charles François Daubigny, óleo sobre lienzo, París, Musée d'Orsay.
- *Nevada en Argenteuil* (1875), Claude Monet, óleo sobre lienzo, Boston, Museum of Fine Arts.



- *Los tejados rojos. Un rincón del pueblo, efecto de invierno* (1877), Camille Pissarro, París, Musée d'Orsay.
- *La Nieve en Louveciennes* (1878), Alfred Sisley, París Musée d'Orsay.
- *Vétheuil en invierno* (1879), Claude Monet, óleo sobre lienzo, Nueva Cork, Frick Collection.
- *Calle en las afueras de la ciudad* (1880), John Atkinson Grimshaw, óleo sobre cartón, Colección Carmen Thyssen-Bornemisza.
- *El deshielo en Vétheuil* (1881), Claude Monet, óleo sobre lienzo, Madrid, Museo Thyssen-Bornemisza.
- *Mujeres con sacos de carbón* (1882), Vincent Van Gogh, acuarela, Otterlo, Kröller-Müller Museum.
- *El bloque solitario* (1909), Bellows, óleo sobre lienzo, Washington, National Gallery of Art.
- *Junkerboden nevado* (1936-1938), Ernst Ludwig Kirchner, óleo sobre lienzo, Madrid, Museo Thyssen-Bornemisza.
- *El invierno* (1987), Jasper Johns, litografía, colección particular.

### 3.5. Contenidos desarrollados a partir de estas obras pictóricas

#### 3.5.1. Contenidos geográficos:

- Los movimientos de la Tierra y las estaciones del año
- La atmósfera. El tiempo atmosférico: temperatura, presión, humedad y viento.
- El paisaje:
  - a) Elementos abióticos:
    - Las formas de relieve: montañas, llanuras, valles, laderas, playas, acantilados, bahías...
    - El clima:
      - Temperatura
      - Humedad
      - Brumas y nubes
      - Vientos
      - Precipitaciones

- La luz (intensidad, momento del día, estación del año, longitud de las sombras, colores dominantes...)
- El agua:
  - formas en que se concentra: ríos, arroyos, torrentes, lagos, mares...
  - estado: líquido, nieve, hielo...
- El suelo

b) Elementos bióticos:

- Vegetación
- Fauna

b) Elementos antrópicos (la actuación humana sobre el medio)

- Agricultura: cultivos, estructura parcelaria, aperos de labranza, maquinaria agrícola...
- Ganadería: animales de granja, rebaños, cercados...
- Obras públicas: caminos, carreteras, líneas de ferrocarril, tendidos eléctricos, embalses, pozos...
- Otras actividades económicas: industriales, servicios (turismo, ocio, cultura...)
- Hábitat y poblamiento:
  - Asentamientos rurales y urbanos
  - La casa rural
  - Edificios urbanos
  - Monumentos y restos histórico-artísticos...

*3.5.2. Contenidos históricos*

- El tiempo cronológico
  - El movimiento de los astros
  - La sucesión de los días y los años. Los meses y las semanas. La hora.

- El tiempo histórico
  - Orientación: pasado, presente y futuro
  - Posición: sucesión , simultaneidad
  - Ritmos: consecuencia, regularidad, lentitud, rapidez
  - Duración: variabilidad, permanencia
  
- Los cambios sociales y los avances tecnológicos. Su influencia en el medio físico
  
- Los vestigios del pasado como testimonio de la vida de otras épocas y como legado cultural.

### *3.5.3. Contenidos histórico-artísticos*

- Características de los materiales, técnicas y soportes empleados en la pintura: temple, óleo, acuarela, tinta china, lápiz, muro, tabla, lienzo, cartón, papel...
  
- Los aspectos formales y el contenido de las obras pictóricas.
  
- El artista y su época. Estilos y escuelas.
  
- La obra artística como manifestación de la creatividad de un artista y como testimonio de una sociedad.
  
- Géneros pictóricos: paisaje, retrato, naturalezas muertas o bodegones, alegorías...
  
- El patrimonio histórico-artístico como legado que podemos disfrutar y que debemos respetar y conservar.

### 3. 6. Conclusiones

Tras la realización de esta propuesta, hemos podido deducir -profesora y alumnos- las siguientes cuestiones:

- El interés y la participación de los alumnos es mayor en los planteamientos o propuestas didácticas que exigen su actividad, tanto individual como en equipo. Se supera la apatía y pasividad del alumno ante modelos más tradicionales de aprendizaje.
- La búsqueda de información, la investigación, el análisis, la síntesis, la exposición de las conclusiones, el trabajo en equipo y la aplicación de lo aprendido al aula son destrezas y capacidades que el alumno desarrolla con experiencias como ésta, pero no mediante el aprendizaje memorístico.
- Se ha puesto de manifiesto la riqueza y diversidad de los contenidos derivados del estudio de las obras pictóricas seleccionadas. A partir de ellas, los alumnos han aprendido a mirar con ojos analíticos, observando y relacionando aspectos en los que, al principio, ni siquiera incidían. Los propios estudiantes destacan la mejora de su habilidad visual, que pueden aplicar a otros muchos aspectos de la observación de la realidad.
- Se han establecido criterios de clasificación de las obras pictóricas, que permiten relacionarlas con una de las estaciones del año, atendiendo a: intensidad de la luz, colores predominantes, humedad, estado de la vegetación (sobre todo de los árboles de hoja caduca), estado de los cultivos, tareas agrícolas, otras actividades desarrolladas en las escenas representadas, vestidos, actitudes de los personajes, etc. Es decir, se ha abordado el estudio del medio geográfico, considerando también los aspectos históricos relacionados.
- Se ha llevado a cabo un planteamiento interdisciplinar y se han roto las tradicionales fronteras entre los contenidos espaciales y temporales.
- Se ha puesto de manifiesto el interés de la obra artística y sus posibilidades didácticas en la enseñanza-aprendizaje de los contenidos sociales, en particular de los contenidos geográficos e históricos. Muchos alumnos se han

acercado por primera vez a la Historia del Arte y han descubierto su valor social y cultural.

- Los alumnos valoran positivamente la experiencia, pero son conscientes de que les ha exigido mayor dedicación y esfuerzo que estudiar para un examen.

#### 4. Bibliografía

ÁLVAREZ ORELLANA, M<sup>a</sup> F. (2007): *La fotografía en el conocimiento del medio geográfico*. Madrid, Editorial CCS.

BAILEY, P. (1981): *Didáctica de la Geografía*. Madrid. Cincel-Kapelusz.

COLORADO CASTELLARY, A. (1991): *Introducción a la Historia de la Pintura. De Altamira al Guernica*. Madrid, Síntesis.

ESTÉBANEZ ÁLVAREZ, J. (1992): "Bases para un diseño curricular de Geografía en la Enseñanza Secundaria". En MONCLÚS ESTELLA, A. *La Enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales*. Madrid, Editorial Complutense, pp. 29-42.

GRAVES, N. J. (1985): *La enseñanza de la Geografía*. Madrid, Visor

LICERAS RUIZ, A. (2003): *Observar e interpretar el paisaje. Estrategias didácticas*. Granada, Grupo Editorial Universitario.

MARRÓN GAITE, M<sup>a</sup> J. (1990): "El entorno como objeto de estudio y como recurso didáctico para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Enseñanza General Obligatoria. Una experiencia de trabajo para el estudio activo del entorno rural". *Didáctica*, 2, pp. 161-171.

MARRÓN GAITE, M<sup>a</sup> J. (2007): "Tratamiento interdisciplinar de la Geografía, la Historia y el Arte con estudiantes de Magisterio. Una propuesta de enseñanza activa a través de un itinerario didáctico" En *Memorias Congresuales en Homenaje a Micaela Portilla. In Memoriam*. Vitoria. Diputación Foral de Álava.

MORENO JIMÉNEZ, A. y MARRÓN GAITE, M<sup>a</sup> J. (1995): *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*. Madrid, Síntesis.

SÁNCHEZ OGALLAR, A. (1999): *Conocimiento geográfico. Procedimientos y técnicas para el aula en Secundaria*. Madrid, MEC-Narcea.

SÁNCHEZ OGALLAR, A. (2001): "La enseñanza de la Geografía en la Educación Primaria y en la Formación de maestros". En *La formación geográfica de los*

*ciudadanos en el cambio de milenio*, Madrid, AGE-Universidad Complutense, pp. 555-569.

SANZ PASTOR, R. (2001): "Aportaciones de la Didáctica de la Historia del Arte a la formación de maestros". En *Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*, vol. II, Granada, Grupo Editorial Universitario, pp. 1213-1222.

TREPAT, C. A. y COMES, P. (1998): *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona. Graó.

ZÁRATE MARTÍN, A. (1992): "Pintura de paisaje e imagen de España: un instrumento de análisis geográfico". En *Espacio, Tiempo y Forma*, serie VI, Geografía, pp 41-66.

*IV*

*LA INVESTIGACIÓN PARTICIPANTE APLICADA A LA  
ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA*





# LA INVESTIGACIÓN PARTICIPANTE APLICADA A LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA: LA COMARCA DE SIERRA MÁGINA

Grupo Jaén de Didáctica Hum-167<sup>1</sup>

Universidad de Jaén

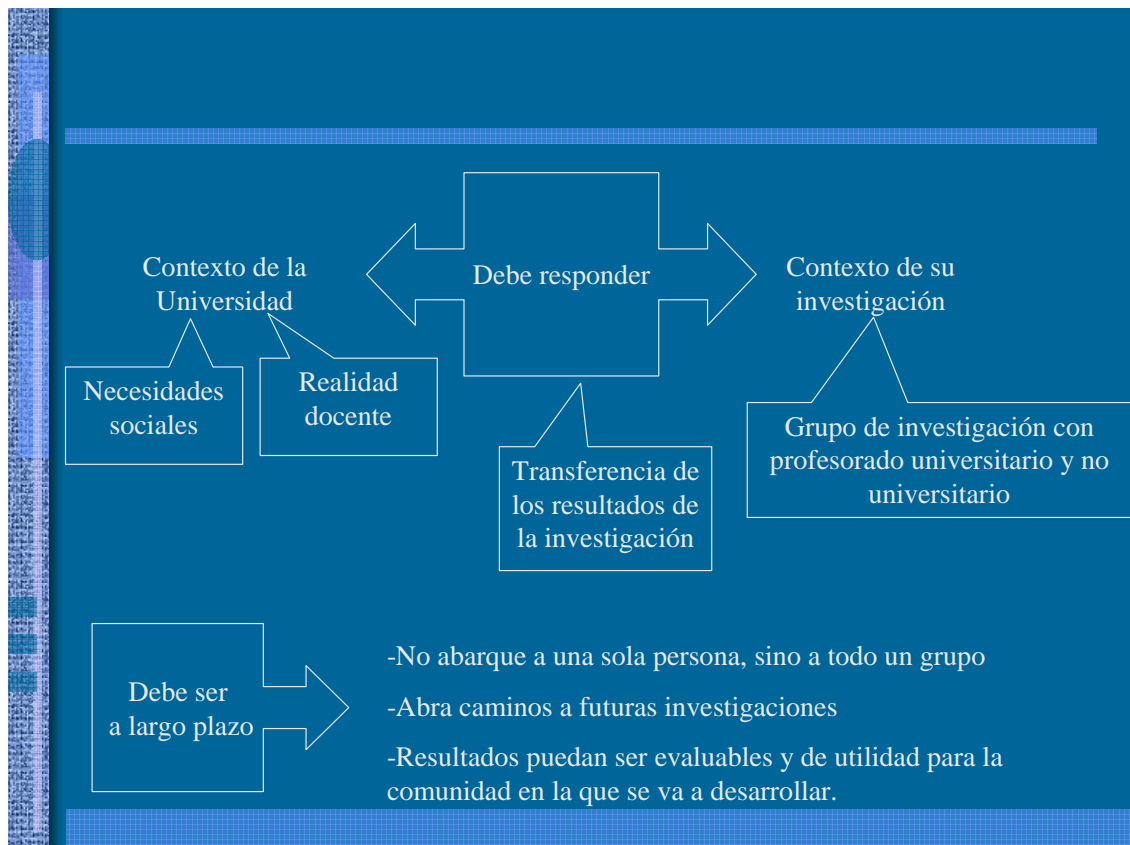
## 1. Introducción:

Las personas que componemos el Grupo de Investigación HUM-167 estamos convencidas de que una investigación desde nuestras Áreas de Conocimiento (Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de las Ciencias Experimentales) debe tener ser capaz de dar respuesta a necesidades sociales y provocar una transferencia de resultados útiles a la sociedad. Por ello, debe ser un proyecto a largo plazo, que permita la participación efectiva de los distintos agentes que intervienen en nuestro sistema educativo. Además, creemos que las aportaciones de este tipo de investigaciones deben poder ser utilizados y extrapolados para abordar el trabajo en competencias (tanto docentes como discentes) que promueve nuestro sistema educativo actual.

Desde este punto de vista la investigación que presentaremos a lo largo de esta intervención supone, en primer lugar, la reflexión crítica de la metodología empleada en el diseño de la investigación y los avances de los resultados y, en segundo lugar, la realización de una propuesta concreta para poner en común con el resto de la comunidad las apreciaciones y sugerencias que surgen para el trabajo por competencias cuando realiza nuestra propuesta formativa (resultado de la investigación).

---

<sup>1</sup> Abril, A. M., Contreras, M., Cruz, A., Díez, M. C., Gámez, M. D., Mayoral, M. V., Muela, F. J., Peinado, M., Rivera, B. y Rueda, C.



## 2. Reflexión

La orden ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria publicada en el BOE nº 312 de 29 de diciembre de 2007 indica que, entre las competencias del módulo de formación básica, el profesorado de Educación Primaria debe adquirir las competencias que hagan referencia a “Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática. Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales. Diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en el aula. Conocer y aplicar experiencias innovadoras en educación primaria”, así como “Relacionar la educación con el medio, y cooperar con las familias y la comunidad. Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes

audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible. Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar”

Así mismo la orden ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, publicada en el mismo BOE citado anteriormente, se indican entre las competencias que debe adquirir el profesorado, la de “5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible”.

Partiendo de estas premisas, el proyecto de investigación que presentamos responde a la voluntad e intencionalidad de dar respuesta al desarrollo y el trabajo de competencias básicas en la formación del profesorado, centrándonos en dos: **La educación en valores orientada a la preparación de una ciudadanía activa y democrática y cambios en las relaciones de género e intergeneracionales.**

El trabajo en estas competencias docentes está íntimamente relacionado con la voluntad de ofrecer una guía de trabajo interdisciplinar para abordar, las competencias discentes tanto en educación infantil, como en educación primaria y secundaria. De entre las 8 competencias básicas, nos centramos en la 3 (Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico) y en las 5 y 6 (Competencia social y ciudadana y Competencia cultural y artística).

Por eso, este proyecto de investigación lleva por título: **Educación para la ciudadanía a través de itinerarios didácticos por espacios naturales y patrimonio histórico-artístico, natural y cultural: Fuentes y manantiales de la provincia de Jaén.**

Se trata de un proyecto que parte del análisis del entorno próximo pero que también preocupa a nivel internacional.

De hecho, actualmente la UNESCO tiene, entre sus cinco prioridades especiales dos que se relacionan plenamente con nuestro proyecto: los recursos hídricos y los ecosistemas conexos y la promoción de la diversidad cultural, con especial hincapié en el patrimonio material e inmaterial.

Por otra parte, el tema central sobre el que versa, el agua en educación, es tan importante a nivel internacional que el proyecto WET (programa internacional sobre educación y ciencias del agua) que lleva como subtítulo “Educación Hídrica para Maestros” ha sido galardonado en los distintos foros mundiales del agua, aunque ninguna de sus líneas de investigación es parecida a la que presentamos en este proyecto que pretende investigar en torno a los focos de interés “patrimonio hídrico” y “Educación”. Es decir, el trabajo didáctico sobre estos temas no ha tenido un excesivo éxito en la práctica escolar, si exceptuamos lo referido a la Historia del Arte y a trabajos esporádicos y experimentales en el aula-laboratorio.

Estamos convencidos de la importancia de Educar para la ciudadanía en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, lo que supone, en palabras de Bartolomé y Cabrera (2003:46) “crear una identidad cívica a partir de distintas identidades culturales, que pueden incluso encontrarse enfrentadas, supone un reto mayor para las personas, los colectivos y para las instituciones democráticas, que deben promover que su desarrollo sea en un contexto cultural más homogéneo”. Además “La práctica de la ciudadanía en el marco escolar potenciaría el desarrollo del sentimiento de pertenencia y de la competencia ciudadana y podría facilitar el ejercicio ciudadano, no sólo en la institución educativa, sino en marcos más amplios” (Bartolomé, 2004: 102).

Este proyecto utiliza el patrimonio hídrico e hidráulico como herramienta para desarrollar un proyecto global de Educación para la ciudadanía. Por eso pretendemos desarrollar un trabajo en el que se unan las posibilidades didácticas que el patrimonio natural y socio-cultural nos ofrece, mediante el estudio y desarrollo de itinerarios didácticos sobre fuentes y manantiales de la provincia de Jaén desde una perspectiva interdisciplinar. La comprensión del Patrimonio como parte de nuestra sociedad es un objetivo fundamental

para impulsar su difusión, el respeto y la valoración del medioambiente y de la cultura de todas las personas que se aproximan a él, y que llegan a sentirse ciudadanos de una sociedad plural.

### **3. Punto de partida:**

Cada persona y cada colectivo concibe, aprecia y utiliza el agua de distinta manera, tanto desde el punto de vista económico como cultural, lo que nos puede llevar a trabajar contenidos elementales en la Educación para la ciudadanía:

- ✓ Respeto a las diferencias
- ✓ Conocimiento de otras culturas y formas de vida
- ✓ El derecho a la igualdad
- ✓ Las diferencias entre hombres y mujeres
- ✓ La justicia global
- ✓ La familia
- ✓ La convivencia multicultural
- ✓ El desarrollo sostenible...

Pero este proyecto de investigación va más allá, puesto que pretende servir también como punto de partida de una profunda reflexión y cambio de mentalidad para nuestros estudiantes de Maestro en relación con su futuro profesional.

Hoy por hoy los profesionales del turismo y de la gestión cultural (sobre todo a través de los gabinetes pedagógicos de los museos) están desarrollando una importante labor de difusión del patrimonio. Esto es una realidad innegable. Se planifican visitas al museo, se realizan salidas y visitas guiadas a ciudades y a entornos naturales, pero, solo en contadas ocasiones, estas salidas suponen una verdadera educación a través, desde y por el Patrimonio. Creemos que este es un campo de trabajo que puede y debe ser desarrollado por profesionales de la educación para que, realmente, suponga un verdadero proceso de enseñanza aprendizaje. Pretendemos por tanto, analizar las diferencias entre un itinerario turístico y un itinerario didáctico para concienciar y potenciar que desde los centros

educativos no se haga solo turismo, sino que las salidas didácticas supongan un avance más en la consecución de la calidad educativa.

Como puede apreciarse, abordamos varias líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales y experimentales.

1.- Siguiendo las clasificaciones realizadas por Pagés (1997) J. Prats (1997; 2001; 2002) y A. Liceras (2004), este proyecto implicaría

-Investigación sobre la didáctica del patrimonio

-Elaboración, experimentación y evaluación de proyectos didácticos tanto de carácter disciplinar, como multidisciplinar o interdisciplinar.

-Estudios sobre las consecuencias del proceso didáctico en el aula y en el centro docente, así como sus repercusiones en la acción social y comportamiento extraescolar del alumnado.

Por tanto, estaría dentro de dos grupos de investigaciones puesto que nos proponemos:

- Analizar el pensamiento del alumnado de Educación Primaria acerca de dos aspectos: el patrimonio histórico-artístico y cultural relacionado con el agua y la diferencia entre visita turística y visita escolar.
- Concienciar y modificar la actitud de los estudiantes de Maestro/a sobre sus salidas profesionales y potenciar la interdisciplinariedad en el currículo de la formación inicial del profesorado.

2.- Siguiendo la clasificación realizada por Travé (2001) se trataría, en conjunto, de una investigación de tipo “ecológico” que persigue analizar la realidad global tanto dentro como fuera del aula.

Es decir, nuestro marco de referencia es el paradigma crítico, con un claro enfoque de investigación-acción de carácter colaborativo en el que pretendemos coordinar en un mismo proceso de investigación la investigación educativa, la experimentación curricular y el desarrollo profesional de nuestros estudiantes de Maestro/a. De hecho, implica a todo un grupo de investigación, a docentes en ejercicio, a estudiantes de enseñanza obligatoria, estudiantes de maestro y distintas instituciones, para conjugar teoría y práctica.



Las razones que nos han movido, y justifican la elección del estudio de fuentes y manantiales son que:

- El agua es un centro de interés de fuerte carácter interdisciplinar y estructurador.
- Las fuentes y los manantiales nos sirven como elemento a través del cual conocer la cultura y la historia de nuestras ciudades, nuestros pueblos y comarcas.
- El agua ha sido durante muchos siglos una importante fuente de energía que nos conducirá hacia el estudio y el análisis de las fuentes de energía renovables.
- Algunos estudios ponen de manifiesto el atractivo que los paisajes con agua ejercen sobre una gran mayoría de la población.
- Es cada vez más frecuente la aparición en los medios de comunicación relacionadas con la escasez y/o contaminación de las aguas de consumo tradicional.
- Una buena parte de las aguas subterráneas de la provincia están aquejadas de exceso de nitritos de origen agrícola, por lo que se hace cada vez más urgente formar a los agricultores del futuro.

En los medios escolares, tal como ocurre en la sociedad civil, el fomentar actitudes positivas hacia el patrimonio no siempre ha sido una constante por ello es necesario estudiar el acondicionamiento de algunos elementos patrimoniales para las visitas escolares, sin menoscabo del rigor científico. La visión que niños y niñas obtengan, por ejemplo, de una fuente o un manantial utilizado a lo largo de la Historia y su función en relación al desarrollo económico y social de las poblaciones que explotan y utilizan este recurso, permite mejor la comprensión del conjunto y, sobre todo, permite que estos alumnos y alumnas adquieran claves interpretativas del pasado y la comprensión de estas claves fomenta las actitudes de respeto y de interés, desarrolla el espíritu crítico para el

análisis de otras realidades distintas y, finalmente, permite que los estudiantes se hagan una idea de las formas de vida de las sociedades.

#### **4. Objetivos**

Los objetivos que se pretenden conseguir con este proyecto pueden agruparse en tres apartados:

-Unos objetivos generales, relacionados con el currículum oficial de educación primaria y secundaria abordados desde el desarrollo de las competencias señaladas.

-Unos objetivos a conseguir con el profesorado en activo y unos directamente enfocados a los estudiantes, tanto de educación primaria como de la titulación de Maestro.



Competencia	Implica	Objetivos
<p>3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico</p>	<p>“La habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos”. “Hace posible identificar preguntas o problemas y obtener conclusiones basadas en pruebas, con la finalidad de comprender y tomar decisiones sobre el mundo físico y sobre los cambios que la actividad humana produce sobre el medio” “Implica la habilidad progresiva para poner en práctica los procesos y actitudes propios del análisis sistemático y de indagación científica: identificar y plantear problemas relevantes; realizar observaciones directas e indirectas con conciencia del marco teórico o interpretativo que las dirige; formular preguntas; localizar, obtener, analizar y representar información cualitativa y cuantitativa; plantear y contrastar soluciones tentativas o hipótesis; realizar predicciones e inferencias de distinto nivel de complejidad; e identificar el conocimiento disponible, teórico y empírico) necesario para responder a las preguntas científicas, y para obtener, interpretar, evaluar y comunicar conclusiones en diversos contextos”. ”Son parte de esta competencia básica el uso responsable de los recursos naturales, el cuidado del medio ambiente, el consumo racional y responsable”</p>	<p>*Utilizar las posibilidades culturales que tiene el entorno para que el estudiante aprenda a interpretarlo y valorarlo.</p> <p>*Motivar la capacidad de observación del medio natural, social y cultural entre los estudiantes de las distintas etapas de enseñanza obligatoria</p> <p>*Facilitar la comprensión y el desarrollo evolutivo de las sociedades humanas: asentamientos, cultura, costumbres, formas de vida, aprovechamiento del medio natural.</p> <p>*Proporcionar un conjunto de conocimientos básicos sobre el agua: su necesidad para la vida, la configuración de localidades alrededor del agua, las infraestructuras relacionadas con el agua (fuentes y molinos de aceite), los manantiales, la composición química del agua como pista para averiguar el sustrato geológico, la diversidad de flora y fauna, lo aspectos arqueológicos, y artísticos...</p> <p>*Reconocer la necesidad que tiene la ciudad de agua.</p> <p>*Relacionar las propiedades del agua con los usos que de ella se hacen y las infraestructuras que se usan en su manejo.</p> <p>*Facilitar la elaboración actividades de aprendizaje encaminadas a que el estudiante plasme los conocimientos adquiridos y así poder extrapolarlos en diferentes situaciones de transmisión del saber.</p>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">. Competencia social y ciudadana</p>	<p>“Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas. Esta competencia favorece la comprensión de la realidad histórica y social del mundo, su evolución, sus logros y sus problemas. Conlleva recurrir al análisis multicausal y sistémico para enjuiciar los hechos y problemas sociales e históricos y para reflexionar sobre situaciones reales, y dialogar para mejorar colectivamente la comprensión de la realidad”. “. Además implica, la valoración de las diferencias a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres. Igualmente la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo”</p>	<p>*Despertar la observación mediante las actividades, itinerarios y diapositivas, prácticas en el laboratorio...</p> <p>*Fomentar la curiosidad por saber más sobre su entorno mediante la propuesta de actividades y el ansia de investigar.</p> <p>*Conocer diferentes técnicas de recogida de material para el estudio posterior en el laboratorio. Recogida de muestras para el estudio de flora, fauna y sustrato.</p> <p>*Desarrollar las técnicas de recogida de información: documental, recogida de muestras in situ, historia oral.</p> <p>*Educar en la valoración del mantenimiento del Patrimonio Natural, Histórico-artístico y Arqueológico</p> <p>*Relacionar las formas culturales con el uso, disfrute y aprovechamiento del agua.</p> <p>*Relacionar las funciones del agua con el desarrollo económico y social de cada comunidad.</p>
---	---	---

<p>6. Competencia cultural y artística</p>	<p>“Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos. Apreciar el hecho cultural en general.</p> <p>Requiere poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos y, en la medida en que las actividades culturales y artísticas suponen en muchas ocasiones un trabajo colectivo, es preciso disponer de habilidades de cooperación para contribuir a la consecución de un resultado final, y tener conciencia de la importancia de apoyar y apreciar las iniciativas y contribuciones ajenas. La competencia artística incorpora asimismo el conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos, así como de las obras y manifestaciones más destacadas del patrimonio cultural. Además supone identificar las relaciones existentes entre esas manifestaciones y la sociedad -la mentalidad y las posibilidades técnicas de la época en que se crean-.</p>	<p>*Diseñar itinerarios en los que se analicen al mismo tiempo espacios naturales, histórico-artísticos y arqueológicos.</p> <p>*Propiciar una formación integral, multidisciplinar, multicultural y gradual de actitudes, conocimientos y capacidades.</p> <p>*Favorecer el conocimiento y valoración del elemento agua y sus relaciones con el patrimonio natural e histórico artístico proporcionando un material de trabajo tanto al profesorado como a los estudiantes de los distintos niveles educativos de la enseñanza obligatoria.</p> <p>*Saber relacionar los resultados obtenidos de la experimentación realizada.</p> <p>*Facilitar los materiales elaborados en los distintos centros de enseñanza obligatoria de la provincia de Jaén.</p> <p>*Implantar la utilización de estos materiales en los distintos centros de la provincia de Jaén y evaluar cómo inciden en el conocimiento de nuestro Patrimonio en los escolares de los distintos niveles de la enseñanza obligatoria.</p> <p>*Favorecer la educación en el Patrimonio histórico-artístico y natural de todos los estudiantes de la provincia de Jaén</p> <p>*Proporcionar un conjunto de conocimientos básicos sobre la materia, las magnitudes físicas asociadas y las unidades de medida implicadas.</p> <p>*Enseñar a elaborar informes basados en trabajos de campo, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo.</p> <p>*Comprender la importancia del agua como recurso natural limitado e insustituible.</p> <p>*Convertirse en una base instrumental para la acción docente.</p>
--	---	--

Es decir, queremos cumplimentar las demandas de estudiantes y profesorado de manera concreta para el conocimiento de su entorno próximo, centrándolo en el elemento

agua, sus usos, utilizaciones y funciones económico-sociales y artísticas, partiendo de tres grandes núcleos:

1.- Desde la perspectiva individual y cognitiva, intentando valorar a tal fin: Qué conoce; qué puede percibir; qué actitud presenta; qué intereses le motivan; qué puede aprender y qué debe aprender; su estimación hacia fuentes y manantiales, espacios urbanos y espacios naturales...

2.- Desde la perspectiva de la integración social en el medio: Cómo se produce su conexión con el medio que le rodea; la incidencia de los medios de comunicación; la imagen y su función; el conocimiento de la realidad presente; la valoración de la historia pasada; los parámetros artísticos y vivenciales; la función social de las fuentes y manantiales dentro del sistema económico y social de la provincia en la que habita.

3.- Desde la perspectiva educativa y legislativa: como exigencia real de los diseños curriculares, donde queda integrado el conocimiento del medio natural, social y cultural en Primaria, como área de conocimiento y en Secundaria en el área de Ciencias Sociales: Geografía e Historia y de Ciencias Naturales; por el valor otorgado al patrimonio histórico-artístico, al entorno natural y al medio tanto en primaria como en sociales; como referencia profesional para concretar el modelo de diseño abierto y flexible ofertado por el M.E.C. y la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Con respecto a las hipótesis de partida de esta investigación, que deben ser entendidas como expectativas sobre los resultados, dentro de un paradigma cualitativo y cuantitativo que se desarrollarán por el método de la triangulación, y no como hipótesis en sentido estadístico

1.- Hipótesis general que orienta nuestro trabajo se puede formular en los siguientes términos: La enseñanza del patrimonio debería establecerse a partir de situaciones didácticas que "contextualicen" aspectos modelizantes y permitan dar una significación al concepto de patrimonio natural e histórico-artístico. El instrumento más idóneo para esa modelización creemos que es el diseño y aplicación de itinerarios didácticos.

Esta hipótesis conlleva la formulación de otras más específicas como las siguientes:

- Existe un campo de conocimientos asociados al concepto de patrimonio natural e histórico-artístico que figuran de un modo muy poco explícito en los currículum escolares. Esperamos determinar las condiciones bajo las cuales se puede modificar la relación institucional establecida, introduciendo situaciones de modelización sobre el diseño de itinerarios didácticos, para los distintos niveles educativos, de fuentes y manantiales de la provincia de Jaén.

- La introducción en la enseñanza de situaciones de aprendizaje va a permitir eliminar la distancia que en la actualidad existe entre lo "mostrativo" y lo "demostrativo" (los casos particulares y el caso general), permitiendo a los estudiantes de los distintos niveles de enseñanza construir significativamente el conocimiento y valoración del patrimonio natural, histórico-artístico y social de nuestra provincia.

- Los estudiantes de la muestra pertenecen a distintos ámbitos socioculturales de la provincia y de otros países gracias al fenómeno de la migración. Esperamos poder identificar diferentes obstáculos epistemológicos e ideas inconsistentes para poder darles respuesta.

- La introducción en el medio escolar de situaciones didácticas apropiadas, permitirá a los estudiantes superar los obstáculos e ideas inconsistentes anteriores.

## **5. Metodología**

Las visitas escolares a ciudades y espacios naturales no son algo nuevo. En efecto, la escuela ha ido incorporando las visitas como unas actividades normales dentro del aprendizaje de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Naturales. Hay dos campos de actividad que sobresalen en las salidas escolares, tanto de la Educación Primaria como de la Secundaria o del Bachillerato: el campo de las Ciencias de la Naturaleza y el campo de las Ciencias Sociales. Sin embargo, la utilización de los manantiales, así como de diferentes infraestructuras relacionadas con el agua (fuentes, molinos, etc), como elementos generadores de conocimiento histórico y natural sí lo son, y convertirlos en una

herramienta natural y socializadora para fomentar valores como el respeto a la naturaleza, al equilibrio entre espacio y sociedad, la diversidad de paisajes que se generan en torno al agua y la capacidad del ser humano para potenciarlo o destruirlo es uno de los objetivos de este proyecto. Por eso, optamos por el diseño de itinerarios didácticos que se convierten en un instrumento con el que se “enseña” a observar distintos aspectos de la naturaleza, de cómo ésta se relaciona con la formación cultural artística e histórica y de cómo la historia marca los usos y abusos de la naturaleza, ayuda a entender el medio natural en un marco de asociación entre fauna, flora, sustrato, medio y hombre; y a saber reflexionar sobre el respeto y la tolerancia hacia el medio circundante.

Metodológicamente en todo el itinerario ha de prevalecer una dimensión que convierta al estudiante en el protagonista de su propio aprendizaje, bajo la acción directa de unas fichas de trabajo que le conducen a ese fin y la tutela del profesorado que inicia y organiza el proceso educativo. Serán estas fichas las que obliguen a la búsqueda y al descubrimiento para propiciar su propio aprendizaje y la asimilación de los conceptos que previamente se habrán elaborado, evitando así, la posibilidad de que la visita se convierta en un simple paseo o en la secuenciación de un aprendizaje. El edificio, el monumento y el espacio, aunque sea protagonista, no debe centrar el análisis, sino que ha de estar incluido dentro del recorrido trazado, inserto en una planificación espacial cuya selección no es arbitraria y que se determinará tanto en función de la red del tejido urbano como del interés de las edificaciones existentes.

Partiendo de estos tres grandes núcleos intentamos establecer unas bases de conocimiento mediante una estructura lógica y una aplicación metodológica con la que llevarlo a cabo. Estas bases podríamos sintetizarlas en los siguientes puntos:

1º) Elaboración de una dinámica de conocimiento que enlaza conceptos, procedimientos y valores y crea actitudes con las que abordar el aprendizaje propuesto.

2º) El itinerario se convierte en el instrumento para hacer un aprendizaje constructivo. Se sientan las bases para enseñar a ver el monumento y su enclave ciudadano.

3º) Se concilia la observación directa con la indirecta y de esta manera el itinerario dejará de ser "algo que está" para convertirse en "algo que reclama interés",

que es captable y analizable y por lo tanto permite que los estudiantes adquieran capacidades de trasladar los conocimientos a otros espacios y otros tiempos.

4º) Permite la capacitación para que cada sujeto pueda incrementar su propio esquema de conocimiento y ampliarlo.

De esta manera, el agua se convierte en una guía estructural con la que enlazar en la práctica espacios naturales, geografía, química, física, biología, urbanismo, arquitectura, historia, sociedad, pasado y presente, así como la necesidad de conservación para el futuro.

Para conseguir un conocimiento significativo y lógicamente estructurado del recorrido a efectuar, a fin de obtener resultados positivos, en esta propuesta didáctica establecemos unas fases que implican preparación, desarrollo y evaluación. Conectando la clase con el itinerario a través de un triple proceso:

Inicial.- Anterior a la salida, cuando, todavía en el recinto escolar, se analicen los conocimientos previos, la contextualización espacio-temporal y la motivación, se determinen los objetivos tanto de conceptos como de procedimientos y actitudes. En definitiva se trata en este momento de trabajar la información y crear la ambientación para que el desarrollo no sea el de una excursión extraescolar sin más, sino una secuencia dentro del programa elaborado por el profesor o profesora o diseñado en el curriculum del centro. Considerando como estrategia efectiva la implicación del estudiante en la programación y desarrollo del proceso, a través de actividades como: torbellino de ideas, juegos de simulación, lecturas, etc.

Desarrollo del itinerario.- Donde de manera casi autónoma, si se ha desarrollado bien la fase anterior, el estudiante puede llevar a cabo su propio aprendizaje mediante la utilización de las guías de trabajo, auténticas instrumentos de su descubrimiento, completando el profesorado las informaciones que le sean requeridas in situ. En esta fase será muy importante canalizar los aspectos lúdicos (tanto los que toda salida conlleva como los que nos interesa insertar en las actividades), para aumentar el disfrute que puede tener el contacto con el Patrimonio. Igualmente este es un momento oportuno para fomentar actitudes de respeto y valoración del Patrimonio, concienciándose sobre la necesidad de su preservación. El rigor en la experimentalidad, es decir, en la toma de datos para hacer un estudio básico de gabinete es muy importante en la formación del alumnado. Por tanto se

determinarán unas pautas en las que se diseñen actividades prácticas en el campo para obtener muestras naturales de flora, fauna y suelo, así como la recogida de muestras para análisis físico-químicos en el laboratorio:

De regreso al aula.- Donde se cerrará el ciclo de actividades, verificando si se han llevado a cabo los objetivos previstos, elaborando los datos recogidos en la fase anterior, ordenándolos, clasificándolos, interpretándolos y verificando hipótesis, es el momento de realizar síntesis, reforzar los conocimientos que se hayan considerado más significativos, llevar a cabo puestas en común y debates. Este es el momento más oportuno para las actividades grupales. Finalmente las actividades, con capacidad evaluadora, dictaminarán sobre la validez o no del proceso efectuado.

Las actividades han de ser específicas teniendo en cuenta los requerimientos de tipo conceptual y de desarrollo evolutivo del grupo.

## **6. Plan de trabajo:**

1ª Fase: Estudio y análisis de ideas previas de estudiantes y profesorado de la provincia de Jaén sobre los conceptos de “visita turística” y “salida escolar”. Analizar y estudiar las diferencias.

- Elaboración de un cuestionario
- Validación del mismo a través de expertos
- Aplicación de Alfa de Cronbach y el método de las dos mitades.
- Selección de la muestra
- Aplicación del cuestionario
- Análisis de los resultados
- Conclusiones, implicaciones y limitaciones.

2ª Fase: Diseño y elaboración del material didáctico tanto del profesorado como de los estudiantes de los distintos niveles educativos.

3ª Fase: Debate de los itinerarios con profesorado en ejercicio y publicación de los mismos para su difusión a través del centro de profesorado de la provincia de Jaén.



4ª Fase: Observación en el medio escolar: Aplicación de los itinerarios.

1.- Objetivos específicos:

- Definir los límites y variables del campo de estudio
- Determinar las técnicas necesarias para la recogida de datos

2.- Delimitación y descripción del campo de estudio:

- Primer campo de estudio: La comunidad educativa de la enseñanza obligatoria de la provincia de Jaén (profesorado y estudiantes).
- Muestreo representativo por niveles educativos.

3.- Técnicas:

Estudios observacionales

Técnicas de muestreo

Tabla de frecuencias

Triangulación

Infografía.

4.- Análisis de los datos recogidos en los estudios previos (métodos estadísticos de análisis múltiple de variables, inferencias estadísticas, análisis factorial de correspondencias, análisis "cluster")

5.- Análisis y estudio de las muestras naturales recogidas en las zonas de muestreo.

6.- Interpretación de los resultados obtenidos:

- Verificación y validación de hipótesis.
- Evaluación de los objetivos.

5ª Fase: Aplicación del cuestionario a los mismos estudiantes con los que se han desarrollado los itinerarios. (post-tes)

6ª Fase: Elaboración de conclusiones, implicaciones y limitaciones.

7ª Fase: Difusión y divulgación de los resultados obtenidos. Seminarios de salidas profesionales con nuestros estudiantes las titulaciones de Maestro/a.

Creemos que este proyecto de investigación que se plantea tiene un carácter novedoso e innovador. Pese a que han sido diversos las aproximaciones y estudios que se han realizado en España sobre itinerarios didácticos desde el punto de vista patrimonial, en su mayor parte han tenido una repercusión extremadamente local y unidisciplinar. Sin embargo, debido al planteamiento del estudio desde diferentes puntos de vista con un carácter plenamente integrador donde se analizan singularidades espaciales, y aportaciones desde diferentes disciplinas (arqueólogos, geógrafos y geólogos), el trabajo que se propone permitirá el estudio comparativo de estos elementos y técnicas de captación de agua, así como el análisis de sus consecuencias paisajísticas y culturales desde una óptica multidisciplinar, aumentando los conocimientos sobre estos elementos singulares del patrimonio cultural del agua.

Por otra parte, este proyecto podría enmarcarse perfectamente en la línea de trabajo de Educación Ambiental, una de las competencias básicas establecidas por el Tuning para los profesores de educación obligatoria.

Además de los beneficios que esperamos conseguir para una educación de calidad en Educación Obligatoria, esperamos que el proyecto de investigación que se propone sea de interés para los diversos organismos e instituciones educativas que quieran difundir el patrimonio cultural y la ordenación territorial. El motivo de ello es que los resultados obtenidos pueden ser información útil para los procesos de toma de decisiones.

## **7. Bibliografía**

ABRIL, A. M., CONTRERAS, M., CRUZ, A., DÍEZ, M. C., GÁMEZ, M. D., MAYORAL, M. V., MUELA, F. J., PEINADO, M., RIVERA, B. y RUEDA, C. (2007) "Itinerarios didácticos por espacios naturales y patrimonio histórico-artístico: fuentes y manantiales asociados a la zona norte de la Sierra de Segura (Jaén)". VI Jornadas Internacionales de Olivar Ecológico. Consejería de Agricultura, Diputación Provincial de Jaén, Ayuntamiento de Puente de Génave,

A.D.R. Sierra de Segura y Centro de Asesoramiento y formación de Agricultura y Ganadería Ecológica. Puente de Génave, España.

- ABRIL, A. M., CONTRERAS, M., CRUZ, A., DÍEZ, M. C., GÁMEZ, M. D., MAYORAL, M. V., MUELA, F. J., PEINADO, M., RIVERA, B. y RUEDA, C. (2008), “El agua: itinerarios didácticos por el patrimonio histórico-artístico y espacios naturales de la zona de Sierra Mágina (Jaén)” en Ávila, R. M<sup>a</sup>; Cruz, A.; Díez, M<sup>a</sup> C. (eds) (2008) *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los Nuevos Planes de Estudio.*, pp. 703-704.
- AGUILERA, L. M. (1997) “Un recurso con problemas: el agua”. Sevilla: Junta de Andalucía.
- ÁVILA, R. M<sup>a</sup>; CRUZ, A.; DÍEZ, M<sup>a</sup> C. (eds) (2008) *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los Nuevos Planes de Estudio.* Granada.
- BELZA, J. (1971) “Fuentes de Granada” *Obra cultural de la Caja de Ahorros de Granada.*
- CRUZ Cabrera, J. P. (1996) “Las fuentes de Baeza”. *Monografía Arte y Arqueología.* Universidad de Granada.
- DÍEZ BEDMAR, M<sup>a</sup> C. (2007) “Agua, Género e Integridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales”, en E-Conferencia sobre Género, Agua e Integridad,
- GARCÍA RUIZ, A. L. (1988) Los itinerarios didácticos en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 2.
- GÓMEZ, J. L. (1997). “La ruta del agua. Itinerarios didácticos”. Cartagena: Instituto Municipal de Educación
- GUZMÁN PÉREZ, M. F. (Coord.) (1993) “Itinerarios artísticos de Granada. Propuesta didáctica”. Granada, Grupo de Investigación de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- KIRCHNER, H.; NAVARRO, C. (1994) Objetivos, métodos y práctica de la Arqueología hidráulica. *Revista de Arqueología y territorio medieval*, 1, 159-182.
- MAESTRO GONZÁLEZ, P. (1993), “El aprendizaje histórico de la ciudad”, *Apuntes de Educación (nueva época)*, 2, Madrid, Anaya.

VV. AA. (1979). “Manual técnico del agua”. 4ª Edición Española. Bilbao:  
DEGREMONT.

VV.AA. (1994). “El futuro del agua”. Serie Monografías. Madrid: Junta de Andalucía.

VV.AA. (1998). “El agua un bien insustituible” (monográfico). Aula Verde 18. Sevilla:  
Junta de Andalucía.

# **RECURSOS PARA EL DISEÑO DE ITINERARIOS DIDÁCTICOS VIRTUALES POR EL MEDIO NATURAL A TRAVÉS DEL SISTEMA ECTS**

Óscar Jerez García

Lorenzo Sánchez López

Universidad de Castilla-La Mancha

## **1. Introducción**

El estado de avance por el que caminan los títulos de grado y con ellos la programación de módulos en aplicación de las metodologías de los ECTS nos pone cada vez más cerca de una programación en detalle donde el texto reduce su importancia y paralelamente nos obliga a una actividad programadora donde tendremos que elaborar, elegir, seleccionar y ordenar nuestros materiales de trabajo, hacer nuestro propio libro o cuadernos de materiales. En ello Internet será de gran ayuda y nos parece adecuada la transferencia de experiencias que nos permitan colaborar entre todos en abordar los nuevos retos educativos; es ese sentido el que pretendemos en ésta aportación.

Las salidas de trabajo de campo constituyen un método de enseñanza-aprendizaje clásico. La Geografía ha utilizado este recurso desde hace tiempo. Célebres fueron las excursiones por el entorno de Madrid auspiciadas por la Institución Libre de Enseñanza (N. Ortega Cantero, 2001), aunque no faltan ejemplos de trabajos más recientes que utilizan la excursión como recurso en el proceso de enseñanza de la disciplina geográfica (A. Sánchez Ogallar, 1995).

Visto desde esta perspectiva, nuestra propuesta no constituye ninguna innovación ni didáctica ni educativa. La innovación puede surgir cuando esa actividad se planifica utilizando instrumentos y herramientas basados en las TIC y, aún más, cuando se programa en el seno de una asignatura diseñada en el contexto de un programa basado en una nueva titulación elaborada según las pautas y descriptores propuestos por el Espacio Europeo de Educación Superior.

En este sentido, proponemos diseñar una actividad clásica, tradicional en la didáctica de la Geografía, como la salida de campo, desde una perspectiva innovadora centrada en la utilización de recursos informáticos y virtuales que permitan al discente, maestro en formación y, por tanto, futuro docente, conocer las técnicas, métodos y recursos para planificar y organizar una salida de trabajo de campo con sus alumnos utilizando la información disponible en Internet.

## **2. Geografía, grado y ect**

La Declaración de la Sorbona, en el año 1998 y la Declaración de Bolonia, en 1999, constituyen el comienzo de un proceso de convergencia hacia un espacio europeo de enseñanza superior que deberá hacerse plenamente realidad en el año 2010. Praga (2001), Salamanca (2001), Goteborg (2001), Londres (2007), constituyen otros tantos hitos evolutivos en este proceso que lleva a las universidades europeas a converger hacia unos criterios comunes. Entre ellos, la adopción del crédito ECTS constituye una novedad para el sistema tradicional de créditos aplicado en las universidades españolas, que desde hace algunos cursos se va implantando paulatinamente.

Este *sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos* (ECTS) se basa en la carga de trabajo que necesita el estudiante para la consecución de los objetivos de un programa que se especifican preferiblemente en términos de los resultados del aprendizaje y de las competencias que se han de adquirir.

Según la definición del REAL DECRETO 1125/2003, de 5 de septiembre, *por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*, el crédito europeo se concibe como “la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios” (REAL DECRETO 1125/2003, Artículo 3). En el Artículo 4 del mismo Real Decreto se dice que “en la asignación de créditos a cada una de las materias que configuren el plan, se computará el número de

horas de trabajo requeridas para la adquisición por los estudiantes de los conocimientos, capacidades y destrezas correspondientes. En esta asignación deberán estar comprendidas las horas correspondientes a las clases lectivas, teóricas o prácticas, las horas de estudio, las dedicadas a la realización de seminarios, trabajos, prácticas o proyectos, y las exigidas para la preparación y realización de los exámenes y pruebas de evaluación”. Además, el nuevo crédito no solamente no contabiliza exclusivamente el número de horas de “clases magistrales”, sino que también cada crédito implica un número mínimo de 25 horas y un máximo de 30 horas de trabajo del alumno.

La declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999, inspirada en la Declaración de la Sorbona del 25 de mayo de 1998, propone una serie de objetivos comunes a todos los países europeos de cara a la creación del espacio europeo de enseñanza superior y su promoción en el resto del mundo. Entre ellos, se propone “la puesta a punto de un sistema de créditos como puede ser el sistema ECTS como medio apropiado para promover una mayor movilidad de los estudiantes”. Además, también se propone adoptar “un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales”.

Con esos objetivos se está empezando a trabajar en las universidades españolas de manera que algunas ya han elaborado los nuevos planes de estudio adecuados a las características y necesidades de este nuevo contexto de educación superior. En la Universidad de Castilla-La Mancha se ha propuesto el nuevo título de Grado de Maestro en Educación Primaria, con una carga docente de 240 créditos ECTS repartidos en cuatro cursos académicos. Este se organiza en módulos, materias y asignaturas. La disciplina que nos ocupa se incluye en la *formación generalista* (dentro de la primera división modular), concretamente en el *módulo didáctico y disciplinar* (dentro de la segunda división modular). Este módulo se denomina *Enseñanza-aprendizaje de Ciencias Sociales*, que cuenta con 15 créditos. En él se incluye la materia que lleva como denominación *Ciencias Sociales I: Geografía y su didáctica*, de un total de 6 créditos.

A partir de esta asignatura proponemos un modelo de actividad basado en la realización de un itinerario didáctico virtual utilizando información geográfica y cartográfica de Internet. Los alumnos de esta materia, módulo y grado serán maestros de Educación Primaria. Por eso creemos que es importante que el alumno, futuro maestro, conozca las fuentes, medios, instrumentos, herramientas y recursos necesarios para que pueda organizar una salida de campo con sus alumnos, proponemos elaborar una

actividad orientada en esta dirección, incluida en la jerarquía académica organizativa anteriormente aludida.

### **3. Metodología**

En un orden secuenciado, partiendo de los objetivos y de las competencias que deben alcanzar los estudiantes para desarrollar tratamos a continuación unos contenidos y una organización del tiempo y de las actividades que permitan alcanzar dichos objetivos. Se debe organizar también un cronograma y unos criterios de evaluación. Los recursos y medios para desarrollar los contenidos constituyen un punto aparte. Nos centraremos en aquellos que permitan aproximarnos al conocimiento del medio natural y sociocultural a partir de ellos, y elaborar una propuesta de itinerario didáctico virtual.

El alumno que se enfrente a esta actividad deberá tener unos conocimientos básicos de informática y de navegación por la Red. A partir de estas habilidades y destrezas informáticas elementales podrá indagar en las fuentes de Internet para buscar, ordenadamente, aquella información necesaria para elaborar un itinerario por un territorio que desconoce. Por tanto, se valorará la capacidad indagativa e investigadora, así como la curiosidad para alcanzar una serie de competencias de manera que, al finalizar estas actividades, el estudiante deberá estar capacitado para:

- Buscar, localizar, manejar y utilizar las fuentes geográficas, especialmente cartográficas, presentes en Internet.
- Analizar los diferentes elementos componentes del medio a partir de dichas fuentes.
- Extraer y seleccionar la información adecuada para conocer y comprender los principales fenómenos y procesos geográficos.
- Elaborar y diseñar, a partir de los datos geográficos, un itinerario didáctico virtual que sirva como modelo para organizar posteriores salidas de campo o bien para proyectarlo y exponerlo en el aula.
- Reflexionar sobre la importancia de la metodología indagativa para aproximarse a la realidad de los diferentes espacios y a los principales problemas del medio natural, rural y urbano.

Los contenidos se organizarán en dos bloques que, a su vez, se pueden dividir en diferentes temas, según el siguiente esquema:

a) La organización de excursiones y trabajo de campo

-Conceptos básicos y fundamentos preliminares:



-Mapas y cartografía. Lectura, orientación e interpretación.

-Legislación básica. Servidumbres, vías y áreas protegidas.

-Planificación de la excursión:

-Trayecto, medios de transporte, organización del tiempo, previsión de la meteorología.

b) Diseño de un itinerario virtual.

-El medio natural.

-El medio sociocultural.

### **3.1. Actividades y organización secuencial**

Uno de los objetivos de esta propuesta metodológica, como se dijo, consiste en preparar al alumno, futuro maestro, para que adquiriera las competencias necesarias para que pueda llegar a organizar, de forma autónoma, una salida de campo con sus alumnos, planificando el itinerario de la manera más efectiva. Para alcanzar dicho objetivo proponemos una secuenciación ordenada de las actividades de enseñanza-aprendizaje organizada en torno a las siguientes líneas de trabajo:

- **Clases teóricas.** Aunque las clases magistrales pierden protagonismo con la implantación del sistema ECTS respecto a los sistemas metodológicos de enseñanza-aprendizaje tradicionales anteriores, no obstante es necesario presentar, dirigir, conducir y plantear toda una serie de contenidos teóricos de la materia en el aula, (no puede olvidarse que siempre será la teoría la que alumbre la práctica) En este sentido, hay que exponer los contenidos referentes a los dos bloques que anteriormente hemos citado. La exposición y presentación de los contenidos lleva implícita la formulación de toda una serie de preguntas y cuestiones dirigidas a la asimilación y comprensión por parte de los alumnos (saber teórico y conceptual imprescindible) de los mismos. Junto a ellos, se propondrán las siguientes actividades que se realizarán tanto en el aula como fuera de ella.

- **Presentación y debate de lecturas seleccionadas.** Se propone trabajar sobre tres documentos cuyas lecturas realizarán los alumnos en tiempo fuera del aula. Con ellas se pretende que profundicen en las cuestiones metodológicas sobre la organización de salidas de trabajo de campo así como en fuentes y recursos para el conocimiento del medio, fundamentalmente mediante Internet. En concreto, las tres fuentes seleccionadas son: S. Wass (1990): *Salidas escolares y trabajo de campo en la Educación Primaria*, de Ediciones Morata y Ministerio de Educación y Ciencia; se leerá el capítulo II (Cosas

de debe conocer un profesor, pp. 23-46) y el capítulo III (Planificación: las primeras etapas, pp. 47-66). La segunda lectura es la siguiente: O. Jerez y L. Sánchez (2003): “Las aportaciones de Internet en la didáctica del paisaje: la cartografía del medio natural”, en *La enseñanza de la Geografía ante las nuevas demandas sociales*, Grupo de Didáctica de la Geografía, (A.G.E.), Toledo, UCLM. La tercera lectura propuesta es: M.A. Serrano de la Cruz y O. Jerez (2008): “Paisaje y educación. El conocimiento del medio a través de la imagen fotográfica”, en *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado: la didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*, AUPDCS, UNIA y Universidad de Jaén, Servicio de Publicaciones.

- **Realización de prácticas en el aula de informática.** La búsqueda de información en Internet supone trabajar en el aula de informática a partir de una serie de páginas y portales en los que los alumnos irán buscando la información precisa para la realización de sus itinerarios virtuales: mapas, fotografías aéreas, fotografías panorámicas, textos, dibujos, gráficos, etc.

- **Salida de campo.** Al finalizar todo este proceso se propone realizar una salida de campo en la que los propios alumnos comprueben sus propias habilidades y destrezas básicas como organizadores de la misma sirviendo también para comprobar si sus búsquedas en la Red concuerdan con las paradas previstas y los paisajes, objetos y elementos a visitar. Además, la salida también servirá para que actúen como guías e intérpretes de sus propias propuestas pedagógicas, y para que utilicen los materiales elaborados en clase, en el aula o en otros espacios como recursos didácticos en la salida de campo.

- **Tutorías.** Además de las actividades anteriores, las tutorías tienen el objetivo de ayudar, orientar y asesorar al alumno sobre las actividades que está llevando a cabo.

Respecto a la organización del tiempo estimado de trabajo del alumno, se destinará a las clases presenciales un total de 8 horas, lo cual supone un tercio del tiempo total del trabajo del alumno. Aquí se incluye tanto las clases teóricas, en las que el alumno participará de forma activa, como las clases prácticas, fundamentalmente las orientadas a la búsqueda de información en Internet. La preparación de las clases teóricas, incluidas las lecturas obligatorias y la preparación del examen o prueba escrita, se estima en unas 4 horas. A ello hay que añadir las horas disponibles de tutoría, seis semanales, de las que al menos una será utilizada para la revisión del trabajo práctico y la preparación de la salida de campo. Por último, la salida de campo implicará una

dedicación por parte del discente de 12 horas, de las cuales 8 serán ocupadas por la propia salida y el resto, 4 horas, por la preparación y organización de la misma, por la realización de materiales didácticos que se utilizarán en la salida y por la puesta en común al finalizar la actividad.

De manera abreviada, el tiempo estimado del trabajo del alumno en estas actividades orientadas a la realización de un itinerario didáctico son las siguientes:

Clases presenciales: 5 horas

Tutorías. 1 hora

Lecturas y preparación de la prueba escrita: 4 horas

Prácticas en el aula de informática: 3 horas

Salida de campo: 12 horas.

Todo ello ocuparía un total de 1 crédito ECTS (unas 25 horas de trabajo del alumno) y se debe incluir en una programación más amplia de una asignatura como es *Ciencias Sociales I: Geografía y su didáctica*, de 6 créditos. Según el cronograma de la asignatura, esta actividad se ubicaría al final de la programación.

#### **4. Recursos virtuales: cartografía en Internet**

Los recursos, según la RAE, son un “conjunto de elementos disponibles para resolver una necesidad o llevar a cabo una empresa”. También se puede definir un recurso didáctico como “todo aquel medio material (proyector, libro, texto, video...) o conceptual (ejemplo, simulación...) que se utiliza como apoyatura en la enseñanza, normalmente presencial, con la finalidad de facilitar o estimular el aprendizaje” (<http://www.recursoseees.uji.es/fichas/fc14.pdf>). Un recurso didáctico es, por tanto, cualquier material, instrumento o herramienta que se ha elaborado con la finalidad de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto al docente como al discente. En el caso que nos ocupa, con la finalidad de que el alumno alcance los objetivos propuestos y las competencias establecidas, consideramos que es necesario desarrollar ciertas habilidades y destrezas que puedan facilitar la consecución de dichos fines.

Para diseñar un itinerario didáctico virtual es conveniente dominar una serie de estrategias básicas que permitan acceder a la información necesaria para cumplir este objetivo. De igual forma, junto a las estrategias y destrezas es conveniente conocer e indagar en la potencialidad de la Red como recurso para acceder a dicha información. Además de las innumerables fuentes de diversa índole (bibliográficas, cartográficas, hemerográficas, museográficas, etc.) que pueden ayudar a diseñar un itinerario

didáctico, nos centraremos en las fuentes informáticas, concretamente en Internet, como una herramienta y, por tanto, un recurso que puede facilitar la labor de búsqueda de información. De esta manera proponemos las siguientes direcciones a partir de las cuales diseñaremos un itinerario didáctico virtual por un espacio natural protegido, basándonos únicamente en la información hallada en la Red.

-Imágenes de satélite y fotografías aéreas:

<http://earth.google.com/intl/es/>

<http://maps.google.es/>

<http://sigpac.mapa.es/fega/visor/>

[http://w3.mapya.es/dinatierra\\_v3/](http://w3.mapya.es/dinatierra_v3/)

-Relieve:

<http://www.igme.es/internet/default.asp>

<http://www.ideo.es/clientesIGN/relieve/index.html?lang=ES>

<http://leu.irnase.csic.es/mimam>

-Clima:

<http://www.aemet.es/es/elclima/>

[http://www.uclm.es/Ceclm/b\\_virtual/libros/estudio\\_agroclimatico/index.htm](http://www.uclm.es/Ceclm/b_virtual/libros/estudio_agroclimatico/index.htm)

<http://meteocam.uclm.es/>

[http://www.tutiempo.net/clima/CIUDAD\\_REAL/09-2008/80141.htm](http://www.tutiempo.net/clima/CIUDAD_REAL/09-2008/80141.htm)

-Vegetación:

<http://www.mma.es/portal/secciones/>

-Áreas protegidas:

<http://www.jccm.es/maydr/inap/forms2/inapf001.php#capas>

-Cultivos y usos del suelo:

<http://www.mapa.es/mca2/inicio.htm>

<http://www.ideo.es/clientesIGN/corineClient/index.html?lang=ES>

-Estructura agraria y catastro

<https://ovc.catastro.meh.es/CYCBienInmueble/OVCConsultaBI.htm>

-Carreteras y callejero

<http://www.mapas.es/?gclid=CL309YbdyZMCFRJvugodV13giA>

<http://maps.live.com/default.aspx?>

[http://www.guiacampsa.com/gcampsa/es\\_es/home/home.aspx?codidioma=1](http://www.guiacampsa.com/gcampsa/es_es/home/home.aspx?codidioma=1)

-Varios temas:

<http://www.cedercam.eu/>

<http://www.mapa.es/siga/inicio.htm>

<http://ide.jccm.es/>

[http://www.idee.es/show.do?to=pideep\\_pidee.ES](http://www.idee.es/show.do?to=pideep_pidee.ES)

<http://www.goolzoom.com/>

## **5. Aplicación práctica: itinerario virtual por el boquerón del Estena (Parque Nacional de Cabañeros)**

Como trabajo práctico en el que concretar el itinerario a partir de los datos extraídos de la Red proponemos realizar un itinerario didáctico por los Montes de Toledo, entre las provincias de Toledo y Ciudad Real, con varias paradas diseñadas por medio de este recurso informático. Se propone realizar un trabajo indagativo individual y una puesta en común final para elaborar un trabajo conjunto. Este trabajo se materializa en una propuesta de itinerario virtual por este espacio de montaña media del interior peninsular. El trabajo será evaluado mediante la presentación, proyección y exposición en el aula del itinerario, en una primera fase, y recorriéndolo en autobús y a pie, en una segunda.

A partir de las fuentes presentes en Internet, anteriormente citadas (se puede hacer uso de muchas otras fuentes en la Red), proponemos un recorrido didáctico por el Parque Nacional de Cabañeros, citando en todo momento la fuente utilizada.

La salida se realizará desde la Escuela Universitaria de Magisterio de Ciudad Real, dirección Porzuna, Pueblonuevo del Bullaque, El Molinillo, Retuerta del Bullaque, Navas de Estena y recorrido pedestre por la ruta del río Estena, una de las pocas habilitadas para realizarla a pie por este Parque Nacional.

La distancia desde el punto de partida, Ciudad Real, hasta Navas de Estena se calcula a través de <http://www.guiacamps.com/>. Una sencilla aplicación permite ver la ruta que se hará por carretera, conocer el número total de kilómetros (103´0), la duración del viaje aproximada (1 h, 38 m), los diferentes puntos kilométricos por los que se transita con la distancia y tiempo aproximado así como una previsión meteorológica en cada uno de los puntos. Además, se acompaña de un mapa con indicación del recorrido y diferentes informaciones: tráfico, obras, restaurantes, etc.

La previsión meteorológica resulta fundamental para organizar cualquier tipo de actividad al aire libre. La página de la Agencia Estatal de Meteorología (<http://www.aemet.es/>) permite visualizar la predicción del tiempo hasta con una

semana de antelación. Se pueden comprobar las predicciones en cuanto al estado del cielo, probabilidad de precipitación, temperaturas máximas y mínimas, velocidad y dirección del viento e índice de radiación para cada uno de los días, lo cual resulta de gran ayuda para la organización de la salida de campo. De igual forma, el Instituto Meteorológico Regional de Castilla-La Mancha ofrece una información muy similar, con predicciones de varios días de antelación para cualquier localidad.

Tras calcular el itinerario por carretera, en el que se puede buscar alguna parada técnica en un área de servicio, gasolinera, bar, zona de descanso, etc. (todo ello lo indica la Web) así como conocer la previsión del tiempo, se realizará una visita virtual, a partir de imágenes aéreas, del recorrido pedestre a realizar. Para ello nos podemos apoyar en <http://earth.google.com/intl/es/> o bien en <http://maps.google.es/>. En ambos casos podemos observar y estudiar el itinerario a gran escala. Además también se puede medir la distancia a recorrer. Mediante una herramienta específica, podemos calcular una distancia de 3'92 kilómetros desde el punto de partida, la localidad de Navas de Estena, hasta el final del recorrido. Al ser un itinerario lineal, con ida y vuelta por el mismo lugar, obtenemos una distancia total de casi 8 kilómetros.

Para conocer las principales características del relieve de la zona se puede consultar la siguiente dirección: <http://maps.google.es/>. La topografía se expresa mediante curvas de nivel, a partir de las cuales se puede observar que todo el recorrido se realiza a una altitud inferior a los 700 m sobre el nivel del mar. También con Google se puede obtener una imagen tridimensional, manipulada, más o menos distorsionada pero que nos permite obtener una idea del tipo de relieve de la zona. En la página del Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino podemos descargar el Mapa Topográfico Nacional a escala 1:50.000 (<http://sigpac.mapa.es/fega/visor/>). También está disponible la serie a escala 1:25.000 de todo el territorio nacional, lo cual permite realizar un estudio cartográfico en profundidad del territorio a estudiar con todas las implicaciones didácticas que ello conlleva en cuanto a lectura e interpretación del mapa. Además, este servidor permite solapar las capas del Mapa Topográfico Nacional y de la fotografía aérea, ambas a gran escala, así como mezclarlas, superponiéndolas y comparando la imagen visual virtual aérea con la imagen simbólica del mapa. Las utilidades didácticas de esta aplicación para la Geografía llegan aún más lejos, pues permite además cargar una capa de parcelas y, sobre todo, de recintos, de manera que se puede retirar la imagen de la fotografía aérea y obtenemos un boceto cartográfico del territorio y de sus componentes.

La geología se puede consultar en la página del Instituto Geológico y Minero de España (<http://www.igme.es>). Aquí los alumnos pueden descargarse el mapa geológico íntegro y averiguar la litología presente en el itinerario, la cronología de los materiales, las principales estructuras, etc., que ofrece este mapa a escala 1:50.000.

Además de las predicciones meteorológicas, algunos portales permiten acceder a información no solo del tiempo, sino también del clima, con datos de valores medios además de mapas, gráficos, como climodiagramas, etc. Tal es el caso de la página Web de la Agencia Estatal de Meteorología (<http://www.aemet.es/es/elclima/>), pero también otros portales suministran datos concretos que permiten caracterizar el territorio desde un punto de vista climático.

La cubierta vegetal que se atraviesa en el itinerario está plasmada en el Mapa Forestal de España, disponible en el servidor del Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino (<http://www.mma.es/portal/secciones/>). Aquí se puede estudiar el tipo de vegetación, su estructura, estado de conservación, especies dominantes, composición florística, etc., que veremos en el camino.

Además de estos componentes del medio natural, a partir del listado anteriormente expuesto se puede indagar en otros elementos del medio rural y humanizado, como son las áreas protegidas, los cultivos y usos del suelo, la estructura agraria y el catastro, la red viaria, carreteras, caminos y vías pecuarias, la estructura del núcleo de población, etc.

## **6. Conclusiones**

Con este trabajo creemos que podemos poner a disposición de profesores y maestros en formación una serie de recursos básicos susceptibles de ser usados en todos o en múltiples estudios de paisajes. Paralelamente resolvemos de manera transversal las múltiples competencias que partiendo de la interacción con el mundo físico hace participar en la competencia lingüística, matemática, ciudadana y aprender a aprender, coincidiendo con ello en los objetivos de las nuevas legislaciones docentes.

## **7. Bibliografía**

HERRERO FÁBREGAT, C. (1981): “La didáctica de la Geografía en las Escuelas Universitarias de Magisterio”, en *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, nº 8, pags. 81-91.

- JEREZ GARCÍA, O. y SÁNCHEZ LÓPEZ, L. (2004): “El uso de las TICs: propuesta metodológica para la elaboración de un programa de educación ambiental mediante la interpretación virtual del paisaje”, en M.I. VERA y D. PÉREZ: *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Alicante.
- LICERAS RUIZ, A. (1992): “Los itinerarios didácticos y el trabajo de campo en la enseñanza de la Geografía”, en *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, nº 6, pp. 141-166
- ORTEGA CANTERO, N. (2001): *Paisaje y excursiones: Francisco Giner, la Institución Libre de Enseñanza y la Sierra de Guadarrama*, Raíces, Madrid.
- REAL DECRETO 1125/2003, de 5 de septiembre, *por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*.
- SÁNCHEZ LÓPEZ, L. (2007): “El territorio y su imagen”, en M.A. SERRANO DE LA CRUZ y L. SÁNCHEZ LÓPEZ (Coords.): *Educación geográfica a través de los paisajes de la provincia de Ciudad Real*, AGE-UCLM, Ciudad Real.
- SÁNCHEZ OGALLAR, A. (1995): “El trabajo de campo y las excursiones”, en M.J. MARRÓN GAITE y A. MORENO JIMÉNEZ (Coords.): *Enseñar Geografía: de la teoría a la práctica*, Síntesis, Madrid, pp. 159-184.
- SERRANO DE LA CRUZ, M.A. y JEREZ GARCÍA, O. (2008): “Paisaje y educación. El conocimiento del medio a través de la imagen fotográfica”, en R.M. AVILA, M. ALCÁZAR y M.C. DÍEZ (Coords.): *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado*, Universidad de Jaén, pp. 497-510.
- WASS, S. (1992): *Salidas escolares y trabajo de campo en la educación primaria*, Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Morata, Madrid.





Figura 1. Topografía y delimitación del Parque Nacional (<http://maps.google.es/>)

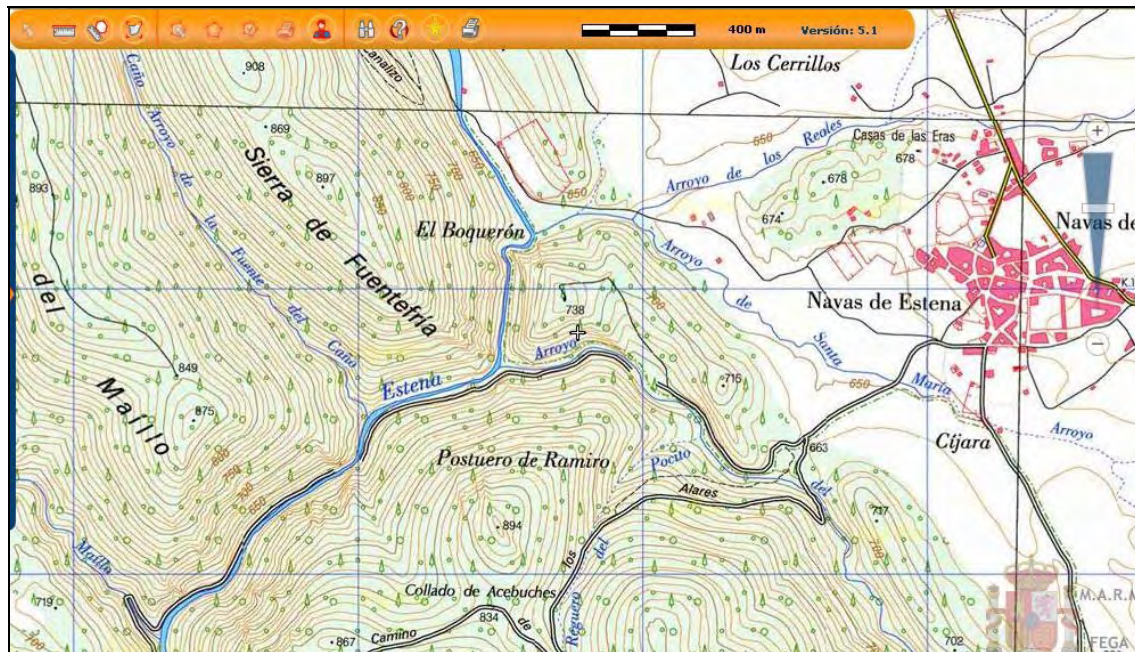


Figura 2. Mapa Topográfico Nacional, IGN, escala 1:25.000.

(<http://sigpac.mapa.es/feqa/visor/>).

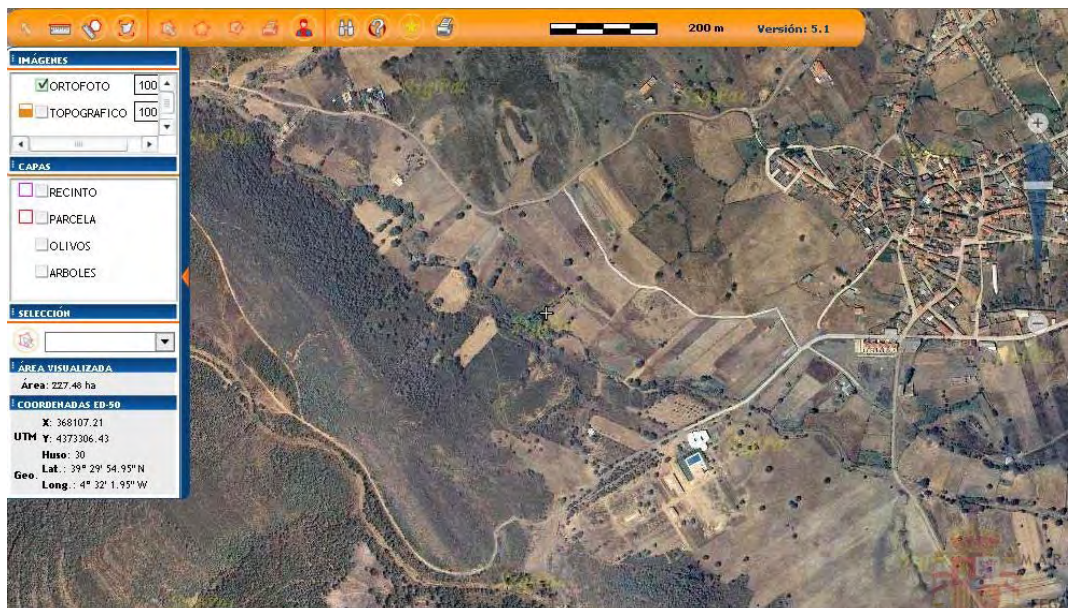


Figura 3. Imagen aérea de Navas de Estena, junto al Parque Nacional de Cabañeros.

(<http://sigpac.mapa.es/feqa/visor/>).

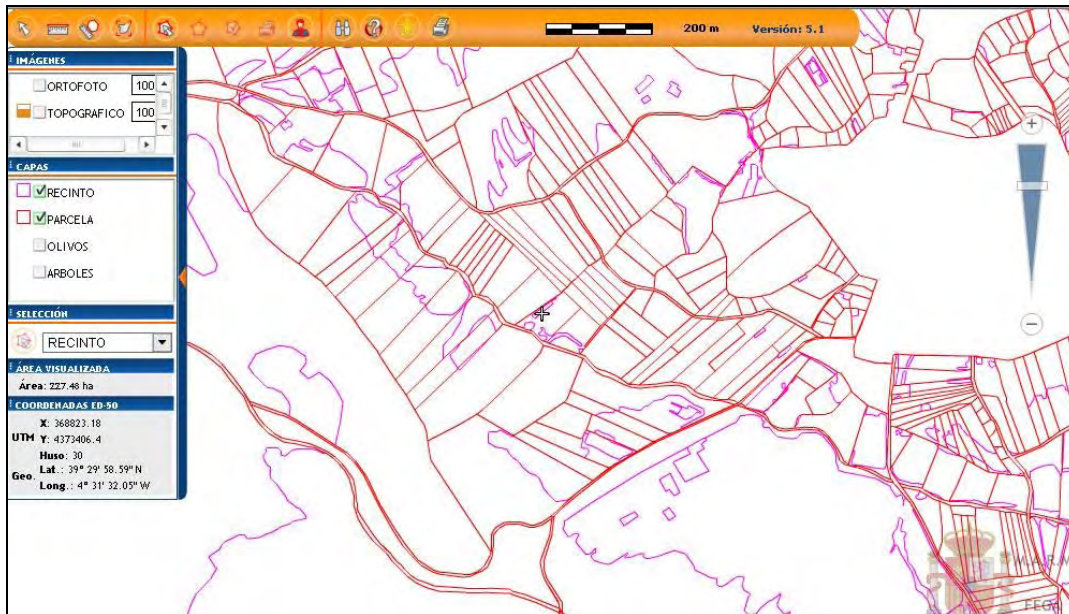


Figura 4. Recintos y parcelas (<http://sigpac.mapa.es/fega/visor/>).

# EL ESPACIO PERIURBANO COMO EXPRESIÓN DE LOS CAMBIOS TERRITORIALES ACTUALES. ESTUDIO DE CASO EN BAHÍA BLANCA, ARGENTINA

María Amalia Lorda  
María Natalia Prieto

Universidad Nacional del Sur (Argentina)

## 1. Introducción

Los procesos de periurbanización, en las últimas décadas, constituyen fenómenos singulares de carácter mundial donde se originan diversos procesos que se manifiestan en cambios territoriales que se plasman en las nuevas formas de la ciudad. Esta expansión de las “áreas periurbanas” es de mayor intensidad a medida que las ciudades tienen mayor número de habitantes, debido a que los espacios periurbanos crecen y se expanden desde y por las ciudades (Banzo, 1998).

Una de las problemáticas que afronta la Geografía es la dificultad de determinar límites precisos. El espacio periurbano no escapa a esta situación: posee límites difusos, dinámicos donde se yuxtaponen actividades del campo y la ciudad en esta franja que se desarrolla entre ambos espacios. Esta temática, a su vez, puede decirse que se no se la identifica en los documentos de planificación de los gobiernos locales, así como tampoco en los programas de los distintos niveles educativos.

El presente trabajo tiene como finalidad poner en valor el concepto de espacio periurbano, movilizarlo en el caso concreto de la ciudad de Bahía Blanca, y plantear un modo estratégico de estudiarlo a partir de la asunción de roles diferentes con el objetivo de incorporar una nueva mirada sobre el mismo, capaz de fortalecer el rol de los diferentes actores y su acción en el territorio.

La experiencia fue aplicada durante el desarrollo de un curso de Postgrado en la asignatura *Enfoques Geográficos sobre Agricultura Periurbana* en el marco de la Maestría PLIDER<sup>1</sup> (Procesos Locales de Innovación y Desarrollo Local). El propósito de la misma consiste en situar en un espacio de conflicto actores con sus distintos



enfoques y formaciones frente a una problemática determinada: avance de la urbanización frente a las tierras hortícolas con un esquema de producción tradicional.

## **2. El espacio periurbano resultado de procesos complejos**

Uno de los autores que aporta un singular abordaje sobre el tema es G. Dematteis (1996), el cual afirma que los procesos recientes de periurbanización y de difusión reticular de la ciudad dan origen a nuevas periferias muy distintas de aquellas que surgieron de la ciudad fordista. Afirma que en el mundo desarrollado actual, reaparecen los modelos latino mediterráneo y anglosajón con los recientes procesos de periurbanización y de difusión reticular de la ciudad en un único modelo de “ciudad sin centro” o modelo de ciudad desconcentrada.

En coincidencia con M. Banzo (1998) postula que la tendencia a la urbanización dispersa está fuertemente vinculada con el ciclo de vida urbano. A su vez destaca que este reciente proceso de periurbanización es atribuible al resultado de significativos cambios en las estructuras territoriales urbanas (desurbanización-contraurbanización), del proceso de globalización (tecnologías de la comunicación e información), en la regulación y organización social que han transformado a los países industrializados a partir de la década del 60. Por lo tanto, las nuevas periferias aparecen como escenarios destinados a convertirse en verdaderas metrópolis, característica de la ciudad difusa posfordista.

Hasta inicio de siglo, el fenómeno de periurbanización es expresión de la dependencia del campo cercano a la ciudad mediterránea tradicional. Se trata de una suburbanización “sin expansión física de la ciudad”, en la cual la colonización del campo circundante por parte de la sociedad urbana ha transformado el paisaje, pero sigue siendo rural (Dematteis, 1996). Se presenta entonces como un modelo “difuso” pero con características típicas del paisaje de tipo rural. En cambio, en el modelo anglosajón, la urbanización es más reciente. El crecimiento de la ciudad física se dilata junto con la sociedad urbana transformando el paisaje rural y sustituyéndolo, de este modo, por el paisaje urbano, pero recreando alguno de sus elementos.

El autor también centra su análisis en los cambios en el proceso de suburbanización de las ciudades europeas occidentales (fines de los 60), los cuales estarían asociados al ciclo de vida urbano e incluyen la evolución de los siguientes procesos: urbanización (concentración de la población en el área central de la ciudad), suburbanización, desurbanización y re-urbanización (recuperación demográfica del núcleo central). En este sentido, focaliza su análisis en el comportamiento de las ciudades europeas desde la

década 60 hasta la década 90, e inclusive define procesos que se estarían desarrollando en la actualidad, tales como:

- de la suburbanización a la desurbanización (Europa noroccidental y Mediterránea)
- Contra-urbanización (Europa occidental), (recuperación demográfica de los centros menores localizados más allá del centro de influencia de la gran ciudad)
- Desconcentración concentrada, generada por dos dinámicas: a) periurbanización: recuperación de la polarización urbana que se manifiesta como una dilatación progresiva de las coronas externas y de las ramificaciones radiales de los sistemas urbanos con una reducción tendencial de los residentes en los núcleos centrales; y b) la expansión urbana independiente de los campos de polarización de los grandes centros. Este proceso de desconcentración concentrada presupone que las áreas periurbanas se verán influenciadas por la integración de las mismas en una red de ciudades (poli-centrismo) o por su vinculación funcional y socioeconómica con las ciudades centrales, cabeceras de la región o comarca, cuyos servicios y equipamientos abastecen a la población de su área de influencia.

Dematteis, analiza el modo de concebir las políticas urbanas y la planificación urbanística sobre estas nuevas periferias, argumentando que es el gobierno de las nuevas periferias el que definirá las futuras directrices urbanas. Ante el fenómeno de la globalización, que ha vuelto ineficaz el control territorial directo por parte de la Administración pública como de su estructura jerárquica a través del cual se ejerció el control (Estado- Municipio), sitúa el autor la participación y posibilidad de los actores socioeconómicos locales en el ejercicio del control territorial, a través del establecimiento de relaciones horizontales directas y de redes de interacciones, desde las cuales es posible articular acciones de planificación y crecimiento urbano, pero desde un desarrollo sostenible e integral.

### **3. Modelo de expansión urbano en Argentina**

La provincia de Buenos Aires posee un 95% de población urbana, y en el caso específico del partido de Bahía Blanca (Figura 1), el nivel de urbanización es de 98,5 % (Municipalidad de Bahía Blanca, 2000). Se inicia en los años '90 un período de privatización del espacio cuya materialidad se observa en espacios fragmentados localizados de las principales ciudades: countries, barrios cerrados, shopping centers

etc. Sin embargo este movimiento de innovación urbanística ocurre de manera más notable en Buenos Aires, donde el desarrollo urbano de la década de 1990 ha sido fuertemente impulsado bajo la modalidad de barrios privados de diversas dimensiones, que llegan a emplazarse en un 72 % en el sector norte de la misma, y hoy ocupan aproximadamente una superficie de 400 Km<sup>2</sup> (Sánchez, 2001); comparativamente puede decirse que esta superficie equivale al doble de la que ocupa la Ciudad Autónoma -ex “Capital Federal”- y tres veces más que la extensión ocupada por París (Thuiller, 2002: 182).

**Figura 1: Localización del área de estudio**

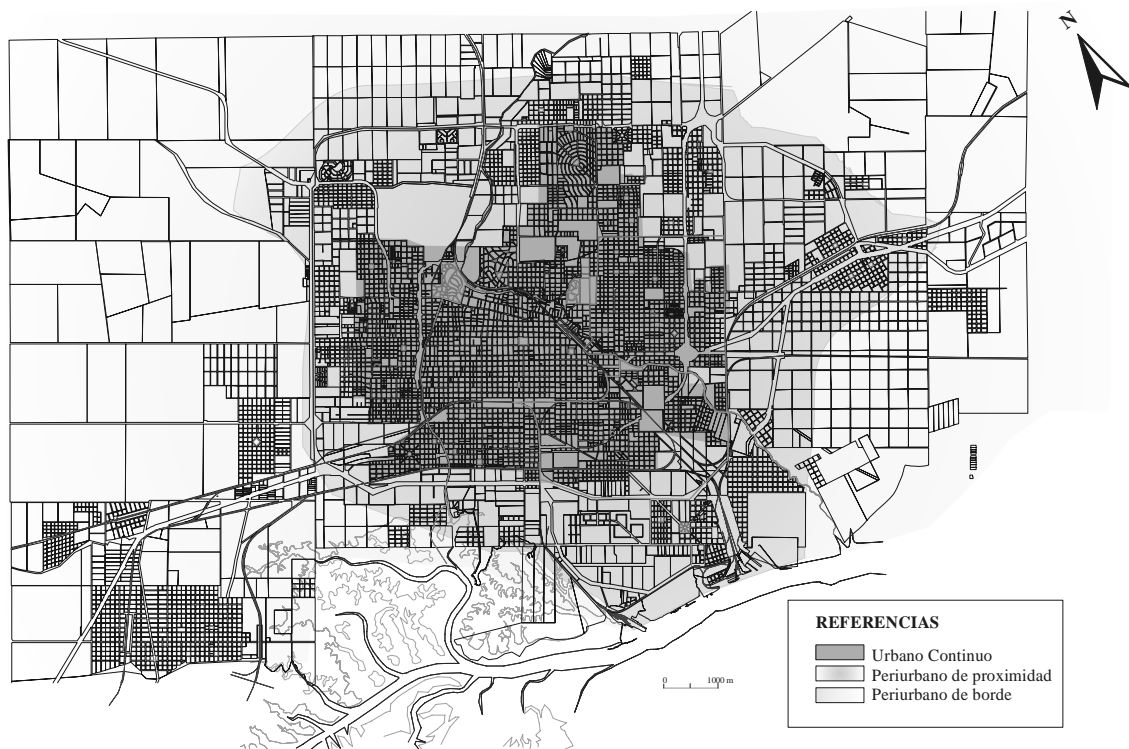


Fuente: Elaboración propia

Esta expansión de las ciudades, marcada en el caso de Buenos Aires, notable en una metrópoli regional como Bahía Blanca, crea una larga franja periurbana alrededor de las mismas, donde persisten rasgos y usos del suelo rurales. El periurbano no es un bloque uniforme, homogéneo, sino que existen distintos tipos de espacio periurbanos. Se trata de microespacios que funcionan con cierta autonomía, con una realidad social política y económica diferenciada. Por esto se nota en la reflexión urbana varias tentativas de clasificar el espacio periurbano. Por ejemplo, Bozzano (2002) diferencia un “*periurbano fuerte*” (espacio en el cual existe una mayor identidad socio-cultural y mayor valorización económica) de un “*periurbano débil*” (mayor vulnerabilidad ambiental, menor identidad socio-cultural y menor valorización económica). En este caso (Lorda, 2005), se desarrolla una clasificación del periurbano basada en el traslado diario desde localidades menores (Banzo, 1998; Brunet y Otros, 1993; Chapuis, 1995),

y en el uso del suelo. Así se diferencia un “*periurbano de proximidad*” de gran dinamismo, donde predominan los espacios urbanos con espacios rurales intersticiales, una organización del espacio donde prevalece una lógica urbana; y un “*periurbano de borde*” de menor dinamismo donde predomina un uso del suelo rural, con usos del suelo urbanos intersticiales, una organización del espacio donde prevalece una lógica productiva (Figura 2).

**Figura N° 2: Espacio urbano continuo, periurbano de proximidad y periurbano de borde en el área de Bahía Blanca**



Fuente: M. A. Lorda, sobre la base del trabajo de campo

#### 4. Crecimiento urbano y su planificación en Bahía Blanca

Los distintos documentos de la década del '80 (reformulación del Plan de Desarrollo de Bahía Blanca en 1986, Código de Planeamiento Urbano de 1989), manifiestan las bajas expectativas de crecimiento de la ciudad, particularmente de la zona norte (Formiga, 2000).

A mediados de la década de 1990, la profundización del modelo económico neoliberal desarrolla un contexto coyuntural de recesión creciente, desempleo y aumento de la pobreza. Como contrapartida, se percibe un gran entusiasmo por parte del gobierno local, en un ejercicio del poder autonómico reciente, en ser el propulsor de las transformaciones de ciertos sectores en la ciudad. Se proclama desde el Municipio el

inicio de una nueva etapa en el desarrollo urbano-regional, denominada la tercera fundación de Bahía Blanca<sup>2</sup>. Se amplía el área de las industrias en el periurbano de proximidad sur, en la zona de Ingeniero White y se potencia la imagen de ciudad como polo de desarrollo industrial, en un espacio de la globalización. Por lo tanto, se inicia un período de racionalidad económica pleno (Lorda, 1998), donde surgen cambios significativos en el paisaje, a partir del inicio de emprendimientos privados se inaugura el período de Barrios Country<sup>3</sup> en el periurbano de proximidad Bahía Blanca, como consecuencia de una racionalidad conceptual e instrumental. Estos nuevos paisajes generados, podrían ser identificados con los patrones que Dematteis identifica en el modelo anglosajón como “ciudad-jardín”.

En diversas ocasiones se deben ajustar los códigos de zonificación, en procura de permitir la radicación de distintos mega emprendimientos. Al respecto, sobre un sector del periurbano de proximidad ubicado en el sector norte-noreste, un estudio sostiene que *“toda la franja que bordea el arroyo fue definida como zona extraurbana de reserva. Sin embargo es significativo que comienzan a desarrollarse proyectos en esta franja, como es el caso del shopping center Paseo del Sol, lo que llevó que su trámite sea acordado por excepción, así como el conjunto de aproximadamente 80 viviendas promovido por un sindicato en Aldea Romana”* (Formiga, 2000: 242). Ambos sectores coinciden con la ubicación de antiguos núcleos hortícolas: Villa Floresta en el primer caso y Aldea Romana en el segundo (Figura 2).

Durante el mismo lapso, la gestión urbana se orienta hacia modelos de planificación adaptada de experiencias recientes realizadas en España -Barcelona- y en Argentina -ciudad de Córdoba- en la orientación del crecimiento y la expansión urbana, comenzando un período de apertura y participación ciudadana para la formulación del Plan Estratégico de la misma. Mediante trabajos de diagnóstico, el asesoramiento profesional y diferentes talleres, en los cuales se producían fuertes discusiones debido a las distintas racionalidades que subyacían en las propuestas que en ocasiones llevaba al término de los mismos con escasos acuerdos, se delinean diferentes proyectos que de acuerdo a los recursos disponibles y con cierta flexibilidad, se llevaron en parte a una etapa ejecutiva.

---

<sup>2</sup> La primera concuerda con el día en que se firmó el Acta Fundacional en 1.828, y la segunda corresponde al año 1.884 que marca el origen de dos núcleos organizadores: el ferrocarril, con sus siete estaciones ferroviarias, y el puerto que organizan el territorio bahiense con un fuerte impacto territorial (Bróndolo y Otros, 1994).

<sup>3</sup> En el presente trabajo se utilizan, de manera genérica, la denominación de barrios cerrados, barrios country, barrios privados.



## 5. La importancia de enseñar el espacio periurbano

En el contexto actual, la Geografía se posiciona como una ciencia social que permite la comprensión de cómo se organiza el espacio geográfico desde el enfoque de las múltiples relaciones entre la esfera natural y los grupos humanos que lo habitan, relaciones que se presentan de manera compleja, cambiante y multifacética, dando origen a la configuración de espacios geográficos que son reflejo de la compleja trama de decisiones y acciones que realizan los individuos o grupos humanos, y de las repercusiones de éstos sobre el entorno y la sociedad.

Desde esta perspectiva la enseñanza de la Geografía *“propiciará que los educandos profundicen en el conocimiento acerca cómo es el planeta en el que viven, cómo son los espacios más o menos próximos a ellos, cómo actúa el hombre con su entorno, cómo ha sido esa actuación a través del tiempo y desde la distintas culturas, y que conozca algo especialmente importante: cuál es el resultado socioespacial de nuestras acciones, con el fin de ir construyendo entre todos una sociedad más humanizada, con un mayor sentido de la justicia y la solidaridad, y sobre todo, más comprometida”* (Marrón Gaité, 2007: 1).

Abordar la complejidad de las nuevas interacciones y particularmente del resultado socioespacial de nuestras acciones, implica trabajar en el aula por un lado, con el carácter espacial de los hechos y fenómenos, y por el otro, con contenidos que revisten un importante grado de abstracción que en muchas situaciones dificulta la asimilación de los conceptos y por lo tanto, su aprendizaje.

La abstracción se corresponde con una de las propiedades del espacio geográfico, la cual involucra a todas las decisiones que emanan de los individuos o grupos humanos, se concretan en acciones que se materializan en el espacio y que responden, al mismo tiempo, a determinadas valoraciones objetivas y subjetivas (objetivos, valores, intereses, posicionamientos ideológicos, religiosos, políticos, económicos).

El abordaje en el aula del espacio periurbano reúne un grado de abstracción importante derivado de sus características intrínsecas a su condición de transición entre lo urbano y lo rural. En este sentido nos interrogamos respecto de cómo ayudar al alumno a comprender la dinámica y complejidad que ha adquirido este espacio como consecuencia de los nuevos procesos de urbanización de las ciudades.

En el ámbito de la enseñanza, este concepto prácticamente no se aborda debido a la ausencia del mismo en el currículo escolar, y en algunos casos por la utilización de estrategias inadecuadas para el abordaje del mismo.

Desde esta apreciación, enseñar Geografía y desde el aporte que de la misma supone a la formación integral del alumno (aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser), presupone el cuestionamiento sobre las estrategias metodológicas que se seleccionan para el tratamiento de los distintos recortes conceptuales, de manera de abordar el objeto de estudio desde la complejidad que caracteriza el mundo actual.

Las estrategias metodológicas representan la forma en que el docente acerca el conocimiento al alumno por lo tanto resultan un componente tan significativo como el contenido que se enseña (Lorda y Prieto, 2008), puesto que su selección de manera consciente e intencional con miras al logro del aprendizaje significativo, implica en el alumno el desarrollo de capacidades de pensamiento críticas (Pagès, 1998).

Aportar a la construcción de una enseñanza de la Geografía alejada de la descripción y del aprendizaje memorístico y *“que pueda ayudar al alumno a comprender por sí mismo las paradojas del lugar en que vive y sus conexiones con el espacio globalizado y las nuevas relaciones espaciotemporales producidas por los nuevos avances tecnológicos y por la globalización”* (Marrón Gaité, 2007: 4), supone plantear la enseñanza y el aprendizaje desde metodologías innovadoras, no tradicionales, que favorezcan el aprendizaje significativo e integrado, modelo que se fundamenta en la enseñanza activa (Marrón Gaité, 2007), la cual potencia el aprendizaje multidisciplinar y capacita al alumno para la comprensión de la multicausalidad de los hechos geográficos (Marrón Gaité, 2007).

Desde este encuadre se plantean los juegos de simulación, como estrategias y recursos didácticos potenciales para el logro del aprendizaje significativo en el marco del constructivismo donde la activa participación del alumno lo sitúa como protagonista de su propio proceso de aprendizaje, ya se trate del aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes o valores.

## **6. El juego de roles para el abordaje de la complejidad del espacio periurbano**

Es importante en primer lugar, diferenciar dos de los conceptos empleados en la presente ponencia, “simulación” y “juego”. El juego es la *“actividad que se realiza con el fin de divertirse, generalmente siguiendo determinadas reglas”*. Mientras que “simulación”, es la *“representación del comportamiento de un proceso por medio de un*

*modelo material cuyos parámetros y cuyas variables son la reproducción del proceso estudiado*” (Larousse, 2005).

La teoría de juegos, en el ámbito de aplicación en el campo de las ciencias, “*se basa en simular procesos a partir de una secuenciación lógica*” y en la aplicación en el campo de las Ciencias Sociales, es “*reproducir o evocar un proceso, o una situación determinada en el espacio y en el tiempo a partir de la recreación, restitución o aproximación de algunas o múltiples variables*” (Hernández Cardona, 2002: 178). Desde esta interpretación ambos conceptos, aplicados en el contexto educativo, adquieren connotaciones similares.

Coincidiendo con la autora, simular “*significa reproducir un sistema, fenómeno o proceso que pretendemos estudiar con el fin de comprenderlo mejor*” (Marrón Gaité, 1996: 80). En Geografía los juego de simulación son “*aquellos que reproducen de forma simplificada, un sistema, modelo o proceso - real o realizable- en el que los participantes han de tomar una serie de decisiones con el fin de dar solución a determinados problemas que se les plantea*” (Marrón Gaité; 1996: 83).

Entre los valores o potencialidades de incluir los juegos como estrategias activas para el abordaje de los contenidos en los diferentes niveles educativos, se rescata particularmente en el ámbito de la formación docente y de posgrado la posibilidad de fomentar el “*correrse de lugar*” (Ferry, 1997), en los roles habituales y analizar el comportamiento de las variables, actores que intervienen en un escenario hipotético o real, en el que los participantes han de involucrarse a través de la toma de decisiones.

Esta habilidad de ejercitar la anticipación sobre situaciones reales, encontrar actitudes, gestos adecuados facilita el impregnarse de y en esta realidad. Incluso lo aconseja para el ejercicio docente tener un “*espacio transicional*”, fuera de tiempo y lugar, en el cual uno se representa y representa el rol que va a tener en la profesión (Ferry, 1997; Lorda y Prieto, 2006).

En el ámbito de la enseñanza en los distintos niveles, la falta de motivación en los alumnos es una constante que se plantea como uno de los retos en la educación geográfica, como lo plantea un autor Sánchez Ogallar (2006): la desmotivación del alumno, el desinterés, el absentismo y fracaso, como fenómenos asociados al contexto social actual de crisis que atraviesa la sociedad.

En este contexto, el juego de simulación se presenta como un recurso didáctico *motivador*, es decir, que predispone al alumno al aprendizaje; facilita el “*aprendizaje activo, significativo y por descubrimiento*” (Marrón Gaité, 1996: 95); plantea una

relación de tipo horizontal, con un abordaje *implicativo y reflexivo*; favorece el aprendizaje globalizado y complejo y duradero. A su vez, acercan al alumno a niveles de comprensión de conceptos complejos, abstractos, dinámicos y nuevos; permiten adaptar el ritmo de aprendizaje a las capacidades de cada alumno, y en particular aportan a la formación integral del alumno.

En definitiva, la necesidad que existe de fomentar el empleo de juegos didácticos se resume en un doble objetivo: *“motivar al alumno, despertando su interés por el conocimiento de los temas que ha de abordar a lo largo de la enseñanza formal y enriquecer y agilizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de las distintas disciplinas”* (Marrón Gaité, 1996: 83). Al mismo tiempo posibilita el desarrollo de actitudes ciudadanas de compromiso y respeto en la construcción de un espacio social, desde la toma de decisiones que fomenten las relaciones equilibradas entre las esferas sociedad y naturaleza.

## **7. Aplicación de un juego de simulación para la enseñanza del espacio periurbano.**

Se parte de una situación problemática actual, en el periurbano de Bahía Blanca donde dos actividades económicas se enfrentan por la competencia que supone la disponibilidad de suelo para el desarrollo de las mismas: una corresponde a una actividad tradicional del periurbano norte-noreste “la actividad hortícola” y otra referida a la actividad especulativa de las inmobiliarias respecto de la construcción y/o ampliación de Barrios Parques.

La aplicación tuvo lugar durante el 2007 en el dictado del Curso de Posgrado “Enfoques geográficos sobre agricultura periurbana”<sup>1</sup>. Los alumnos del mismo eran alrededor de 25, y cuya formación abarcaba las siguientes profesiones: Ingenieros Agrónomos (en su mayoría), Antropólogos, Biólogos, Ingenieros Forestales, Veterinarios, Geógrafos y Trabajadores Sociales. Es importante destacar que es su trayectoria de formación predominaron el conjunto de metodologías propias de la enseñanza tradicional, opuesta a una enseñanza activa.

---

<sup>1</sup> M.A.Lorda es la Profesora del curso “Enfoques geográficos sobre agricultura periurbana” en la Maestría PLIDER. « **Procesos Locales de Innovación y Desarrollo Rural** ». Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales - Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Ciencias Agrarias - Universidad Nacional del Sur, Departamento de Geografía y Departamento de Agronomía <http://es.mayeticvillage.com/plider>

La finalidad del mismo es favorecer la empatía al “ponerse en el lugar del otro”, desde una situación conflictiva que requiere una solución y estrategias de gestión que permitan la construcción de un espacio para todos.

**Tema:** *La tensión entre los usos del suelo tradicional (horticultura) frente al avance de los barrios-parque en el periurbano N-NE de Bahía Blanca*

**Objetivos:** analizar la compleja dinámica del espacio periurbano en constante redefinición; analizar y comprender la contraposición y superposición de lógicas, intereses, actividades económicas, usos y funciones del periurbano; e interpretar las relaciones sociedad naturaleza conflictivas propias del espacio periurbano

**Conceptos clave:** periurbano de borde y proximidad; actividades económicas; Usos y funciones; nuevas modalidades de habitabilidad: barrios parque.

**Recursos didácticos:** cartografía temática: área de estudio-problema y cartas de representación.

Se plantea a los alumnos la interpretación de diferentes roles clave del conflicto entre los actores de la producción hortícola y los de un Barrio Parque. La situación se desarrolla en el contexto de una supuesta asamblea convocada por la Municipalidad de Bahía Blanca, con la finalidad de explicar y debatir los alcances de profundizar el modelo de expansión urbana a través de los barrios-parque.

En pequeños grupos de 2 o 3 integrantes, cada grupo deberá simular el rol defendiendo los lineamientos asignados frente al conflicto.

A continuación (Figura 3), se detallan los roles y los fundamentos a los que adhiere cada uno.

<b>Figura N° 3</b>	
<b>Lineamientos de actuación del juego de roles para la enseñanza de la complejidad del espacio periurbano</b>	
<b>Roles</b>	<b>Lineamientos de actuación</b>
<b>Quintero</b>	Sos un quintero que tus abuelos y tus padres vivieron y trabajaron la quinta. Cada día buscas la manera de insertarte mejor con tus productos y poder vivir con ellos.
<b>Dueño de una vivienda en un barrio parque distinguido</b>	Sos el propietario en un barrio parque muy cotizado de la ciudad: el objetivo es permanecer en esta diferenciación.
<b>Funcionario municipal</b>	Sos un funcionario. Los proyectos innovadores son una meta. La construcción de este tipo de viviendas embellece la ciudad y reflejan la prosperidad y calidad de vida de los habitantes.
<b>Periodista</b>	Sos una periodista que está movilizada por la situación especulativa: inmobiliaria versus productores hortícola

<b>Operador inmobiliario</b>	Sos el dueño de una inmobiliaria “K & K”. Tu objetivo es alertar sobre la ubicación de los terrenos, la excelente forestación que tiene, excelente calidad de viviendas.
<b>Vecino ubicado de manera contigua a una quinta</b>	Sos un nuevo vecino en un barrio parque que se está expandiendo, vecino a una quinta pequeña.
<b>Representante de una empresa multinacional (Wal Mart)</b>	Pertenece a una cadena multinacional: necesitas más tierra para expandir el negocio, y hay tierras con escasa producción hortícola muy cerca.
<b>Quintero</b>	Sos un quintero, dueño de 2 has de tierra, que heredaste de tus padres y la trabajas en forma muy rudimentaria, con gran sacrificio.
<b>Operador inmobiliario de un Country</b>	Sos vendedor de lotes en un country, “Vendés” una nueva modalidad de habitar y morar en la ciudad: espacios verdes, tranquilidad, seguridad, los niños pueden jugar en las calles y andar en bicicleta...
<b>Familia</b>	Sos parte de una familia que busca un lugar para vivir: diferente, seguro, con espacios verdes, donde se recuperen una forma de vida con gran calidad de vida.
<b>Ama de casa</b>	Sos una persona que busca precios buenos, productos frescos, con gran calidad y variados. No le interesa el origen de los productos.

Fuente: Lorda, M. A. 2007.

Luego se realizó una exposición de la producción escrita por cada grupo que permitió poner de relieve las distintas visiones de los diversos actores a través de los cuales se facilitó la comprensión de la situación problemática desde un enfoque global e integral, favoreciendo el aprendizaje significativo. El debate permitió la comprensión de la multicausalidad de los procesos que actúan en el espacio periurbano, desde los diferentes intereses en conflicto, los valores que orientan la toma de decisiones de los diferentes actores involucrados, hasta el respeto y tolerancia frente a la diversidad de opiniones y el fortalecimiento de una postura crítica frente a los mismos.

A su vez, además de que representó una experiencia educativa valiosa, puesto que se basó en la activa participación de los alumnos como actores y no como espectadores, fueron, entonces, protagonistas en el proceso de reconstrucción de una problemática actual.

## **8. Reflexiones finales**

En Bahía Blanca, el espacio periurbano se inscribe en un proceso de construcción permanente, complejo y dinámico, originado en consecuencia del avance de la ciudad sobre el área rural, que en el caso de la localidad la expansión urbana no supone un aumento notable de la población sino una nueva distribución de la misma en un territorio más disperso y por lo tanto, una nueva concepción de la ciudad y de la vida urbana.

La investigación e inclusión del espacio periurbano en los distintos órdenes (educativos y gestión) resulta sumamente significativo, ya que es un espacio que refleja y permite comprender los diferentes procesos de urbanización de la ciudad actual y a su vez, como expresión de las nuevas lógicas socioespaciales que interactúan, permite el análisis de los diversos impactos que se manifiestan en las ciudades, así como también la modalidad de intervención en los mismos.

Esta propuesta intenta poner en debate y en valor un espacio generalmente ignorado por los gobiernos locales. En particular en Bahía Blanca, el concepto de “espacio periurbano”, está ausente en el último instrumento generado desde la ordenación del territorio a nivel municipal, en el cual es denominado “zona de borde” con una clara intencionalidad proyectiva de destinar estas áreas a la expansión urbana, sin considerar actividades productivas como la horticultura, que proporciona alimentos en fresco a la ciudad, permiten el trabajo de numerosas familias y son actividades que nacieron con la ciudad misma.

Ante la fragilidad expuesta de los espacios periurbanos, la política de libre mercado y la especulación inmobiliaria, es necesario destacar que la acción pública debería adaptarse a las circunstancias del momento histórico-político-social, orientarse en consecuencia de manera decidida, a proteger y fortalecer áreas productivas, en lugar de insistir en la concepción “urbana” como ha prevalecido. Por el momento son consideradas “áreas vacías”, como un frente de colonización que avanza sobre un terreno virgen y frío, sin historia, posible a consolidar ante el avance de la urbanización. Esto demuestra, en síntesis, que el periurbano es un inmenso y rico “laboratorio social y territorial en los que se experimentan cambios importantes” (Dematteis, 1996), pero a su vez lo planteado instala la necesidad de debatir acerca de las racionalidades que rigen todo tipo de decisiones políticas, económicas, ambientales, inherentes al destino de la ciudad, su espacio periurbano y rural inmediato en la planificación tendiente al desarrollo sustentable.

Abordar desde una perspectiva significativa el espacio periurbano implica considerar el modelo de enseñanza activo, donde el alumno sea un protagonista de su propio proceso de aprendizaje, y pueda vibrar a partir del descubrimiento de la realidad. Requiere revisar y cuestionar los modelos de enseñanza que prevalecen en las universidades, e incluso en los cursos de postgrado, los cuales implican en su mayoría, a los alumnos-profesionales en roles pasivos.

Una posibilidad de ensayar nuevos planteamientos en los modelos de enseñanza e introducir cambios positivos es considerar las ventajas didácticas que ofrece la enseñanza activa, a partir de la cual es posible, desde el empleo de diferentes estrategias metodológicas, favorecer la formación integral del alumno y fortalecer sus capacidades de pensamiento críticas, las cuales le permitirán una inserción idónea en el futuro campo laboral.

## **9. Bibliografía**

- BANZO, M., 1998. "Processus d'urbanisation de la frange périurbaine de Mexico: approche méthodologique". L'Espace Géographique, n°2, Paris. CNRS-UMR .
- BOZZANO, H., 2000. "Territorios reales, territorios pensados, territorios posibles. Aportes para una teoría territorial del ambiente". Espacio editorial. Buenos Aires..
- BRUNET, R., Ferras, R. y Théry, H., 1993. "Les mots de la Géographie". Raclus-La Documentation Française. Montpellier-Paris.
- CHAPUIS, R., 1995. "L'espace périurbain: une problématique à travers lecas bourguignon". L'Information Géographique, N° 3. Armand Colin. Paris.
- DEMATTEIS, G., 1996. "Suburbanización y periurbanización. Ciudades anglosajonas y ciudades latinas. Perspectivas geográfico-urbanísticas". Actas de "La ciudad dispersa. Suburbanización y nuevas periferias", Barcelona, febrero-abril 1996. [www.cccb.es/atlas/debate/ciudadispersa](http://www.cccb.es/atlas/debate/ciudadispersa)
- FERRY, G., 1997. "Pedagogía de la formación". Facultad de Filosofía y Letras. UBA Ediciones – Novedades Educativas. Buenos Aires.
- FORMIGA, N., 2000. "La diferenciación socioespacial en la estructura del espacio urbano. Relación global-local en la estructuración del espacio urbano". Tesis Doctoral. Departamento de Geografía Humana. Universidad Complutense de Madrid.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F., 2002. "Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia". Editorial Graó. Barcelona. España.
- LAROUSSE. 2005., El pequeño Larousse Ilustrado. Edición Centenario. México.
- LORDA, M.A Y PRIETO, M.N., 2006. "Estrategias para la comprensión de la dinámica sociedad-naturaleza: los juegos de simulación en Geografía". En Actas de Segundas Jornadas Nacionales de Didácticas Específicas. San Martín. Provincia Buenos Aires. Argentina.



- LORDA, M.A. Y PRIETO, M.N., 2008. “Las estrategias metodológicas y la formación de la enseñanza de la Geografía para la innovación de la práctica docente. Una experiencia en Didáctica Especial de Geografía. Universidad Nacional del Sur”. En Actas X Jornadas Cuyanas de Geografía. Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras. Mendoza. Argentina.
- MARRÓN GAITE, M. J. (Editora)., 2001. “Juego y geografía. Una investigación empírica sobre el potencial didáctico de la metodología lúdica”. En Formación Geográfica de los ciudadanos en el cambio del milenio”. Grupo de Didáctica de la Geografía. Asociación de Geógrafos españoles. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- MARRÓN GAITE, M. J., 2007. “Enseñar Geografía en el siglo XXI”. Artículos del Curso de Postgrado “Tendencias actuales en Geografía. Rasgos definidores y aportaciones didácticas desde los principales paradigmas”, dictado por la autora. Junio, Bahía Blanca.
- MARRÓN GAITE, M.J. 2007. “Desarrollo sostenible, globalización y educación en valores ambientales desde la geografía. Una propuesta metodológica en el marco europeo de educación superior”. En Marrón Gaité, M.J Y Otros (Eds). 2007. “Las competencias geográficas para la educación ciudadana”. Valencia. Editorial .Grupo de Didáctica de la Geografía. A.G.E. Valencia. España.
- MARRÓN GAITE, M. J., 1996. “Juegos y Técnicas de Simulación”. En Moreno Jiménez, A y Marrón Gaité, M. J (Editores). Enseñar Geografía de la Teoría a la Práctica. Editorial Síntesis. Madrid. España.
- MUNICIPALIDAD DE BAHÍA BLANCA., 2000. “Plan estratégico Bahía Blanca. Etapa de formulación. Documento final”. Dirección de Planificación estratégica. Ed. Sapienza. Bahía Blanca.
- PAGÉS, J., 1998. “La formación del pensamiento social en el alumnado”. En Benejam, P y Pagés, J. Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la escuela secundaria. Editorial Horsori. Madrid. España.
- SÁNCHEZ OGALLAR, A., 2006. “Dificultades y estrategias en el aula de geografía”. En Marrón Gaité, M. J. y Sánchez López, L. (Eds.). “Cultura Geográfica y Educación Ciudadana”. Madrid: Editorial .Grupo de Didáctica de la Geografía. A.G.E. España.

SÁNCHEZ, L., 2001. "Emprendedores en busca de un mercado potencial". M2, Suplemento de vivienda del diario Página 12, [www.pagina12.com.ar/Suple/M2/01-01/01-01-06/nota1.htm](http://www.pagina12.com.ar/Suple/M2/01-01/01-01-06/nota1.htm)

THUILLIER, G., 2002. "Les quartiers enclos: une mutation de l'urbanité?" Le cas de la région métropolitaine de Buenos Aires (Argentine), Thèse de Doctorat de géographie de l'Université Toulouse II - Le Mirail

# **UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN PARTICIPANTE CON ESTUDIANTES DE MAGISTERIO ACERCA DE CÓMO HAN ESTUDIADO LA GEOGRAFÍA Y PROPUESTAS PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ESTA DISCIPLINA.**

María Jesús Marrón Gaité

Universidad Complutense de Madrid

## **1. Introducción**

La Geografía, como ciencia social y ciencia de la Tierra, ha tenido siempre en la cultura occidental una importante función educativa. Función que en el momento presente adquiere especial interés y relevancia en la formación de los ciudadanos del siglo XXI, como miembros que son de una sociedad especialmente compleja, que interactúa con un espacio multifuncional, diverso y globalizado a la vez, y en la que los cambios se producen de forma vertiginosa. La ciencia geográfica, situada en la encrucijada de lo físico y lo social nos muestra cómo es el mundo y por qué es así. Como ha señalado SANZ HERRAIZ (2001), nos enseña a discernir y a valorar el resultado de la interacción del hombre y de las sociedades con el medio natural, y nos desvela los procesos a través de los cuales el género humano ha ido adaptándose, conviviendo y dominando las fuerzas de la naturaleza para extender su hábitat a la mayor parte de la Tierra, hasta crear “la aldea global” del momento actual. Nos ilustra sobre la diversidad cultural expresada en los distintos 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, sobre la densidad y caracteres de las redes de transporte, etc. Pero sobre todo, nos desvela 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.

Sin embargo, a pesar del importante potencial educativo que la ciencia geográfica tiene y las posibilidades que ofrece al individuo de realizar aprendizajes útiles para la vida cotidiana y para entender el mundo y los procesos que en él acontecen a distintas escalas territoriales y sociales, es demasiado frecuente encontrarnos con una valoración poco positiva por parte de los estudiantes hacia esta disciplina, a la que consideran con frecuencia memorística, poco útil y de escaso interés.

Prueba de lo que decimos son los resultados obtenidos en un reciente trabajo de investigación, que hemos llevado a cabo en la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado, de la Universidad Complutense de Madrid, acerca de la percepción que sus estudiantes -futuros profesionales de la docencia- tienen del valor educativo de la Geografía, así como del grado en que perciben la utilidad de su estudio y del modo en que han abordado su tratamiento en los niveles de Educación Primaria y Secundaria. Metodológicamente el trabajo se enmarca en el contexto de la *investigación participante*, pues queríamos que fueran los propios estudiantes quienes detectaran el grado de conocimientos que tenían de los contenidos geográficos en su triple vertiente: conceptual, procedimental y actitudinal. Así mismo, perseguíamos que ellos mismos, mediante la experimentación y puesta en práctica de forma personalizada y en grupo, conocieran diferentes metodologías y estrategias didácticas, convencionales unas, innovadoras otras, y compararan las virtualidades y/o limitaciones de cada una de ellas.

A continuación, presentamos, de forma sintética, el trabajo de investigación llevado a cabo y los resultados en él obtenidos, al tiempo que dedicamos, en el escaso espacio de que disponemos para redactar estas líneas, una breve reflexión en torno al elevado potencial que la *investigación participante* tiene para indagar en los problemas de enseñanza-aprendizaje que puede plantear el estudio de la Geografía, y de cómo intentar resolverlos implicando al alumnado en el análisis y valoración de los mismos, así como en la generación de propuestas didácticas innovadoras, conducentes a la optimización de resultados en el aprendizaje de esta disciplina, y en la adquisición de destrezas didácticas que les permitan enseñarla con eficacia en el ejercicio de su profesión como futuros docentes.

## **2. Investigación participante y enseñanza-aprendizaje de la Geografía en la era de la globalización.**

### **2.1. *¿Por qué y para qué enseñar y aprender Geografía en la era de la globalización?***

El objeto de estudio de la Geografía, que la lleva a buscar la explicación de las múltiples configuraciones que aparecen o se manifiestan en la superficie de la Tierra a diferentes escalas territoriales y personales, es especialmente idóneo para llevar a cabo esa progresión que impregna el pensamiento humanístico actual: el salto de lo local a lo mundial, el cual permite al individuo identificarse con su entorno inmediato, al tiempo que sentirse ciudadano del mundo. Desde esta perspectiva, consideramos que el valor educativo de la Geografía en la actualidad se sustenta en la consecución de unos objetivos fundamentales (Figura 1), que podemos concretar del modo siguiente:

- 1) *Comprensión de que el espacio geográfico es fundamentalmente un espacio social, que tiene su soporte en el medio físico.*

El hombre ocupa, conquista y modifica el medio natural, aprovechando las ventajas que éste le ofrece y luchando contra las limitaciones que le impone, actuando siempre en función de unos esquemas y patrones culturales propios del grupo humano al que pertenece. Cada pueblo, en razón de la visión que tiene del mundo ha ido moldeando el territorio que ocupa a través del tiempo, dotándolo de unos rasgos que le son propios. El hombre al actuar sobre el territorio crea un ecosistema cultural o artificial, en el que, sobrepasando su papel de mero componente del mismo, ocupa un lugar relevante como agente activo capaz de romper o regenerar los equilibrios de los ecosistemas naturales. El resultado es un entorno espacial del que el hombre se ha apropiado y con el que se identifica, generando sobre él un modelo de interacciones específicas, en las que la valoración subjetiva que hace de su propio territorio, tanto a nivel individual como colectivo, juega un papel decisivo. Es *el espacio social o cultural*. Éste, lejos de ser una realidad fácil de explicar y comprender, se caracteriza por poseer un elevado grado de complejidad, al tiempo que está dotado de un tremendo dinamismo, que le confiere rasgos genuinos y específicos en cada momento histórico. Este dinamismo del espacio social es especialmente acusado en determinados momentos o épocas de la historia de la Humanidad, en las que los cambios se producen

de forma drástica y vertiginosa. Es el caso del momento presente, en el que los cambios operados en las relaciones entre países, la intensificación de las actuaciones de las empresas multinacionales y el potente desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación han conducido a una sociedad globalizada con todo lo que ello conlleva. El espacio social en la actualidad se transforma a velocidades de vértigo, la función de las distancias se relativiza y aumenta el marco de las identidades personales y colectivas; la persona proyecta su identidad desde la escala local o nacional a la escala mundial.

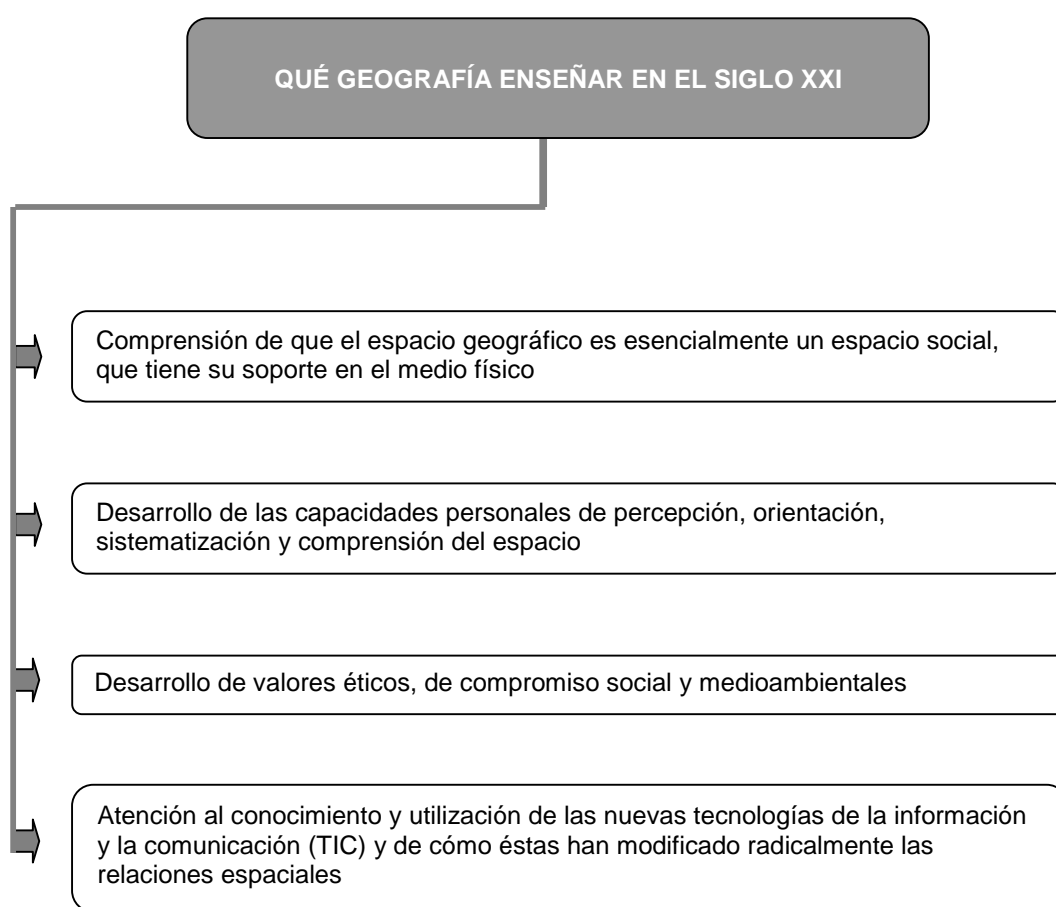


Figura 1. *Cuatro objetivos básicos de la enseñanza-aprendizaje de la Geografía en el siglo XXI.* Marrón Gaité, M<sup>a</sup> J. (2003).

La Geografía como ciencia educativa ha de saber afrontar los retos que el siglo XXI plantea, adecuando sus contenidos y metodología a las necesidades del momento, aportando los conocimientos y herramientas necesarias que permitan a los ciudadanos

de los inicios del tercer milenio comprender el ámbito socioespacial del que forman parte y captar las múltiples variables que lo configuran, al tiempo que les capacita para entender la amplia diversidad de actuaciones que sobre el territorio llevan a cabo distintos pueblos o sociedades con patrones culturales diferentes.

El estudio de este espacio supone la necesidad de analizar las diversas categorías que estructuran y orientan la ocupación del territorio por los grupos humanos en la actualidad, así como las múltiples interacciones que se operan entre los distintos colectivos humanos y que tienen su reflejo en el territorio. La Geografía como ciencia que estudia los distintos hábitats humanos y las formas culturales de quienes los configuran, nos ayuda a comprender las diversas experiencias que las sociedades humanas viven en relación con el medio y a entender y valorar la diversidad cultural de los grupos humanos que pueblan el planeta, la cual es consecuencia de las relaciones que cada pueblo mantiene con el medio natural que habita y con otras sociedades con las que establece contactos y relaciones. Todo ello tiene su reflejo en el territorio a través del paisaje, y como señala SANZ HERRÁIZ (2001, 31), “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 existentes entre ellas, de favorecer la convivencia y de apreciar el valor social de la igualdad entre los hombres”; concepto, este último, que no debe confundirse con el de uniformidad, que empobrecería notablemente la diversidad del patrimonio cultural de la humanidad. Comprender un paisaje supone comprender el medio natural en el que se localiza, la cultura que lo ha generado y la sociedad que lo habita y le da vida.

## *2) Desarrollo de las capacidades personales de percepción, orientación, sistematización y comprensión del espacio.*

La educación de estas capacidades o competencias espaciales es fundamental en la formación del individuo y ha de ser abordada con especial atención y rigor desde los primeros niveles educativos, en los que el sujeto inicia la formación de los esquemas mentales de componente espacial. La Geografía, en su dimensión educativa, a través de los contenidos que le son propios, capacita al individuo para actuar y desenvolverse en el espacio, le ayuda a interpretar la realidad desde diferentes perspectivas, a comprender los fenómenos a distintas escalas, a interpretar las representaciones cartográficas del

espacio, a sistematizar las aptitudes individuales y colectivas de percepción espacial, etc. Aspectos, todos ellos, fundamentales no sólo para comprender los fenómenos espaciales, sino también indispensables para la adquisición de múltiples competencias de carácter espacial necesarias para la vida cotidiana. En relación con este tema, ARROYO ILERA (1995), en un interesante estudio, ha llamado la atención acerca de como recientes investigaciones han puesto de manifiesto la existencia de una creciente *incompetencia espacial* en los individuos de las sociedades desarrolladas. La masificación de las grandes ciudades, la generación de comportamientos espaciales automatizados, la creciente artificialidad de los ámbitos urbanos, etc. están generando en el individuo medio de estas sociedades la idea de que el espacio en el que se desenvuelve es algo dado e inmutable y no el producto dinámico y cambiante de las relaciones entre el territorio y el grupo humano que lo habita. Ante esta situación la educación geográfica ha de jugar un papel primordial desarrollando en los estudiantes la conciencia espacial y potenciando las capacidades que les permitan interactuar con el medio en el que habitan de forma competente, responsable y comprometida.

### *3) Desarrollo de valores éticos, de compromiso social y medioambientales.*

Es verdad que los valores universales pueden ser inculcados a los miembros de una sociedad desde cualquier ciencia, pero también es cierto que desde cada una de ellas pueden trabajarse, además, valores más específicos relacionados con los contenidos que le son propios. La educación en sí misma es un proceso auténticamente transversal; las ciencias, los valores, la metodología, etc. son elementos que, desde su carácter específico, deben integrarse armónicamente en el desarrollo del proceso educativo. La Geografía en su faceta de ciencia de la Tierra prestará atención al desarrollo de valores medioambientales y de colaboración con la Naturaleza, al tiempo que desde su vertiente humana, perseguirá el desarrollo de los valores sociales. La educación geográfica ha de incluir, por tanto un determinado valor ético que configure una actitud comprometida hacia el entorno natural y social en el que se desenvuelve la vida de la persona. Este valor podrá ser distinto en razón de los patrones culturales de cada pueblo o época, pero siempre deberá responder a una ética ambiental o geográfica, que presida las relaciones entre espacio, naturaleza y sociedad. La Geografía aporta a la educación contenidos que le son propios en temas como la educación ambiental, educación para la paz, educación



no sexista, igualdad entre los pueblos, aceptación de los distintos, educación y consumo, etc. Aspectos todos que favorecen el desarrollo de valores no sólo deseables -calidad que deben tener todos los que asume como propios el individuo o la sociedad- sino también efectivos, es decir, aplicables a la vida cotidiana, para construir con éxito, individual y colectivamente, una sociedad más justa en las relaciones humanas y más respetuosa con el planeta.

Enseñar y aprender Geografía es algo más que transmitir y adquirir conocimientos científicos, aunque parezca el proceso más común del quehacer docente o de la relación profesor-alumno. Ésta, como toda relación interpersonal, está impregnada de sentimientos profundos, de convicciones y, a través de ella, sabemos que los estudiantes no sólo aprenderán contenidos científicos, sino que también irán desarrollando e interiorizando unos valores en base a los cuales desarrollarán su comportamiento. La Geografía, desde su doble vertiente física y humana, constituye una ciencia especialmente útil para educar en un amplio espectro de valores, pues su función no se reduce a analizar y explicar los rasgos externos del territorio, sino que, trascendiendo este cometido, se preocupa por el estudio de los múltiples procesos derivados de la acción del hombre sobre el mismo y de las relaciones de los grupos humanos entre sí. De esta simbiosis entre las facetas física y humana de la Geografía se deriva su propia grandeza, así como su capacidad de síntesis para explicar la enorme diversidad de formas y procesos que a lo largo del tiempo han ido configurado el territorio como consecuencia de la interacción entre el hombre y el medio a lo largo y ancho del planeta Tierra.

*4) Atención al conocimiento y utilización de las actuales tecnologías de la información y la comunicación (TICs) y de cómo éstas han modificado radicalmente las relaciones espaciales.*

Como ha señalado GARCÍA BALLESTEROS (1998), estamos en una época de constante construcción de nuevas relaciones espacio-temporales, de nuevas formas de interacción, control y organización de las sociedades humanas y de las relaciones de éstas con el territorio. Una época de ciberespacios, de redes múltiples y heterogéneas que se vinculan a espacios diferenciados, por lo que las definiciones tradicionales de espacio y lugar no son válidas para el siglo XXI, sino que se impone contemplar estos conceptos en términos relacionales. La Geografía en la actualidad tiene que conceder una especial atención al hecho de que el espacio ha perdido muchas de las

connotaciones que hasta ahora poseía. Las distancias prácticamente “no existen” y la información corre por las redes de comunicación a velocidad vertiginosa, lo que ha generado un nuevo modo de percibir las dos categorías que articulan la realidad: el espacio y el tiempo, que se tornan cada vez más relativos.

Estamos de acuerdo con BENKO (1997) cuando señala que la Geografía tiene que aplicarse a explicar los efectos que la “hipermodernidad” está produciendo en los lugares, especialmente los fenómenos de transformación acelerada que en ellos se están produciendo como consecuencia de las redes generadas por las nuevas tecnologías, incluyendo la aparición del espacio virtual y sus repercusiones en los lugares reales. La influencia de estas tecnologías afecta en la actualidad a todos los aspectos de la vida. Son totalizantes e impregnan todos los intereses y sectores: económico, social, cultural y educativo. La educación geográfica ha de capacitar a los estudiantes en la utilización de las TIC como herramientas que les permiten acceder de forma rápida al conocimiento de nuevas realidades espaciales, socioeconómicas y culturales. Pero entendidas siempre como lo que son: herramientas, nunca como un fin en sí mismas.

## ***2.2. Utilidad de la investigación participante para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Geografía.***

El concepto de *investigación participante* o *investigación-acción participante* no es nuevo. Fue creado y puesto en práctica por primera vez por Kurt LEWIN en 1947, que lo aplicó al estudio de diversos contextos sociológicos, como el de bandas callejeras y la búsqueda de vías para la socialización de sus integrantes. Posteriormente el método se aplicó al ámbito de la educación con el fin de encontrar nuevos métodos para comprender y mejorar la realidad del aula y de la institución escolar. Actualmente son muchos los investigadores del ámbito de las Ciencias Sociales y de la educación que han demostrado a través de sus trabajos la utilidad de este modelo investigativo para solucionar problemas sociales y promover cambios educativos de cara a la mejora de los resultados de enseñanza-aprendizaje. La investigación-acción participante es, como ha señalado KEMMIS (1988- 315), “una forma de indagación introspectiva, colectiva, emprendida por participantes en situaciones sociales, con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como para alcanzar una mejor comprensión de esas prácticas y de las situaciones en las que éstas tienen

lugar”. De acuerdo con esta definición, podemos matizar los rasgos que caracterizan a esta modalidad investigadora del modo siguiente:

- *Forma de indagación introspectiva*, ya que se trata de un proceso de búsqueda para mejorar algo que está ocurriendo y en lo que el colectivo implicado en la investigación está inmerso.

- *Colectiva*. La investigación participante conlleva la introspección colectiva, vinculada al examen crítico de los miembros individuales que integran el grupo implicado en la investigación. Se basa en una dinámica crítica del grupo y reconoce su intencionalidad transformadora de la realidad objeto de la investigación. El grupo es, por tanto, al mismo tiempo elemento de estudio y agente investigador. El control del proceso de investigación es compartido por todos los miembros del grupo de forma democrática y se persigue fortalecer al mismo en su capacidad para proponer y crear alternativas a sus problemas, respondiendo a sus propios intereses y desarrollando sus potencialidades.

- *Emprendida por un grupo de participantes en una situación social concreta*. Se trata de un proceso interactivo que se lleva a cabo en una situación social concreta, que puede ser muy variada. Para que la dinámica interactiva funcione correctamente han de establecerse, desde el principio, de forma clara las competencias y responsabilidades de todos los miembros del grupo y la información entre todos ellos ha de ser fluida.

- *El objetivo fundamental es mejorar las prácticas sociales o educativas del grupo al que está referida la investigación*. Este es el principal objetivo de la investigación-acción participante, el compromiso de mejora en relación con un problema o una necesidad del grupo. Para ello, se hace indispensable diseñar las medidas de acompañamiento necesarias a través de las cuales los efectos de mejora vayan apareciendo gradualmente. El primer objetivo a alcanzar es mejorar la comprensión del problema o problemas, que se evidencia por una mejor argumentación sobre la práctica. Dicha argumentación puede ser sometida a prueba mediante la práctica por el grupo y, en un plazo más o menos largo, las propuestas irán consolidando una teoría crítica que incluirá cada vez aspectos más globales para alcanzar posibles soluciones. En el caso que nos ocupa el objetivo fue la búsqueda de

opciones para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Geografía, para lo que, tras su experimentación por el grupo, se propusieron una serie de medidas y estrategias conducentes a su consecución.

- *Supone el conocimiento de las prácticas que tienen lugar en aquellas situaciones que se están investigando.* Se trata de conocer en que medida se está progresando en el conocimiento de aquello sobre lo que se está investigando. La investigación participante exige una vinculación total entre la práctica y el análisis crítico de la misma, para conseguir mejores resultados y una mayor comprensión de los hechos que acontecen. Para poner en práctica estos postulados Lewin diseñó un modelo de actuación en espiral, en el que son claves la planificación, la acción, la observación y la reflexión.

De acuerdo con estos postulados, y partiendo de la visión que hemos expuesto acerca de la importancia que a la educación geográfica de la ciudadanía debe concederse en el siglo XXI, decidimos llevar a cabo la investigación acerca de cómo mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Geografía en la formación inicial de maestros, en el marco de la *investigación participante*, por considerar que era el más adecuado para alcanzar los objetivos previstos, partiendo siempre de la importancia que la mejora de la situación presente supone no sólo para los estudiantes de Magisterio, sino también para sus futuros alumnos.

### **3. Diseño de la experiencia. Objetivos, metodología y fases de realización.**

#### **3.1. Objetivos**

Cuatro han sido los objetivos perseguidos en la investigación:

1) Detectar el nivel de formación geográfica que nuestro alumnado poseía al llegar a la universidad.

2) Conseguir que los estudiantes implicados en la experiencia fueran capaces, de valorar las causas a las que se debe el bajo nivel que la mayoría tiene, y de hacer propuestas para mejorarlo.

3) Examinar el grado de conocimiento que tenían de las metodologías, estrategias y recursos didácticos más adecuados para la enseñanza-aprendizaje de la Geografía.

4) Poner en práctica diversas metodologías y estrategias didácticas, con el fin de analizar y valorar el potencial didáctico de cada una de ellas para la enseñanza-aprendizaje de la Geografía.

5) Seleccionar y ordenar, tras la reflexión individual y la crítica grupal, las estrategias metodológicas que el grupo considera que a lo largo de la experiencia han demostrado que son las más idóneas para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Geografía en los distintos niveles educativos.

### **3.2. Metodología.**

El trabajo se inscribe en el marco de la *investigación participante*. Ha sido realizado a partir de las opiniones aportadas por alumnos de las cuatro últimas promociones de las asignaturas de “Geografía de España y su Didáctica”, “Didáctica de la Geografía” y “Didáctica de las Ciencias Sociales I: los aspectos espaciales”. Las dos primeras son asignaturas optativas o de libre configuración para las distintas titulaciones que se imparten en esta Facultad; la tercera es obligatoria para la especialidad de maestro de Educación Primaria. La muestra empleada estuvo integrada por 890 estudiantes, distribuida de forma similar en cada una de las asignaturas.

De acuerdo con la esencia de la investigación participante el grupo de alumnos no fue un mero objeto de estudio y fuente de provisión de datos, sino que, también se constituyó, desde el primer momento, en agente activo de la investigación. Todo ello con el fin de, además de descubrir sus percepciones en relación con los aspectos anteriormente señalados, ofrecer nuevas propuestas para dinamizar y enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Geografía y conseguir cambiar la valoración

negativa que la mayor parte de ellos tenían hacia esta disciplina, debido, esencialmente, a las malas experiencias vividas académicamente durante su formación anterior.

La recogida de datos se realizó mediante un cuestionario que diseñamos específicamente para ese fin y al que los estudiantes respondieron de forma anónima. No podemos, en el espacio que se nos concede en la presente publicación, exponer todos los ítems que constituyen la batería de preguntas de la investigación; en el apartado 4, correspondiente al análisis de los resultados obtenidos, se exponen algunas de ellas. Todas las preguntas que integran el cuestionario están destinadas a detectar en los estudiantes el grado de conocimiento que tenían de los contenidos geográficos contemplados en los currícula de Primaria y Secundaria, así como aspectos fundamentales relativos a intereses, motivaciones y experiencias vividas en relación con el estudio de la Geografía a lo largo de su formación académica. Tras este análisis, se procedió, mediante experiencias propias de la *investigación participante*, a la valoración del potencial didáctico que para la enseñanza-aprendizaje de la Geografía tienen diversas metodologías y estrategias didácticas. La puesta en práctica de las mismas, y el análisis comparativo que llevamos a cabo entre unas y otras, permitió a los estudiantes implicados en la investigación detectar las ventajas y/o inconvenientes que cada una de ellas ofrece.

Todas las cuestiones fueron planteadas en forma de preguntas claras, con varias opciones de respuesta. Con ellas se perseguía obtener resultados objetivos de aspectos cualitativos. Todas las respuestas fueron emitidas tras la introspección personal y grupal, lo que supuso una intensa labor de reflexión individual y colectiva por parte de los estudiantes que integraron la muestra.

### ***3.3. Fases de realización.***

La experiencia se realizó en cinco fases claramente definidas:

1) En la primera, los estudiantes respondieron a la batería de preguntas que se les presentó para detectar el nivel de conocimientos geográficos que poseían.

2) La segunda estuvo dedicada al análisis y valoración de las causas que explicaban el bajo nivel que la mayor parte de los estudiantes tenía.

3) En una tercera fase los estudiantes se enfrentaron, mediante inmersión participativa, al conocimiento y valoración de diversas metodologías y estrategias didácticas empleadas en la enseñanza-aprendizaje de la Geografía.

4) La cuarta fase estuvo dedicada a que los estudiantes, una vez que habían experimentado por si mismos diversas estrategias metodológicas, hicieran propuestas acerca de cuáles eran las que, a su juicio, tienen un potencial más elevado para obtener buenos resultados en la enseñanza y aprendizaje de la Geografía.

5) La última fase estuvo dedicada al establecimiento de conclusiones y a la elaboración del correspondiente informe de la experiencia realizada.

#### **4. Análisis y valoración de los resultados obtenidos.**

Por razones de espacio, no podemos exponer aquí todos los resultados - demasiado extensos- de la investigación, pero si queremos llamar la atención sobre algunos de ellos que, dada la temática de la presente publicación, consideramos oportuno destacar. Son los relativos a los siguientes aspectos:

1) Grado de conocimiento que los estudiantes mostraron de los contenidos geográficos estudiados antes de su llegada a la universidad.

2) Valor educativo que reconocían a la ciencia geográfica.

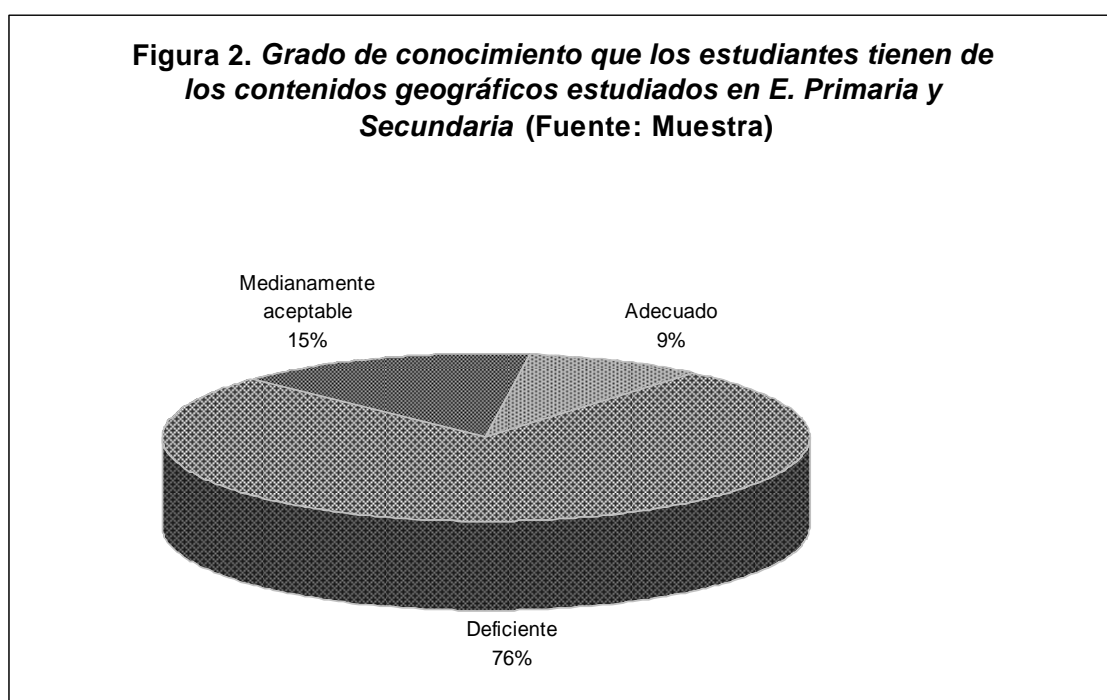
3) Modo en qué habían abordado el estudio de esta disciplina hasta entonces.

4) Modo en qué les gustaría estudiarla en lo sucesivo

Como señalábamos en la introducción, a pesar del elevado potencial educativo que tiene la Geografía, los profesionales de la docencia nos encontramos con harta frecuencia con una valoración poco positiva por parte de los estudiantes de esta disciplina, a la que consideran memorística, aburrida y de escasa utilidad ¿A qué es debido esto? Los resultados que presentamos sobre los itens citados nos dan algunas

claves, a nuestro juicio fundamentales, de esta percepción tan negativa. Fueron los siguientes:

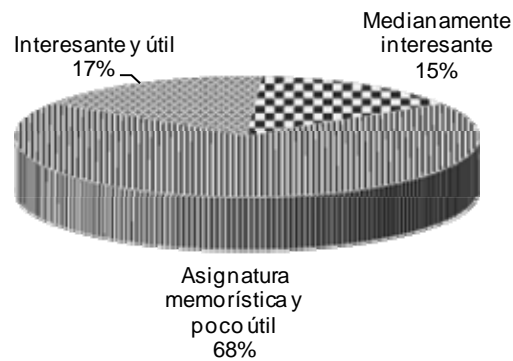
1) En relación con *el grado de conocimiento que los estudiantes mostraron de los contenidos geográficos estudiados antes de su llegada a la universidad*, los resultados obtenidos fueron los siguientes: el 76 % de los estudiantes demostraron tener un conocimiento muy deficiente de los contenidos geográficos que, de acuerdo con los actuales planes de estudio, deberían dominar al terminar los estudios previos a su llegada a la universidad. El 15 % mostró un conocimiento medianamente aceptable de dichos contenidos, y sólo el 9 % demostró haber alcanzado un adecuado conocimiento de los mismos (Figura 2).



2) Con el fin de detectar el grado de interés que para los estudiantes tiene el estudio de la Geografía para su educación como ciudadanos de la sociedad actual, se les preguntó: *Dentro de las disciplinas académicas, ¿qué valor concedes a la Geografía?* Como refleja la Figura 3, los resultados obtenidos fueron poco halagüeños, pues únicamente el 32 % de los estudiantes manifestó una actitud favorable hacia la Geografía como disciplina académica, considerándola un 17 % interesante y útil, y un 15 % medianamente interesante. Por el contrario, el 68 % restante la percibe negativamente y considera que es una asignatura memorística y poco útil.



Figura 3. Valoración que los estudiantes hacen de la Geografía como disciplina académica (Fuente: Muestra)

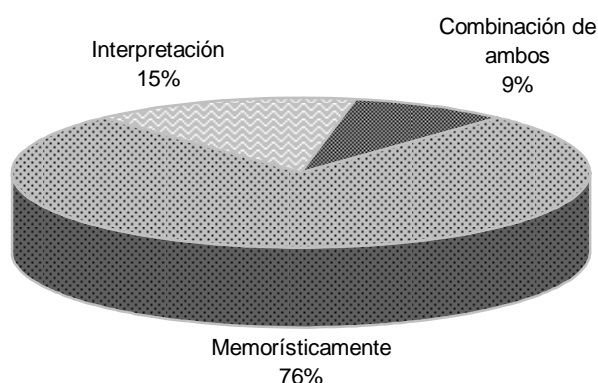


3) Para indagar acerca de las experiencias que habían vivido en relación con la enseñanza-aprendizaje de esta ciencia se les preguntó *cómo habían estudiado la Geografía hasta entonces*. Los resultados obtenidos como respuesta a esta pregunta justifican por sí solos la actitud negativa de los estudiantes hacia esta disciplina y nos permiten explicar la escasa motivación que sienten hacia su estudio (Figura 4). La inmensa mayoría, concretamente el 76 %, manifestó haberla estudiado memorísticamente, el 15 % respondió haberlo realizado mediante la interpretación y explicación de hechos y fenómenos espaciales y el 9 % restante dijo haber abordado su estudio mediante la combinación de estos dos procedimientos.

Ese modo dominante de abordar la enseñanza-aprendizaje de la Geografía, eminentemente memorístico, mecánico y repetitivo, que exagera la mera descripción de formas y elementos territoriales, es la propia negación del saber geográfico, el cual se caracteriza por estudiar los fenómenos territoriales mediante el análisis explicativo de sus caracteres y de los procesos evolutivos que los han generado. No se trata de retener de forma mecánica nombres y datos carentes de significado, sino de comprender y analizar los fenómenos y procesos espaciales mediante la interpretación multicausal de

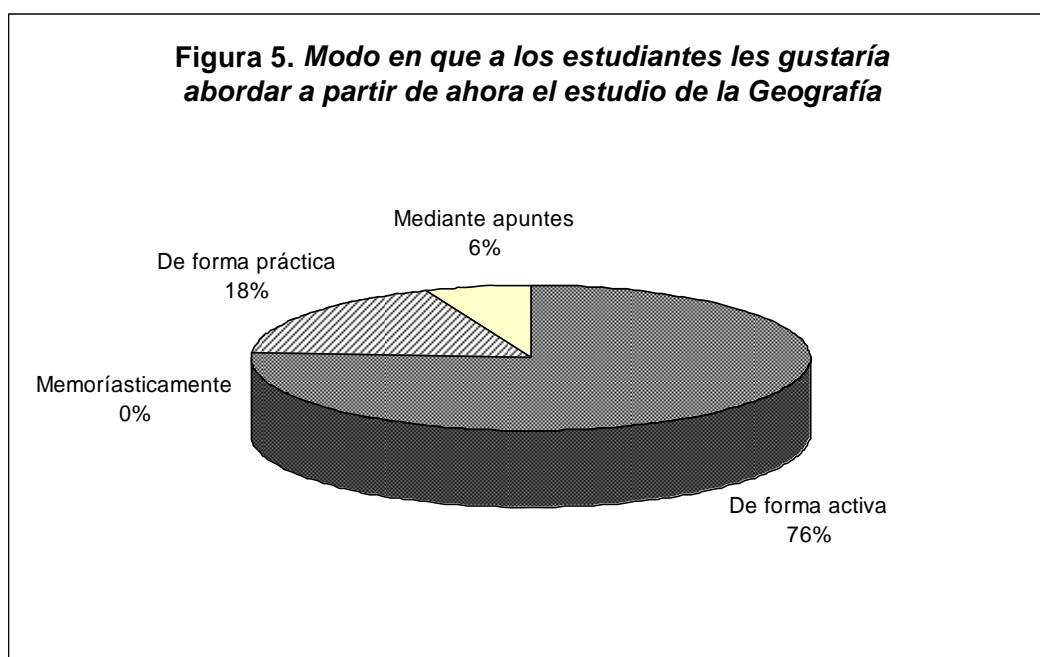
los mismos; es decir, analizando y ponderando las distintas variables que en cada momento intervienen en su configuración. Con esto no queremos decir que haya que prescindir de la memoria a la hora de aprender Geografía, o cualquier otra ciencia, pues entendemos que es una capacidad humana cuyo desarrollo hay que potenciar en el educando, pero procurando que sea una memoria comprensiva.

**Figura 4. Tipo de metodología seguida por los estudiantes en la enseñanza-aprendizaje de la Geografía (Fuente: Muestra)**



4) Ante la pregunta acerca de *Cómo les gustaría estudiar la Geografía a partir del momento en que se implicaron en la investigación*, las respuestas obtenidas manifestaron el deseo de la inmensa mayoría de que fuera de modo totalmente opuesto a como hasta entonces lo habían realizado. De todas las metodologías que se analizaron como potencialmente útiles para la enseñanza-aprendizaje de la Geografía, cabe destacar el valor que el grupo concedió a la *enseñanza activa* y a las estrategias didácticas que se enmarcan dentro de esta metodología. Algunas fueron descubiertas por los estudiantes a través de la investigación participante -por ejemplo, los juegos y técnicas de simulación-; de otras tenían referencia, aunque muchos no las habían practicado. Especial interés manifestaron por las simulaciones, el trabajo por proyectos de investigación, los debates, el trabajo de campo, los itinerarios didácticos, la elaboración y experimentación de materiales didácticos, la elaboración de informes, etc. La distribución porcentual fue, como recoge la Figura 5, la siguiente: el 76 % se decantó por la *enseñanza activa*, ya que querían sentirse sujetos activos de su propio aprendizaje; el 18 % manifestó el deseo de hacerlo de forma práctica, que está en

sintonía con la enseñanza activa y participativa. El 6 % expresó el deseo de cursar la asignatura a través de lecciones magistrales desarrolladas por el profesorado, que este caso era yo, en el aula. Se trata de aquellos estudiantes que al tiempo que hacían la carrera estaban trabajando y les resultaba muy difícil asistir de forma regular a clase e implicarse en una forma de aprendizaje activo. Aún así, manifestaron ser conscientes de que la forma más positiva para aprender, no sólo Geografía, sino cualquier disciplina, es mediante la metodología propia de la enseñanza activa, con combinación de actividades teóricas y prácticas. Todos los estudiantes manifestaron su repulsa hacia el modo en que hasta entonces había estudiado Geografía la mayoría, basado casi exclusivamente en el memorismo, rechazando este método, que tan deficientes resultados les había reportado.



##### **5. Propuestas derivadas de la investigación para mejorar la enseñanza-aprendizaje de la geografía.**

Hemos visto como la inmensa mayoría de los estudiantes manifestó haber estudiado la Geografía de forma exclusivamente memorística, concediendo, en el mejor de los casos, muy escasa atención, al análisis e interpretación de la realidad territorial,

así como al estudio y valoración de las interacciones existentes entre el medio físico y la actividad humana. Igualmente hemos visto como los resultados alcanzados fueron valorados por todos los estudiantes como muy negativos.

Ante esta situación, y de acuerdo con las necesidades educativas de los ciudadanos del siglo XXI, se impone la necesidad de enseñar y aprender Geografía con una metodología innovadora, capaz de aportar una visión amplia y enriquecedora de lo que constituye su objeto de estudio: la realidad socio-espacial en sus múltiples escalas y vertientes. Esto supone la necesidad de que el profesorado esté abierto a las distintas corrientes científicas que configuran el panorama actual de la ciencia geográfica y de su didáctica, para evitar caer en visiones reduccionistas y mutiladoras de la realidad. La Geografía en el comienzo del siglo XXI se presenta como una ciencia plural conceptual y metodológicamente, pero cada vez más centrada en el análisis las relaciones sociedad-naturaleza desde un enfoque ampliamente humanista, donde más que el estudio de los fenómenos interesa hallar el significado de los mismos y el valor que tienen para el individuo en base a las percepciones personales que tiene de la realidad. Desde esta perspectiva, la Geografía tiene un importante papel educativo en los albores del tercer milenio, pues es capaz de facilitar la comprensión de los grandes cambios socioespaciales que se han producido y se están produciendo en el momento actual, desde la expansión del consumo a los grandes movimientos migratorios, la formación de núcleos de población cada vez más heterogéneos y multiculturales, el efecto de la globalización en las culturas y economías locales o el impacto del desarrollo económico y tecnológico sobre el medio ambiente. Esto supone apostar por una disciplina con nuevos contenidos. Una disciplina, como señaló ESTÉBANEZ (1996), alejada de “una Geografía inventario referida a marcos inmutables” y más centrada en “intentar comprender el mundo que nos rodea así como los cambios probables de futuro”. Una disciplina que pueda ayudar al individuo a comprender por sí mismo las paradojas del lugar en el que vive y sus conexiones con el espacio globalizado, así como las nuevas relaciones espaciotemporales producidas por los nuevos avances tecnológicos y por la globalización.

Esta concepción acerca de cómo ha de enfocarse la enseñanza-aprendizaje de la Geografía supone, además, apostar por una metodología global e integradora que potencie el aprendizaje multidisciplinar, que favorezca el aprendizaje completo (el saber, el saber hacer y el saber ser) y que capacite al alumno para comprender la

multicausalidad de los procesos y la valoración ponderada de las variables que los configuran (Figura 6).

Tras la experiencia investigadora, los estudiantes llegaron a la conclusión de que la Geografía no sólo es una ciencia interesante y atractiva, sino que, además, aporta conocimientos y destrezas especialmente útiles para la vida cotidiana. Así mismo, descubrieron una nueva forma de aprender y enseñar Geografía, basada en la *enseñanza activa* y participativa, en la que la indagación y la investigación constituyen estrategias fundamentales para alcanzar aprendizajes significativos, al tiempo que el alumno se constituye en el auténtico protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la *enseñanza activa*, el educando no puede considerarse a sí mismo ni ser considerado como un mero receptor de contenidos elaborados, sino que, por el contrario, ha de participar activamente en el proceso de aprendizaje, tanto a través de actuaciones individuales como mediante la participación en equipos de trabajo y en la realización de proyectos compartidos. Potencia en el alumno el interés por entender el mundo y las cosas, le ayuda a transferir el conocimiento de los contenidos que trabaja académicamente a la vida real y favorece el desarrollo de la motivación intrínseca, la cual supone, entre otras cosas, el deseo personal de aprender, el gusto por el aprendizaje autónomo y el interés por aprender a aprender. Aspectos, todos ellos, de trascendental importancia, pues condicionan la capacidad del individuo para aprender a lo largo de toda la vida.

Frente a la *enseñanza tradicional*, basada en presupuestos conductistas y en un *aprendizaje memorístico*, en el que la adquisición de nuevos conocimientos se fundamenta en la asociación de ideas no relacionadas con los conceptos ya existentes en la estructura cognitiva de la persona, desde una *perspectiva innovadora* se impone la necesidad de optar por una enseñanza que potencie el *aprendizaje significativo*, dotado de sentido para el sujeto que aprende. La teoría del aprendizaje significativo, elaborada por AUSUBEL, NOVAK y HANESSIAM (1976), considera al alumno como un agente activo del proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual constituye su conocimiento a partir de su propia experiencia cognitiva. Parte de la base de que el sujeto cuando inicia el aprendizaje de un nuevo contenido no lo hace a partir de la nada, sino que lo hace a

Ciencias Sociales  
Ciencias Experimentales  
Matemáticas  
Lengua y Literatura  
Plástica

POTENCIAR EL ENFOQUE MULTIDISCIPLINAR



ENSEÑAR GEOGRAFÍA DE FORMA GLOBAL E INTEGRADORA

FAVORECER EL APRENDIZAJE COMPLETO

PROPICIAR LA EXPLICACIÓN MULTICAUSAL DE HECHOS Y FENÓMENOS

SABER

SABER HACER

SABER SER

MEDIO FÍSICO

Interacciones

ACCIÓN ANTRÓPICA

Conceptos, hechos, procesos de carácter espacial

Desarrollo de destrezas cartográficas, de orientación espacial, interpretación del paisaje, etc.

Desarrollo de actitudes y valores de respeto a la naturaleza, solidaridad, tolerancia, etc.

Fenómenos socioespaciales relevantes

Relacionar fenómenos a distinta escala  
Comparar ámbitos diversos

Figura 6. La enseñanza de la Geografía como saber global e integrador de contenidos. Marrón Gaité, M<sup>a</sup> J. (2003)

partir de una ideas y representaciones mentales previas, y es a partir de ellas como construye significados nuevos (COLL, 1989). Desde esta perspectiva, el aprendizaje es un proceso de interiorización por parte del sujeto. Un proceso de construcción de conocimiento como resultado de las interconexiones coherentes entre lo que sabe y lo que aprende. Estamos totalmente de acuerdo con este modo de entender el aprendizaje y consideramos que todo profesor que quiera obtener resultados positivos en la acción docente ha de dedicar una atención especial al conocimiento de las ideas o conocimientos previos que sus alumnos tienen sobre los contenidos que vayan a trabajar, para, a partir de ellos, regular y programar la acción didáctica, de forma que permita al alumnado ir construyendo su propio saber de forma personalizada mediante el incremento de sus redes de conocimiento. Únicamente así el aprendizaje será sólido, duradero y transferible a la vida.

La enseñanza activa, sustentada en el aprendizaje significativo, concede una importancia capital a las actividades prácticas y al aprendizaje por descubrimiento. Por ello, las estrategias didácticas que propugna son esencialmente *la indagación y la investigación*, orientadas siempre por el profesor. Ambas deberán constituir estrategias básicas en la enseñanza-aprendizaje de todas las disciplinas curriculares y en todos los niveles educativos, ya que, como ha señalado GARNER (2002), pueden practicarse con éxito incluso en la educación infantil. En el caso concreto de la Geografía, a través de ellas el educando se inicia en el método científico de estudio y análisis de la realidad socioespacial practicando la observación (directa e indirecta), formulando hipótesis, manejando fuentes, analizando resultados y elaborando conclusiones de forma personalizada en función de su capacidad de conceptualización y desde sus propios intereses y motivaciones. Ahora bien, existen numerosos contenidos de carácter conceptual y procedimental que el alumno no es capaz de comprender o captar por sí mismo a través de la indagación, por lo que se impone combinar el aprendizaje por descubrimiento y autoconstrucción dirigidos con el empleo de técnicas transmisivas o expositivas. Se impone, por tanto, la necesidad de ajustar los dos tipos de estrategias de acuerdo con los contenidos que se vayan a trabajar. Mediante la estrategia por descubrimiento el profesor proporciona las claves y los instrumentos necesarios para que el alumno aprenda los contenidos a través de su experiencia personal, pero es el propio alumno quien comprueba el grado lógico de la respuesta a sus hipótesis antes de construirla y quien la sitúa en su propia estructura de conocimiento, utilizando para ello los diversos niveles de representación mental. Ahora bien, la enseñanza activa no

minimiza la función del profesor, más bien al contrario, la enriquece y diversifica, al tiempo que le obliga a asumir mayores cuotas de responsabilidad y de compromiso profesional. Su papel en los procesos de enseñanza-aprendizaje es fundamental, pues en los procesos interactivos en los que tiene lugar la acción educativa, el alumno siempre necesita la ayuda científica y pedagógica del profesor para llevar a cabo múltiples actividades que por sí mismo nunca podría realizar.

Especial interés reviste el empleo de la *enseñanza activa* en la formación inicial del profesorado, ya que los actuales estudiantes al enfrentarse a su labor docente tenderán a enseñar del mismo modo que con ellos se hizo. Existe en el profesorado una tendencia generalizada a reproducir con cierto mimetismo los mismos procedimientos y metodología docente que con ellos se emplearon durante su formación y no lo que de forma teórica se les indicó que deberían hacer. Por eso, más importante que dar consejos y explicaciones teóricas, es enseñar correctamente desde la práctica.

## 6. Bibliografía

- ARROYO ILERA, F. (1995): “Una cultura geográfica para todos: el papel de la Geografía en la Educación Primaria y Secundaria” En: MORENO JIMÉNEZ, A. y MARRÓN GAITE, M.<sup>a</sup> J.: *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*. Madrid: Síntesis, pp. 43-57.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. y HANESSIAM, H. (1983): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BENEJAM, P. (2003): La enseñanza de la Geografía. Problemas y propuestas en la sociedad actual. En: MARRÓN GAITE, M<sup>a</sup> J.; MORALEDA NIETO, C. y RODRÍGUEZ DE GRACIA, H. (Eds.): *La enseñanza de la Geografía ante las nuevas demandas sociales*. Toledo: Grupo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad Grupo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 551-559.
- BENKO, G. (1997): “Modernidad, postmodernidad y Ciencias Sociales”. En: BENKO, G. y STROHMAYER, U.: *Espacio y teoría social: interpretación de la modernidad y la postmodernidad*. Londres: Blackwal, pp. 123-138.
- BURNS, D. (2007): *Systemic Action Research: A strategy for whole system change*. Britol: P. Press.



- DEMO, P. (1985): *Investigación participante. Mito y realidad*. Buenos Aires: Kapelusz.
- ELLIOT, J. (1990): *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- ESTÉBANEZ ÁLVAREZ, J. (1996): “La Geografía hoy, un reto educativo en el marco de la Reforma Educativa”. En: MARRÓN GAITE, M<sup>a</sup> J. (Coord.): *El reto de la Geografía ante la Reforma Educativa*. Madrid: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Dpto. de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Complutense, pp. 15-29.
- FALS BORDA, O. y RODRÍGUEZ BRANDADO, C. (1987): *Investigación Participativa*. Montevideo: Banda Oriental.
- FREIRE, P. (1975): *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GARCÍA BALLESTEROS, A. (1998): “La renovación conceptual de la Geografía y su papel en la educación en la era de la globalización. En: DE VERA FERRE, J.R.; TONDA MONLLOR, E. M<sup>a</sup> y MARRÓN GAITE, M<sup>a</sup> J. (Eds.): *Educación y Geografía*. Alicante: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Alicante, pp. 15-45.
- GARDNER, H. (2003): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- KEMMIS, S. (1988): *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Alertes.
- MARRÓN GAITE, M<sup>a</sup> J. (Ed.) (2001): *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio*. Madrid: Grupo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad Complutense de Madrid.
- MARRÓN GAITE, M<sup>a</sup> J.; MORALEDA NIETO, C. y RODRÍGUEZ DE GRACIA, H. (Eds.) (2003): *La enseñanza de la Geografía ante las nuevas demandas sociales*. Toledo: Grupo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad Grupo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Castilla-La Mancha.
- MARRÓN GAITE, M<sup>a</sup> J.; SALOM CARRASCO, J. y SOUTO GONZÁLEZ, X.M. (Eds.) (2007): *Las competencias geográficas para la educación ciudadana*. Valencia: Grupo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad Grupo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Valencia.

- MERENNE SCHOUMAKER, B. (2007): La enseñanza de la Geografía. En: HIERNAUS, y LINDON, A.: *Tratado de Geografía Humana*. Barcelona: Antropos, pp. 628-643.
- MORÍN, E. (2000): *La mente bien ordenada*. Barcelona. Seix Barral
- MURCIA FLORIAN, J. (1997): *Investigar para cambiar. Un enfoque sobre investigación-acción participante*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- PEREDA, C.; DE PRADA, M.A. y ACTIS, W. (2003): *Investigación acción participativa: propuesta para un ejercicio activo de la ciudadanía*. Madrid: Colectivo Ioé.
- SÁNCHEZ OGALLAR, A. (1995): La investigación-acción. En MORENO JIMÉNEZ, A. y MARRÓN GAITE, M<sup>a</sup> J.: *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*. Madrid. Síntesis, pp. 355-373.
- SANZ HERRÁIZ, C. (2001): “Educar en valores desde la Geografía ante las exigencias del nuevo milenio”. En: MARRÓN GAITE, M<sup>a</sup> J. (Ed.): *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio*. Madrid: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles, Associação de Professores de Geografía de Portugal y Departamento de Didáctica de las CC. Sociales de la U.C.M., pp. 19-37.
- SIRVENT, M<sup>a</sup> T. (1989): *Investigación Participativa: Mitos y Modelos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- ZÁRATE MARTÍN, A. (1996): “Del saber al saber hacer. La importancia de los procedimientos en la enseñanza de la Geografía”. En: MARRÓN GAITE, M<sup>a</sup> J. (Coord.): *El reto de la Geografía ante la Reforma Educativa*. Madrid: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Dpto. de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Complutense, pp. 33-61.

# UN CUADERNO DE CAMPO Y UN GRUPO DE TRABAJO SOBRE GEOGRAFÍA CORDOBESA EN ENSEÑANZA SECUNDARIA: LA MIRADA PAISAJISTA EN UN ITINERARIO PROVINCIAL<sup>1</sup>

José R. Pedraza Serrano

IES La Escribana (Villaviciosa, Córdoba).

*El profesorado que se organiza en un grupo de trabajo tiene como finalidad el desarrollo de un proyecto trabajo común, organizado en torno a los problemas prácticos de su actividad profesional y orientado a la mejora de la práctica docente, la producción de conocimiento educativo y la construcción de comunidad de aprendizaje y educación<sup>2</sup>.*

*...Y no recordaremos  
las clases sumergidas en el sol  
donde el niño jugaba a ser paisaje.*

*[...]*

*¡Oh cuántas cosas nuestras  
fueron siempre verdad fuera del diccionario!*

José Luís Rey<sup>3</sup>

## 1. Introducción

A comienzos del curso 2006/2007, desde el Departamento de Ciencias Sociales, Geografía e Historia del IES La Fuensanta (Córdoba), y a instancias del que suscribe, comenzó a fraguarse un anhelado proyecto que tiempo atrás venía tomando forma en el mundo de las ideas, mas nunca en la realidad escolar en la que nos desenvolvíamos.

---

<sup>1</sup> La presente comunicación es la materialización sintética de la ponencia "Constitución, desarrollo y funcionamiento del Grupo de Trabajo La Geografía de Córdoba: estudio de campo y análisis territorial: un ejemplo de innovación y experiencia educativa en Ciencias Sociales", que tuvimos el placer de compartir en el Curso "De la emoción a la razón: el paisaje como recurso didáctico en Geografía". Centro de Profesores Luisa Revuelta (Córdoba). 28/4/2008

<sup>2</sup> Orden de 6 de Septiembre de 2002 (BOJA, 118, de 8 de Octubre de 2002) sobre formación de Grupos de Trabajo y fomento de redes profesionales [Art. 2.2]

<sup>3</sup> Citado en la entrevista que Alfredo ASENSI le hizo al poeta ["Yo viví en un campo hechizado por el verbo de Juan Ramón Jiménez" (*El Día de Córdoba*, 30.7.2006); 50-51]; "Fin de curso", en *La familia nórdica*. Visor. 2006. Colección Visor de poesía; 620

Una vez pulsado el respaldo que dicha acción educativa podría tener en caso de materializar



los trámites administrativos y programar su constitución y directrices, su currículo, dimos el paso hasta entonces siempre aplazado e inscribimos el grupo bajo el ambicioso nombre de “La Geografía de Córdoba [I]: estudio de campo y análisis territorial” (lo de ambicioso debe entenderse en guisa de guiño como no puede ser de otro modo, puesto que la modestia nunca dejará

de ser nuestra brújula).

El objetivo que nos movía a plantear tal actividad no era otro que subrayar la importancia que siempre hemos querido ver en la ciencia geográfica como fundamento, columna vertebral en la formación integral del alumnado, ese conocimiento sintético que aúna multidisciplinariamente infinitud de saberes y contenidos, al modo humanista, que sólo la percepción espacial en la interrelación entre medio físico (naturaleza) y seres humanos (sociedades) puede dar, con escalas variopintas, temáticas heterogéneas y multifacéticas, con predominancias ecológicas, políticas, sociológicas o demoeconómicas. A fin de cuentas, reivindicar la que en los últimos tiempos se ha llamado instrumentalidad de algunas áreas, capitalidad que ya hemos demandado en algún que otro foro o artículo, petición de la que no somos pioneros<sup>4</sup>, pero sí queremos ser pregoneros y manifestantes.

A raíz de este intento, de esta intención de apostar por sacar a la Geografía de la cotidianidad de las aulas, creímos que era la salida de campo, el análisis del territorio, la mirada paisajista del espacio geográfico la que nos permitiría dar alguna relevancia a nuestra asignatura. De ahí que la transposición de ese fin primario ya apuntado tenía como ineluctable camino a seguir la elección de alguna ruta o itinerario, en nuestro caso la provincia cordobesa, que nos servirá de antológico, verdadero y real objeto de estudio, para lo cual era precisa la realización de materiales (lo que es ya,

<sup>4</sup> PINCHEMEL, Philippe (1989): “Fines y valores de la educación geográfica” (cap. I); en GRAVES, Norman J. (coord.) (1989): **Nuevo método para la enseñanza de la geografía**. Ed. Teide. Barcelona. Col UNESCO Programas y métodos de enseñanza: “Por lo tanto, hay que ver la educación geográfica como parte integral de un proceso de educación, puesto que ésta debe posibilitar que el estudiante sea capaz de entender la vida en la tierra, desentrañando las relaciones y la organización espaciales hechas por el hombre. La educación geográfica no puede limitarse a aquellos que, de una forma u otra, esperan dedicarse a la geografía profesionalmente. Nos parece normal que todos los niños deban aprender a leer, a escribir, a contar, a calcular, esto es, a adquirir los medios para comunicarse con otras personas de manera que puedan preguntar y responder, que puedan escuchar y ser escuchados, que puedan hacer frente a las situaciones de la vida diaria, y con ello utilicen sus aptitudes y desarrollen su personalidad. ¿Es menos natural que los estudiantes deban aprender a desenvolverse eficazmente en el espacio, a desarrollar el hábito de considerar los aspectos espaciales de los problemas, de modo que puedan entender mejor el entorno donde viven?”. (9)

tras un segundo curso de trabajo grupal, aunque estando metido aún en prensas, nuestro cuaderno de campo).

Preparando la salida con los mismos, saliendo y observando –mirando, escuchando, oliendo, tocando, interrogándose, sintiendo y viviendo en definitiva-, y luego repensando, concluyendo, sólo así podremos darnos cuenta de la riqueza intransferible e inefable que tiene la aprehensión del paisaje en toda su integridad (en cuanto a factores y elementos constitutivos) y en toda su belleza; belleza de la que jamás podremos empaparnos en las selectas instantáneas fotográficas y documentos gráficos de nuestros libros de texto y manuales, que debemos necesariamente de incluir y desentrañar en nuestros ejercicios diarios y exámenes. La Geografía, mejor en la geografía; la mirada, en el paisaje.

Con la participación de casi una decena de profesores del IES La Fuensanta y el IES Villarrubia<sup>5</sup>, la aprobación inmediata y gustosa del CEP Luisa Revuelta, la estimable y creciente subvención económica, las reuniones propias para trazar las líneas metodológicas y de investigación, así como los parámetros de trabajo en el fondo y en la forma, y, antes que nada, la clara perfilación de objetivos, temporalización, etc., echó a andar un grupo de trabajo que hoy mantiene



viva su dinámica creativa e innovadora, que ha trabajado recientemente por adaptar el enorme volumen que se deparó en la primera edición a una unidad didáctica al uso que pueda ser aplicada al aula y sobre todo al campo, manejable y asimilable al alumnado de 2º ciclo de la ESO y/o Bachillerato, y que pretende –al menos es su espíritu- continuar en un futuro en la medida que en cada momento o lugar sea posible<sup>6</sup>.

No vamos a desgranar todos los vericuetos que el grupo ha tenido y va generando, cada una de sus reuniones formales, comidas de trabajo (también formales), o sus constantes y recurrentes charlas, aclaraciones, pareceres, correos-e, intercambios, complementaciones.

Lo que sí vamos es espigar y enumerar son tres aspectos que pueden ayudar a comprender mejor el rumbo iniciado, esto es, objetivos, paradas del itinerario y perspectivas, con lo cual creemos poder dar cuenta de la urdimbre que sustenta actualmente su funcionamiento y espíritu:

<sup>5</sup> Relaño Martínez, M<sup>a</sup> del Rosario (IES Villarrubia); Sánchez de Puerta Díaz, Lucía; Jiménez Velasco, M<sup>a</sup> de las Mercedes; Tur González, Francisco Javier; Extremera López, Urbano; Barbancho Manchón, Rafael; Pérez Reyes, Casilda; Molina Belmonte, Rafaela; Luna Muñoz, Mercedes; Pedraza Serrano, José R. –coordinador- (IES La Fuensanta).

<sup>6</sup> La dispersión geográfica del profesorado que, cíclicamente, se produce por traslados voluntarios o forzosos en Enseñanza Secundaria, es, sin duda, un fuerte hándicap para mantener continuamente en grupo de trabajo con un significativo grado de *productividad* en la experimentación, innovación, en el conocimiento y en la creación material de recursos educativos.

## 2. Objetivos generales del proyecto

Los objetivos generales marcados en la primera edición (posteriormente matizados y revisados en la segunda):

- Confeccionar un primer cuaderno de viaje para el alumnado de Segundo Ciclo de Secundaria, adaptable a Bachillerato, que muestre geográficamente las unidades estructurales ibéricas, representadas en el territorio cordobés, sus contrastadas comarcas, los usos agrarios, poblamientos, red de transportes, hitos paisajísticos,...
- Experimentar a pie de obra el objeto de estudio de la ciencia geográfica: el espacio y, como resultado, el paisaje cultural de la provincia (observación, análisis, conclusiones).
- Despertar el interés por el conocimiento geográfico y la sensibilidad medioambiental como resultado de la simbiosis física y humana, con sus condicionantes y adaptaciones, sus especificidades, rasgos y valores socioeconómicos, cambios cronológicos, transgresiones ecológicas.
- Cuestionar los modelos económicos de crecimiento en un entorno rural recientemente tecnificado y terciarizado, con prácticas ora respetuosas ora contaminadoras de espacios seriamente amenazados por peligros ecológicos (desertización, contaminaciones edáficas, saturaciones acústicas, exterminios faunísticos,...).
- Valorar el urbanismo rural (agrovillas y poblamiento disperso) como ejemplo y modelo del solapado y sucesivo discurrir de sociedades, políticas y mentalidades, de progresos técnicos incesantes y muestrario patrimonial de la vida de otros siglos con otras formas de hábitat conservadas hasta nuestros días.
- Traducir el cuaderno de trabajo a un idioma extranjero (francés e inglés) a fin de servir como aprendizaje significativo de un entorno conocido a través de unos conocimientos aplicados de corte geográfico en otra lengua, o permitir su utilización como actividad práctica en un programa de intercambio, amén de servir de coordinación en el trabajo interdisciplinar e interdepartamental para el cual deben también fomentarse los grupos de trabajo.
- Realizar actividades complementarias (vídeo y fotografía, pintura, relatos o descripciones –creación literaria-) tanto de la realización del cuaderno de trabajo como de la salida con materiales gráficos que los propios alumnos/as recojan con los recursos del Departamento y los suyos propios.

### 3. Itinerario elegido

Incluimos el índice del vasto volumen que compendiamos en el primer año, y que ahora hemos reducido cumpliendo el propósito primigenio, incumplido y descontrolado en su vastedad:

#### **Bloque I**

##### **Introducción**

/ José R. Pedraza Serrano (JRPS)

##### **La Geografía, una visión global del paisaje**

/ José R. Pedraza Serrano (JRPS)

##### **El trabajo de campo**

/ José R. Pedraza Serrano (JRPS)

##### **Córdoba: tierra de ancestros y futuro**

/ JRPS [Selección de textos]



#### **Bloque II**

##### **Primer viaje cordobés:**

###### **A. Sierra Morena: la rotura escalonada de la Meseta**

/ JRPS [Selección de textos]

###### **Córdoba: huellas superpuestas de un patrimonio universal**

/ Rafaela Molina Belmonte (RMB)

###### **La Vega de Córdoba desde el castillo de Almodóvar del Río**

/ M<sup>a</sup> del Rosario Relaño Martínez (MRRM)

###### **B. La Carlota: un ejemplo ilustrado de modernidad urbana**

/ Mercedes Luna Muñoz (MLM)

###### **La Campiña baja: tierras acortijadas de trigales**

/ Lucía Sánchez de Puerta Díaz (LSPD)

###### **La Campiña de Montilla**

/ Urbano Extremera López (UEL)

###### **Los humedales del Sur: Zóñar**

/ Rafael Barbancho Manchón (RBM)

###### **C. Las Subbéticas desde El Picacho**

/ JRPS [Selección de textos]

###### **Zuheros (La Cueva de los Murciélagos)**



### Bloque III

#### Conclusiones generales:

#### Documental "Paisajes geográficos de Córdoba (I)".

#### Evaluación del proyecto: Hoja de evaluación del cuaderno y de la salida de campo

#### Anexos: actividades complementarias

#### 4. El futuro del proyecto

La intención momentánea es dar continuidad al grupo como insinuábamos más arriba,

*jugando* con los objetos y la escala de estudio, y teniendo como denominador común a la Geografía, la salida de campo, el interés por la comprensión del espacio pateándolo y destripándolo en nuestras cortas, pero ilusionadas posibilidades. Sirva de muestra, nada baladí, la referencia legal, esto es, los apuntes introductorios que el recién derogado Decreto 208/2002, de 23 de Julio (BOJA, 20.8.2002), regulador del Bachillerato en Andalucía<sup>7</sup>, hacía de las virtualidades y potencial que la ciencia geográfica tiene en dicha etapa –que es la nuestra-, siendo además referencia obligada desde la encomienda curricular, y, fundamentalmente, por coincidir con validez en la



concepción en la que queremos encuadrar nuestro cuaderno de campo, así como la presentación que el Decreto de Secundaria<sup>8</sup> hacía de la materia que aquí nos trae para comprender mejor las infinitas posibilidades que nos brinda la síntesis geográfica y por lo que merece, de todas todas, perseverar en el empeño:

<sup>7</sup> Decreto 208/2002, de 23 de Julio, de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía (BOJA, 20.8.2002); 16397

<sup>8</sup> R. D. 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE, 5 enero 2007).



a) El estudio de la Geografía ofrece conocimientos sobre las relaciones entre las personas, el medio y sus recursos. El aprendizaje de la Geografía exige un esfuerzo para comprender la organización y transformación del paisaje y espacio social, pero el resultado de tal esfuerzo es culturalmente muy valioso porque permite localizar y conocer la distribución de los fenómenos espaciales y la interacción entre ellos, analizar la organización del espacio y promover la participación activa en el entorno social y espacial.

La complejidad del conocimiento geográfico asoma al alumnado a una gran cantidad de contenidos desde la Geografía astronómica, las coordenadas de localización y representación; el relieve, los climas, la hidrografía y los paisajes en su dinámica; los riesgos naturales y problemas medioambientales; las cuestiones demográficas, sus movimientos y estructura y el poblamiento tanto urbano como rural; los recursos y su aprovechamiento o explotación mediante las actividades socioeconómicas; los territorios, su organización geopolítica y problemática.

La Geografía debe tratar de conseguir una formación social provechosa e integral para conocer y situar adecuadamente el país en que vivimos. Es una materia interdisciplinar, un conocimiento con numerosas aplicaciones prácticas y utilidad inmediata, frente a los problemas que plantea España y los demás pueblos de la sociedad actual. Un aprendizaje, que, además de desarrollo de las actitudes y valores cívicos y medioambientales, facilita la autonomía intelectual con trabajos de indagación y visitas a lugares de interés para la comprensión de la realidad geográfica, incluso a través de los medios de comunicación. El empleo de gráficas, series informativas y mapas o cartogramas son esenciales en el estudio geográfico, siendo habitual el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación.

b) 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

[...]

Corresponde a tercero el análisis del territorio en sus diferentes facetas y ámbitos espaciales. Partiendo del estudio de las actividades económicas y la configuración de espacios y paisajes que generan,..

[...]

CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA

[...]

*Contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas*

[...]

En la adquisición de la competencia Conocimiento y la interacción con el mundo físico la contribución es relevante. Dicha competencia incluye, entre otros aspectos, la percepción y conocimiento del espacio físico en que se desarrolla la actividad humana, tanto en grandes ámbitos como en el entorno inmediato, así como la interacción que se produce entre ambos. La percepción directa o indirecta del espacio en que se desenvuelve la actividad humana constituye uno de los principales ejes de trabajo de la geografía: la comprensión del espacio en que tienen lugar los hechos sociales y la propia vida del alumno, es decir, la dimensión espacial. Se contribuye a la competencia en la medida en que se asegure que dicha dimensión impregna el aprendizaje de los contenidos geográficos, adquiriendo especial importancia para ello los procedimientos de orientación, localización, observación e interpretación de los espacios y paisajes, reales o representados.

[...]

Primer curso. Criterios de evaluación

[...]

Se trata de evaluar si se es capaz de reconocer y localizar en el espacio los principales medios naturales de España y del mundo, de caracterizarlos y distinguirlos en función de la interacción de los rasgos físicos predominantes que conforman paisajes geográficos diferenciados, relacionándolos con las formas de vida que posibilitan.

[...]

Tercer curso. Contenidos

Obtención y procesamiento de información, explícita e implícita, a partir de la percepción de los paisajes geográficos del entorno o de imágenes, de fuentes orales y de documentos visuales, cartográficos y estadísticos, incluidos los proporcionados por las tecnologías de la información y la comunicación. Comunicación oral o escrita de la información obtenida.

[...]

Localización y caracterización de las principales zonas y focos de actividad económica, con especial referencia al territorio español y europeo. Observación e identificación de los paisajes geográficos resultantes.

En fin, la dinámica positiva que se ha creado con el grupo de trabajo, el debate dialéctico, la ruptura de desdeñosas rutinas a las que a veces estamos tentados o abocados a caer, la búsqueda y lucha por objetivos comunes (remando a la vez), el reconocimiento que se nos hizo en el proceso de Valoración Cualitativa<sup>9</sup> o la más reciente participación en el curso “De la emoción a la razón. El paisaje como recurso didáctico en Geografía” del CEP Luisa Revuelta, con la ponencia “Constitución, desarrollo y funcionamiento del Grupo de Trabajo La Geografía de Córdoba: estudio de campo y análisis territorial: un ejemplo de innovación y experiencia educativa en Ciencias Sociales”<sup>10</sup>, nos animan a continuar innovando, sacando a la Geografía de ciertas desidias o brumosos horizontes que “el acontecer de las cosas” la sitúa. La producción de algún artículo divulgativo en torno a la imagen



geográfica y su análisis comparativo en base a textos<sup>11</sup> -en una iniciación al método hermenéutico<sup>12</sup>-, la participación en cursos afines o congresos como éste que nos acoge, o algún Master<sup>13</sup> iniciático y antológico para los que seguimos trabajando desde la Geografía con y por el paisaje, avalan la esperanza de seguir por estos raíles no siempre fáciles de transitar.

Como corolario, y como decía Araceli Villarrasa, “nada hay tan atractivo para el geógrafo como la observación del paisaje. Por ello las salidas, concretadas muchas veces en excursiones y trabajos de campo son el alma de la didáctica de la geografía”<sup>14</sup>. Conviniendo a pies juntillas tal aserto, sólo nos resta que a esta experiencia recién iniciada de la que dejamos este sucinto apunte, nunca le falte, en la pluma del profesor Bartolomé Valle Buenestado, “un componente de ilusión que ha de impregnar a todos los que creemos en el noble arte de ayudar a aprender”<sup>15</sup>.

<sup>9</sup> Reunión extraordinaria del Equipo Asesor del CEP de fecha 24 de Septiembre de 2007. Calificación de la valoración: “Muy buena”

<sup>10</sup> En dicha participación hicimos una selección de textos que incluimos en el Anexo II, que puede servir como ejemplo de material de apoyo al trabajo de campo propiamente dicho.

<sup>11</sup> PEDRAZA SERRANO, José R. (2008): “La Geografía de Córdoba. Imágenes y textos de un grupo de trabajo” (*Websanta. Revista digital del IES La Fuensanta*, 1). Córdoba [http:// 217.126.192.126/slip; fecha de publicación 5.5.2008]

<sup>12</sup> Cf. CABALLERO SÁNCHEZ, Juan Vicente: “Consideraciones sobre la naturaleza hermenéutica de la descripción geográfica” [http:// www.upo.es/ghf/giest/documentos/otros/caballero07\_consnaetherm.pdf]

<sup>13</sup> Actualmente, el comunicante cursa el I Master en Protección, Gestión y Ordenación del Paisaje (Universidad de Sevilla y Universidad Internacional de Andalucía) en su periodo de investigación, bajo la dirección del profesor Dr. Florencio Zoido Naranjo.

<sup>14</sup> VILARRASA, Araceli (2003): “Salir del aula. Reapropiarse del contexto” (*Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*, 36); 13-25. Recomendamos vivamente la lectura del trabajo referenciado.

<sup>15</sup> VALLE BUENESTADO, Bartolomé: “Prólogo”; 12, en BALSERA, Manuel y ORTIGOSA, Manuel (1990): *Itinerario geográfico por las Nuevas Poblaciones Carolinas de Córdoba*. Ed. CEP, Diputación y Cajasur. Córdoba. Col. Itinerarios Didácticos, 1

## ANEXOS<sup>16</sup>

### Anexo I

#### Un itinerario geográfico cordobés: la diversidad paisajística

(De Cerro Muriano a Zuheros)

##### 0. Introducción

El cuaderno de campo que en estas páginas se desarrolla es fruto de la labor del grupo de trabajo “La Geografía de Córdoba [I y II]: estudio de campo y análisis territorial”<sup>17</sup>, creado durante el curso 2006/2007 y continuado a lo largo de cursos posteriores.

El convencimiento de entender el paisaje próximo como la síntesis perceptible de siglos de cultura, entendiendo por ella la ocupación humana del territorio, y por suponer la mejor expresión de la evolución social y del estado presente en que vive una población, nos lleva a querer sumarnos a la creación educativa y a la innovación didáctica a partir del conocimiento geográfico de nuestro entorno más inmediato, apoyándonos en la experiencia y en la producción científica de profesores e investigadores, maestros nuestros, de los que nos consideramos herederos, continuadores y deudores.

La formación a través de cursos específicos, la lectura concienzuda y meditada de bibliografía obligada y la propia impartición de nuestra disciplina, sin olvidar las salidas de campo desde distintas ópticas y escalas, pueden servirnos de cañamazo, de cimiento, para acometer esta iniciativa escolar.

La conciencia común de concebir el espacio geográfico como reflejo del acontecer demográfico, poblacional, económico, político, social, cultural en definitiva, es lo que nos reafirma en la búsqueda de las claves de entendimiento de esa geografía vivida, que por vista cotidianamente no es mirada con deleite, y que precisa –pensamos- desde la multidisciplinariedad y la significatividad, de un acercamiento ordenado y constructivo que desvele las infinitas posibilidades que cualquier itinerario de campo, rural o urbano, puede tener, por integrarse en esa imagen observada, en esa mirada territorial, un todo social, esa interacción física y humana que debe ser decodificada para ser valorada en su más justa medida. Sólo así, pateando caminos, subiendo a miradores, recreándose en ese paisaje, podremos buscar el interés por el conocimiento geográfico, el pensamiento crítico, la

---

<sup>16</sup> En este Anexo se incluye un resumen de los capítulos introductorios al cuaderno de campo, así como las conclusiones finales, que, junto al artículo que precede, enmarcan la constitución y desarrollo del Grupo de Trabajo. En la actualidad, la adaptación y compresión del voluminoso trabajo de la primera edición en un cuaderno apropiado, manejable y adecuado para el 2º Ciclo de Enseñanza Secundaria –aplicable a Bachillerato- ha sido la labor desarrollada en la segunda edición (curso 2007/2008) tal y como dejamos constancia en el primer objetivo que nos trazamos para esta ocasión: “1. Adaptar los materiales producidos en la primera edición del G. T. para confeccionar un cuaderno de trabajo manejable y adecuado para el alumnado de Segundo Ciclo de Secundaria, adaptable a Bachillerato, que muestre geográficamente en la ruta o itinerario la variedad paisajística cordobesa en espacios geográficos antológicos, haciendo hincapié tanto en factores físicos como en componentes humanos”.

<sup>17</sup> La mayor parte del profesorado integrante ha pertenecido al IES La Fuensanta (Córdoba), aunque desde su fundación ha estado formado por docentes de otros centros.

conciencia de manifestar conductas y planteamientos más ecológicos o armónicos, y el disfrute del mayor patrimonio, no sólo en sentido de extensión, que puede tener cualquier sociedad independientemente de sus grados de desarrollo o de su latitud: ese patrimonio se llama paisaje.

Las extraordinarias posibilidades didácticas de la Geografía, la riqueza y variedad provincial cordobesa, y la ilusión que debe presidir e impregnar a aquellos que “creemos en el noble arte de ayudar a aprender”, en palabras del profesor B. Valle Buenestado, pueden ser buenas alforjas para llenarlas, brújula en mano, de la realidad cartografiada en los mapas y contada en los libros; sentir y pensar en la tierra, el territorio, en el paisaje.

## **1. La ciencia geográfica: una visión global del paisaje**

### **1.1 La síntesis geográfica**

Tras un inacabado debate sobre la definición y límites de la Geografía como ciencia o como asignatura, podemos convenir que es el estudio o conocimiento que los humanos hacemos de la interacción o relación que se establece entre el medio físico, entendiendo como tal la superficie planetaria que sirve de origen biológico y soporte material, y la especie humana, entendida como comunidades o sociedades con un grado de desarrollo y una organización determinada. Esa dependencia tiene su reflejo en el espacio; ésta será la magnitud (escalas) y el objeto de estudio de nuestra ciencia, que, con distintas intenciones, perspectivas, intereses, ideologías,...buscan hallar las claves para la comprensión de esa realidad espacial.

Al ser muchos los ingredientes, factores y elementos que intervienen en esa relación ambiental-antrópica, de ahí que tengamos que echar mano de muchas otras ciencias o disciplinas a fin de poder aunar, con una intención integradora y espacial, el complejo conocimiento que nos permita entender la síntesis de esa mutua influencia y dependencia. Por ello que a la Geografía se la defina como ciencia de síntesis o, como nosotros la titulamos, ‘visión global del paisaje’.

Si como ya apuntaba H.J. Mackinder (1887) al definir la Geografía “como la ciencia cuya principal función consiste en poner de manifiesto las variaciones locales de la interacción del hombre en sociedad y de su medio”, es acertado ir señalando rutas geográficas que vayan descubriendo en el alumnado dichos cambios, las unidades definidas o comarcas, los ecotonos o transiciones ambientales, en definitiva, la resultante visual o paisajística de esa relación en el territorio. En palabras del propio geógrafo norteamericano, se trataría “de que la mente que ha captado de forma vivaz los factores de su medio en sus verdaderas relaciones está muy abierta a la sugerencia de nuevas relaciones entre el medio y el hombre (...). Nadie más puede realizar esta función de forma adecuada (...). Insistimos en la enseñanza y en la consideración de la geografía como un todo”.

## **1.2 El objeto de interés geográfico**

En definitiva, en palabras de H. Baulig (1948), “el geógrafo no se contenta con descomponer los complejos naturales, con desmontarlos, desplegarlos (...); se propone también captarlos, comprenderlos en su complejidad y describirlos como tales. Estos complejos se le presentan en forma de aspectos, de paisajes, en el sentido más amplio del término: no sólo lo que la vista percibe desde una óptica bien escogida, incluso desde el aire, sino también lo que la mente abarca en su visión del mundo, paisajes locales, regionales –los países-, (...). Ya se sabe: la geografía conduce a la descripción razonada, explicativa de los paisajes”.

Sólo nos queda esperar, porque es nuestro deseo, que alguno de los grandes objetivos curriculares se vaya cumpliendo. Sirva de ejemplo el de “conceptualizar adecuadamente los elementos básicos del paisaje y estructura del territorio, utilizando procedimientos de la metodología geográfica para explicar cualquier lugar, hecho o cuestión espacial” a fin de “adquirir conciencia espacial para participar de modo responsable en las decisiones sobre desarrollo social y económico, recuperación medioambiental y ordenación del territorio en beneficio de los pueblos y las personas”.

## **1.3 La Geografía, medio de valores**

Si conseguimos poner un granito y remar para que pueda seguir siendo la que P. Kropotkin (1885) llamaba “la más atractiva y sugestiva [ciencia] para gente de todas las edades”, nos daremos por satisfechos. Como él mismo sostenía, y así queremos creer, “nada interesa tanto a los niños como los viajes”. Si con el conocimiento de los paisajes y, en ellos, de los paisanajes, concluimos en que “la Geografía debe cumplir, también, un servicio mucho más importante. Debe enseñarnos, desde nuestra más tierna infancia, que todos somos hermanos, cualquiera que sea nuestra nacionalidad”, la Geografía nos habrá dado el conocimiento preciso para que los sentimientos sean más dignos y humanos, y para recordarnos que la inteligencia no sirve en el fondo para conocer, sino más bien para dirigir el comportamiento. Esa debe ser nuestra senda.

## **2. El trabajo de campo**

### **2.1 La excursión al paisaje**

Al igual que otras ciencias o disciplinas tienen definidas metodologías de trabajo claras e imprescindibles, la Geografía no puede entenderse completa y fundamentada sin la excursión, esto es, la salida a la búsqueda del paisaje como objeto de estudio y como parte del método de análisis del mismo.

Es el medio, el campo, la calle, el “laboratorio geográfico ideal”, y, por tanto, el procedimiento a seguir debe empezar y acabar fuera del aula, desde la toma de datos y apuntes, a la comprobación de las hipótesis o la revisión de las conclusiones. La realidad que comprimimos en los libros de texto no puede ser sustituida, puesto que el cúmulo de sensaciones, los propios datos a estudiar, las técnicas de investigación,... sólo alcanzan pleno sentido cuando se efectúan en el propio objeto de estudio, y no en base a un remedo, necesario y didáctico, que es el manual de clase, necesario para el aprendizaje, pero no sustitutivo del conocimiento geográfico cuando éste puede ser adquirido en el mismo laboratorio (léase territorio), sobre todo si éste es cercano, cognoscible, visitable. Como afirmaba J. Santacana, “el análisis del medio proporciona una base más sólida de aprendizaje. Todas las técnicas del trabajo de campo, deberían ser la base de lo que se enseña en la escuela y en los institutos y centros de enseñanza”.

## **2.2 El uso de la imagen**

La utilización de imágenes y documentos gráficos (mapas, tablas, gráficos,...) con uso didáctico, que “a veces suple las salidas para observar la realidad geográfica, abriendo ventanas y miradores al territorio y a la dinámica social”, debe ser obligatoria en la impartición del proceso de enseñanza (incluidas en las actividades y en las pruebas escritas). Pero jamás este recurso podrá suplantar a la salida geográfica, no la excursión como mero recreo itinerante de chicos, sino la búsqueda y rastreo programado, ordenado y concienzudo del medio *in situ*, mirando con paciencia y ansia de conocimiento el espacio geográfico hasta donde la línea del horizonte nos permita, intentando recabar informaciones, observando-interrogándonos sobre las causas de los hechos tangibles, su presente y su futuro, las consecuencias. Toda salida debe ser una significativa acción formativa, investigativa, una búsqueda.

Tener el medio como fuente de conocimiento nos debe servir como tal, como una metodología más activa y más directa, menos mediatizada. La dimensión que debemos tener y hacia la que debemos educar es la de considerar ese espacio real como el lugar habitado, el sitio en el que vivirán y convivirán las generaciones que ahora se forman. En palabras de A. Vilarrasa, “salir del aula puede también asumir compromisos de acción y participación social que otorguen sentido al conocimiento formal”. Efectivamente, la importancia de este tipo de actuaciones didácticas no deben medirse desde una visión cortoplacista –que la tiene-, sino con las luces largas para alumbrar que nuestros chavales serán los adultos que deberán compartir digna y cívicamente ese mismo entorno, de la manera más armónica y coherente posible. La profesora Vilarrasa lo sintetiza así: “Para esta escuela ciudadana, proyectada al futuro y a la comunidad, salir del aula adquiere nuevos significados”.

### **2.3 La mirada educada**

Para concluir, y como colofón, sólo nos queda subrayar la infinita riqueza que el paisaje tiene para estudiarlo, lo cual convierte la salida por itinerarios geográficos, como en el Arte o en la Historia, en procedimiento fundamental para la educación integral de la persona. Con R. M. Ávila suscribimos que “las salidas fuera del aula han sido y siguen siendo una actividad esencial, común y significativa en la enseñanza de las ciencias sociales”, sabiendo que “si queremos conseguir nuevos aprendizajes, hay que guiar la mirada del alumno para que vea” (P. Benejam).

### **3. Conclusiones generales**

1. La creación de una actividad docente con carácter investigador, innovador, por la incidencia que en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe tener –que es la finalidad primaria con la que se inicia-; por la posibilidad que se abre de divulgar tales materiales a otros ámbitos escolares cuando se imprime en papel o en bytes; por la satisfacción personal que produce en el ejercicio de nuestra labor didáctica y profesional; y, por último, por las buenas sinergias que ayudan a elevar la sintonía del trabajo colectivo, las relaciones grupales favoreciendo la cooperación, el intercambio de conocimiento y metodologías,... todo ello junto, reporta un cúmulo de beneficios formativos por los que se nos hace necesario apostar y defender este tipo de proyectos de renovación y actualización de la práctica docente, y, sobre todo, por el convencimiento en que podemos producir una mejora en el nivel de aprendizaje del alumnado con contenidos más significativos.
2. El acercamiento al conocimiento de la inmediatez –el espacio vivido- lo entendemos con perspectiva transversal y, fundamentalmente, instrumental. La ciencia geográfica, como hemos venido resaltando en los capítulos introductorios, tiene la enorme virtualidad de dar una visión única de las cosas, un saber holístico, aglutinador de saberes compartimentados por el currículo escolar. Utilizando los recursos y técnicas adecuadas, podremos expresar si cabe la que de por sí es una magnífica concepción de la realidad, mirar con entendimiento las causas que producen el entorno tal y como lo habitamos; las huellas históricas que con distinta impresión han ido quedando o generando el presente espacial; las relaciones y dependencias más o menos profundas o superficiales entre los hechos geográficos detectados y analizables; las consecuencias, y, por tanto, las previsiones y prevenciones ante un futuro a corto y medio plazo.
3. Como bien escribía Kropotkin en el capítulo dedicado a la definición, caracterización y científicidad de la Geografía, ésta no debe conformarse con una mera transmisión y adquisición de conocimiento. Literalmente, sentenciaba el ruso: “[...]. La Geografía debe ser –en la medida en que la escuela debe hacer algo para contrarrestar las influencias hostiles- un medio para disipar estos prejuicios y crear otros sentimientos más dignos y humanos”. Tres de los siete



objetivos (3, 4 y 5) que redactamos en la constitución del proyecto iban directamente encaminados a sensibilizar al alumnado de los valores paisajísticos (georrecurso) que la provincia contiene, para de ese modo, además de intentar inculcar el amor por el estudio, mirar críticamente para así actuar desde distintos ámbitos y escalas. Digamos que a través del conocimiento debemos buscar (y seguro que llegará) el reconocimiento, el aprecio de las *cosas*. La enseñanza toma pleno sentido cuando incide directamente sobre los comportamientos humanos, haciéndolos más *humanos*, y la Geografía puede poner un granito de arena muy decisivo en los individuos, en los pueblos, en las sociedades humanas.

## Anexo II

### SELECCIÓN DE TEXTOS SOBRE PAISAJE Y GEOGRAFÍA<sup>18</sup>

#### Texto 1

##### ZOIDO NARANJO, Florencio<sup>19</sup>:

El *territorio* es el espacio geográfico adscrito a un ser, a una comunidad, a un ente de cualquier naturaleza, física o inmaterial: el espacio de vida de un animal, el área de aparición de una especie vegetal, el ámbito de difusión de una lengua o de cualquier otra práctica social, etc. Cuando se atribuye a un grupo humano complejo (un pueblo, una nación, una sociedad) se convierte en uno de los integrantes fundamentales de su proyecto común: en soporte y recurso básico, ámbito de vida, paisaje propio e invariante en la memoria personal y colectiva. En definitiva en el espacio geográfico en el que se vive y que corresponde manejar y administrar para bien de los individuos y del conjunto de la comunidad.

#### Texto 2

##### MATA OLMO, Rafael y SANZ HERRÁIZ, Concepción<sup>20</sup>:

---

<sup>18</sup> Selección de textos: Del autor.

<sup>19</sup> ZOIDO NARANJO, Florencio (1998): "Geografía y ordenación del territorio" [20] (*Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 16); 19-31

<sup>20</sup> MATA OLMO, Rafael y SANZ HERRÁIZ, Concepción: "Los paisajes de Andalucía" (847-878), en LÓPEZ ONTIVEROS, Antonio (Coord.) (2003): **Geografía de Andalucía. Ariel. Barcelona**; 847

<sup>21</sup> SANZ HERRÁIZ, Concepción (2001): "Educar en valores desde la Geografía ante las exigencias del nuevo milenio" (19-37), en MARRÓN GAITE, María (ed.): **La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio**. AGE, Associação de Professores de Geografia de Portugal y Universidad Complutense de Madrid. Madrid

<sup>22</sup> FERNÁNDEZ CACHO, Silvia; SALMERÓN ESCOBAR, Pedro (2008): "Los paisajes de la Red Andaluza de Yacimientos Arqueológicos" (*PH*, 65); 74 [74-82]

<sup>23</sup> MATA OLMO, R. (2006): "Un concepto de paisaje para la gestión sostenible del territorio", en MATA OLMO, R., y TARROJA, A. (2006): **El paisaje y la gestión del territorio. Criterios paisajísticos en la ordenación del territorio y el urbanismo**. Barcelona. Diputació de Barcelona-CUIMP; 17-40

<sup>24</sup> BENAVIDES SOLÍS, Jorge: "Andalucía, otra vez el paisaje" (*El País*, 05/09/2007)

<sup>25</sup> BENAVIDES SOLÍS, Jorge: "El derecho al paisaje en condiciones de igualdad" (*El País*, 23/04/2007)

<sup>26</sup> MONTERO, Rosa: "La belleza" (*EPS*, 13.3.1994); 6

<sup>27</sup> NARANJO RAMÍREZ, José (2006): "Esencia y forma de los paisajes campañeses. Aproximación desde la geografía" (*Patrimonium*, 0); 9-11

<sup>28</sup> PEDRAZA SERRANO, José R. (2008): "El paisaje como síntesis diacrónica de sociedades y como derecho fundamental de los humanos". Inédito.

<sup>29</sup> SANZ HERRÁIZ, C.: art. cit.; 29

<sup>30</sup> TÉBAR GARCÍA, Pedro (1994): "Luz del sur", en VV. AA.: **Los pueblos del Córdoba**. IV. La Caja. Córdoba; 1

El paisaje es la faz de la Tierra, el resultado de la integración de las diversas esferas que en ella entran en contacto: litosfera, toposfera, atmósfera, hidrosfera, edafosfera, biosfera y antroposfera. El paisaje es a la vez la configuración morfológica objetiva de la superficie terrestre y su representación, es decir, el conjunto de percepciones e imágenes individuales, sociales y culturales que, de esa realidad, tienen los seres humanos.

### **Texto 3**

#### **SANZ HERRÁIZ, Concepción<sup>21</sup> :**

La naturaleza, bajo la influencia de los hombres, se ha ido transformando en paisaje. Como todos los seres vivos el hombre ha colonizando (sic) 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 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

#### **Texto 4**

**FERNÁNDEZ CACHO, Silvia y SALMERÓN ESCOBAR, Pedro<sup>22</sup>:**

...un viaje a través de la historia y del territorio andaluz, tiempo y espacio en los que la acción humana sobre el medio físico ha conformado paisajes singulares, algunos de ellos poco alterados, otros muy transformados, donde la presencia humana de vestigios arqueológicos sobresalientes, confiere al paisaje valores de extraordinario interés cultural.

#### **Texto 5**

**MATA OLMO, Rafael<sup>23</sup>:**

El paisaje es, en su configuración formal, la huella de la sociedad sobre la naturaleza y sobre paisajes anteriores, la marca o señal que imprime ‘carácter’ a cada territorio. De aquí arranca

justamente la concepción del paisaje como patrimonio, un hecho que tanto aproxima hoy a las políticas paisajísticas y de patrimonio cultural.

Las relaciones entre naturaleza y sociedad en el carácter de cada paisaje introduce implícitamente otro aspecto esencial para la interpretación del hecho paisajístico (realidad material y percibida), y para su ordenación y puesta en valor. Se trata del carácter dinámico del paisaje (porque dinámicas son tales relaciones) y de la necesidad de considerar, por tanto, la historia en la *comprensión* de la diversidad paisajística y en las propuestas para su gestión. El tiempo histórico es, efectivamente, un componente fundamental que, a través de la agricultura y la urbanización, está presente en la mayor parte de los paisajes, contribuyendo de manera muchas veces decisiva a su interpretación y atribuyéndoles al mismo tiempo valor patrimonial por todo lo que el paisaje tiene de documento, de libro abierto de historia del territorio. La historia se convierte así en una vía fundamental de indagación paisajística y, en ocasiones, como ha planteado Daniel Marcucci (2000), en un objetivo explícito de planificación, en el sentido de que en la identidad paisajística del territorio debieran enraizarse los proyectos territoriales y arquitectónicos, porque, con palabras del arquitecto Joaquín Sabaté, “en la realidad del territorio está su alternativa” (Sabaté, 2002).

Esta consideración histórica del paisaje tiene consecuencias importantes para las políticas públicas, en la medida en que propicia un tratamiento patrimonial del hecho paisajístico. Muchos paisajes aparecen ante el observador como un magno documento territorial para ser leído e interpretado, como herencia recibida, que fundamenta la memoria de cada lugar (Schama, 1995) y la diversidad cultural del territorio. Asumir esta visión patrimonial del paisaje implica ciertamente abrir el interés paisajístico a todo el territorio y no sólo a los entornos pintorescos (Ortega Valcárcel, 1998), pero supone al mismo tiempo superar un concepto sectorial y atomizado de los llamados bienes culturales, ampliando el campo de actuación desde los objetos singulares a las tramas complejas de las relaciones que estructuran y dan forma visible al territorio. En esa línea ha avanzado en los últimos años el tratamiento del patrimonio arqueológico, superando incluso la idea de ‘entorno’ y tratando de integrar, no sin dificultades, el conjunto arqueológico en su paisaje (Ballart, 1997; Amores Carredano, 2002). A través del paisaje como huella de civilización en el espacio geográfico la gestión del patrimonio natural y cultural mira también al territorio, hasta considerarse, como ha dicho Jordi Padró, que “el futuro del patrimonio está en el territorio” (Padró, 2002).

## Texto 6

### **BENAVIDES SOLÍS, Jorge<sup>24</sup>:**

En menos de cinco meses, en Sevilla se han realizado dos importantes seminarios con igual tema y similar contenido aunque en diferente contexto.

El paisaje está de moda (se lo ha incluido en el ámbito de todas las disciplinas que se precien), es una preocupación coyuntural imperativa (la adhesión de España a la Convención Europea del Paisaje es inminente) y, tal como están las cosas, es la manifestación de un problema contemporáneo, consecuencia de la economía globalizada, al que la Unión Europea, bajo la cobertura de aquella Convención, ha decidido darle un tratamiento útil para el desarrollo económico. Debíó añadirse sostenible, en cuanto tiene que ver con las consecuencias del consumo descontrolado de los recursos naturales no renovables: suelo, combustibles fósiles, contaminación atmosférica y del agua, o sea, un desarrollo que garantice una mejor calidad de vida.

El nuevo Estatuto andaluz, sin aclarar en qué consiste, acaba de incorporar el "derecho al paisaje en condiciones de igualdad". La Junta de Andalucía, en convenio con las Universidades ha creado el Centro del Paisaje. El POTA (Plan de Ordenación del Territorio de Andalucía), en el capítulo 3, *Sistema regional de protección del territorio*, por primera vez desarrolla exhaustivamente aspectos sobre el paisaje (¿por qué los ponentes no lo destacan?).

Cinco consejerías, Agricultura, Medio Ambiente, Cultura, Turismo y Obras Públicas, con mayor o menor éxito ejecutan proyectos relacionados con el paisaje y la de Innovación, Ciencia y Empresa, debido a las consecuencias paisajísticas de la gran expansión de los "parques solares y eólicos" (impresionan, el solar de Sanlúcar la Mayor y el eólico de Tarifa) pronto, imperativamente, directa o indirectamente, tendrá que incorporarse al grupo como en otros países europeos ha sucedido.

No cabe duda, el tema preocupa e interesa; sin embargo, carece de un marco jurídico o normativo propio o transversal que en forma clara determine competencias, derechos y obligaciones como se ha hecho en otros países europeos. Si un delito no está definido, aunque se lo cometa, no puede ser sancionado ni es posible tomar medidas para evitarlo. Esto sucede ante la destrucción del paisaje. Para colmo, la Administración aún no ha adoptado una definición operativa que facilite "movilizar todas las políticas" para su conocimiento, difusión, control, ordenación y gestión. Es más, pese a las recomendaciones europeas (ETE 1999), en cuanto pueden, los legisladores evitan la posibilidad de hacerlo. Por ejemplo, la nueva Ley del Patrimonio Histórico, que acaba de iniciar su trámite en el Parlamento, para "no complicarse la vida", simplemente añade una

tipología más de protección: la "zona patrimonial", asumiéndola como equivalente al paisaje, cuando en realidad no es ni puede ser lo mismo. A propósito, pese al gran avance teórico, administrativo y práctico en la protección de los bienes culturales, este proyecto de ley sigue manteniendo criterios causales, de adición y de extensión, iniciados en el siglo XIX, superados por los nuevos paradigmas epistemológicos.

Primero fue el bien artístico, histórico, monumental y aislado, luego el bien cultural y su entorno, finalmente los bienes y el territorio. No es suficiente. La visión sistémica y holística, ha mucho que superó la concepción orgánica o mecanicista del mundo, la especialización, la multidisciplinariedad, la separación entre forma y contenido. Todo está interrelacionado; las verdades científicas tienen caducidad; la objetividad no es posible, los límites se han hecho esponjosos (son parte y solución), nada es blanco o negro. Es indispensable comprender los bienes culturales con una visión transdisciplinar como un sistema con muchas partes materiales cuyo valor intangible las convierte en símbolo y a la vez en mercancía con alto precio (patrimonio), apetecida por el mercado, por la economía, por la industria del consumo y el turismo (recurso). Por eso las redes y, más en cultura: son las infraestructuras del sistema.

Pues bien, el paisaje es un bien cultural intangible con un soporte material dinámico, frágil y no renovable, de inaccesible propiedad individual pero de obvia propiedad social, que es percibido a partir de la vista. No es un objeto, es proceso y resultado. Eso sí, es un derecho de la sociedad que debe ser garantizado de manera coherente por el Estado. Existen otras definiciones igualmente abstractas: paisaje "es todo el territorio como lo percibe la población"; "es la manifestación formal o fisonómica en el territorio de una globalidad de hechos y procesos que se aglutinan en tres componentes principales: naturales, constructivos y sociales"; "es la manifestación formal de la relación sensible de los individuos y de las sociedades en el espacio y en el tiempo con un territorio más o menos intensamente modelado por los factores sociales, económicos y culturales". Bien o mal, sabemos qué es el paisaje, pero los instrumentos legales para protegerlo son inexistentes, aquellos técnicos embrionarios y las políticas apenas explícitas. El desarrollo del marco conceptual se sigue enriqueciendo, pero el ámbito operativo es incipiente. Cinco consejerías son responsables de la inminente destrucción del paisaje de Castilleja de Guzmán; al menos tres deberían pronunciarse sobre la bárbara alteración del paisaje de Sevilla que supone la Torre Cajasol (180 metros); sin embargo, ninguna tiene desarrollados los instrumentos para impedirlo. Existen bomberos pero carecen de instrumentos para apagar los incendios.

El *Programa coordinado sobre el paisaje*, resumido en la página 229 del POTA, ¿será tema del próximo Seminario?

## Texto 7

### **BENAVIDES SOLÍS, Jorge<sup>25</sup>:**

El título de este artículo ha sido transcrito del nuevo Estatuto de Andalucía. El paisaje ha existido siempre; sin embargo, recién durante la primera revolución industrial se le descubrió gracias al interés estético de los pintores, primero los románticos, luego ya inmersos en la vorágine urbana, los de las vanguardias. Los intelectuales del siglo XX comenzaron a preocuparse sobre el tema y finalmente, en la sociedad de las TIC se lo ha llevado al ámbito operativo y al de la especulación teórica. "Cualquier parte del territorio percibido es paisaje", dice la Convención Europea del año 2000, de lo cual podemos deducir que todos somos actores (lo modificamos) y espectadores (lo disfrutamos o lo sufrimos) pero ninguna persona con nombre y apellido es responsable de su depredación, de su destrucción o de su deterioro. Lo somos todos.

En Andalucía, cinco Consejerías comparten competencias sobre el paisaje pero ninguna de ellas tiene la responsabilidad plena, por lo cual, se ha creado el Centro de Estudios Paisaje y Territorio y, el pasado mes se presentó en un Encuentro multidisciplinar en el que participaron varios directores generales de la administración autonómica y el director general del Paisaje de Cataluña. Es la manera andaluza de dar continuidad a los convenios y convenciones internacionales que ojalá tenga éxito en sus propósitos. Ha empezado con una interesante exposición que podemos disfrutar en el Convento de Santa Inés, hecha bajo la responsabilidad intelectual del pintor Lacomba.

El paisaje es el resultado de la relación de la sociedad con su entorno. Como tal, es un producto cultural frágil, un resultado dinámico en permanente cambio vinculado antes que al orden, se quiera o no, a la naturaleza y a la estética. Precisamente por ello quizá sea más adecuado identificarlo como un proceso abierto, inacabado, en el que intervienen factores cuantitativos previsibles (por ejemplo, las formas de ocupación del territorio) y otros imprevisibles (los factores climáticos, humanos, financieros y hasta políticos). En él, todos estamos implicados.

Pero, ¿el arquitecto es consciente, tanto como el ingeniero de Caminos, de que, en el fondo, diseña paisaje? ¿Existe una metodología adecuada para ello? El campesino de toda la vida, tanto como el dueño de una empresa agroindustrial, ¿sabe que está modificando el paisaje constantemente? ¿Existen normas para hacerlo de manera adecuada? ¿Conocen las empresas de telefonía y de electricidad que sus torres afectan negativamente al paisaje? ¿Incumplen alguna normativa? ¿Con qué criterio están cubriendo miles de hectáreas de suelo las empresas de energía solar? ¿Bajo qué consideraciones levantan las enormes aspas los técnicos de las empresas de energía eólica? Y a todo esto, ¿qué dice la Dirección General de Energía? ¿A qué normativa



puede acudir la Consejería de Cultura, de Medio Ambiente, de Agricultura o de Obras Públicas para impedir que las palas mecánicas destruyan, como lo están haciendo en este momento, uno de los más bellos paisajes que podemos (¿podíamos?) disfrutar desde los Jardines de Forestier en Castilleja de Guzmán, declarados Bien de Interés Cultural? ¿Es posible impedir que las canteras continúen desgarrando sin misericordia las montañas; que las empresas inmobiliarias sigan suplantando impunemente la topografía natural con relieves de ladrillo y cemento o que corten sin importarles nada las montañas como si fueran queso?

El paisaje es un tema interesantísimo; incluso lo ha sido hasta para los filósofos, no se diga para un artista o un intelectual con un mínimo de sensibilidad; pero, como problema, ante todo, exige acción, iniciativas que partan de la realidad concreta antes que académica, que sean más proclives a controlar la calidad de la práctica profesional, a estimularla y ayudarla.

Cataluña tiene una Ley. Según el director del Paisaje, los resultados son positivos. Seguramente es así porque incluso respondió satisfactoriamente sobre asuntos de plena y espinosa actualidad. Los países de nuestro entorno europeo desde hace más de cuarenta años tienen una normativa específica del paisaje. Han postergado las grandes definiciones, las elucubraciones teóricas, las campañas de sensibilización y, con interés pedagógico, lo primero que han hecho es: identificar los componentes del paisaje, adoptar una clasificación operativa, hacer un inventario de paisajes y visualizar los ámbitos de actuación prioritaria. En nuestro caso podrían ser: franjas de borde urbano, franja litoral, construcción de grandes infraestructuras, superficies para placas solares y torres eólicas, urbanizaciones masivas, implantación de edificaciones singulares, recuperación de cañadas, veredas y caminos rurales. Los europeos, sobre todo, han establecido la coordinación obligatoria de las administraciones para evitar la acumulación indiscriminada de basura estética sobre el territorio. Desde 1966, Suiza se ha convertido en un referente cuya experiencia debe tomarse en cuenta.

Sin una normativa específica, ¿hasta donde podrá llegar el nuevo Centro Andaluz del Paisaje? ¿El voluntarismo de las consejerías sobre este tema será suficiente? ¿Qué dirán los políticos en su inminente campaña electoral sobre el "derecho al paisaje en condiciones de igualdad"?

## **Texto 8**

**MONTERO, Rosa<sup>26</sup>:**

Si algo hay verdaderamente indefinible es la belleza. Es un concepto tan relativo, un valor tan privado, que depende de los ojos de cada cual: de su educación estética, de su herencia cultural,

incluso de su necesidad sentimental [...]. En esto influye, claro, cierta predisposición natural hacia una concepción estética u otra, y luego un desarrollo del gusto: lo que uno ha leído, lo que ha oído y lo que ha visto en toda su vida [...]. Pero la naturaleza de lo bello es fugitiva, y resulta difícil de atrapar, esto es, de nombrar, de definir. Es más fácil decir lo que no es la belleza [...]. Porque la belleza nace de la cabeza y del corazón, es un impulso de armonía, de intensidad y de sabiduría, es la conciencia de ser que nos hace humanos. Es sentir, en fin, que la vida te late con suavidad en las venas.

## **Texto 9**

**NARANJO RAMÍREZ, José<sup>27</sup> :**

El paisaje constituye uno de los rasgos de identidad de los pueblos, pues no en vano cualquier recuerdo, cualquier evocación de un país, de una región, de una comarca o de un pueblo va asociada a un paisaje concreto. Este hecho es tan evidente que, en no pocos casos, al paisaje se le ha convertido en elemento simbólico y representativo de una colectividad; es algo que todos los nacionalismos han practicado con asiduidad, por lo que los ejemplos podrían ser innumerables [...] y en todos los casos convirtiendo el paisaje y el lugar escogido en la síntesis, en el símbolo de ese pueblo, de su historia y de sus tierras.

Sin embargo, a pesar de esta evidente importancia del paisaje incluso en la psicología colectiva de los pueblos, no siempre resulta fácil definir y delimitar el paisaje de una zona, comarca o región; y ello porque, este paisaje, además de estar formado por elementos objetivos y materiales, tiene igualmente un componente subjetivo, personal, afectivo, sentimental; y ello complica bastante las cosas, hace difícil una definición global, general y aceptada por todos de cualquier paisaje.

Los elementos materiales, las formas, son en principio hechos aparentemente objetivos, con lo que pudiera creerse que lo principal y definitorio de los paisajes resulta fácil de detectar y fácil de describir; sin embargo, casi nunca estos elementos materiales llegan hasta el espectador de manera totalmente pura y objetiva, sino que suelen ser sometidos previamente al filtro de lo psicológico, de lo personal. Y cuando esos elementos pasan por el proceso vivencial, cuando pasan a través del tamiz de lo emotivo y psicológico, aquellos hechos materiales se convierten en esencias; y en esa fase cada uno acaba construyendo inconscientemente su propio paisaje individual; lo que para algunos son meras formas, mera envoltura material, para otros se convierten en rasgos esenciales, elementos fundamentales y definitorios, es decir 'esencias'; y viceversa, lo que para algunos son esencias del paisaje para otros son meras formas.

El mismo paisaje, exactamente el mismo, provoca emociones y sensaciones en determinadas personas completamente distintas a las que provoca en otras. En definitiva, el mismo paisaje se percibe con frecuencia de modo diferente por distintas personas y por distintas colectividades, entrando la ideología a formar parte también del resultado final, por lo que se puede hablar de que más que un paisaje objetivo lo que existe es un ‘paisaje percibido’

Teniendo en cuenta estas consideraciones, aspiramos a mostrar –de manera lo más clara y precisa que nos sea posible- los aspectos formales de nuestro paisaje, los elementos materiales del mismo, con la ilusión de que, en base a los mismos, poco a poco –es una tarea colectiva- vayamos conformando esas esencias paisajísticas que constituyen uno de los rasgos de nuestra identidad como comarca.

Y este acercamiento al paisaje se puede hacer desde muchos puntos de vista, pues el paisaje es objeto de la atención de muchas disciplinas y actividades, tanto intelectuales como artísticas: la historia se inscribe en un paisaje, el arte se ha ocupado y se ocupa del paisaje, la literatura describe y ensalza determinados paisajes, etc.

Nosotros abordaremos el tema desde la Geografía, si bien este nuestro punto de vista no sólo no es excluyente, sino que se presenta abierto a las aportaciones de tantas otras disciplinas, a veces fundamentales o imprescindibles para la verdadera comprensión de un paisaje. Desde esta perspectiva geográfica, elementos paisajísticos fundamentales a considerar serán:

Las formas de relieve

El colorido del paisaje

La vegetación natural

El paisaje agrario

El poblamiento o presencia humana en el paisaje.

## **Texto 10**

**PEDRAZA SERRANO, José R.<sup>28</sup>:**

El horizonte legal, formativo y divulgador está siendo tan prolífico en este cambio de siglo y milenio que quizá estemos a tiempo de llegar a sentir como un frágil y evaporable patrimonio ese paisaje que cada paisanaje ha deparado con su interacción de manera pausada y pautada en nuestro caso, un cachito de campiña alta y un trozo de campiña baja, y transitando entre ambas, La Rambla, a medio camino de las sierras oscuras del norte y claras del sur, en todo mitad del Valle Bético.

El Convenio Europeo del Paisaje, la Carta Mediterránea, las referencias del mismo en el Plan de Ordenación del Territorio (POTA); acciones formativas como el I Master de Protección, Gestión y Ordenación del Paisaje (Sevilla, 2007-2009), cursos de formación para el profesorado como “De la emoción a la razón: el paisaje como recurso didáctico en Geografía” (Córdoba, 3-29/4/2008); o las recientes distribuciones gratuitas en la prensa regional del navegador interactivo sobre imágenes en 3D “Geografía y Paisajes de Andalucía” (Consejería de Medio Ambiente), por citar algunas referencias, más las intenciones de grupos culturales a nivel local como éste que nos convoca, *Culturam*, o las actuaciones que desde la Agenda 21 Local se llevan a cabo, nos convence de que es la Geografía y, como objeto de conocimiento suyo, el paisaje, el saber más instrumental y capital que pueda haber. La admirada catedrática Concha Sanz (UAM), así lo arguye:

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.

(...) 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<sup>29</sup>.

Tenemos, debemos, convertir al paisaje en valor, entendiéndolo como la hace la profesora Sanz Herráiz: “*Los valores no son algo material, pero sí algo real, son cualidades y convicciones profundas, reconocidas como positivas y valiosas por el individuo y/o la sociedad a la que pertenece, (...) que se manifiestan o expresan en las ideas, creencias y en el comportamiento. Son los fundamentos de la acción individual y social. (...) 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. (...) Los valores estéticos son valores de apreciación personal o subjetiva que se socializan cuando son compartidos por grupos*”.

[...]

Paisaje es mirada, avizoramiento, pintura, literatura, latido. Pedro Tébar lo pulsó así:

Cae la tarde junto a las cuestas de la Fuente del Pozo. Peinan las lomas hilos de olivos, ruedan desde el paisaje blanco de las casas: sobre tu espalda de mujer y tu contorno adolescente las calles nacen y se alinean en estos altos y grises monstruos de tu izquierda y mueren en la alta ermita del Calvario con su Cristo y su Virgen.

En la distancia el silencio te arroja como a una novia muda que, indiferente y perezosa, esperase al esposo mientras la noche llega. Aquí, junto al negro alquitrán de la calzada, el trigo crece ya y los llanos amarillean de girasoles, campo de flores tensas y vivas donde las cogujadas, abejas de la tarde, beben las últimas gotas de un color que se pierde. Roba la tierra el girasol al olivo y la viña, pero es hermoso descubrirte tras la policromía de los tonos y matices, iluminado por esta luz del sur, vivificante y milenaria, que se desliza desde lo verde al blanco.

Cae la noche decolorando ejidos y sembrados mientras sube hasta el cielo el humo denso de un rastrojo quemado. La estrecha carretera se llena de un frescor que brota del centro de la tierra, de humedades profundas de lodo y de cantera. Tú te mantienes blanco, como la tierra blanca, como la loma blanca. No puede la noche con tu cal y recoges, avaro, los últimos rayos de un paisaje en penumbra. Pero persiste la silueta, oscura y vertical, de tus torres de ladrillo y de piedra: torre del Convento de la Consolación o torre de las Monjas, hacia la izquierda, donde la altura empieza; torre de la Asunción, eje central del horizonte que cobija a sus pies la joya plateresca de la portada de la iglesia. Y el viejo torreón del antiguo castillo, antaño airoso y elevado, hoy sólo es el recuerdo de aquella fortaleza.

Venzo la tentación de acercarme hasta ti. La noche ha trastocado la vida y el silencio. Ahora, mientras el campo, en un derroche aún muy cercano, ha amortiguado olores y colores, decenas de tímidas bombillas comienzan a brillar entre tus calles como humildes luciérnagas<sup>30</sup>.



*V*

*ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA Y EDUCACIÓN*

*SUPERIOR*





# LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, ¿FORMACIÓN PARA LA EMPLEABILIDAD?

Clemente Herrero Fabregat  
Universidad Autónoma de Madrid

## 1. Introducción

El desarrollo tecnológico y el proceso de globalización de la sociedad han determinado grandes cambios en los sistemas productivos que se reflejan en nuevas posibilidades de empleo. La geografía, una materia bisagra, tal como la definía Yves Lacoste, entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias del hombre, empieza a sufrir un cambio en sus posibilidades de empleo, pasando de su tradicional nicho ecológico en el que predominaba la investigación y enseñanza a ocupar otros relacionados con los procesos anteriormente mencionados. En esta conferencia vamos a analizar tres aspectos:

1º. Rasgos generales de la evolución de la geografía española hasta la década de 1990 en que se inicia un proceso distinto de profesionalización del geógrafo.

2º. Las posibilidades que tienen el grupo de Didáctica de la Geografía ante ese nuevo panorama profesional.

3º. Una reflexión, que adquiere un gran sentido en este grupo. Esta geografía técnica y profesional ¿pierde su función crítica tan necesaria en el mundo educativo, formal o no formal, y en la sociedad actual?, ¿se convierte en un instrumento más del proceso globalizador mundial que genera abismos entre países pobres y ricos?

## **2. Geografía y empleo en la actualidad**

Un hecho esencial e incontrovertible en la actualidad es que más del 50 % de los alumnos que estudian la especialidad de Geografía su empleo lo encuentran en la enseñanza de la misma. No obstante se han abierto nuevos cauces a la profesión de geógrafo: trabajos en consultorías sobre el impacto ambiental de obras públicas, en las mismas están empleados tanto geógrafos como biólogos y últimamente licenciados en ciencias ambientales; cartógrafos especializados en gestión catastral; especialistas en Sistemas de Información Geográfica relacionados con el desarrollo de la cartografía digital; planificación y gestión del territorio; geografía turística, etc. Todo ello ha determinado la constitución de un Colegio Profesional de Geógrafos. Ante estas nuevas perspectivas profesionales habría que preguntarse ¿tienen capacidad decisoria los geógrafos?, ¿son unos meros auxiliares en estos temas? Realmente el geógrafo en muy pocas ocasiones tiene capacidad, ésta se reserva al ingeniero, urbanista e incluso al político. Para analizar estas cuestiones se ha de partir de la evolución de la geografía en España hasta llegar a las nuevas posibilidades profesionales que actualmente aparecen.

Por ello, hay que distinguir dos grandes fases en la evolución de la geografía española en relación con las posibilidades de empleo: una hasta la década de 90 del siglo pasado en la que los licenciados en geografía e historia encontraban trabajo básicamente en la educación, y algunos pocos en la investigación; otra a partir de la aparición de la licenciatura en geografía con nuevas posibilidades de trabajo para los egresados en otros campos de la actividad económica.

### ***2.1. Evolución del quehacer geográfico en España***

Los primeros tratados de geografía en España hay que buscarlos en la esfera militar. Desde 1819 año en el que el Brigadier de Infantería D. Juan Sánchez Cisneros escribió un libro titulado *Elementos sublimes de Geografía Física aplicados a la ciencia de campaña* hasta 1936 se han contabilizado 53 geografías militares de España (Herrero, 2002), destaca sobre todos ellos unas *Bases para el estudio de la Geografía Militar* del teniente Coronel de Estado Mayor, Luís Villanueva López Moreno (1927). Se trataba de una auténtica geografía aplicada a la ciencia de la guerra.

En otros medios no universitarios un grupo de profesores de Escuela Normal y de Enseñanza Media, realizó serias investigaciones geográficas, introduciendo en España las nuevas corrientes del pensamiento geográfico. Destacan Pedro Chico Rello, Miquel Santaló, Juan Dantín Cereceda, Leonardo Martín Echeverría, Juan Carandell, Leoncio Urabayen, Rodolfo Llopis etc.

En la Universidad española hasta 1945 había cinco cátedras de geografía ocupadas por Eloy Bullón Fernández (Madrid), Eduardo Pérez Agudo (Barcelona), Amando Melón y Ruiz de Gordejuela (Valladolid), Ángel Bozal Pérez (Sevilla) y LuíS García Sainz (Valencia) trabajándose unos temas desperdigados, desde buenas investigaciones históricas o geográficas como el caso de Bullón o García Sainz a planteamientos tan elementales como el estudio geográfico de los monasterios marianos de Pérez Agudo. Hay que destacar antes de la guerra civil los cursos impartidos en la Facultad de de Filosofía y Letras<sup>1</sup> de Madrid en el curso 1932-33 impartidos por el Dr. Bullón Fernández y el Dr. José Gavira; este último dictó uno titulado *Geografía*, que comprendía los siguientes apartados: Geopolítica europea. Geografía de los Estados europeos aplicada a la significación internacional. Teoría de R. Hennig. Geografía económica de los Estados hispanoamericanos.

Como es sabido de todos, la geografía universitaria en España se institucionaliza con la incorporación de los profesores José Manuel Casas Torres, 1944, y Manuel Terán Álvarez, 1951, momento en que empiezan a constituirse las dos grandes escuelas española de los años cincuenta y sesenta, aunque anteriormente “la creación del Instituto Juan Sebastián Elcano, dentro del Consejo Superior de Investigaciones Científicas en 1940, permitió a un grupo de geógrafos españoles, pese a todas las limitaciones ideológicas “dar a la geografía española un clima de trabajo y de rigor que explica los frutos que a partir de los años 50 se fueron alcanzando” (Capel, 1976, p. 10).

A partir de esos años la geografía española adopta dos tendencias muy claras. Una se dedica a los estudios regionales, con una fuerte influencia francesa, desarrollados a partir de la obra realizada por los profesores Terán y Solé Sabaris, y que ha dado lugar a

---

<sup>1</sup> En 1907 se creó la primera cátedra de Geografía política y descriptiva desempeñada por el Dr. D. Eloy Bullón Fernández.

una ingente producción científica mediante la cual se ha conocido la realidad geográfica de España; el órgano más característico de expresión fue la revista *Estudios Geográficos*, que se organizaba alrededor del Instituto Elcano. Su primer número apareció en 1940, siendo desde entonces la publicación más importante de la geografía española, sustituyendo en prestigio al *Boletín de la Sociedad Geográfica de Madrid*. Recoge gran número de artículos de investigadores tanto geógrafos como otros especialistas que tienen cierta vinculación con alguna de las especialidades próximas a la geografía para posteriormente adquirir un alto nivel científico.

Otra tendencia iniciada por un grupo de geógrafos organizados alrededor del profesor Casas Torres empezó a desarrollar una geografía aplicada mediante el estudio de mercados para posteriormente pasar a analizar cuantitativamente espacios geográficos, estudios que hay que poner en relación directa con los Planes de Desarrollo de la década de 1960; su órgano de expresión fue la revista *Geographica* que se organizaba alrededor del Departamento de Geografía aplicada de Zaragoza y posteriormente del Instituto de Geografía Aplicada del CSIC.

Este panorama siguió prácticamente hasta la década de los setenta en que empezó a desarrollarse, básicamente en Barcelona, una geografía crítica tal como ha puesto de manifiesto García Ramón (2005), con algunas excepciones en Madrid, donde Nicolás Ortega tradujo el número 1 de la revista *Herodote*, dirigida por Yves Lacoste, con el título *Geografía, ideologías y estrategias espaciales*. Posteriormente se desarrolló una geografía humanista, que no terminó de dar sus frutos. A partir de 1990 progresaron los enfoques técnicos que ofrecían otras salidas profesionales al margen de la enseñanza media o universitaria, a ello hay que añadir que en estos años se desarrolló plenamente la licenciatura de geografía. Empezaron a superarse los dos problemas básicos de la geografía española: la permanencia de las concepciones regionales clásicas y un rechazo a las nuevas geografías teóricas ya que la escuela regionalista intentaba conocer la realidad nacional mediante trabajos regionales que tendrían como conclusión final una gran síntesis geográfica. En otro sentido se superó la utilización de métodos de trabajo de carácter empírico e inductivo que daba como resultado una descripción, sin que generalmente existan hipótesis de partida, ni planteamiento del problema dentro de un marco teórico

general. Las tesis doctorales españolas de geografía generalmente carecían de tesis, eran simples descripciones.

## ***2.2. Nuevas perspectivas para el empleo***

El crecimiento del grupo de geógrafos, dedicados fundamentalmente a la docencia e investigación, en las décadas de 1960 y 1970 determinó la constitución en 1975 de la Asociación de Geógrafos Españoles con un marcado carácter académico, Actualmente agrupa alrededor de un millar de geógrafos en los siguientes grupos de trabajo:

Climatología.	Didáctica de la Geografía.
Estudios Regionales.	Geografía de América Latina.
Geografía Física.	Geografía Económica.
Geografía de la Población.	Geografía Rural.
Geografía de los Servicios	Geografía del Turismo, Ocio y Recreación
Geografía Urbana.	Tecnologías de la Información Geográfica.
Historia del Pensamiento Geográfico.	Desarrollo Local.

Como puede observarse hay grupos que tienen un carácter relativamente profesional como Didáctica de la Geografía; Geografía del Turismo, Ocio y Recreación; Tecnologías de la Información Geográfica; Desarrollo Local, entre otros. No obstante las posibilidades de empleo se han encontrado en la investigación y en la docencia tanto en educación universitaria como en secundaria.

El desarrollo tecnológico reciente de la sociedad ha determinado la necesidad de profesionales relacionados, con el medio ambiente, la ordenación del mismo tanto a nivel natural, rural y urbano, su representación cartográfica digital y unas buenas bases de datos espaciales como son los SIG. Posiblemente en un primer momento la geografía española no estaba preparada para cubrir esta demanda debido a que un sector de la misma seguía encorsetado en la geografía regional de la que se fue liberando paulatinamente, en cambio

otro sector al haber practicado una geografía más aplicada supo adecuarse a las necesidades sociales. La aparición de una nueva licenciatura de ciencias ambientales supuso una merma muy grande en el número de estudiantes de la especialidad de geografía ya que los nuevos estudios planteaban un conocimiento muy técnico y práctico del espacio natural y humano. No obstante, muchos profesores de geografía han participado activamente impartiendo materias en esta nueva licenciatura.

Los cambios tecnológicos han determinado nuevas posibilidades de trabajo para los geógrafos que vienen dadas por la oferta de empleo que los demanda y por el número de titulados que optan a los mismos. La oferta de empleo depende de varios factores, entre los que destacamos, la importancia y volumen del sector o sectores económicos relacionados con dicha titulación, la competencia con otros titulados, las atribuciones legales, la historia y el peso del colectivo profesional y como no, la adecuación formativa al mercado laboral. Por otra parte, el número de titulados dependerá de la cantidad de jóvenes que quieran cursar esa titulación y del número de centros universitarios que la imparten (Madrid, 2002) Se inicia de esta forma un proceso de profesionalización del geógrafo al margen de la docencia e investigación determinado por tres hechos:

1º. El excedente de producción de profesores de geografía, que al no poder competir en el saturado mercado de profesores funcionarios, ha tenido que buscar empleo en otros ámbitos de la administración o en la empresa privada. Funcionarios de enseñanza media y universitaria, funcionarios del resto de administraciones, trabajo en empresas y profesionales liberales han sido, por este orden, los nichos ecológicos que los licenciados en geografía han ido ocupando desde los años setenta hasta la actualidad. De ahí que incluso las edades de los geógrafos que ocupan tales puestos reflejen así mismo este proceso (Rullan, 2002).

2º. La creciente demanda de soluciones holísticas a los complejos problemas territoriales y ambientales derivados de las “ciegas políticas sectoriales”, ha determinado la necesidad de contar con el geógrafo para obtener soluciones integrales y horizontales superadoras de las visiones sectoriales y verticales. La integración del geógrafo en los actuales equipos de urbanistas, territorialistas y ambientalistas ha sido más eficiente que la de otros gremios vecinos: geólogos, biólogos, sociólogos, economistas, etc. Esta

integración no ha sido, como comúnmente se predica, debida al rol integrador y de gozne entre piezas incomunicadas, frente a los sectoriales roles de nuestros colegas y vecinos, si no a su versatilidad para completar, en cada caso, las carencias del grupo. Las personas y los grupos, más que lo que ellos mismos piensan que son, deben su papel social a lo que los demás piensan de ellos. Así, los geógrafos para los sociólogos y economistas son especialmente geógrafos físicos, lo más alejado de sus respectivas disciplinas; mientras que, simétricamente, para los biólogos y geólogos son especialmente geógrafos humanos. Esta versatilidad ha servidos para competir mejor con otros “científicos temáticos” por una cuestión también económica, el arquitecto o ingeniero encuentra en el geógrafo a quien le puede redactar unos folios o elaborar unos mapas de una variedad de temas que otros profesionales no pueden realizar. Si, además, estos folios y mapas no van a ser determinantes para decidir sobre diferentes opciones tampoco se hará necesario ningún control de calidad que, en cualquier caso, ni el arquitecto ni el ingeniero podrían realizar. (Rullan, 2001).

3º. Otro elemento a tener en cuenta dentro de este proceso de profesionalización fue la firma de la Carta de Bolonia en 1999, por la que los Estados miembros de la Unión Europea asumen establecer un Espacio Europeo de Educación Superior común en el que las titulaciones sean reflejos de las necesidades y demandas sociales, y muy especialmente desde un punto de vista laboral.

Estos tres hechos han motivado al geógrafo a buscar trabajo en empresas privadas o públicas en diversos sectores, además del tradicional de la enseñanza secundaria, que cómo voy a plantear posteriormente debe renovarse para no ser subsumido por otras áreas de conocimiento, y encontrar nuevas líneas de profesionalización. Esta nueva situación dio lugar a la creación del Colegio de Geógrafos, planteada en el XIII Congreso de Geografía celebrado en Sevilla. Como indicaba Zoido en 1999 el Colegio debe contribuir, ante todo, a ordenar y regular la profesión y esta tarea será difícil en una situación abierta como la presente y respecto a una formación esencialmente generalista, en gran medida prevista para participar en tareas multidisciplinares (medioambiente, desarrollo local, ordenación territorial y urbana, entre otras). Su constitución efectiva fue el 20 de octubre de 2002, potenciándose la profesionalización en otros campos diferentes a la investigación y docencia. Agrupa actualmente unos 800 geógrafos, que trabajan en diferentes campos de la

actividad profesional. Los perfiles<sup>2</sup> en función de los proyectos en los que participan los colegiados, según el informe elaborado para el Colegio en 2008, por orden de importancia son:

- Planificación territorial y urbanística,
- Desarrollo socio-económico y territorial,
- Tecnologías de la Información Geográfica,
- Sociedad del conocimiento.

El tamaño de la muestra era de 175 entrevistas con 10 minutos de duración, la selección fue aleatoria partiendo de la base de datos facilitada por el colegio a base de un cuestionario elaborado por el mismo. La media de edad de los entrevistados era de 33,8 años. Es decir, son los nuevos egresados en la licenciatura de geografía que se inició en la década de 1990 los que tienen mayores posibilidades de empleo en los nuevos campos debido a que han recibido una formación más técnica impartida por unos profesores universitarios que se han adecuado a los nuevos tiempos.

Estos perfiles profesionales del Colegio vienen a coincidir con los propuestos en el libro blanco: *título de grado en geografía y ordenación del territorio*:

- Investigación, educación y divulgación geográfica.
- Tecnología de la Información geográfica.
- Medio físico, recursos naturales y medio ambiente
- Planificación y gestión territorial.
- Análisis territorial de la población y demografía.
- Desarrollo regional y local. (*Libro blanco*, p. 170 y siguientes).

---

<sup>2</sup> En 2003 David Mongeíl y Alex Torroja elaboraron un informe sobre los perfiles profesionales de la geografía en España para el Colegio de Geógrafos. En aquel momento había colegiados 833 personas, contestando 341, que suponía un 40,9 de todos los colegidos. Las áreas de trabajo en función de las contestaciones eran: Desarrollo Regional; Medio ambiente; Planificación y Gestión Territorial y Urbanística; Tecnologías de la Información Geográfica; Sociedad del Conocimiento; Demografía y Estudios Sociales.



Sin embargo, los geógrafos actualmente son un colectivo pequeño recién llegado al mundo profesional, planteándose una cuestión básica que indicamos al principio de esta conferencia ¿tienen poder decisorio estos profesionales? En este sentido Madrid Ruiz afirma que las atribuciones legales son un grupo de normas que delimitan, en exclusividad, una *parcela* laboral para una determinada profesión titulada de carácter técnico. Estas atribuciones se configuran sobre una serie de funciones típicas como las de proyección y dirección de obras, las de certificación de obra ejecutada, las de peritaciones e informes técnicos y las de tasación o valoración de bienes, siempre claro está, dentro de una determinada rama técnica. No obstante, la definición del conjunto de competencias de cada profesión no está concluida en normas únicas, sino que, más bien se han formado por un proceso aditivo a lo largo del tiempo de manera más natural que sistemática.

Atendiendo a las atribuciones legales, el mercado laboral está dividido, por un lado, en un grupo de *parcelas* en las que de forma exclusiva pueden trabajar los diferentes tipos de ingenieros y por otro lado, en un *terreno comunal* donde pueden acceder todo tipo de ingenieros, técnicos y superiores, diplomados y licenciados, entre los que se encuentran, claro está, los geógrafos. De lo anterior deducimos que los ingenieros, con atribuciones legales, juegan con ventaja frente a los licenciados (Madrid, 2002).

### **3. El Grupo de Didáctica de la Geografía de la AGE dentro del nuevo panorama profesional. La sociedad del conocimiento.**

Previamente tendremos que aclarar dos términos que a veces se confunden: sociedad de la información y sociedad del conocimiento. El desarrollo tecnológico actual ha determinado profundas transformaciones con la introducción de la inteligencia artificial y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Esto ha determinado que se desarrollen las llamadas sociedades de la información, siempre en función del proceso de globalización neoliberal, cuya principal meta ha sido acelerar la instauración de un mercado mundial abierto y "autorregulado" en el que el flujo de información a través de las nuevas tecnologías es fundamental. Esta política ha contado con la estrecha colaboración de organismos como la Organización Mundial del Comercio (OMC), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial. Su objetivo es que los países débiles

abandonen las regulaciones nacionales o las medidas proteccionistas que "desalentarían" la inversión; todo ello con el conocido resultado de la escandalosa profundización de las brechas entre ricos y pobres en el mundo.

En cambio, el término sociedad del conocimiento es empleado particularmente en medios académicos, como alternativa a "sociedad de la información". Ha sido adoptado por la UNESCO, también en su variante, "sociedades del saber", dentro de sus políticas institucionales. En el *Informe mundial sobre las sociedades del conocimiento* (2005) se considera que la noción de la sociedad de la información se basa en los progresos tecnológicos. En cambio el concepto de sociedades del conocimiento comprende dimensiones sociales, éticas y políticas mucho más vastas. Por eso el nacimiento de una sociedad mundial de la información como consecuencia de la revolución de las nuevas tecnologías no debe hacernos perder de vista que se trata de un instrumento para la realización de las auténticas sociedades del conocimiento. El desarrollo de las redes no puede sentar las bases de la sociedad del conocimiento. La información es efectivamente un instrumento del conocimiento pero no el conocimiento en sí. En este sentido Castells define la información como datos que han sido organizados y comunicados. El conocimiento es un conjunto de formulaciones organizadas de hechos o de ideas que presentan un juicio razonado o un resultado experimental transmitido a otros por un medio de comunicación de forma sistemática. La sociedad del conocimiento hace especial hincapié en la capacidad para producir e integrar nuevos conocimientos y acceder a la información, el conocimiento, los datos y una vasta gama de conocimientos prácticos.

El grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles debería adaptarse a las nuevas líneas de trabajo dentro del actual panorama profesional, y más concretamente dentro de la *sociedad del conocimiento* que abarca, según el informe del Colegio de 2008, las siguientes líneas por orden de importancia según los proyectos en los que han participado los colegiados: Formación continua y enseñanza no reglada. Divulgación del patrimonio natural y cultural. Enseñanza universitaria. Trabajos editoriales. Nuevas tecnologías multimedia e Internet. Enseñanza secundaria. Promoción de productos turísticos. A estas líneas se puede añadir otra que se recoge en el libro blanco, dentro del perfil desarrollo regional y local que se refiere a geopolítica y geoestrategia (Libro blanco, p. 174).

### **3.1. Enseñanza en los niveles de educación primaria y secundaria**

Es la línea clásica del grupo de didáctica de la AGE, se refiere básicamente a los niveles de educación primaria y secundaria. El problema que se plantea es la necesidad de profesionalizar al docente en los niveles básicos e incluso universitarios. Tan profesional es un profesor de secundaria como un especialista en sistemas de información geográfica. Como indiqué en el XVII Congreso de Geografía celebrado en Oviedo en 2001 la formación del profesorado se diferencia de otras actividades de formación en tres dimensiones: en primer lugar, se trata de una formación doble, en la que se ha de combinar la formación científica con la didáctica. En segundo lugar es un tipo de formación profesional, es decir, forma profesionales, lo que no siempre se asume como característica de la docencia. En tercer lugar, es una formación de formadores, lo que influye en el necesario isomorfismo que debe existir entre la formación de profesores y su práctica profesional (Marcelo, 1995, p. 179).

En la formación profesional-docente del profesor de geografía hay que distinguir dos aspectos. Un primer aspecto hace referencia a las orientaciones conceptuales que intervienen en su formación (Herrero, 2001). Las fundamentales son: académica, tecnológica, personalista, práctica y social-reconstruccionista que, relacionadas con los diferentes enfoques de la geografía, pueden constituirse en un marco conceptual sobre el que se desarrolle la didáctica de la geografía.

El segundo aspecto concierne a las fases de la formación de un docente de la geografía, que según Feimann (1983), en líneas generales son:

— *Fase de pre-entrenamiento* que incluye las experiencias de enseñanza previas que los aspirantes a profesor han vivido.

— *Fase de formación inicial*, etapa de preparación formal en una institución universitaria, en la que el futuro profesor debe reflexionar sobre los contenidos adquiridos anteriormente y adquiere nuevos conocimientos.

— *Fase de iniciación*, corresponde a los primeros años de ejercicio profesional, durante los cuales los docentes se forman mediante estrategias de supervivencia y de utilización de técnicas de «caja negra», todo ello debido a una deficiente formación práctica obtenida durante la licenciatura.

— *Fase de formación permanente*, constituye la última fase formativa que incluye todas aquellas actividades planificadas por instituciones o bien por los propios profesores para propiciar el desarrollo profesional y el perfeccionamiento de la enseñanza. Normalmente el profesorado en ejercicio lo que demanda son cursos de actualización científica para incorporar a sus esquemas cognitivos nuevas concepciones y enfoques.

En este sentido, la geografía en la docencia presenta unas características diferentes que en la investigación teórica o en la aplicación práctica de la misma en instituciones o empresas. Es una ciencia eminentemente social y educativa que ha de acostumbrar al alumno a buscar las conexiones de los hechos geográficos que se analizan, las causas de los mismos, su extensión. El sentido común que, aunque sea paradójico, hay que emplearlo cuando se habla de cuestiones educativas en las que todos parece que pueden opinar, nos indica que para ser un buen docente, y por extensión un buen profesor de geografía hay que saber geografía, si no se sabe no se puede enseñar; además hay que saber enseñar geografía, al geógrafo le debe gustar enseñar geografía.

A esto añadiremos una opinión procedente del campo de la pedagogía, la necesidad del profesor de reestructurar su conocimiento científico para llegar al «conocimiento didáctico del contenido, que consiste en una amalgama especial de pedagogía y contenido, que hace que los profesores sean diferentes de los especialistas en cada campo» (Marcelo, 1995, pág. 185). Esta amalgama, equivale en geografía a una visión sintética y no especializada en cada uno de los componentes del espacio geográfico, ya que evidentemente a un estudiante de Educación Primaria y Secundaria hay que darle una visión de conjunto, y no visiones especializadas relacionadas directamente con la geología, meteorología, botánica, etnología, economía, historia, etc., ya que la geografía estudia la combinación de los fenómenos naturales y humanos.

### **3.2. Enseñanza universitaria**

Es necesaria la profesionalización del profesor universitario de geografía ya que no existe ninguna preocupación por la docencia y, como indiqué en el año 2000 “las enseñanzas impartidas en las Facultades consisten algunas veces en la mera repetición por parte de los profesores universitarios de su tesis doctoral, con lo que el futuro licenciado

cuando termina sus estudios universitarios únicamente conoce una sucesión de tesis doctorales, muchas de ellas no geográficas, debido a que los indicadores espaciales no se encuentran en las mismas, siendo incapaz de realizar una síntesis geográfica, que es lo que da sentido a esta materia. Además las clases impartidas parece que cuanto más ininteligibles y complicadas son más científicas, con lo que el futuro licenciado no puede realizar el denominado aprendizaje por observación o vicario.

Se impone la necesidad de profesionalizar como docente al profesor universitario, y dentro de este proceso que elabore el conocimiento didáctico del contenido que se caracteriza por:

1°. Conocer los temas enseñados en una determinada asignatura.

2°. Conocer los aspectos de la materia más difíciles de aprender para los estudiantes y los factores que inciden en su nivel de dificultad.

3°. Conocer las preocupaciones que los estudiantes tienen sobre determinados temas de estudio.

4°. Conocer los materiales y recursos utilizables en la materia que se va a enseñar.

5°. Conocer las formas más útiles de representar las ideas, ilustraciones y explicaciones más poderosas, las mejores analogías y ejemplos, la demostración es más adecuada, etc.

6°. Conocer las estrategias de enseñanza que hacen que el contenido sea comprensible e interesante para los estudiantes y que facilita el desarrollo conceptual del contenido.

En síntesis, la formación y perfeccionamiento del profesor universitario se basa en un cruce de disciplinas, contextos y métodos, jugando un papel importante la didáctica específica complementada con las aportaciones de las ciencias de la educación (Fernández, 2005). La profesionalización del profesor universitario debe superar aquellos tiempos en los estudiantes recibían una sobrecarga de información prácticamente dictada y obtenida de libros que se encontraban en cualquier biblioteca. Aunque parezca extraño se han dictado asignaturas sin la presencia de un mapa mural.

### ***3.3. Formación continua y enseñanza no reglada***

Los cursos de enseñanza no reglada constituyen una actividad que va a dar una proyección social a la geografía. Por ejemplo, el centro de cooperación y desarrollo territorial de la Universidad de Oviedo (CeCodet) ha dado cursos de Geografía de Asturias para prejubilados de la minería, además de talleres sobre temas territoriales a otros prejubilados que han obtenido un rotundo éxito. La sección departamental de geografía de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma ha impartido cursos del Fondo Social Europeo en los que se han formado especialistas en actividades de tiempo libre desde 1998 hasta 2004. Las Universidades para Mayores se constituyen en plataformas en las que impartir una enseñanza no formal. Los cursos de formación continua constituyen una actividad conocida por todos en la que por experiencia propia se puede afirmar que los profesores en ejercicio solicitan una actualización científica.

### ***3.4. Nuevas tecnologías multimedia e Internet.***

En los últimos congresos de Didáctica de la Geografía ha habido un incremento de las comunicaciones y conferencias sobre las nuevas tecnologías. Las nuevas tecnologías tienen un lugar importante dentro de las ciencias sociales, y especialmente en geografía, pudiendo utilizarse tanto los recursos telemáticos como la cartografía digital y los Sistemas de Información Geográfica. El profesor debe conocer y practicar los nuevos canales de información, básicamente el informático, que deben llegar al aula para dar nuevos enfoques al proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, no debe perderse de vista que la utilización del ordenador en el aula es un instrumento, entre otros muchos, que va a permitir al alumno desarrollar unas habilidades y destrezas para la construcción de su propio conocimiento. Se trata de introducir al profesor a través de la aplicación de nuevas tecnologías, y en concreto del ordenador, en nuevas vías de acceso a la información. Esto supone la posesión de unos rudimentos informáticos por parte del docente para que los alumnos se inicien en un nuevo mundo, el informático, que para ellos puede resultar fascinante si se sabe emplear. En las actas del Congreso realizado en Ciudad Real (2006)

hubo una sección titulada “las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza-aprendizaje de la geografía en la sociedad del conocimiento”.

El acceso del profesor a estas tecnologías es fundamental para enseñar a los alumnos el manejo de nuevas fuentes geográficas y la utilización de los medios telemáticos, que pueden ampliarse a las teleconferencias asistidas por ordenador y a los foros de discusión en determinados puntos chat. La teleconferencia es en sentido amplio, cualquier comunicación interpersonal mediante transmisión de texto, imagen, y sonido entre varias personas, con mensajes que son enviados a un tema o carpeta a la que generalmente pueden acceder las personas participantes (teleconferencia asistida por ordenador) o crear un entorno de comunicaciones por un grupo particular y para utilizaciones especializadas, con comandos especiales o interfaces simplificados (comunicación estructurada por ordenador). Ejemplos de teleconferencias los ofrecen softwares específicos a los que se accede identificándose y que se gestionan en Intranet o en Internet, y los denominados foros de discusión (también denominados foros de noticias, grupos de noticias, grupos de interés o newsgroups. (Paredes, 1999).

La cartografía digital es otro de los instrumentos que pueden utilizarse para la comprensión de un espacio geográfico. En España un ejemplo de estas nuevas vías de información es la utilización del *Mapa Militar Digital de España* (en CD-ROM), que asimismo facilita una magnífica información geográfica y desarrolla en los alumnos habilidades y destrezas informáticas. La utilización del mapa digital puede ser de gran ayuda para comprender la topografía en función de la cual se analizarán con otros materiales, básicamente diapositivas y videos, las estructuras tectónicas y las formas de modelado.

Las Comunidades Autónomas más importantes tienen mapas en CD-ROM de gran utilidad para analizar el medio urbano. Por ejemplo, es de gran provecho para analizar el uso del suelo el manejo del *Mapa de síntesis del planeamiento urbanístico de la Comunidad de Madrid*. Las Comunidades más dinámicas económicamente también poseen una serie de mapas digitales de todo tipo, Catalunya, Comunitat Valenciana, et.

### ***3.5. Otras líneas de empleabilidad: divulgación del patrimonio natural y cultural, promoción de productos turísticos, trabajos editoriales.***

Debido a la formación multidisciplinar de bastantes generaciones de licenciados en geografía e historia se abren nuevos campos de trabajo tales como la divulgación del patrimonio natural y cultural. El patrimonio natural está constituido por la variedad de paisajes que conforman la flora y fauna de un territorio. La UNESCO lo define como aquellos monumentos naturales, formaciones geológicas, lugares y paisajes naturales, que tienen un valor relevante desde el punto de vista estético, científico y/o medioambiental. El patrimonio natural lo constituyen las reservas de la biosfera, los monumentos naturales, las reservas y parques nacionales, y los santuarios de la naturaleza. El patrimonio cultural está formado por los bienes culturales que la historia le ha legado a una nación y por aquellos que en el presente se crean y a los que la sociedad les otorga una especial importancia histórica, científica, simbólica o estética. Es la herencia recibida de los antepasados, y que viene a ser el testimonio de su existencia, de su visión de mundo, de sus formas de vida y de su manera de ser, y es también el legado que se deja a las generaciones futuras. La divulgación de ambos patrimonios es una tarea que debe entrar dentro del perfil de la sociedad del conocimiento y en la que los geógrafos dedicados a la enseñanza pueden realizar, debido a que su práctica educativa les permite con mayor facilidad las tareas de divulgación.

Esta misma divulgación puede realizarse en trabajos de promoción turística mediante guías y folletos en los que la imagen resulta fundamental para definir un paisaje, que debe ser descrito de una forma clara, y acompañado de rutas dibujadas a escala en la que se destaquen los lugares más llamativos.

Los trabajos en editoriales tanto educativas como generales constituyen un campo de empleo ya utilizado por geógrafos y que adquiere mayor importancia junto con los anteriormente citados si se utiliza la red.

### ***3.6. Un posible campo de empleo para los geógrafos: geopolítica y geoestrategia.***

En relación con lo que se indicaba en el apartado anterior sobre la formación geohistórica de muchos licenciados, un campo de trabajo puede encontrarse en las



consultorías sobre temas de desarrollo local, regional y mundial: la geopolítica. Superada la visión geopolítica organicista que imperó durante la segunda guerra mundial, son necesarios estudios geopolíticos no impregnados por propagandas políticas partidistas. La Real Academia Española define la geopolítica como la ciencia que pretende fundar la política nacional o internacional en el estudio sistemático de los factores geográficos, económicos, raciales, culturales y religiosos. Su finalidad sería exponer y explicar las actividades humanas, especialmente de los Estados, en su medio geográfico a lo largo de la historia, deduciendo posibilidades futuras. Por tanto, hay que destacar en ella tres elementos básicos:

- El marco geográfico.
- Como a lo largo de la historia el Estado ha evolucionado en ese marco geográfico.
- Qué posibilidades futuras da dicho marco geográfico.

Partiendo de esta definición, y teniendo en cuenta el proceso actual de globalización la geopolítica, se puede referir a los problemas económicos, por ejemplo, se puede hablar de una geopolítica del petróleo; culturales, se puede hablar de la geopolítica de una lengua específica; religiosos, se puede hablar de la geopolítica del Islam, ya que la organización espacial de todos ellos responde a auténticos Estados, no en el sentido político pero si económico o cultural. Yvés Lacoste fundó en 1977 *Herodote , revue de géographie et de géopolitique*, que ha dedicado los últimos números a la geopolítica del turismo (nº 127) y a la geopolítica de la lengua francesa (nº 126) o a temas más clásicos como a las estrategias de Estados Unidos en Rusia. Ligada a la geopolítica está la geoestrategia que ha sido definida como la visión estratégica de los conflictos geopolíticos. Estudia la influencia de la geografía desde el punto de vista estratégico, de tal manera que permita el control y dominio de los espacios que den, a quien los posea, ventajas geopolíticas.

Actualmente existen consultorías e institutos que se dedican a estos temas en los que la figura del geógrafo con fuerte formación histórica resulta ineludible. La mayor parte de los componentes del grupo de didáctica de la AGE tienen esta formación ya que estudiaron la antigua licenciatura de geografía e historia. Es una nueva perspectiva de empleabilidad que se abre y que puede resolver el punto que trato en la última parte de mi conferencia.

#### **4. ¿Hacia una geografía técnica sin crítica social?**

Estos nuevos enfoques en la empleabilidad del geógrafo nos plantean unas cuestiones básicas: ¿esta geografía técnica olvida la crítica social tan inherente a nuestra disciplina?, ¿es función de la Universidad producir únicamente titulados en relación con la demanda del mercado sin que en ellos no existan unas gotas de utopía? Si nos fijamos en las líneas predominantes de los proyectos, según el mencionado informe del Colegio de Geógrafos, los nuevos profesionales de la geografía trabajan mayoritariamente para el sector privado en unas líneas ya mencionadas anteriormente: planificación territorial y urbanística, desarrollo territorial, tecnologías de la información geográfica, y en último lugar sociedad del conocimiento. Como ya se apuntó en 2005 “para muchos geógrafos y geógrafas españoles la modernización de la disciplina le llegó de la mano de la profesionalización, pero también es cierto que ello supuso el abandono de enfoques más históricos y críticos, sin que se dedicara mucho esfuerzo a compaginar la preocupación por la profesionalización con la preservación de la dimensión crítica en la formación de estos futuros profesionales” (García Ramón, 2005, p. 144).

Esta pasividad en el análisis de los problemas económicos, sociales, políticos, colisiona con la visión crítica, que desde la aparición de los enfoques radicales junto con la que podemos denominar escuela crítica en educación, supuso un cambio en las formas de hacer de estas dos disciplinas. Si se olvida que ambas materias, muy relacionadas desde Ritter y Pestalozzi, han de tener como objetivo ayudar a formar hombres y mujeres críticos y transformadores del medio social en que se mueven, geografía y educación no tiene sentido formativo, incluso son utilizadas por los poderes fácticos para alienar a la sociedad.

La denominada Escuela de Frankfurt (Carr y Kemmis, 1988) desarrolla un enfoque de la teoría y la práctica que parte de que la ciencia educativa no es una investigación sobre o acerca de la educación, sino en y para la educación. La teoría crítica educativa:

1. Rechaza las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad.
2. Admite la necesidad de utilizar las categorías interpretativas de los docentes.

3. Suministra medios para distinguir las interpretaciones que están ideológicamente distorsionadas de las que no lo están.

4. Se preocupa de identificar aquellos aspectos del orden social existente que frustran la persecución de fines racionales, y debe ofrecer explicaciones teóricas mediante las cuales los docentes vean cómo eliminar o superar tales aspectos.

5. Es práctica en el sentido de que la cuestión de su consideración educacional va a quedar determinada por la manera en que se relacione con dicha práctica.

En líneas generales, la teoría crítica tras partir de los problemas de la vida cotidiana, los estudia, y retorna a la misma con la finalidad de introducir a los ciudadanos en un análisis crítico-transformador. Por tanto, lo importante es articular un enfoque de la teoría que tenga como objetivo emancipar a las personas de la dominación del pensamiento positivista mediante sus propios entendimientos y actos. Esta teoría crítica, como se ha indicado anteriormente, pretende la transformación de la sociedad. Jürgen Habermas desarrolla a lo largo de varias obras la idea de una ciencia social crítica que pudiera situarse entre la filosofía y la ciencia. Es precisamente el pensamiento crítico habermasiano el que va a tener gran influencia en este enfoque crítico-social de emancipación y reconstrucción social.

En este sentido, las geografías radicales representan una alternativa que no aspira tanto a cambiar la geografía sino a utilizarla para cambiar la sociedad. Por ello, se contempla como una disciplina revolucionaria orientada a la transformación del mundo, afirmándose que el sesgo político constituye el componente más destacado y definitorio de las geografías radicales. Son geografías políticas, no tanto por su objeto como por sus objetivos. La actitud activa, comprometida, la orientación transformadora explícita, el fin proclamado de cambio político y social, proporciona a estas geografías un perfil específico, que les diferencia de modo sustancial de las geografías analíticas y de las geografías humanísticas (Ortega, 2000). Recordamos como desde esta perspectiva geográfica se afirmaba hace más de dos décadas la existencia de tres formas de transformar la sociedad mediante los análisis geográficos:

a) Dibujando una sociedad más equitativa en la que se erradique la pobreza, el sufrimiento y el sentimiento de inutilidad. El pueblo libre debe conseguir un orden más elevado de existencia.

b) Trabajando para la consecución de un cambio radical empleando todas las técnicas para el propósito de romper y reconstruir la estructura de las opiniones convencionales.

c) Organizándose para la acción efectiva dentro del mundo académico, profundamente conservador (Capel, 1981).

En este último sentido, la comunidad científica de geógrafos es un reflejo del fuerte darwinismo social existente, que se potencia desde la estructura jerárquica de la Universidad. El profesor está más interesado en su propia promoción que en un estudio de los problemas sociales, económicos, culturales, y en una palabra: humanos. De esta forma la comunidad de científicos especialista en geografía se convierte en un colegio cardenalicio que define dogmas, muchas veces sus reuniones científicas se realizan en Congresos, donde más que ciencia se practica la relación social para conseguir el avance profesional; sus revistas son cotos cerrados con trabajos alejados de la realidad, a lo que hay que añadir una organización departamental compartimentada y jerarquizada.

Ante esta situación se afirmaba que el profesor de geografía en su actividad cotidiana debe cambiar la óptica positivista y preocuparse por analizar los cambios sociales, estudiar la distribución de la pobreza, el hacinamiento, la injusticia y la discriminación. Todos estos aspectos constituyen la denominada “Gran Omisión” del mundo académico en el que no aparecen las palabras imperialismo y explotación debido a que el positivismo estudia a los hombres como objetos, no como sujetos.

Si este planteamiento se considera básico desde una perspectiva social y educativa, nos volvemos a preguntar: ¿el avance de la profesionalización técnica del geógrafo al servicio de organismos públicos y empresas privadas olvida la función crítica de la Universidad y más específicamente de la Geografía? Téngase en cuenta el proceso de globalización que fragmenta la sociedad y las geografías, estudiado magníficamente desde esta perspectiva por el sociólogo uruguayo Eduardo Gudynas.

Hay que reconocer que en muchos aspectos los propios geógrafos “técnicos” plantean problemas sociales cuando trabajan para las instituciones. Por ejemplo, según indica Rodríguez Gutiérrez, en los trabajos de desarrollo local la función del geógrafo será:

-Escuchar a la gente y leer el territorio para actuar.

-Lograr la movilización, la participación de los ciudadanos, a través de estructuras de cooperación para la gestión del proyecto territorial ampliamente compartido.

-Incentivar el diálogo social territorial.

-Integrar el factor tiempo en el proyecto a través de la planificación territorial estratégica.

-Utilizar como grandes indicadores de desarrollo local el empleo, la cultura y la calidad ambiental.

-Crear nuevas estructuras locales de carácter comarcal de geometría variable y participadas por los agentes sociales significativos (Rodríguez, 2004).

En el caso del geógrafo cuya actividad está relacionada con la denominada “sociedad del conocimiento” la crítica social no debe estar al margen de su quehacer. Las nuevas técnicas, los TIC, deben emplearse como herramientas no como un fin en sí mismo. Todo el proceso educativo ha de servir para realizar el fin básico de la educación y de la geografía: la formación de ciudadanos cultos y críticos que transformen una sociedad con fuertes desequilibrios, que determinan en el plano económico y social: injusticia, pobreza y hacinamiento, y en el personal soledad.

## **Bibliografía**

ANECA. *Libro blanco. Título de grado en geografía y ordenación del territorio*, Madrid, ANECA.

BINDÉ, J. (Dir) (2005) *Hacia las sociedades del conocimiento*, París, UNESCO

CAPEL, H. (1976), *La geografía española tras la guerra civil*, Geocrítica, número 1

CASTELLS, M. (1996), *La era de la información: la sociedad red*, Madrid, Alianza Editorial.

- FEIMAN-NEMSER, S. (1983): «Teacher Preparation: Structural and conceptual alternatives», en R. Houston (ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, Macmillan. 212-233.
- FERRY, G. (1991): *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, Madrid, Paidós.
- FERNÁNDEZ RUBIO, C. (2005), “Nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento en la formación del profesorado universitario. Implicaciones para el profesorado de ciencias sociales”, *Iber*, nº 44
- GARCÍA RAMÓN, D. (2005), “Enfoques críticos y práctica de la Geografía en España”, *Documents d'Anàlisi Geographic*, nº 45.
- GUDYNAS, Eduardo (2005), “Geografías fragmentadas: sitios globalizados, áreas relegadas”, *Revista del Sur*, nº 160.
- HERRERO FABREGAT, C. (1996), “La Geografía en la Revista de Escuelas Normales (1923-1936)”, *Estudios Geográficos*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto de Geografía y Economía Aplicada, tomo LVII, número 222, pp. 31-65.
- HERRERO FABREGAT, C. (2001), “La docencia, uno de los oficios del geógrafo”, *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, nº 31, págs. 185-191.
- MADRID RUIZ, F. J. (2002), “Geógrafos: formación y empleo”, *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, número 33.
- MARCELO GARCÍA, G. (1995): *La formación del profesorado para el cambio educativo*, Barcelona, Edicions Universitat de Barcelona.
- ORTEGA, N. (1977), *Geografía, ideologías, estrategias espaciales*, texto de Yves Lacoste, Introducción y edición a cargo de Nicolás Ortega Cantero, Madrid, Dédalo, 1977
- PAREDES, J. (1999), “Usos educativos de la telemática”, *Tendencias pedagógicas, Revista del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid*

- RODÍGUEZ GUTIERREZ, F. (2004), La profesión del geógrafo en España”, *Congreso Internacional UGI, Glasgow*.
- RULLAN, O. (2001), “El proceso de codificación del oficio del Geógrafo”, *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, número 32.
- SÁNCHEZ, F. (1981), *El acceso al profesorado en la geografía española (1940-1979)*, Geocrítica, número 32.
- URTEAGA, L. *et alli* (1993), *La enseñanza universitarias de la geografía y el empleo de los geógrafos*, Geocrítica, nº 64.
- ZOIDO, F. (1999), “El colegio de geógrafos, un instrumento necesario”, *Cuadernos Geográficos*, Universidad de Granada, número 29.