

JESÚS RAFAEL DE VERA FERRE  
EMILIA MARÍA TONDA MONLLOR  
MARÍA JESÚS MARRÓN GAITE

EDITORES

# Educación y Geografía



UNIVERSIDAD DE ALICANTE

ASOCIACIÓN DE GEÓGRAFOS ESPAÑOLES  
GRUPO DE DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA

1998

JESÚS RAFAEL DE VERA FERRE  
EMILIA MARÍA TONDA MONLLOR  
MARÍA JESÚS MARRÓN GAITE  
EDITORES

# Educación y Geografía

IV JORNADAS DE DIDÁCTICA  
DE LA GEOGRAFÍA



UNIVERSIDAD DE ALICANTE  
ASOCIACIÓN DE GEÓGRAFOS ESPAÑOLES  
GRUPO DE DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA

27 y 28 de Noviembre de 1998



## **PRESIDENTE DE LAS JORNADAS**

**Dr. D. Jesús Rafael de Vera Ferre**  
Universidad de Alicante

## **SECRETARIA DE LAS JORNADAS**

**Dra. Dña Emilia María Tonda Monllor**  
Universidad de Alicante

## **PONENTES**

**Dra. Dña. Aurora García Ballesteros**  
**Dr. D. Jesús Rafael de Vera Ferre**  
**Dra. Dña. María Jesús Marrón Gaité**

## **CONFERENCIANTES**

**Dr. D. Antonio Gil Olcina**  
**Dra. Dña. Concepción Domínguez Garrido**  
**Dr. D. Vicente Gozávez Pérez**

## **RELADORES**

**Dr. D. Xosé M. Souto González**  
**Dra. Dña. Emilia María Tonda Monllor**  
**Dr. D. Angel Liceras Ruíz**

## **ITINERARIO DIDÁCTICO URBANO**

**Dra. Dña. Emilia María Tonda Monllor**

## **IN MEMORIAM**

**Homenaje al Dr. D. José Estébanez Álvarez**  
**a cargo de la Dra. Dña. María Jesús Marrón Gaité**  
**Presidenta del Grupo de Didáctica de la A.G.E.**

# ÍNDICE

	Pág.
<b>PROGRAMA</b> .....	9
<b>PONENCIA I</b>	
GARCÍA BALLESTEROS, A.: <i>La renovación conceptual de la Geografía y su papel en la educación en la era de la globalización</i> .....	15
<b>PONENCIA II</b>	
DE VERA FERRE, J.R.: <i>Educación en valores a través del medio urbano</i> .....	47
<b>PONENCIA III</b>	
MARRÓN GAITE, M <sup>a</sup> . J.: <i>Recursos didácticos del medio rural para la enseñanza de la geografía</i> .....	63
<b>ITINERARIO DIDÁCTICO URBANO</b>	
TONDA MONLLOR, E. M <sup>a</sup> .: <i>El valor educativo de los cascos históricos de las ciudades. El caso de Alicante</i> .....	113
<b>IN MEMORIAM</b>	
Homenaje al Dr. D. José Estébanez Álvarez a cargo de la Dra. Dña. M <sup>a</sup> . J. Marrón Gaité .....	135

## COMUNICACIONES A LA I PONENCIA

ADRADOS VERDEJO, M <sup>a</sup> . T.: <i>Ideas previas y concepto de paisaje en alumnos de Primaria</i> .....	145
BALANZÁ PÉREZ, M.: <i>Las dificultades que provocamos. Aprender Geografía en 3º de E.S.O.</i> .....	153
CLIMENT LÓPEZ, E.A., RUIZ BUDRÍA, E y GARCÍA PASCUAL, E: <i>Errores conceptuales en libros de texto del área de Conocimiento del Medio</i> .....	165
DE UÑA ÁLVAREZ, E.: <i>La Geografía en el tránsito de la enseñanza media a la enseñanza superior: experiencia en los grupos de trabajo LOGSE (Galicia)</i> .....	173
GARIZURIETA BADIOLA, M.; SOLÁ MUÑOZ, M <sup>a</sup> . C. Y ZUGASTI PALOMERO, P. M.: <i>El proceso de enseñanza-aprendizaje en geografía</i> .....	179
GONZÁLEZ ORTIZ, J. L.: <i>La formación del profesorado de geografía en la encrucijada</i> .....	185
MADALENA CALVO, J. I.: <i>La conceptualización de espacio geográfico como criterio para secuenciar los contenidos del aprendizaje geográfico</i> .....	193
MADALENA CALVO, J. I.; QUIÑONERO FERNÁNDEZ, F.; VILA PASTOR, M. P. y ANDRÉS AGUIRRE, A.: <i>La conceptualización de los espacios turísticos como contenido del aprendizaje escolar</i> .....	201
MIGUEL GARCÍA, I.: <i>El padrón municipal como fuente para el estudio de la población en 3º de E.S.O.</i> .....	209
NAVARRO MELENCHÓN, J.: <i>Localización socioprofesional en la ciudad de Murcia</i> .....	217
PLATA SUÁREZ, J.; GONZÁLEZ CARRACEDO, A.I. Y QUINTERO RODRÍGUEZ, S.: <i>La nueva formación didáctica del profesor de Geografía en la Enseñanza Secundaria</i> .....	223
PIÑEIRO PELETEIRO, M <sup>a</sup> . del R.: <i>Conceptualización y paradigmas geográficos</i> .....	231
SANDE LEMOS, E.: <i>A educação geográfica em Portugal na Escola Básica e Secundária</i> .....	239
Traducción: <i>La educación geográfica en Portugal en la Escuela Básica y Secundaria</i> .....	249
SEGRELLES SERRANO, J. A.: <i>Didáctica y Geografía: una interpretación teórica discordante</i> .....	259
SOUTO GONZÁLEZ, X. M.: <i>El diario del profesor como instrumento de valoración</i> .....	265
UCEDA GARCÍA, E.: <i>La didáctica de los acontecimientos políticos actuales</i> .....	273

## COMUNICACIONES A LA II PONENCIA

ALFONSO VIÑAS, C. Y ROMÁN ARÉVALO, R. : <i>La educación para la conservación del patrimonio urbano de la ciudad de Algeciras en el tercer ciclo de Educación Primaria</i> .....	287
ALONSO GUTIÉRREZ, A. M.: <i>La dialéctica valor/contravalor a través de la ciudad</i> .....	295
ARANDA GÁLVEZ, M. Y SÁNCHEZ FIGUEROA, M.: <i>Una propuesta didáctica para la educación en valores en el espacio urbano a partir del estudio de la prensa local</i> .....	303
BELMONTE MAS, D.; PÉREZ MARTÍNEZ, M <sup>a</sup> . del P. y SATORRE PÉREZ, A.: <i>Los valores educativos a través del patrimonio arqueológico urbano</i> .....	313
EGEA JIMÉNEZ, C. Y JIMÉNEZ BAUTISTA, F.: <i>La ciudad y el río. El "Darro", un río para recuperar</i> .....	321
FERNÁNDEZ RUBIO, C.: <i>Enseñar a construir valores a partir del medio urbano</i> .....	331
FERNÁNDEZ SANTAMARÍA, F. F. y GARCÍA MARTÍNEZ, C.: <i>Repensar la ciudad: una educación para el medio urbano</i> .....	339
GARCÍA GIL, M.: <i>El potencial didáctico del medio urbano para la adquisición de valores y el aprendizaje del análisis geográfico. Propuesta de una actividad basada en la movilidad espacial</i> .....	347
GARCÍA NOGUEROLES, P. ; HIDALGO SOLERA, A. y MADALENA CALVO, J. I.: <i>El estudio del crecimiento urbano y la Educación Ambiental: la educación en valores desde un proyecto curricular</i> .....	355
GARCÍA RUIZ, A. L. ; MORCILLO PUGA, J. de D. y PLATA SUÁREZ, J.: <i>Las cuentas de la ciudad: base para conocer y valorar su funcionamiento</i> .....	363
GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, M.: <i>Proyecto Conoce tu pasado, vive el presente y decide tu futuro</i> .....	371
HERRERO FABREGAT, C.: <i>Topografía y desarrollo urbano de la ciudad de Madrid: una aplicación didáctica</i> .....	377
LUNA RODRIGO, G.: <i>La investigación acción en el medio urbano, un experimento de la geografía radical aplicable aquí y ahora</i> .....	387
MARTÍN GÓMEZ, C. A. ; MONTES SOLÍS, M. Y NAVARRO MARCHANTE, I. J.: <i>Las Palmas de Gran Canaria ¿Una ciudad para todos?</i> .....	397
MIGUEL GARCÍA, I.: <i>Una forma de abordar la Educación Ambiental a partir de la asignatura de Geografía en el 2º ciclo de E.S.O.: estudio de los impactos ambientales en nuestro municipio</i> .....	407
QUINTERO RODRÍGUEZ, S. ; PLATA SUÁREZ, J. Y GONZÁLEZ CARRACEDO, A. I.: <i>La educación en valores a través de los contenidos geográficos de la enseñanza superior y la formación didáctica del profesorado</i> .....	423
RAMIRO I ROCA, E.: <i>La Ciutat Educativa. Propostes per a treballar l'educació en valors mitjançant d'una unitat didàctica</i> .....	429
Traducción: <i>La Ciudad Educativa. Propuestas para trabajar la educación en valores a través de una unidad didáctica</i> .....	437
ROIG VILA, R.: <i>L'ensenyament de la Geografia: recursos des de la cultura popular</i> .....	445
Traducción: <i>La enseñanza de la Geografía: recursos desde la cultura popular</i> .....	453
TOMÉ FERNÁNDEZ, S.: <i>La tarjeta postal urbana como recurso didáctico</i> .....	461
VALVERDE ORTEGA, J. A.: <i>Ciudad y Naturaleza. Los "planes especiales" del medio natural como recurso educativo para enseñar la ciudad</i> .....	469
VERA MUÑOZ, M <sup>a</sup> . I y ESPINOSA BRILLA, D.: <i>De la geografía de la vida a la axiología de lo cotidiano</i> .....	477



## COMUNICACIONES A LA PONENCIA III

AINZ IBARRONDO, M <sup>a</sup> . J.: <i>Explicación del paisaje rural y reflexión geográfica. Arratia-Nerviñ y las encartaciones</i> .....	489
ÁLVAREZ ORELLANA, M <sup>a</sup> . F.: <i>La riqueza didáctica de los términos municipales rurales</i> .....	499
BLANCO LOZANO, M <sup>a</sup> . P.; ORTEGA GUTIÉRREZ, D. y SANTAMARTA REGUERA, J.: <i>El canal de Castilla como recurso para la enseñanza del medio rural: una experiencia didáctica polivalente</i> .....	509
GARCÍA ALBÁ, J.: <i>El trabajo de campo como recurso didáctico en el mundo rural: una aplicación al entorno asturiano</i> .....	517
GARIZURIETA BADIOLA, M. ; SOLÁ MUÑOZ, M <sup>a</sup> . C. Y ZUGASTI PALOMERO, P. M.: <i>El laboratorio de análisis como recurso didáctico en el estudio del medio rural</i> .....	527
GRIMALT GELABERT, M.: <i>La ingeniería popular con finalidad antierosiva en el medio rural de Mallorca. Itinerarios didácticos</i> .....	537
LACASTA REOYO, M <sup>a</sup> . del P.: <i>La cartografía agraria como recurso didáctico para la enseñanza de la geografía</i> .....	547
LICERAS RUIZ, A.: <i>Percepciones y concepciones sobre el medio rural. Implicaciones educativas</i> .....	559
PORCAL GONZALO, M <sup>a</sup> . C.: <i>La enseñanza de la Geografía a través de la realización de trabajos de investigación en equipo aplicados al medio rural</i> .....	567
ROSSELLÓ GELI, J.: <i>La diferenciación de paisajes agrarios en el clima mediterráneo: la importancia del agua como recurso</i> .....	577
SÁNCHEZ OGALLAR, A.: <i>El fichero de técnicas en la clase de Geografía</i> .....	585
SAN ROMÁN RODRÍGUEZ, J. M <sup>a</sup> .: <i>Agricultores y mineros en un espacio rural. Ourense. Galicia</i> .....	601
SIMANCAS CRUZ, M. R.: <i>Geografía y educación ambiental: los frutales de secano del sotavento de Tenerife como recurso didáctico</i> .....	609
VALBUENA BARRASA, M.: <i>La práctica del medio rural en la formación inicial de maestros: el despoblado de Siero, reconstrucción de un paisaje rural perdido en el tiempo</i> .....	619

## PROGRAMA

Las Jornadas, que tienen como objetivo reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía, se desarrollan en el Campus de San Vicente de la Universidad de Alicante, en sesiones de mañana y tarde, vertebrándose en torno a tres actividades esenciales: ponencias, presentación de comunicaciones por grupos de trabajo y conferencias.

Alrededor de estos tres grandes ejes del encuentro se articulan una serie de actividades tendentes a ampliar y diversificar su contenido científico. Entre ellas, cabe destacar un itinerario didáctico por la ciudad de carácter geográfico. También una exposición, que, paralela al desarrollo de las Jornadas, muestra diversos materiales didácticos y una amplia gama de textos.

El desarrollo de los diversos actos se realiza de acuerdo con el siguiente horario:

### VIERNES, 27 DE NOVIEMBRE DE 1998

#### Sesión de Mañana

- 9,00 h. | Presentación de los participantes y entrega de credenciales y documentación.
- 10,00 h. | Acto de Inauguración de las Jornadas:  
• Excmo. y Magnífico Rector de la Universidad de Alicante,  
**Dr. D. Andrés PEDREÑO MUÑOZ.**  
• Excmo. y Magnífico Rector Honorífico de la Universidad de Alicante y  
Director del Instituto Universitario de Geografía,  
**Dr. D. Antonio GIL OLCINA.**  
• Ilmo. Sr. Director de la Escuela Universitaria del Profesorado de la Universidad de Alicante,  
**Dr. D. J. Rafael de VERA FERRE.**  
• Ilmo. Sr. Presidente de la A.G.E.,  
**Dr. D. Florencio ZOIDO NARANJO.**  
• Ilma. Sra. Presidenta del Grupo de Didáctica de la A.G.E.,  
**Dra. Dña. M<sup>a</sup>. Jesús MARRÓN GAITE.**  
• Ilma. Sra. Presidenta de la Associação de Professores de Geografia de Portugal,  
**Dra. Dña. Emilia SANDE LEMOS.**  
• Secretaria de las Jornadas,  
**Dra. Dña. Emilia M<sup>a</sup>. TONDA MONLLOR.**
- 10,30 h. | Conferencia inaugural:  
"El método genético en la explicación de estructuras y paisajes agrarios"  
**Dr. D. Antonio GIL OLCINA**, Universidad de Alicante.
- 11,15 h. | In Memoriam:  
Homenaje al Dr. D. José Estébanez Álvarez.  
**Dra. Dña. M<sup>a</sup>. Jesús MARRÓN GAITE**, Presidenta del Grupo de Didáctica de la A.G.E.
- 11,30 h. | Pausa-café.
- 12,15 h. | Primera ponencia:  
"La renovación conceptual de la geografía y su papel en la educación  
en la era de la globalización"  
Ponente: **Dra. Dña. Aurora GARCÍA BALLESTEROS**,  
Universidad Complutense de Madrid.  
Comunicaciones a la primera ponencia.  
Relator: **Dr. D. Xosé M. SOUTO GONZÁLEZ**. Enseñanza Secundaria. Valencia.
- 14,00 h. | Finalización de la jornada de la mañana.

## Sesión de Tarde

- 17,00 h. | Segunda ponencia:  
"Educar en valores a través del medio urbano".  
Ponente: **Dr. D. J. Rafael de VERA FERRE**, Universidad de Alicante.  
Comunicaciones a la segunda ponencia  
Relatora: **Dra. Dña. Emilia Mª. TONDA MONLLOR**, Universidad de Alicante.
- 18,45 h. | Pausa-café.
- 19,15 h. | Segunda conferencia:  
"Aspectos a considerar en la enseñanza de la Geografía"  
**Dra. Dña. Concepción DOMÍNGUEZ GARRIDO**, UNED. Madrid.  
Profesora *Jean Monet*.
- 20,00 h. | Asamblea del grupo de Didáctica de la AGE.
- 22,00 h. | Cena en un restaurante (optativa).

## SABADO, 28 de NOVIEMBRE DE 1998

---

### Sesión de Mañana

- 10,00 h. | Itinerario didáctico urbano (optativo):  
"El valor educativo de los cascos históricos de las ciudades. El caso de Alicante"  
Coordinación y planificación : **Dra. Dña. Emilia Mª. TONDA MONLLOR**.  
Universidad de Alicante  
Salida desde la Plaza del Ayuntamiento.
- 13,00 h. | Recepción y comida:  
Cuartel Felipe II del Castillo de Santa Bárbara de Alicante (gratuito).

### Sesión de Tarde

- 17,00 h. | Tercera ponencia:  
"Recursos didácticos del medio rural para la enseñanza de la Geografía".  
**Dra. Dña. Mª. Jesús MARRON GAITE**, Universidad Complutense de Madrid.  
Comunicaciones a la tercera ponencia.  
Relator: **Dr. D. Angel LICERAS RUIZ**.
- 19,15 h. | Descanso.
- 19,30 h. | Acto solemne de clausura:  
• Ilmo. Sr. Dir. de la E.U. del Profesorado de la U. de Alicante,  
**Dr. D. J. Rafael de VERA FERRE**.  
• Ilma. Sra. Presidenta del grupo de Didáctica de la A.G.E.,  
**Dra. Dª Mª. Jesús MARRÓN GAITE**.  
• Ilma.Sra. Presidenta de la Associação de Professores de Geografia de Portugal,  
**Dra. Dña. Emilia SANDE LEMOS**.  
• Secretaria de las Jornadas,  
**Dra. Dª Emilia Mª. TONDA MONLLOR**.
- Conferencia de clausura:  
"Urbanización y población urbana".  
**Dr. D. Vicente GOZÁLVEZ PÉREZ**, Universidad de Alicante.

Entrega de Diplomas.



# PONENCIAS

# **I PONENCIA**

**EL MÉTODO GENÉTICO EN LA EXPLICACIÓN  
DE ESTRUCTURAS Y PAISAJES AGRARIOS**

**Dra. Dña. Aurora García Ballesteros**

# LA RENOVACIÓN CONCEPTUAL DE LA GEOGRAFÍA Y SU PAPEL EN LA EDUCACIÓN EN LA ERA DE LA GLOBALIZACIÓN

AURORA GARCÍA BALLESTEROS  
Universidad Complutense de Madrid

El debate en torno al proceso de globalización dotado de una fuerte carga ideológica, promueve una interesada representación de tipo económico, cultural y político de las nuevas relaciones espacio/temporales que tienden a generalizarse en el mundo moderno y a enmascarar las fuertes desigualdades territoriales y sociales que constituyen una de las características esenciales del mundo moderno. Representación en la que algunos profetas de la postmodernidad enfatizan la interdependencia en que se encuentran todos los lugares y pueblos de la tierra, desarrollando la imagen de un mundo uniformizado en el que la diferenciación espacial pierde significado y es el tiempo la dimensión dominante. La “aldea global” de Macluhan, regida por un sistema de flujos o la más moderna “telépolis” de Echeverría (1994) en la que el mundo queda transformado en ciudad, en la que las redes informáticas configurarían las nuevas calles públicas y los medios de comunicación los nuevos escaparates, parecen acercarnos a la era de la desterritorialización de las actividades humanas, de un estado de desarrollo económico donde la localización espacial o bien no importa o a lo sumo importa mucho menos que antes, lo que supondría el fin de la geografía (O’Brien, 1992), en tanto que disciplina interesada por el estudio de la diferenciación espacial de la superficie terrestre. Posturas que, por otra parte, nos traen reminiscencias de las surgidas ante el desarrollo del ferrocarril, vencedor también en su tiempo de las distancias y que hizo exclamar por ejemplo a Heine en 1848: “el espacio ya no existe”, o las más recientes de Toffler (1970, 1980) que proclamó también la muerte de la Geografía a manos de las nuevas formas de transporte y comunicaciones que en su opinión despojaban al lugar de su razón de ser en tanto que fuente de diversidad.

Y sin embargo nada más lejos de la realidad, ya que la difuminación de las barreras espaciales que producen las nuevas tecnologías y el relativo abaratamiento de los costes de los modernos sistemas de transporte y comunicaciones no producen efectos uniformes sobre los lugares en los que pesa su nivel de desarrollo previo e incluso contribuyen a incrementar la diversidad y la desigualdad entre los lugares y dentro de un mismo lugar en el que coexisten diferentes modos de vida (Estébanez, 1995).

## **La globalización ¿un proceso uniforme?**

Es cierto que un hecho fundamental en el mundo moderno es la existencia de un medio técnico-científico-informacional (Santos, 1994), capaz de crear y difundir por toda la superficie de la tierra unas pautas y comportamientos tendentes a uniformizar



las actividades de los seres humanos y de los lugares. Pero este hecho no debe hacernos olvidar la existencia de una dimensión local, contrapunto y complemento del propio proceso de globalización.

En efecto, el proceso globalizador liberaliza ante todo el comercio y los flujos financieros, pero controla y reglamenta de forma férrea los flujos de los trabajadores, que tratan de acceder a los lugares privilegiados por la globalización. Así mientras las redes informáticas y todos los modernos medios de transporte y comunicaciones, permiten operaciones financieras en tiempo real, pulverizando las distancias geográficas, una gran parte de la humanidad tiende a ver restringida su movilidad por leyes que favorecen la capacidad de elección del capital de los lugares que le son más favorables y en los que va a obtener mayores beneficios.

Este modelo económico al privilegiar ciertos sectores productivos y ciertos lugares, poniendo una vez más de manifiesto que los lugares son condición y soporte de las relaciones globales, definidos por su densidad técnica, informacional, comunicacional así como humana (Santos, 1996), no hace más que agravar la concentración de la riqueza y las injusticias de su distribución entre las personas y los lugares.

Algunos datos *del Informe de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Mundial* pueden darnos una imagen del impacto de la globalización en el mundo y de su desigual repercusión en las condiciones de vida de la humanidad. El interesado discurso de que la globalización ha ayudado a reducir la pobreza queda en entredicho si tenemos en cuenta que en solo seis años el número de personas en el mundo con un ingreso inferior a un dólar diario ha aumentado en un 10 % (de un billón doscientos millones en 1987 ha pasado a un billón trescientos millones en 1993 y el proceso de empobrecimiento continua en línea ascendente). Sin embargo, es cierto que en cifras globales algunos de los países más poblados del mundo, como China o la India, han reducido sus indicadores de pobreza, pero los desiguales efectos de la globalización han producido también perdedores entre los países y dentro de ellos, aumentando las diferencias entre los lugares y los grupos sociales ganadores y los perdedores.

En efecto, en 1960 el 20 % de la población del mundo tenía unos ingresos equivalentes al 2,3 % de la renta mundial y este valor cae al 1,4 % en 1991 y al 1,1 % en 1994. Por el contrario la participación en la renta mundial del otro 20 % de la población (los más ricos) que en 1960 era 30 veces mayor que la de los más pobres, se duplica en 1991 y en 1994 la relación es ya de 78 a 1, existiendo perspectivas para finales de siglo de llegar a una relación 100 a 1.

El mayor impacto negativo de la globalización se produce en el África subsahariana y en el sur de Asia, donde la pobreza tanto en el sentido económico como humano (medido a través de la esperanza media de vida, la tasa de alfabetización y el acceso a servicios de salud y agua potable) afecta al 40 % de la población. Por otra parte se ha producido un fuerte deterioro de la calidad de vida para amplias capas de la población en los países que

formaban la URSS, en los que en 1988 había unos 13 millones de personas por debajo del umbral de la pobreza y hoy hay unos 120 millones de personas, es decir la cuarta parte de su población.

La liberalización del comercio y de la inversión beneficia a los países más dinámicos y poderosos y si en los años setenta los países más pobres eran responsables del 0,6 % del comercio internacional, hoy lo son tan solo del 0,3 %, reduciéndose en 44 países, con una población de más de un millón de habitantes, la relación entre el PIB y el comercio exterior. Por otra parte los precios de los productos que exportan los países pobres han caído casi en un 50 % en la última década, situándose a un nivel inferior al de los años treinta. El propio programa para el desarrollo de las Naciones Unidas estima que la creciente subida de las tasas de importación que los países industrializados imponen a los productos de los países menos desarrollados, unida a la política de subsidios a los productos agrícolas que practica el Primer Mundo, tienen como consecuencia un descenso anual en los ingresos de los países más pobres de unos 60 billones de dólares.

Globalización y fragmentación son dos procesos indisolubles a los que no escapa ningún lugar del planeta, pues incluso en los países industrializados el desempleo alcanza niveles iguales al de los años treinta, recordando las desigualdades en el nivel de renta el modelo del siglo pasado, aunque con sustanciales diferencias en los sistemas de protección social.

Un indicador expresivo de la distancia que separa a los distintos países es su nivel de renta calculado mediante el PNB "per cápita" y recogido en el *Anuario El País*. Así en 1994 el primer lugar lo ocupa Luxemburgo con un PNB "per cápita" en dólares anuales de 39.850, en el último está Mozambique con solo 80 dólares. En el conjunto de los 226 países, los 50 primeros superan los 10.000 dólares, 108 no llegan a los 1.000 dólares y 11 tienen menos de 200 (Bosque y Arranz, 1997).

Contrastes que se pueden matizar a nivel de continentes. Así en Europa los países miembros de la U.E. se colocan a la cabeza, aunque con diferencias entre por ejemplo Alemania (25.580) y Grecia (7.710), ocupando España una posición intermedia (13.280), mientras que ningún país de la Europa Oriental llega a los 10.000 dólares, e incluso alguno como Macedonia (790), Bosnia-Herzegovina (700) y especialmente Albania (300) se asemejan a los países del llamado Tercer Mundo.

Diferencias análogas existen en América entre los países anglosajones que ocupan los primeros lugares a escala mundial (Estados Unidos 25.860, Canadá 19.570) y los países latinoamericanos que en ningún caso llegan a 10.000 dólares (Brasil 3.370), estando incluso algunos por debajo de los 1.000 dólares (Bolivia, 770; Cuba, 600; Honduras, 580; Haití, 220).

Los contrastes son aún más fuertes en Asia y África, donde Sudáfrica con 37.180 dólares y Japón con 34.680 ocupaban el segundo y el cuarto puesto en la escala mundial,

mientras que la mayor parte de los países de ambos continentes no llegaban a 1.000 dólares y en el caso de África algunos ni siquiera a 100 dólares.

Por supuesto todas estas cifras encubren fuertes disparidades regionales, sirva de ejemplo Brasil, donde en 1989 el 11 % de la población disponía del 70,5 % de la renta, mientras que el 60 % solo contaba con el 11 % de la misma (Sánchez Ross, 1996).

El proceso de globalización, al menos con el actual modelo económico, va acompañado de una creciente marginalización y exclusión que afecta a un número de lugares y personas cada vez mayor, hasta el punto que Sibley (1995) ha podido afirmar que hoy el paisaje humano puede ser leído como un paisaje de exclusión, en el que la misma tiene lugar de forma rutinaria, siendo casi imperceptible para la mayoría de la población en el ajetreo de la vida cotidiana, los símbolos que la marcan.

Aumentan los espacios periféricos, los barrios con dificultades, las bolsas de desempleo en un proceso que abarca a nuevos grupos sociales y a nuevos territorios. No en vano el poder se expresa mediante el control del espacio, relegando a los grupos más débiles de la sociedad a los lugares menos deseables y excluyéndoles, mediante múltiples formas de diseño del espacio o a través de símbolos, rituales y estereotipos, de los lugares que de alguna forma se quieren privatizar.

La exclusión comienza por el empleo y afecta a los jóvenes que encuentran múltiples dificultades para acceder por primera vez al mercado laboral, a un gran número de mujeres que son el ejército de reserva para las vicisitudes del mercado laboral, a determinados grupos étnicos, salvo que ocupen empleos marginales o sumergidos mal remunerados. Pero también afecta a hombres adultos que se ven afectados por las consecuencias del modelo neoliberal dominante, con la reestructuración del mercado de trabajo, el cierre de empresas o los expedientes de regulación de empleo que expulsan del mercado laboral a personas de más de cincuenta años que encuentran grandes dificultades para volver a encontrar un puesto de trabajo.

Todo ello tiende a incrementar el número de los pobres y de los llamados nuevos pobres, que con sus ingresos no pueden ni acceder a una vivienda digna, ni pagar los gastos de una adecuada alimentación. La precariedad se instala así en la vida cotidiana, ya que el modelo económico dominante, si bien ensancha las clases medias, no es capaz de suprimir la pobreza, sino que incluso tiende a aumentar el número de los lugares y las personas afectadas por la misma.

En paralelo se apela al consumo, e incluso se habla del consumo de masas, como si el mismo se pudiese generalizar a toda la población, hecho que los datos expuestos anteriormente, aunque sea de forma sumaria, contradicen. No hay consumo de masas ya que una gran parte de la población no tiene poder adquisitivo para acceder incluso a los bienes más básicos, pero es que además cada vez hay más excluidos de las nuevas formas de consumo y de las nuevas necesidades que el propio consumo fabrica constantemente en



un proceso que ya Albou (1976) definió como el paso de la necesidad-aspiración a la necesidad-obligación.

Esta nueva fase, cualitativamente diferente, del desarrollo capitalista, asociada al desarrollo de nuevas tecnologías de información y comunicación, a una constante renegociación de las relaciones entre los mercados económicos y los estados, el consumo tiene un papel esencial, perverso en expresión de Milton Santos (1987), en la vida colectiva, en la formación del carácter de los individuos y en sus prácticas cotidianas. Supone también modelos de consumo más diferenciados, con fuertes dosis de individualismo (Martin, 1995), cuya explicación solo se apunta al considerar que el tejido espacio-temporal de nuestras vidas cotidianas es estructurado por relaciones económicas, políticas y sociales de carácter más amplio (Gregory y otros, 1995).

Los someros datos precedentes nos permiten afirmar una vez más que no todas las regiones del mundo se insertan de igual manera en el proceso de globalización y más que un mapa del mundo en el que los indicadores más representativos del mismo tuvieran valores igualitarios, se está configurando según opina en 1992 en un artículo en el periódico *Los Angeles Time* Petrella un mapa en el que sobresalen un archipiélago de tecnópolis en las que vive la octava parte de la población mundial, mientras que el resto lo hace en zonas marginales. Cifras que de forma más optimista Friedman (1995) eleva a entre un tercio y la mitad de la población beneficiada por la globalización.

La representación de la globalización como un proceso uniforme tiene que ser matizada y sometida a crítica (Thrift, 1995; Estébanez, 1996). La desigual incorporación de los lugares a los procesos globales, el hecho de que las personas que viven en un mismo lugar conocen experiencias diferentes y no se incorporan de igual manera al nivel de modernización del mismo, son hechos que, entre otros, ponen de manifiesto la necesidad de la Geografía y el papel que la misma puede desempeñar en la comprensión de los nuevos espacios de producción y consumo que son ante todo espacios de flujos, que los poderes económicos y políticos tratan de controlar desde nodos privilegiados. Una disciplina que en paralelo preste también atención al hecho de que la gente vive en lugares, condición y soporte de relaciones globales pero también centro de significados y de vinculación emocional para sus moradores, condición de su propia experiencia, contexto para sus acciones y fuente de identidad.

Todo lo cual implica la renovación de nuestra disciplina y la redefinición de sus conceptos centrales y en particular el de espacio que entendido como lugar y no como el geometrizado espacio del neopositivismo o como mero contenedor de procesos, se convierte en algo activo y en elemento clave de las desigualdades regionales e incluso locales. Por vamos a analizar la respuesta de la Geografía al reto de la globalización centrándonos en especial en el redescubrimiento de la dimensión local y en la forma de abordar la actual problemática medioambiental.

## La Geografía ante los retos de la globalización

Una de las paradojas de finales del siglo XX es la creciente especialización de las disciplinas científicas como consecuencia de sus propios avances, así como del desarrollo tecnológico. Frente a ello los problemas que afectan al mundo contemporáneo tienen un carácter cada vez más global, por lo que la tendencia a la especialización puede comprometer el propio entendimiento de la problemática actual de nuestro mundo o llevar a la aparición de pretendidos nuevos saberes sin explotar las posibilidades de disciplinas científicas tradicionales dotadas de un alto potencial para enfrentarse a los nuevos retos contemporáneos, siempre y cuando reformulen sus propios objetos de estudio.

En este contexto hay que señalar que, al igual que ha sucedido en otras ciencias sociales, la evolución de la Geografía como disciplina científica y académica ha ido acompañada de la reflexión sobre sus bases teóricas y metodológicas, sobre sus conceptos centrales así como sobre la viabilidad en todos los campos de la disciplina de las técnicas que algunas de ellas comportaban. Reflexión que es fundamental en el momento actual en el que se cuestiona el papel del espacio y por tanto la validez de la propia Geografía.

Por otra parte en la propia Geografía se había asistido desde las formulaciones neopositivistas e incluso desde las posturas radicales a una devaluación del espacio al reducirlo a sus meros aspectos geométricos o a reflejo de la organización social o pasivo producto social, por lo que Milton Santos llega a afirmar que la Geografía se ha convertido en una disciplina “viuda del espacio.

En efecto la investigación y la práctica geográfica han cambiado significativamente en la segunda mitad del siglo XX. Cambios que han afectado a las cuatro formas que Johnston considera que identifican y justifican una disciplina (Johnston, 1986). La **académica**, vinculada a las estructuras institucionales y políticas en las que se inserta, que de alguna forma determinan la actividad de los propios geógrafos que tratan de difundir en la sociedad una imagen positiva de su disciplina acorde con lo que la propia sociedad considera útil (Unwin, 1992). La **vernácula** que hace referencia al propio objeto de estudio de la disciplina, siendo ilustrativo en este sentido las modificaciones del concepto de espacio o las polémicas en torno a la región. Cambios también en términos de **metodología y técnicas de investigación**, bien creando técnicas propias o desarrollando las procedentes de otras disciplinas más o menos conexas, tema al que me referiré más adelante. Finalmente también se han producido cambios en los **objetivos**, en las preguntas que se formula la propia disciplina y en la forma de abordarlas.

En relación con todo ello la Geografía es en las décadas de los cincuenta y sesenta una disciplina cuyas bases epistemológicas y ontológicas estaban en el positivismo lógico y cuyo objetivo en tanto que ciencia espacial era la creación de leyes y teorías que proporcionasen explicaciones y que, dada su capacidad predictiva, encontrasen soluciones a los problemas sociales y ambientales del momento. Se consolidaba así una disciplina

científica con una metodología procedente de las ciencias físicas, de base netamente cuantitativa, con una profusión de técnicas estadísticas. Sin embargo el convencimiento de finales de los años sesenta, especialmente en el campo de la geografía humana, de la incapacidad de esta metodología para dar solución a muchos de los problemas sociales y ambientales planteados, llevó primero a su crítica, después a la de las bases epistemológicas que la sustentaban y en suma a la apertura de un debate que conduce a la aceptación de métodos y técnicas no cuantitativas.

En los años setenta, como es sabido, se abren así paso por una parte enfoques que ponen el acento en los caracteres estructurales de la sociedad y que conducen a la denominada geografía radical, con su denodado esfuerzo en incorporar a nuestra disciplina las bases epistemológicas y metodológicas del materialismo dialéctico en sus varias formulaciones, así como las diversas alternativas estructuralistas (Gregory, 1978). Sin olvidar los puntos de contacto y el diálogo creciente entre este enfoque y la perspectiva humanística (García Ballesteros, 1986).

En paralelo y sin cuestionar el positivismo lógico, se abre paso la idea de que las leyes y modelos elaborados en su contexto eran insuficientes para comprender la importancia de la acción humana y menos aún para estudiar los comportamientos de los individuos, incluyendo los espaciales. Se desarrolla así la denominada geografía del comportamiento, que sin abandonar el positivismo lógico, introduce elementos que van a posibilitar cambios en el propio concepto de espacio manejado por los geógrafos y en los métodos y técnicas para su estudio. De esta forma se incrementan los contactos con otras ciencias sociales, que se habían preocupado anteriormente por los problemas de la percepción y producción de imágenes, así como por la dimensión temporal de las formas de existencia humana. En este contexto se abre paso un cambio sustancial en la concepción del espacio experimentándose una creciente aceptación del espacio relativo. En efecto el espacio que experimenta la gente y en el que toman diariamente sus decisiones, difiere del espacio teórico que en el campo de la geografía se había definido como matemático, físico e incluso socioeconómico (Sack, 1986). Este espacio del comportamiento, responde a las percepciones de los individuos, a su mundo subjetivo y es estudiado mediante todo el aparato metodológico propuesto por la geografía behaviorista (Pred, 1981; Golledge y Stimson, 1987).

En la búsqueda de métodos alternativos a los cuantitativos es de interés señalar cómo algunos geógrafos interesados en esta corriente recurren a la teoría psicológica de Kelly de los constructos personales (Hudson, 1981) o imágenes sobre el medio, que disponía de un método válido e individual para medir los mismos, la *Repertory Grid*, que en opinión de Townsend (1977) ofrecía una forma de extraer las visiones personales de los individuos con un mínimo de interferencia o contaminación por parte del entrevistador. Preocupación que va a estar en el centro de los denominados métodos cualitativos.

Pese a todo y como señala Unwin (1992), tanto esta teoría como otras utilizadas, no lograban una explicación sólida del comportamiento, ni de las limitaciones estructurales

para la elección de los individuos. Aun así la geografía del comportamiento supuso un freno a la deshumanización de la geografía y una mayor insistencia en las interrelaciones entre la estructura social y el comportamiento humano.

Por ello, muchos geógrafos comenzaron a buscar otras bases filosóficas para su disciplina fuera del positivismo lógico y del materialismo dialéctico, dirigiendo su atención a los enfoques que centraban el interés en la comprensión como objetivo de las ciencias humanas y alternativa a la explicación, gran objetivo del positivismo lógico y meta de las ciencias naturales.

Se abre así paso la denominada *geografía humanística* que supone un importante cambio en la práctica de nuestra disciplina y cuyas bases han sido ya analizadas en diversos trabajos en castellano que recogen una amplia bibliografía internacional (García Ballesteros, 1980, 1992; Estébanez, 1982; García Ramón, 1980). Por ello me limitaré a señalar aquellos aspectos que más inciden en la apertura de nuestra disciplina a una nueva concepción del espacio y al empleo de métodos y técnicas cualitativas.

La geografía humanística, en su intento de estudiar la intencionalidad de la acción humana para comprender el significado social del mundo vivido, centra parte de sus investigaciones en los lazos entre los individuos y el medio material, expresados en los lugares, insistiendo en la construcción social de los mismos y teniendo en cuenta aspectos como su carga emotiva, estética y simbólica. En suma sus objetivos son algo menos mecánicos que los pretendidos por la corriente neopositivista y más a tono con la propia complejidad de la existencia humana, pero también más difíciles de aprehender por los vigentes métodos y técnicas cuantitativas, que no contemplan significados, valores, metas e intenciones, tan presentes en las preocupaciones humanísticas.

Aunque, como señala Tuan (1976), todos los geógrafos humanistas pretenden reflexionar sobre los hechos geográficos con la finalidad de lograr una mejor comprensión del hombre y su condición, sin embargo asumieron diferentes bases filosóficas y metodológicas. La mayoría se basan en la fenomenología y el existencialismo y más minoritariamente en el idealismo. A ello se ha añadido en la década de los ochenta el pragmatismo y el realismo crítico.

En la reformulación del concepto de espacio en Geografía ha jugado un papel decisivo la fenomenología. Recientemente Milton Santos (1995) la considera como un instrumento fundamental dentro de la nueva disciplina, ya que permite "a través de las cosas, de los objetos, es decir, de la configuración geográfica.... pasar de lo universal a lo particular, sin caer en el riesgo de una interpretación empiricista, yendo más allá de la cosa, del objeto, de la materialidad del espacio" y, en suma, superar la dicotomía entre objetividad y subjetividad, máxime si añadimos algunos aspectos del existencialismo que permitan abarcar el ser y el existir. Así se conseguirá una geografía "que no se contente con un enfoque individualista y fragmentario.... Se trata de comprender la producción de la particularidad como realización de la existencia".

En efecto, la fenomenología de Husserl y de Schutz está en la base de las críticas humanísticas al positivismo lógico, ya que su rechazo de la objetividad y su interés por la intencionalidad de la acción humana y por la búsqueda del significado ofrecían una alternativa para la investigación geográfica. Por otra parte, un buen número de geógrafos humanistas vinculan estas premisas con las del existencialismo de Sartre y Merleau-Ponty que permiten una nueva visión del espacio y un mayor énfasis en el individuo, como ya se ha analizado en otras publicaciones (García Ballesteros, 1986, 1992).

En líneas generales y en un sentido amplio la fenomenología quiere entender los hechos sociales desde la propia perspectiva de los actores ya que la realidad que importa es la que las personas perciben como importante (Taylor y Bogdan, 1992). Por ello concede importancia a lo que Weber denominó *verstehen* o comprensión explicativa o lo que es lo mismo comprensión de una acción de acuerdo con los motivos, creencias y valores que están detrás de la misma. Por tanto la fenomenología intenta siempre estudiar los hechos desde el punto de vista de los actores sociales, con el fin de aprehender como las personas definen e interpretan su propio entorno.

Así pues, la fenomenología al otorgar la primacía a la experiencia subjetiva inmediata, al estudio de los hechos desde la perspectiva de los sujetos y al conocimiento de cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción, se convierte en la base teórica necesaria para una geografía preocupada entre otros temas por los lugares y la vida cotidiana.

La búsqueda de una metodología en consonancia con las anteriores preocupaciones lleva en una etapa de la geografía en que se incrementa la conexión con otras ciencias sociales, a una creciente introducción de métodos y técnicas cualitativas, que ya en los años ochenta gozaban de gran aceptación en disciplinas tan heterogéneas como la antropología, la psicología, la sociología...(García Ballesteros, 1998).

Las alternativas humanistas y radicales-estructuralistas al neopositivismo, configuran un marco teórico muy diversificado para nuestra disciplina al que no faltan críticas desde mediados de los años ochenta, así como intentos de conseguir una manera global de articular esta diversidad. Preocupación común a todas las ciencias sociales que trataron de lograrlo a través de dos corrientes principales: la postmodernista y la realista. La primera acepta la pluralidad filosófica y trata de interpretarla, la segunda intenta formular una metateoría global que permita entender la diversidad filosófica de los últimos veinte años.

La década de los ochenta supone un contacto cada vez mayor entre la geografía y las restantes ciencias sociales lo que lleva a algunos geógrafos como Dear, Gregory, Harvey, Benko y especialmente Soja a examinar la crítica postmoderna de la teoría social, para tratar de incorporarla a nuestra disciplina con vistas a su reconstrucción, reafirmando la importancia de una nueva concepción del espacio basada en parte en la teoría de la estructuración de Giddens. El postmodernismo rechaza la gran teoría y pone el énfasis

en la heterogeneidad y en la diferencia, lo que lleva a apreciar el carácter específico y único de un paisaje, sin perjuicio de tratar de establecer relaciones más generales entre sociedad y espacio.

Por otra parte en la década de los ochenta se consolida la influencia en la investigación geográfica del realismo en sus diversas formulaciones debido a que se le considera una forma de unificar las críticas al neopositivismo (Sayer, 1985; Cloke y otros, 1991). La coincidencia de intereses entre muchas de las formulaciones del realismo y la teoría de la estructuración de Giddens, así como el interés puesto en la importancia de la forma espacial a la hora de explicar muchos de los fenómenos contemporáneos, así como las perspectivas que abre para considerar las relaciones entre las estructuras sociales y espaciales, lleva a la formulación de una *geografía crítica* que incorpora además elementos de la teoría crítica de Habermas y que contribuye a una redefinición crítica de muchos de los tradicionales conceptos geográficos como el de lugar.

La incorporación de los supuestos teóricos postmodernistas y críticos al pensamiento geográfico se produce coincidiendo con las profundas transformaciones que la revolución tecnológica y la globalización provocan en los lugares. Como señala Benko (1997) la Geografía tiene que aplicarse a explicar los efectos que la hipermodernidad o sobremodernidad está produciendo en los lugares, especialmente los procesos producidos por las redes generadas por las nuevas tecnologías, incluyendo el espacio virtual y sus repercusiones en los propios lugares no virtuales, así como los no lugares (Augé, 1992) o espacios de baja especificidad relacional e histórica y de escasa identidad, espacios en suma que se constituyen solo para ciertos fines como el transporte (aeropuertos, por ejemplo), el comercio y el ocio (grandes superficies comerciales) y con los que las personas mantienen una serie de relaciones.

## **La recuperación del lugar en la era del ciberespacio**

El redescubrimiento de la dimensión local (Fisher, 1994) parece posible incluso desde la propia lógica de la globalización, pues si bien los mercados financieros y monetarios funcionan con un lógica global, favorecida por los nuevos sistemas de información telecomunicados y en general por las modernas tecnologías, la mayor parte de la actividad económica se desarrolla en un ámbito regional y especialmente local. Como señala Castells (1995), la estructura en red flexible que caracteriza la organización de la economía contemporánea, explica por qué la mayor parte de la producción, empleo y mercado es local, pero en cambio los capitales, mercados líderes, tecnología, información y mano de obra altamente cualificada dependen de conexiones globales.

Así pues, prácticamente todas las actividades de la vida cotidiana de la mayoría de las personas, aunque discurren en ámbitos locales, están penetradas por la globalización, por lo que la búsqueda y reafirmación de la identidad de cada lugar se convierten en una

necesidad cada vez más ineludible y acuciante para la formación de la personalidad de cada individuo.

En el campo de la Geografía la dimensión local está presente en la mayoría de los considerados sus modernos fundadores. Destaquemos por ejemplo el énfasis de Vidal de la Blache en el estudio de las pequeñas comunidades locales y su afirmación de que la geografía moderna es ciencia de los lugares. Afirmación que extraída del contexto de la riqueza conceptual de la obra de Vidal, lleva en la llamada geografía clásica a una idea de lugar casi tan solo equivalente a punto de localización de los hechos en la superficie terrestre o en su representación cartográfica. Aunque para ciertos geógrafos en cierta medida vidalianos, como Sorre o Le Lannou, el lugar cobra una dimensión que va más allá de la simple localización, incluyendo aspectos de la vida humana y de las relaciones sociales (Buttimer, 1980).

La decantación de la geografía del lado neopositivista incide en el en la devaluación del espacio y en el abandono de la dimensión local que solo comenzará a ser recuperada desde perspectivas epistemológicas distintas a las neopositivistas y también a las clásicas, aunque en algún momento tomen algunos aspectos de estas últimas. Así en los años ochenta hay incluso una relectura de la obra del propio Vidal de la Blache (García Ballesteros, 1983) que contribuye a la nueva conceptualización del lugar.

El redescubrimiento de la dimensión local tiene lugar, por una parte, al tratar de construir una geografía regional de inspiración marxista, basada en la idea de la división espacial del trabajo, lo que lleva a Massey (1984) a elaborar una nueva geografía de las localidades, definidas como áreas identificadas por un conjunto de hábitos sociales específicos de las mismas. División espacial del trabajo que, por otra parte, se refleja en la vida cotidiana de los lugares de muy diversas maneras, desde la ocupación de determinados puestos de trabajo según la división social por género (McDowell y Massey, 1984), hasta las políticas locales, pasando por una amplia gama de hechos. Pese a las críticas recibidas por esta geografía de las localidades, que en opinión de otros geógrafos marxistas o era estratégicamente conservadora (Gregory, 1984) o al insistir en lo local desperdiciaba el poder generalizador del propio pensamiento marxista (Harvey, 1989), ha abierto un debate en la geografía anglosajona de extraordinaria importancia para renovar el interés por un nuevo sentido de lo local y por el análisis de los lugares, en tanto que estudios de casos que contribuyan a la interpretación de los problemas del mundo contemporáneo (Sayer, 1989). No en vano señala Thrift (1994) que estamos asistiendo al surgimiento de un nuevo localismo globalizado, es decir sistematizado y racionalizado, en el que se desarrolla una sociedad globalmente local, que es preciso explicar desde una perspectiva geográfica que comience por clarificar el propio concepto de lugar.

En paralelo y en el contexto de la genéricamente denominada Geografía Humanística de base existencialista y fenomenológica, el concepto de lugar adquiere una nueva dimensión y significado y se convierte en un concepto central en la práctica de nuestra disci-



plina. Analizadas en párrafos anteriores las bases filosóficas de esta corriente geográfica, me remito para una mayor profundización en las mismas a otras publicaciones en castellano que recogen una amplia bibliografía internacional (Estébanez, 1982; García Ballesteros, 1980, 1992; García Ramón, 1980).

El debate sobre el sentido y la noción de lugar está vivo en nuestra disciplina, pues como se ha señalado estamos inmersos en un proceso de profundas transformaciones sociales y espaciales, en las que la articulación entre el nivel local y el mundial es cada vez más fuerte. La globalización no se entiende sin los lugares que son condición y soporte de las relaciones globales, definidos por su densidad técnica, informacional y comunicacional (Santos, 1996). Pero si la globalización se materializa en los lugares, hay también que tener presente que los lugares son los intermediarios entre el mundo y el individuo, ya que cada lugar es el mundo, pero también es diferente de los demás, sin que esto suponga que la Geografía tenga que volver a adoptar un esquema puramente localista, sino que es preciso en este redescubrimiento de la dimensión local atender a la dialéctica globalización/localización y encontrar nuevos significados al concepto de lugar.

Esta búsqueda de nuevos significados se puede realizar a través de la consideración del cotidiano. En efecto en los lugares se desenvuelve la vida de las personas en todas sus dimensiones y como conjunto de objetos, acciones, técnicas y tiempo, hasta el punto de que el lugar puede ser definido como la porción de espacio apropiada para la vida por sus moradores (Fani, 1996). Por tanto el análisis de los lugares supone una referencia a lo vivido, a lo inmediato, al cotidiano. Plano en el que se ponen de manifiesto los conflictos del mundo moderno, donde se realizan las estrategias de reproducción (Lefebvre, 1958-1961), donde se formulan los problemas de producción, donde aparecen variadas formas de apropiación y utilización del espacio. En síntesis y como señala Fani (1996), el lugar es producto de las relaciones entre las personas y la naturaleza, tejido por relaciones sociales que se realizan en el plano de lo vivido y que garantizan la construcción de una red de significados y sentidos que son tejidos por la historia produciendo la identidad de sus habitantes.

Entendiendo el lugar en relación con el cotidiano compartido por personas, firmas e instituciones (Santos, 1996), es centro de cooperación y conflicto. Su estudio se tiene que referir a esquemas de acción que suponen siempre relaciones sociales que son las que determinan los términos de la práctica cotidiana.

Para abordar esta empresa la Geografía, como ya se ha señalado, ha tenido que recurrir a buscar sus bases epistemológicas y metodológicas tanto en la fenomenología y el existencialismo como en la teoría crítica y en diversos enfoques postmodernos que centran su interés en la comprensión crítica de la realidad como objetivo de las ciencias sociales y alternativa a las explicaciones postuladas por el neopositivismo dominante hasta los años setenta:

La Geografía, en su intento de estudiar la intencionalidad de la acción humana para comprender el significado social del mundo vivido, centra parte de sus investigaciones en los lazos entre los individuos y el medio material expresados en los lugares, insistiendo en la construcción social de los mismos y teniendo en cuenta aspectos como su carga emotiva, estética y simbólica. Al basarse en la fenomenología otorga la primacía a la experiencia subjetiva inmediata, al estudio de los hechos desde la perspectiva de los actores y al conocimiento de cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en permanente interacción. Por ello se convierte en la base teórica necesaria para una geografía preocupada entre otros temas por los lugares y la vida cotidiana.

En esta línea de pensamiento Buttimer (1974, 1976, 1979), propone orientar la investigación geográfica hacia la comprensión del mundo como un mosaico de lugares, cada uno sellado por la intención, valores y memoria humanas, hacia la comprensión, en suma, del mundo como expresión de la experiencia humana patente en los lugares.

Por otra parte, como ya se analizó, la crítica al neopositivismo lleva a algunos geógrafos a buscar los fundamentos teóricos de su investigación en el *marxismo*. Analizadas en diversas publicaciones los problemas y las discusiones que se suscitaron en torno a la existencia o no de una verdadera teoría del espacio en Marx (Quaini, 1974; Claval, 1977) lo cierto es que hubo un serio esfuerzo por construir una geografía marxista mediante no solo la aceptación de conceptos y métodos inspirados en el marxismo, sino también mediante la construcción de nuevas categorías geográficas dentro de las coordenadas del materialismo dialéctico (Gómez Mendoza y otros, 1982). Una geografía que Peet (1977) define como interesada en el estudio de las interrelaciones entre procesos sociales por un lado y medio físico y relaciones espaciales por otro, entendiendo estas últimas como manifestación de las relaciones sociales sobre el espacio geográfico.

La incorporación del marxismo a la construcción de la Geografía contemporánea ha estado siempre presidida por un fuerte debate sobre la utilización de las diferentes interpretaciones de la obra de Marx y sobre el propio concepto de espacio a emplear en Geografía. Es obvio que si consideramos que el espacio es un resultado de procesos históricos, lo que parece evidente en la práctica cotidiana en los lugares, entonces las categorías marxistas son adecuadas para su estudio y perfectamente conciliables con el historicismo de la llamada geografía clásica al menos en su vertiente francesa (Capel, 1981; Berdoulay, 1983; García Ballesteros, 1983, 1986).

Por otra parte y en relación con el estudio de los lugares tal y como han sido presentados anteriormente, no resulta difícil una aproximación entre los postulados de la Geografía humanística y el marxismo. Estudiado el tema con más detalle en anteriores trabajos (García Ballesteros, 1986), me limitaré a señalar que conceptos claves en relación con el estudio de los lugares, como el de alienación aparecen tanto en los escritos de Marx como en los de Buttimer o Yi-Fu-Tuan, aunque ambas tendencias difieren en las soluciones a la alienación. Los intentos de conciliar el estructuralismo, en su versión marxista, con los

enfoques humanísticos, por entender que el primero presta poca atención al papel de los actos intencionales y a los significados de la acción humana, así como a la experiencia vivida, están presentes en Gregory (1978) y especialmente en Eyles (1981,1985) y constituyen en mi opinión una vía fructífera para profundizar en el estudio crítico de los lugares, cuya exploración siguiendo el trabajo de Eyles de 1985, inició en España Estébanez (1995).

Recientemente Guba y Lincoln(1994) al explorar los paradigmas que sustentan el empleo de métodos y técnicas cualitativas en las ciencias sociales, entendiendo por paradigma un sistema básico de creencias o puntos de vista sobre el mundo que guían al investigador no solo en la elección del método, sino también en los caminos ontológicos y epistemológicos, nos ponen en contacto con el constructivismo y la teoría crítica como sustentadores de la renovación del concepto de lugar en la Geografía contemporánea. El primero asume un relativismo ontológico (hay múltiples realidades) y un subjetivismo epistemológico.

Pero prestemos ante todo atención a la teoría crítica, denominación genérica que abarca para los autores varios paradigmas alternativos incluyendo el marxismo, la teoría feminista....., por lo que es habitualmente dividida en una vertiente postestructuralista y en otra postmoderna. Una teoría crítica que en líneas generales postula someter la realidad a un examen crítico, realizar la investigación en los lugares, prestando particular atención a los puntos de vista de las personas que los habitan (Denzin y Lincoln, 1994) y que enlaza, por tanto, con el concepto de lugar anteriormente desarrollado.

Con todos estos supuestos la recuperación del estudio de los lugares es ya un hecho a finales del siglo XX. Recuperación que supone una renovación del propio concepto de lugar y de los métodos y técnicas para su estudio y especialmente la toma de conciencia por parte de los geógrafos de que en la era de la globalización el estudio crítico de los lugares puede dar un nuevo sentido a nuestra disciplina.

Por otra parte en la vida cotidiana cada vez se interpenetran más lugares con su carga de identidad y significados, con **no lugares** productos de la sobremodernidad que ha cambiado nuestra percepción y uso del tiempo incidiendo en una acelerada transformación del espacio. Precisamente los no lugares se pueden asociar con la acelerada circulación de personas, bienes e ideas que de alguna manera caracterizan la civilización contemporánea. Como cada vez tienden a ocupar más espacio físico es necesario estudiar su significado en la vida cotidiana de las personas. Productos de la sobremodernidad (Virilio, 1993, 1995) con sus connotaciones sobre la globalización del comercio, el consumo, la velocidad en los transportes, que tienden a producir en todo el mundo lugares o más bien no-lugares intercambiables entre sí que favorecen el individualismo y la no identidad, invitándonos como propone Benko a un viaje al estilo Julio Verne , pero ahora un viaje “sin una palabra”. De alguna manera con los no lugares parece cumplirse la predicción del propio Virilio sobre la crisis de la dimensión física del espacio o dicho de otro modo la sustitución de la tiranía de la distancia por la del tiempo.

## La evolución de la problemática medioambiental

A medida que a lo largo de la historia, los seres humanos han aumentado su capacidad técnica, ahondando su control de la naturaleza, han cambiado sus preocupaciones en relación con el medio ambiente. En un sentido amplio la interacción entre la sociedad y la naturaleza circundante se produce al tratar la primera de emplear todos los recursos (energéticos, minerales, forestales, agrícolas, recreativos, etc) que le ofrecía la segunda. Este contacto tan multilateral se produce entre sociedades cuya organización y control técnico es variable en el tiempo y en el espacio, así como son también diferentes en el tiempo y en el espacio las propiedades de la propia naturaleza. Todo lo cual incide en la variada influencia del medioambiente sobre la actividad del hombre, pues la crisis ambiental solo adquiere carácter global en fecha relativamente reciente.

Como demuestra la historia de las ciencias y la práctica social, a medida que el empleo de los recursos naturales transformaba el propio medioambiente y modificaba las conexiones y los procesos que lo afectaban, se desplaza también el centro de gravedad de los intereses y preocupaciones por los problemas suscitados como consecuencia de la interacción entre sociedad y naturaleza. Así durante largo tiempo la atención de científicos y filósofos se centra en cómo conquistar la naturaleza y en la incidencia de sus recursos en el bienestar de las sociedades. Posteriormente al dispararse el crecimiento demográfico, en paralelo con un importante progreso científico técnico, la preocupación básica se centró en si los recursos de la tierra eran o no suficientes para satisfacer las nuevas y crecientes demandas en especial en el campo de la alimentación y el consumo energético. Solo posteriormente se coloca en primer plano la preocupación por la protección del medioambiente como elemento esencial para el propio bienestar social, protección que debe de ser conjugada con la utilización de los recursos que ofrece la naturaleza y que no han sido explotados por igual en todas las partes del mundo, pero conscientes de que en la actualidad, el progreso científico técnico hace que las actuaciones medioambientales en cualquier parte de la tierra, repercutan en el conjunto del planeta.

Es evidente que el significado del concepto medioambiente ha cambiado a lo largo de la historia, según aparecían nuevos problemas en las relaciones sociedad naturaleza, según se producía la progresiva ruptura entre las sociedades y su entorno. El geógrafo brasileño Milton Santos propone basar el análisis histórico de la cuestión ambiental en tres premisas y en tres períodos (Santos, 1994, 1995). Premisas que se basan en adoptar el punto de vista del significado de la técnica y de la sociedad que la sustenta, en relación con la modificación de nuestras relaciones con la naturaleza y la transformación de nuestro entorno. Así, los sistemas técnicos que se han ido añadiendo a la naturaleza en cada lugar y en cada momento histórico han dado lugar a una segunda naturaleza, ya tecnificada. Esta segunda naturaleza tiene a lo largo de la historia diferentes motivaciones de uso, que van pasando de ser tan solo locales a cada vez más extralocales. Finalmente la tercera premisa en la que se basa su periodización se basa en afirmar que los sistemas

técnicos utilizados son indiferentes en relación con el medio en el que actúan, es decir, hay un grado de respeto de los sistemas técnicos por las estructuras encontradas tanto naturales como sociales.

Con estos puntos de vista Milton Santos delimita tres períodos para el análisis histórico de la cuestión ambiental. Períodos que pueden ser subdivididos y cuya materialización en las distintas zonas de la tierra puede ser diferente en función de la variable evolución de la incidencia de la técnica en la naturaleza.

El primer período, al que denominamos *pre-técnico*, se extiende hasta el proceso de mecanización vinculado a la Revolución Industrial, hecho que coincide en líneas generales con la propia institucionalización de la Geografía. Es la etapa en la que los seres humanos escogían en su entorno, en su marco vital, lo que les podía ser útil para su supervivencia. Es decir cada grupo humano constituía su propio espacio vital con las técnicas que iba desarrollando. Organizaba la producción y en suma el espacio según sus propias fuerzas, deseos y necesidades, comunicándose con la naturaleza prácticamente sin mediación alguna. La simbiosis entre las técnicas utilizadas y la naturaleza era total. Se trataba de sociedades locales en las que las motivaciones para el uso de su entorno, eran también locales, sin perjuicio de que existiesen intercambios entre unas y otras sociedades. En cierto modo existía una armonía entre cada sociedad y su territorio, estableciendo límites a su utilización para preservar su propio medio de vida.

El segundo período, denominado *técnico*, se caracteriza por la aparición de objetos técnicos que producen un espacio mecanizado, con acusadas diferencias entre las distintas regiones del mundo, que se incorporan de forma muy desigual a este proceso. Se inicia así una etapa de enfrentamiento con la naturaleza, en la que las motivaciones para su uso dejan de ser locales, según aumenta la división internacional del trabajo, y se incrementan los intercambios entre las distintas regiones. El criterio que rige ahora las relaciones sociedad-naturaleza es la eficacia. Aparecen ya los primeros problemas medioambientales, especialmente en el medio urbano. Ahora bien, esta ruptura del equilibrio entre sociedad-naturaleza, se produce tan solo en los pocos países en los que se instala el progreso técnico, e incluso dentro de ellos se limita a tan solo algunas zonas. Por ello, no hay prácticamente toma de conciencia de un problema que progresivamente se extiende a zonas más amplias de la tierra. En el terreno de las disciplinas científicas la geografía se consolida como una ciencia preocupada por las relaciones entre sociedad y naturaleza, aunque, insertos los geógrafos en el contexto social del momento, sin una clara preocupación por los problemas que planteaba la tecnificación de la naturaleza.

El tercer período, *científico-técnico-informacional*, podemos considerar que comienza tras la Segunda Guerra Mundial, coincidiendo con profundos cambios en la orientación de la ciencia geográfica. Alcanza su culminación en los años setenta, cuando los hechos que lo caracterizan se extienden por los países del Tercer Mundo. Es la etapa en la que ciencia

y técnica constituyen un todo indisoluble. Los objetos técnicos que se producen tienen un componente de información fundamental. La lógica de las relaciones internacionales la rige el mercado que adquiere cada vez caracteres más globales. En este contexto cambian también las relaciones sociedad-naturaleza, cuyas motivaciones de uso son cada vez más extraterritoriales e indiferentes a las realidades ambientales locales. Se produce así una naturaleza cada vez más artificializada, en un contexto económico mundializado en el que todas las sociedades tienden a adoptar el mismo modelo tecnológico, con independencia de las características del entorno. Las relaciones entre los seres humanos y la naturaleza se mundializan, los problemas ambientales adquieren una dimensión global. Así la cuestión ambiental y su gestión se convierte en uno de los grandes desafíos geopolíticos contemporáneos, ya que los actores hegemónicos que controlan la técnica, con su componente de información, pretenden imponer sus normas también en esta cuestión.

De aquí la necesidad de que en la problemática medioambiental se recupere un discurso en el que el espacio concreto, vivido, sustituye al abstracto, sin olvidar la dimensión global de la actual crisis ambiental. Tarea en la que las nuevas tendencias geográficas pueden desempeñar un papel no desdeñable.

Por otra parte, la mundialización de los problemas ambientales implica una reflexión sobre los diferentes niveles de degradación ambiental que son fruto tanto de estrategias conscientes de utilización de los recursos naturales puestas en práctica por los países desarrollados en su territorio o fuera de él, como de las acciones puestas en práctica por los países subdesarrollados en su lucha por la supervivencia. Como señala Ajara (1993), el deterioro de los ecosistemas naturales se rige por un modelo de desarrollo en el que conviven dos binomios, riqueza/residuos y miseria/marginalidad, que da como resultado una tendencia a la depredación de los recursos naturales y a la concentración de la contaminación en los países subdesarrollados.

De aquí la necesidad de que en la problemática medioambiental se recupere un discurso en el que el espacio concreto, vivido, sustituye al abstracto, sin olvidar la dimensión global de la actual crisis ambiental. Tarea en la que las nuevas tendencias geográficas pueden desempeñar un papel no desdeñable.

Como es lógico las diferentes disciplinas científicas se preocupan por una problemática que afecta a toda la tierra y a toda la sociedad. Y así se desarrollan disciplinas que tienen como objeto encontrar soluciones técnicas y pragmáticas a los problemas medioambientales. Pero, como se ha señalado, la cuestión ambiental no puede ser abordada sólo desde un ángulo estrictamente técnico, ya que la problemática ambiental es inseparable de la social. Por ello las cuestiones ambientales interesan cada día a disciplinas más diversas pues para analizar el uso de los recursos y las estrategias de su gestión es preciso comprender fenómenos y prácticas sociales muy diferentes sin perjuicio de profundizar en las soluciones técnicas a adoptar. Como señala Rees (1989) la comprensión de los problemas ambientales precisa el examen de "sistemas físicos, procesos económicos,

organizaciones sociales, estructuras jurídicas y administrativas e instituciones políticas”. En este contexto la ciencia geográfica puede aportar, siguiendo una ya larga trayectoria investigadora, una visión integradora como forma de entendimiento de los problemas ambientales surgidos de la cada vez más conflictiva relación naturaleza-sociedad, y emergentes de unas estructuras espaciales subyacentes. Comprensión de los problemas ambientales que son la base para abordar los procesos y formas de organización del espacio geográfico, de las sociedades humanas sobre el territorio. Y todo ello tanto a nivel global, como local y sin perjuicio del reconocimiento del enfoque multidisciplinar para la problemática medioambiental.

En el caso de la Geografía el estudio de las relaciones sociedad-naturaleza ha sufrido una profunda evolución desde su consolidación como disciplina científica en el siglo XIX la geografía pues siempre ha considerado que el entorno, el medio en el que se desenvolvían las distintas sociedades, era un dato esencial para entender la vida humana y la organización del espacio.

Así, destaquemos el naturalismo de Humboldt con su concepción global e integradora de los distintos componentes de la naturaleza y su positiva valoración de la dominación del medio natural. Pero si Humboldt trata ante todo de sistematizar el conocimiento del medio natural, Ritter tratará de hacer otro tanto en el campo de la geografía humana, también de forma integradora y buscando leyes generales que expliquen las relaciones que existen entre los fenómenos presentes en la superficie terrestre, en suma entre los fenómenos naturales y las actividades que históricamente las sociedades han realizado.

A partir de Humboldt y Ritter se desarrolló la geografía científica, en la que incide de forma notable el pensamiento de Darwin y sus propuestas de buscar un modelo riguroso para abordar las relaciones entre los seres humanos y la Naturaleza. Se llega así por parte de Ratzel, en su *Antropogeographie*, cuyos dos volúmenes se publican entre 1882 y 1891, a plantear de modo sistemático y científico las relaciones entre la sociedad y el medio y entre el medio y la sociedad. Pues para Ratzel el ser humano no es un mero receptor pasivo de las influencias naturales, sino que es a su vez capaz de actuar sobre la naturaleza, aunque da preeminencia a la influencia de la naturaleza sobre la vida del hombre, influencia que se manifiesta a través de las condiciones sociales y económicas. Formula así el denominado determinismo geográfico, aunque matizando las relaciones de causalidad entre los factores naturales y los procesos sociales y económicos que tienen lugar en el espacio geográfico.

Las ideas de Ratzel, influyen de forma notable en sus contemporáneos y discípulos. Por un lado, y siguiendo también la estela de Humboldt, surge una línea de trabajo naturalista pura, que en sus posturas más extremas llega incluso a rechazar la consideración de los hechos humanos, como integrantes de los estudios geográficos, así Peschel, Fröbel o Gerland. Esta línea naturalista pura propone como objeto del trabajo geográfico “la sistematización de los fenómenos terrestre mediante la investigación de las fuerzas y pro-

cesos que interactúan en nuestro planeta” (Gómez Mendoza y otros, 1982). Pero incluso Richthofen que aboga por una geografía biológica general se muestra partidario de integrar en su estudio al hombre, ya que en tanto que ser vivo forma parte e interactúa con la naturaleza.

Pero el determinismo ambiental ratzeliano, que ha perdido la rigidez generalizadora de sus precursores (Terán, 1957), es a su vez simplificado en las obras de Ellen Churchill Semple y de E. Huntington, que influyen claramente en la geografía de Estados Unidos. Así Semple llega a afirmar que “el hombre es un producto de la superficie terrestre” e incluso pretende explicar los rasgos fisiológicos de los pueblos, en virtud del clima o del relieve. Huntington, en su obra *Civilización y Clima*, sienta las bases de una explicación de la Historia y la evolución de la cultura a través de las variaciones climáticas.

Las relaciones naturaleza sociedad están pues presentes en toda la geografía del siglo XIX, con perspectivas muy diversas que adquieren incluso formulaciones próximas a las de algunos planteamientos ecologistas actuales. Así las obras de Reclus o de Kropotkin, identificados con el evolucionismo darwinista, que intentan conseguir una comprensión integradora de los hechos naturales y humanos, propugnando unas relaciones armónicas entre la naturaleza y las sociedades humanas como medio para que el hombre encuentre la razón misma de su libertad. En sus obras están presentes temas como las consecuencias de los procesos de urbanización o industrialización, la relación población-recursos, etc.

Con el cambio de siglo aparecen nuevos planteamientos en la geografía en torno a las relaciones sociedad-naturaleza, relacionados con la crisis del positivismo, que habían iluminado sus planteamientos científicos, al igual que los de otras disciplinas en el siglo anterior. Las consecuencias de esta crisis para nuestra disciplina se traducen, entre otras, (Gómez Mendoza y otros, 1982) en una diversificación de perspectivas, apareciendo tendencias tanto de tipo regional o corológico, como de tipo general o sistemático, matizadas con rasgos distintivos en los diferentes países en los que se desarrolla la geográfica. De aquí la complejidad del llamado pensamiento geográfico clásico.

Limitándonos al tema que nos ocupa nos interesa destacar que en el campo de la geografía humana desde una perspectiva sistemática se reafirma la tendencia que afirma que su objeto esencial de estudio son las relaciones existentes entre los hechos naturales y humanos. La perspectiva ecológica sigue siendo fundamental, aunque con matices según las diversas escuelas, que van desde la tajante afirmación de Barrows, “la geografía es la ciencia de la ecología humana”, a los más matizados planteamientos de los geógrafos franceses Sorre y Brunhes, en los que sin embargo el planteamiento ecológico es la base de todo estudio geográfico.

Desde una perspectiva corológica la geografía clásica mantiene también su preocupación por las relaciones sociedad-naturaleza. Así en Francia, la reacción frente al determinismo, el denominado *possibilismo*, afirma que el medio físico no tiene un valor absoluto, sino rela-



tivo, ofrece por tanto múltiples posibilidades cuya actualización depende esencialmente de la libertad del ser humano para elegir entre ellas, de acuerdo con su mentalidad, contexto histórico y cultural, disponibilidades técnicas, etc.

En suma, para el posibilismo, el geógrafo debe considerar como esencial la interacción entre el medio físico y la sociedad, de aquí la importancia que conceden al desarrollo de las civilizaciones cuya sucesión en un mismo espacio geográfico ilustra de forma clara la posibilidad de que en un mismo escenario geográfico se sucedan formas de actuación histórica y cultural diferentes. Como señala Terán, las citas sobre la sucesión de civilizaciones en Grecia o las Islas Británicas son una constante entre los geógrafos posibilistas, citas a las que el maestro español añade ejemplos sobre cambios de estructura económico-social y política ocurridos a lo largo de la historia de España.

El creador de la escuela francesa Vidal de la Blache introduce una serie de nociones, ampliamente desarrolladas por sus continuadores que tienen gran incidencia en el desarrollo de la geografía hasta al menos la segunda guerra mundial, continuando vigentes en muchos países hasta fechas más recientes y pudiéndose rastrear en algunas de ellas planteamientos de interés para una moderna geografía preocupada por los problemas medioambientales. Nociones como la de género de vida o conjunto articulado de técnicas que expresan las formas de adaptación de los distintos grupos sociales al medio geográfico. O la de región, que, al tratarse de una porción de territorio bien delimitada por su fisonomía natural, se convierte en el marco ideal para estudiar las interrelaciones entre los distintos fenómenos sociales y naturales actuantes. O el de paisaje, caracterización fisionómica de cada porción de la superficie terrestre, resultado de las relaciones entre los fenómenos naturales y las actuaciones humanas.

La dimensión ecológica es muy fuerte en toda la escuela geográfica francesa, y desbordaría el propósito de este trabajo la enumeración de tan solo las aportaciones de sus miembros más destacados, para su estudio en profundidad me remito al trabajo de Buttimer (1980). Sin embargo me parece significativo señalar la obra de Max Sorre, por la profundización que hace en la idea de la complejidad del medio, resultante de la combinación de factores abióticos, bióticos, incluyendo los complejos patógenos y en general todos los microorganismos, y factores sociales resultantes de la actuación de los seres humanos sobre la naturaleza ya previamente modificada por la propia sociedad. Actuación en la que es importante considerar las diferencias de técnicas e instrumentos que posee cada grupo humano, pues de ellas depende la intensidad de su intervención sobre la naturaleza. Planteamiento que lógicamente se articula con la idea de civilización, hasta el punto de que Gourou escribe en 1956 que "las posibilidades están en el hombre más que en la naturaleza, le han sido dadas al hombre por medio de la civilización" (Terán, 1957). Se produce así un desplazamiento en las relaciones naturaleza-sociedad, invirtiéndose el sujeto de las mismas hasta colocar en primer plano a la sociedad, y a su potencial científico-técnico.

Fuera de Francia, la perspectiva corológica con su incidencia en las relaciones sociedad naturaleza, en cada región de la superficie terrestre, está representada en Alemania por Hettner, cuyo pensamiento influye en la propia Francia y sobre todo en Estados Unidos. Su consideración del carácter complejo de las unidades territoriales diferenciadas en la superficie terrestre y de su explicación por la articulación de factores externos e internos, se opone en cierta medida a las formulaciones de la llamada geografía del paisaje que alcanzan un gran desarrollo en Alemania. Una noción de paisaje que, si bien empieza siendo casi exclusivamente fisionómica, progresivamente va siendo matizada, hasta afirmar Troll que dependiendo de la importancia de la intervención del hombre, los paisajes pueden ser naturales o culturales, y definirse no solo por su imagen, sino también por su dinámica interna y por su génesis histórica.

Finalmente en Estados Unidos, junto a la propuesta regional de Hartshorne, vinculada a las formulaciones de Hettner, emerge la más paisajística y cultural de Sauer, en la Universidad de Berkeley (Johnston y Claval, 1986). Para Sauer la superficie terrestre aparece diferenciada en una serie de unidades espaciales o paisajes, constituidos por distintas combinaciones de formas físicas y culturales, centrando su interés en el estudio del proceso de transformación de los paisajes naturales en culturales.

Tras la segunda guerra mundial las formulaciones de la Geografía para un estudio integrador de las relaciones sociedad-naturaleza adquieren una nueva dimensión, en paralelo a la difusión en los países más desarrollados de una creciente preocupación por el medio ambiente, así como un incremento de los estudios interdisciplinarios dedicados a su conservación. En ellos goza de gran prestigio la geografía física alemana, que centra su atención en los elementos físicos del paisaje, atribuyendo gran importancia a sus componentes bióticos y planteando la conveniencia de relacionarse con la ecología. Uno de sus más destacados exponentes, Carl Troll formula los principios básicos de lo que denomina geoecología, destacando el hecho de que, dado que la naturaleza se regula a sí misma y tiende a recuperar siempre su equilibrio, los elementos de los paisajes naturales interactúan y evolucionan según unos mecanismos desarrollados esencialmente a través de sus elementos bióticos (Gómez Mendoza y otros, 1982).

En relación con la temática medioambiental son básicamente los geógrafos físicos los que acogen los nuevos planteamientos teóricos y metodológicos que se difunden en nuestra disciplina desde la década de los cuarenta y que llevan a nuevos modos de considerar el espacio geográfico y por tanto su estudio. En síntesis, y sin perjuicio de la perviencia de los planteamientos clásicos en la escuela francesa, se pasa, como consecuencia de la influencia del neopositivismo, a una "nueva geografía" de carácter nomotético, preocupada por la rigurosa cuantificación de los hechos, que incorpora las leyes y modelos más sofisticados y los progresos estadísticos, informáticos, etc. Tendencia tecnológica y cuantificadora que, teniendo en cuenta las modificaciones producidas tanto en el campo de la informática como en el de las matemáticas, sigue vigente en nuestra disciplina, tanto a nivel instrumental, así

el desarrollo de los Sistemas de Información Geográfica (Bosque Sendra, 1992), como tratando de incorporar al análisis de las dinámicas geográficas, teorías como la del caos o los fractales (Dauphiné, 1995).

Pero limitándonos a la etapa que se inicia tras la segunda guerra mundial y a su relación con el estudio del medioambiente, hay que destacar el papel desempeñado en la renovación de la geografía, por la incorporación de las propuestas procedentes de la teoría general de sistemas. La perspectiva sistemática permite reformular el concepto de región, que ahora se concibe como un sistema abierto caracterizado en cada momento por su estructura interna. Pero es en el campo de la geografía física donde el análisis sistémico se presenta como un instrumento eficaz al servicio de los estudios integrados del medio y capaz de dar respuesta a los nuevos problemas suscitados de cara a la conservación del medioambiente. Entre estas concepciones destacan (según Gómez Mendoza y otros, 1982) la denominada geomorfología dinámica que desarrolla sobre todo Tricart, insertándola en los estudios integrados sobre el medio natural, referidos a unidades espaciales integradas, es decir a paisajes. De gran transcendencia es la llamada geografía física global, planteada por G. Bertrand que concibe el paisaje como una combinación dinámica en la que interactúan todos los elementos geográficos abióticos, bióticos y antrópicos, teniendo uno de ellos en función de la escala, carácter central y por tanto ejerciendo el papel de catalizador.

Finalmente y ya en los años setenta Tricart y Kilian, desarrollan la denominada ecogeografía, que parte de la concepción del medio físico como sistema abierto que ocupa el plano de contacto entre la atmósfera y la litosfera, por lo que su caracterización se tiene que basar en su grado de estabilidad. Es por tanto una concepción dinámica del medio natural que mantiene contacto con disciplinas como la ecología y la edafología.

Con la articulación desde los años sesenta de la llamada *geografía de la percepción y del comportamiento* una línea de investigación que se desarrolla dentro de nuestra disciplina, especialmente en Estados Unidos al servicio de los grandes planes de ordenación territorial, es el estudio emprendido por White en la Universidad de Chicago, y seguido por Burton, Kates y Saarinen sobre la percepción de los riesgos naturales y los mecanismos de respuesta que la misma genera capaces de modificar el uso que las sociedades hacen del espacio.

Según se afianza en los años setenta la geografía de la percepción, se desarrolla en múltiples direcciones, llegando a reconocer Gould hasta seis grandes líneas de investigación, entre las que se encuentra la percepción de los riesgos ambientales, la influencia de la formación cultural en la apreciación y el uso de los recursos y en general el estudio de las imágenes ambientales que inciden en el comportamiento de las sociedades en relación con su entorno.

Se abre así paso, también en Francia, a una nueva lectura del paisaje, entendido en relación con el significado que le dan las personas. Autores como Rimbart, Rochefort, Fremont, Metton o M.J. Bertrand a través de diversos trabajos publicados en la prestigio-

sa revista *L'Espace Geographique*, en los años setenta, han avanzado en esta línea de valoración subjetiva de los paisajes que será enriquecida con nuevos supuestos conceptuales posteriormente.

Sin embargo, la conceptualización de la geografía como ciencia espacial que emplea modelos, métodos cuantitativos y cuantas innovaciones técnicas considera de interés para el análisis espacial, sigue vigente y precisamente la geografía a partir de los años sesenta y especialmente en las décadas posteriores se va a caracterizar, sobre todo en el campo de la geografía humana, por la multiplicidad de enfoques filosóficos, al igual que sucede en otras ciencias sociales, que sirven de base a otras tantas interpretaciones de las relaciones sociedad-naturaleza.

La Geografía humanista, en su intento de estudiar la intencionalidad de la acción humana para comprender el significado social del mundo vivido, centra parte de sus investigaciones en los lazos entre los individuos y el medio material, expresados en los lugares e insistiendo en la construcción social de los mismos, teniendo en cuenta aspectos como su carga emotiva, estética y simbólica. Significativas son al respecto las obras de Tuan (1974) y Relph (1976).

En relación con la problemática medioambiental es preciso tener en cuenta que, como señala Unwin (1992), el desarrollo de la geografía humanista fue uno de los factores que acentuaron el dualismo entre geografía humana y geografía física, lo que en cierta medida hace que en la década de los ochenta, ante el desarrollo de la temática medioambiental, la Geografía queda un tanto al margen de la misma, lo que no era lógico dada su trayectoria en el estudio de la explicación y comprensión de las relaciones sociedad-naturaleza.

En efecto, aunque medioambiente y paisaje ocupan una posición central en gran parte de la geografía humanista (Ferreira de Mello, 1993), se enfoca su estudio sobre la base de las interpretaciones de los mismos por parte de la sociedad, en detrimento de los procesos físicos que lo configuran. Lógicamente la mayoría de los geógrafos físicos rechazan este enfoque y consideran que el neopositivismo y las técnicas a él asociadas son válidas. Así tienden a fortalecer sus vínculos con geólogos, edafólogos, biólogos, etc. y a tratar de explicar cada aspecto del medio físico con modelos cada vez más precisos (Clark, Gregory, Gurnell, 1987).

Por el contrario la geografía humanística, preocupada por la versión humanizada de la naturaleza en tanto que morada de la humanidad, trata de explorar, en clara consonancia con los postulados existencialistas, la influencia de esa naturaleza y enfocar las intervenciones humanas en el espacio en su busca incesante de felicidad y de "buena vida" (Tuan, 1986). La divergencia con la geografía física es evidente y un símbolo de la misma puede ser la división de la prestigiosa revista *Progress in Geography*, en dos series *Progress in Human Geography* y *Progress in Physical Geography*.

Ahora bien, no se olvide que en los años setenta junto al desarrollo de la corriente humanista, también se configura la autodenominada geografía radical. En relación con la temática medioambiental, en líneas generales, los geógrafos radicales realizan una dura

crítica de la contribución de la geografía clásica a la explotación de la tierra, por su colaboración en la descripción de los recursos y procesos naturales e incluso en el caso del determinismo, por proporcionar argumentos que justificaban el dominio del mundo por parte de los pueblos asentados en medio físicos superiores. Y todo ello porque había reducido la relación sociedad-naturaleza a casi tan solo el aspecto natural, por lo que los radicales desean reconstruir la geografía sobre la base de estudiar las interrelaciones entre la sociedad y el medioambiente, dando un nuevo protagonismo al medio físico pero privilegiando la dimensión social. En todo caso se afirma que hay interrelaciones muy complejas entre los procesos sociales y el medio físico, abriendo así camino para una redefinición de los temas ambientales en nuestra disciplina. Contexto en el que Peet (1979) interpreta la crisis ecológica como la contradicción resultante entre la naturaleza acumulativa del capitalismo y unos recursos naturales frágiles y limitados.

A finales del siglo XX, la geografía aparece como una ciencia de gran vitalidad que ha abierto y sigue siendo capaz de abrir, múltiples vías para el entendimiento de las siempre complejas relaciones sociedad-naturaleza. En esta época de grandes cambios en la que la globalización ha producido la unidad de un mundo en el que la dependencia de las partes en relación al todo es verificable, universalizándose los lugares, fundiéndose tiempo y espacio (Santos, 1994,1995), la geografía se enfrenta al desafío de reconstituir su corpus explicativo, manteniendo su tradición de explicar las interrelaciones entre sociedad-naturaleza e incorporándose al estudio de los grandes problemas del mundo actual, entre los que se encuentran los relacionados con el medioambiente, a los que puede aportar una visión crítica e integradora.

Ciertamente dentro de una homogeneidad de temas y objetivos, coexisten en la geografía actual un pluralismo conceptual y metodológico, lo que es muy patente en relación con los estudios medioambientales.

En efecto, son numerosos los geógrafos preocupados por colaborar junto con otras disciplinas, en las tareas de planificación y gestión del medio ambiente, con estudios de localización, de relaciones de los seres humanos con el medio geográfico, etc. Para ello utilizan planteamientos derivados del análisis sistémico, incorporando nuevas técnicas y métodos de trabajo (Gómez Piñeiro, 1995). Planteamientos que se tratan de conjugar con los estudios del paisaje de gran tradición en nuestra disciplina, como se ha visto y en las que la pluralidad de enfoques es aún más patente.

El interés suscitado por el lugar que ocupan las personas en la naturaleza en el actual período científico-técnico informacional ha llevado a Stoddart (1987) a proponer articular una geografía que se ocupe de cuestiones fundamentales relacionadas con la utilización de la tierra y sus recursos, y elabore conocimientos que contribuyen a solucionar los problemas medioambientales planteados y a enseñar a “comprender y respetar nuestra variada herencia terrestre”. Esta preocupación se ha hecho patente tanto en el campo de la geografía física, como en el de la geografía humana, con formulaciones muy diversas.

Los geógrafos físicos se preocupan esencialmente por explicar los procesos físicos responsables de las actuales características del medio, construyendo, como se ha señalado, modelos, verificando hipótesis y realizando observaciones empíricas de la realidad lo más exactas posible. Una buena parte de esa geografía física pretende ser aplicable a la gestión del medioambiente, y colaborar en la evaluación de los impactos ambientales, así como en la elaboración de planes territoriales.

Los geógrafos humanos que trabajan sobre el medioambiente adoptan puntos de vista muy variados. Por un lado, siguiendo la tradición humanística se trata de comprender los significados de los paisajes, incluyendo su representación simbólica en la pintura y literatura (Cosgrove y Daniels, 1988).

Otro camino seguido por los geógrafos para comprender las relaciones entre los grupos humanos y su entorno, ha sido el articulado en torno al concepto de territorialidad, explorando incluso las analogías entre la conducta animal y la humana (Unwin, 1992). Una territorialidad con raíces sociales y geográficas, relacionada con “la forma en que las personas usan la tierra, se organizan en el espacio y dan sentido al lugar” (Sack, 1986) y que permite avanzar en el estudio de cómo se ha usado la dominación de la naturaleza para establecer relaciones de poder dentro de las sociedades humanas (Raffestin, 1984), conectando con algunos de los temas tratados en los foros de RÍO-92.

Un amplio grupo de trabajos de los geógrafos humanos se basan en las implicaciones de la teoría marxista en torno a las relaciones sociedad y naturaleza. Como señala Peet hay una interacción constante a lo largo de la historia entre los seres humanos y el objeto natural, ya que la actividad humana cambia la forma de la naturaleza y moldea las relaciones sociales. Se conecta así con la idea de que la creciente dominación humana de la naturaleza supone articular relaciones de poder, cuyas características dan pie a interesantes controversias (Smith, 1984; Peet, 1989).

En conexión, en cierta medida, con esta línea de pensamiento la teoría crítica que, como señala Unwin (1992) se constituye en una especie de conciencia ambiental de la sociedad, ha insistido en la interacción entre sociedad y naturaleza. Por tanto una de las tareas de la geografía crítica sería poner de manifiesto las contradicciones y las desigualdades asociadas con la explotación humana del medioambiente, proponiendo soluciones para corregirlas. Buen exponente de esta línea de investigación son los trabajos de Milton Santos y de otros geógrafos brasileños recogidos en la bibliografía, que entre otros temas han prestado particular atención a los impactos que sobre el medioambiente ha ocasionado la urbanización, especialmente en el mundo tropical, así como a las relaciones entre naturaleza y ciudad y en general a los problemas medioambientales de las zonas urbanas.

Pero aún existen otros campos en los que la geografía realiza interesantes aportaciones al estudio del medio ambiente. Señalaré tan solo dos de signo muy diferente: las aportaciones de la geografía del género y la elaboración de una cartografía ambiental.

La **geografía del género**, en su vertiente crítica, no olvida la cuestión medioambiental, ya que hombres y mujeres, dado los distintos roles que desempeñan en la sociedad, mantienen relaciones diferentes con la naturaleza, utilizan de forma diversas sus recursos y en general pueden influir de diferente manera en su gestión. Como se ha señalado recientemente (Sabaté y otras, 1995) el enfoque de género conecta con las argumentaciones de la mayoría de los movimientos ecologistas, ya que propugna un análisis "micro" de los problemas medioambientales, preocupándose por la gestión diaria de los recursos por parte de cada persona e introduciendo temas como el impacto medioambiental del consumo de leña o de agua en el Tercer Mundo o la gestión de los residuos domésticos en los países desarrollados, hechos en los que el papel de las mujeres es relevante. Aparece pues, de nuevo, la dicotomía desarrollo/subdesarrollo, en evidente conexión con los planteamientos críticos, aunque ahora descendiendo al nivel de las repercusiones de la relación sociedad-naturaleza en la vida cotidiana. La oposición se produce entre la relación directa con la naturaleza que tienen la mayoría de las mujeres del Tercer Mundo, dando su papel de suministradoras de alimentos, leña, etc. y la relación indirecta en los países desarrollados, donde el tema clave es la incidencia del consumo sobre el medioambiente.

Dentro de la Geografía del Género la inquietud por los problemas medioambientales se articula en torno al denominado ecofeminismo o feminismo ambientalista, para el que existen grandes puntos de contacto entre las relaciones de poder de los hombres respecto a las mujeres y a la naturaleza (Bru, 1993, 1995), defendiendo por tanto sistemas de relaciones igualitarias, no jerárquicas para las relaciones entre las personas y entre éstas y la naturaleza. La aportación de la Geografía del Género a la problemática medioambiental ha supuesto incidir en el estudio de las prácticas cotidianas locales y su relación con los procesos de degradación ambiental, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo de los distintos países y la diferenciación de la sociedad en clases, ya que el deterioro medioambiental afecta de forma muy distinta a las personas según su nivel económico.

Finalmente no quiero dejar de señalar la aportación de la geografía a la construcción de una **cartografía ambiental**, en línea con una tradición ampliamente anclada en nuestra disciplina. Se trata de construir una cartografía integrada que incluya los elementos esenciales del medioambiente, incluyendo la acción humana, para lo que puede contar con los progresos tecnológicos, como el uso de los sensores remotos y de los Sistemas de Información Geográfica. También en este campo las propuestas van desde las preocupadas esencialmente por los aspectos técnicos, hasta las partidarias de buscar una cartografía crítica que incorpore todas las relaciones y contradicciones de las relaciones sociedad-naturaleza (Martinelli, 1994), para lo que por supuesto se emplean también todas las nuevas tecnologías.

## **Una Geografía renovada para la comprensión de las nuevas territorialidades**

La Geografía a finales del siglo XX se presenta como una disciplina plural conceptual y metodológicamente, pero cada vez más centrada en el uso humano del territorio y los

recursos, en las relaciones sociedad-naturaleza, temática en la que cuenta con una larga tradición. Precisamente esta visión integradora de la geografía puede contribuir al estudio de muchos de los actuales problemas medioambientales, que requieren un conocimiento de las interrelaciones entre procesos físicos y prácticas sociales, a ayudar en la comprensión de las complejas interrelaciones entre las nuevas redes de comunicación, las tecnologías de la información, el espacio, los lugares, la sociedad.

La Geografía se enfrenta hoy al reto de explicar los lugares, en el sentido al que me he referido anteriormente, pero también la territorialidad alternativa que ofrece el ciberespacio (Graham, 1998), ese universo paralelo (Benedikt, 1991), definido por ejemplo por Batty (1993) como una nueva clase de espacio invisible a nuestros sentidos que se va a convertir en más importante para nuestras vidas que el espacio físico, siempre y cuando vivamos en lugares conectados a la red y que parece ofrecer una territorialidad alternativa, infinita, que contrasta con la finita de la tierra.

Sin caer en el determinismo tecnológico, lo cierto es que el impacto de las nuevas tecnologías libera de muchos de los tradicionales impedimentos espaciales y temporales y permite por ejemplo acceder a cualquier información desde cualquier lugar. Por otra parte se alteran las relaciones entre espacio y tiempo.

Ahora bien, y como se ha señalado hay que tener presente que en relación con las nuevas tecnologías los lugares son construidos en función de su grado de incorporación a las redes. Si, a modo de ejemplo, analizamos los datos de un reciente estudio realizado por el Panos Institute de Londres sobre "Internet y pobreza", vemos que de cada 10 usuarios de Internet sólo uno está en los países del Tercer Mundo. Aunque se prevé un importante aumento de los usuarios en el mismo, la brecha entre el norte y el sur apenas se va a estrechar y en el año 2001 sólo un 10% de los usuarios de Internet estarán en los países subdesarrollados.

Como todas las sociedades se inscriben en un espacio y utilizan el mismo en sus prácticas cotidianas, sus características influyen en las mismas. En las ciudades por ejemplo conviven lugares y no lugares de sobremodernidad en los que los grupos de elite se conectan globalmente (Thrift, 1996) en una nueva dimensión espacio-temporal. Pero hay también lugares y sociedades "off-line", retrasadas en el tiempo "lag-time places" (Boyer, 1996), a muy corta distancia de las primeras. Prototipo de esta situación puede ser la ciudad de Los Angeles, que Jenks (1993) ha definido como heterópolis, es decir una ciudad caracterizada por la heterogeneidad y la diferencia, una ciudad en la que "solo hay minorías".

Como señala Graham (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. Una época de intensa variedad de ciberespacios, de redes múltiples y heterogéneas que se vinculan a espacios diferenciados, por lo que no es posible adoptar las tradicionales definiciones de espacio y lugar, sino que hay que pensar estos conceptos en términos relacionales.



Una Geografía renovada tiene hoy que prestar atención a estas temáticas, así como a las complementarias relaciones entre el nivel global y el local, pero también a la transformación de las relaciones entre los propios lugares y entre los individuos y los grupos (McDowell, 1997).

Una Geografía renovada tiene un importante papel en la enseñanza en el umbral del siglo XXI, 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 y las transformaciones del consumo, a los grandes movimientos migratorios y su impacto en la formación de ciudades cada vez más heterogéneas y multiculturales, al efecto de las comunicaciones globales en las culturas locales... Ello supone apostar por una disciplina con nuevos contenidos, en línea con las propuestas por ejemplo de Milton Santos (1994) o de Allen y Massey (1995) o de Gulberich (1995). Una disciplina, como señaló Estébanez (1996) alejada de "una geografía inventario referida a marcos naturales inmutables" y más atenta a "intentar comprender el mundo que nos rodea así como los cambios probables de futuro. Una disciplina que pueda ayudar al alumno a comprender por sí mismo las paradojas del lugar en el que vive y sus conexiones con el espacio globalizado, con las nuevas relaciones espacio-temporales producidas por las nuevas tecnologías. Una disciplina, en suma, revitalizada ante el nuevo papel que juega el espacio entendido como lugar en los actuales procesos sociales.

## BIBLIOGRAFÍA

- AJARA, C. (1993): "A abordagem geográfica: suas possibilidades no tratamento da questão ambiental". En AA.VV.: Geografia e Questao ambiental. Río de Janeiro. Instituto Brasileño de Geografía e Estatística. pp. 9-12.
- ALBOU, P.(1976): Bésoins et Motivations Économiques.Paris, P.U.F.
- ALLEN,J. y MASSEY, D.(dirs) (1995): The shape of the world: Explorations in Human Geography. Londres, Open University.
- BATTY, M. (1993): "The geography of cyberspace". Environment and Planning. B, 20, pp. 615-661.
- BENEDIKT, T. (ed.) (1991): Cyberspace: first steps. Cambridge, MA: MIT Press.
- BENKO, G. (1997): "Introduction: Modernity, Postmodernity and the Social Sciences". En BENKO, G. y STROHMAYER, U.: Space & Social Theory. Interpreting modernity and Postmodernity. Londres, Blackwell.
- BERDOULAY, V. (1983):"Perspectivas actuales del posibilismo: de Vidal de la Blache a la ciencia contemporánea". Geocrítica, núm 47.
- BORJA, J. y CASTELLS, M. (1997): Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información. Madrid, Taurus.
- BOSQUE MAUREL,J. y ARRANZ LOZANO,M.(1997): "Consumption, city and globalization". En GARCIA BALLESTEROS, A. y CARRERAS I VERDAGUER, C.(eds): Consumcity: Perspectives from the latecomers. En prensa.

- BOSQUE MAUREL, J. y ORTEGA ALBA, F. (1995): Comentario de textos geográficos (Historia y crítica del pensamiento geográfico). Barcelona, Oikos-Tau, 179 pp.
- BOSQUE SENDRA, J. (1992): Sistemas de Información Geográfica. Madrid, Rialp, 451 pp.
- BOYER, C. (1996): *Cybercities: visual perception in an age of electronic communication*. Princeton, University Press.
- BRU I BISTUER, J. (1993): "Medi ambient i equitat: la perspectiva del gènere". *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 22, pp.117-130.
- BRU I BISTUER, J. (1995): "Medi ambient i gènere. El paper de les dones en la defensa de la salut i el medi ambient". *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 26, pp. 271-276.
- BUTTNER, A. (1974): *Values in Geography*. Washington, A.A.G.
- BUTTNER, A. (1976): "Grasping in the Dynamism of Lifeworld". *Annals Association of American Geographers*, núm. 66, pp.277-292.
- BUTTNER, A. (1979): "Le temps, l'espace et le monde vécu". *L'Espace Géographique*, núm. 4, pp.243-254.
- BUTTNER, A. (1980): *Sociedad y medio en la tradición geográfica francesa*. Barcelona, oikos-tau.
- CAPEL, H. (1981): *Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea*. Barcelona, Barcanova.
- CASTELLS, M. (1995): *La ciudad informacional. Tecnologías de la información, reestructuración económica y desarrollo urbano-regional*. Madrid, Alianza editorial.
- CLARK, M.J.; GREGORY, K.J. y GURNELL, A.M. (1987): *Horizons in physical geography*. Basingstoke, Macmillan.
- CLAVAL, P. (1977): "Le marxisme et l'espace". *L'Espace Géographique*, VI, 3.
- COSGROVE, D. y DANIELS, S. (Eds.) (1988): *The iconography of landscape*, Cambridge, University Press.
- DENZIN, N.K. y LINCOLN, Y.S. (eds.) (1994): *Handbook of Qualitative Research*. Londres, Sage.
- DAUPHINÉ, A. (1995): *Chaos, fractales et dynamiques en Géographie*, Montpellier, GIP Reclus, 136 pp.
- DE CERTEAU, M. (1984): *the practice of everyday life*. Los Angeles, University of California Press.
- DEAR, M. (1988): "The postmodern challenge: reconstructing human geography". *Transactions, Institute of British Geographers*, 13(3), pp. 262-274.
- ECHEVERRÍA, J. (1994): *Telópolis*. Barcelona, Destino.
- ESTÉBANEZ ÁLVAREZ, J. (1982): "La Geografía Humanística". *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, núm. 2, pp.11-29.
- ESTÉBANEZ ÁLVAREZ, J. (1995): "La dimensión espacial en el estudio de la ciudad". En GARCÍA BALLESTEROS, A. (Coord.): *La ciudad objeto de estudio pluridisciplinar*. Barcelona, Oikos-tau.
- ESTÉBANEZ ÁLVAREZ, J. (1995): "Globalización, espacio y Geografía". *Polígonos*, n1 5, pp. 17-31.
- ESTÉBANEZ ÁLVAREZ, J. (1996) "La Geografía hoy, un reto educativo en el marco de la reforma educativa". En *III Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Madrid, Universidad Complutense.
- ESTÉBANEZ ÁLVAREZ, A. (1996): "Barreras que dificultan la comprensión del espacio en la etapa de la acumulación flexible".
- EYLES, J. (1981): "Why geography cannot be Marxist: toward an understanding of lived experience". *Environment and Planning*, 13.

- EYLES, J. (1985): *Senses of Place*. Londres, Silverbooks Press.
- EYLES, J. y SMITH, D.M. (Eds.) (1988): *Qualitative Methods in Human Geography*, Cambridge, Polity Press.
- FANI ALESSANDRI, A. (1996): *O lugar no/do Mundo*. Sao Paulo, Hucitec.
- FERREIRA DE MELLO, J.B. (1993): "A Humanização da Natureza. Uma odisséia para a (re)Conquista do Paraíso". En AA.VV.: *Geografia e Questão Ambiental*, Rio de Janeiro. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, pp. 31-40.
- FRIEDMANN, J. (1995): "Where we stand: a decade of world city research". En KNOX, P.L. y TAYLOR, P. T.: *World Cities in a World System*. Cambridge, University press.
- GARCÍA BALLESTEROS, A. (1980): "Tendencias fenomenológicas y humanísticas en la geografía actual". II Coloquio Ibérico, Lisboa, Universidad.
- GARCÍA BALLESTEROS, A. (1983): "Vidal de la Blache en la crítica al neopositivismo en Geografía". *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*.
- GARCÍA BALLESTEROS, A. (Coord.) (1986): *Geografía y Marxismo*. Madrid, Ed. de la Univ. Complutense.
- GARCÍA BALLESTEROS, A. (ed.) (1992): *Geografía y Humanismo*. Barcelona, oikos-tau.
- GARCÍA BALLESTEROS, A. (1996): "La geografía y el estudio del Medioambiente". En XII Coloquio de Historia Canario-Americana, Las Palmas de Gran Canaria.
- GARCÍA BALLESTEROS, A. (ed.) (1998): *Métodos y técnicas cualitativas*. Barcelona, Oikos-tau.
- GARCÍA BALLESTEROS, A. (1998): "La recuperación del lugar en la era de la globalización". En Homenaje José Estébanez. Madrid, UCM.
- GARCÍA BALLESTEROS, A. (1998): "Nuevos espacios del consumo y exclusión social". *Anales de Geografía de la UCM*.
- GARCÍA RAMÓN, MÓ D. (1980): "Nuevos horizontes geográficos de la década de los 70: notas sobre el enfoque humanístico y fenomenológico del hombre y su entorno". II Coloquio Ibérico, Lisboa, Universidad.
- GOLLEDGE, R.G. y STIMSON, R.J. (1987): *Analytical behavioural geography*. Londres, Croom Helm.
- GÓMEZ MENDOZA, J.; MUÑOZ JIMÉNEZ, J. y ORTEGA CANTERO, N. (1982): *El pensamiento geográfico*. Madrid, Alianza Universidad, 530 pp.
- GÓMEZ PIÑEIRO, J. (1995): "Análisis geográfico, ordenación del territorio y medio ambiente". *Lurralde*, 18, pp. 8-20.
- GRAHAM, S. (1998): "The end of geography or the explosion of place?. Conceptualizing space, place and information technology". *Progress in Human Geography*, vol. 22, n1 2, pp. 165-185.
- GREGORY, D. (1978): *Ideology, science and human geography*. Londres, Hutchinson (Traducción española Editorial Oikos-Tau, 1984).
- GREGORY, D. (1989): "Areal differentiation and post-modern human geography". En GREGORY, D. y WALFORD, R. (Eds.): *Horizons in human geography*. Basingstoke, Macmillan, pp. 67-96.
- GREGORY, D., MARTIN, R. Y SMITH, G. (Orgs.) (1995): *Geografía Humana Sociedade, Espaço e Ciencia Social*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar editor. (edición original en inglés ed. Macmillan, 1994).
- GUBA, E. G. y LINCOLN, Y.S. (1994): "Competing Paradigms in Qualitative Research". En DENZIN, N.K. y LINCOLN, Y.S.: op. cit.
- GUBERICH, R. y otros (1995): *Notas sobre la enseñanza de una Geografía renovada*. Buenos Aires, Aique.

- HARVEY, D. (1989): *The condition of postmodernity: an enquiry into the origins of cultural change*. Oxford, Basil Blackwell.
- HARVEY, D. (1992): "Postmodern morality plays". *Antipode*, 24, pp. 300-326.
- JAMESON, F. (1991): *Post-modernism, or the cultural logic of late capitalism*. Londres, Verso.
- JENKS, C. (1993): *Heteropolis: Los Angeles: the riots and the strange beauty of heterarchitecture*. Londres, Academy Editions, Ernst and Sohn.
- JOHNSTON, R.J. y CLAVAL, P. (Eds.) (1986): *La Geografía actual: Geógrafos y tendencias*. Barcelona, Ariel, 286 pp.
- JOHNSTON, R.J. (1986): "Four fixations and the quest for unity in geography". *Transactions, Institute of British Geographers*, 11, pp. 449-453.
- LEFEBVRE, H. (1958-1961): *La vie quotidienne*. Paris, L'Arche.
- MCDOWELL, L. (ed.) (1997): *Undoing Place?. A Geographical Reader*. Londres, Arnold.
- MARTIN, R. (1995): "Teoria econômica e geografia humana". En GREGORY, D. y otros: *Geografia Humana*.
- MARTINELLI, M. (1994): "Cartografia ambiental: Uma cartografia diferente?". *Revista do Departamento de Geografia, São Paulo*, 7, pp. 61-78.
- O'BRIEN, R. (1992): *Global financial integration: the end of Geography*. Londres, Chatham House.
- PEET, R. (1977): *Radical Gaegraphy. Alternative Viewpoints on Contemporary Social Issues*. Londres, Methuen.
- PEET, R. (1979): "Societal Contradiction and Marxist Geography". *Annals of the Association of American Geographers*, LXIX, 1, pp. 164-169.
- PEET, R y THRIFT, N. (eds.) (1989): *New models in geography: the political-economy perspective*. Londres, Unwin.
- PRED, A. (Ed.) (1981): *Space and time in geography*. Lund, Swe: Gwk Gleerup.
- QUAINI, M. (1974): *Marxismo e Geografia*. Florencia, La Nuova Italia.
- RAFFESTIN, C. (1984): *Territorializzazione, Deterritorializzazione, Riterritorializzazione*. Milan, Angeli.
- REES, J. (1989). "Natural resources, economy and society". En GREGORY, D. y WALFORD, R. (eds.): *Horizons in Human Geography*, Londres, Macmillan, pp. 364-394.
- RELPH, E. (1976): *Place and placelessness*. Londres, Pion.
- SABATÉ, A. y otras (1995): *Mujeres, espacio y sociedad*. Madrid, Síntesis.
- SACK, R.D. (1986): *Human territory. Its theory and history*. Cambridge, University Press.
- SACK, R.D. (1986): *Conceptions of space in social thought: a geographic perspective*. Londres, Macmillan.
- SÁNCHEZ ROSS, J.L. (org.) (1996): *Geografia do Brasil*. São Paulo, EDUSP.
- SANTOS, M. (1987): *O espaço do cidadão*. São Paulo, Nobel.
- SANTOS, Milton (1994): *Técnica, Espaço, Tempo. Globalização e Meio Técnico-científico Informacional*. Sao Paulo, Hucitec, 190 pp.
- SANTOS, Milton (1995): "A questão do meio ambiente: desafios para a construção de una perspectiva trans-disciplinar". *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, n1 15, pp. 695-705.

- SANTOS, M. (1995): "Los nuevos mundos de la Geografía". Madrid, Univ. Complutense.
- SANTOS, M. (1996): A Natureza do Espaço. Sao Paulo, Hucitec.
- SANTOS, M. Y SILVEIRA, M. L. (1997): "Más allá de las metáforas... Una Geografía de la Globalización". Estudios Geográficos.
- SAYER, A. (1985): "Realism in geography". En JOHNSTON, R. J. (ed.): The future of geography. Londres, Methuen, pp. 159-173.
- SAYER, A. (1989): "The new Regional Geography and the problem of narrative". Environment and Planning D, vol. 7, pp. 253-276.
- SIBLEY, S. (1995): Geographies of exclusion. Society and Difference in the West. Londres, Routledge, 206 pp.
- SMITH, N. (1984): Uneven development: nature, capital and the production of space, Oxford, Blackwell.
- SOJA, E. W. (1989): Postmodern geographies: the reassertion of space in critical social theory. Londres, Verso.
- STODDART, D. R. (1987): "To claim the high ground: geography for the end of the century". Transactions, Institute of British Geographers, 12, pp. 327-336.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1992): Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona, Paidós.
- TERÁN, M. (1957): "La causalidad en geografía humana. Determinismo, posibilismo, probabilismo". Estudios Geográficos, n.º 67-68, pp. 273-308.
- THRIFT, N. (1994): "Visando o âmbito da região". En GREGORY, D., MARTIN, R. y SMITH, G. (orgs): Geografía Humana. Rio de Janeiro.
- THRIFT, N. (1995): "A Hyperactive World". En JOHNSTON, R. J. y otros: Geography of Global Change. Remapping the World in the Late Twentieth Century. Oxford, Blackwell.
- THRIFT, N. (1996): "Inhuman geographies: landscapes of speed, light and power". En THRIFT, N. (ed.): Spatial formations. Londres, Sage.
- TOFFLER, A. (1970): Future shock. Londres, Pan.
- TOFFLER, A. (1980): The third wave. Nueva York, Morrow.
- TOWNSEND, J. G. (1977): "Perceived worlds of the colonists of tropical rainforests, Colombia". Transactions, Institute of British Geographers, 2, pp. 430-458.
- TUAN, Yi-Fu (1974): Topophilia: a study of environmental perception, attitudes and values. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- TUAN, Yi-Fu (1976): "Humanistic Geography". Annals, Association of American Geographers, núm. 66, pp. 266-276.
- TUAN, Yi-Fu (1986): The good life. Madison, The University of Wisconsin Press, 191 pp.
- UNWIM, T. (1992): El lugar de la Geografía. Madrid, Cátedra, 342 pp.
- VIRILIO, P. (1993): "The third interval: a critical transition". En ANDERMATT-CONLEY, V. (ed.): Rethinking technologies. Londres, University of Minnesota Press.
- VIRILIO, P. (1995): La vitesse de libération. Paris, Galilée.

# **II PONENCIA**

**EDUCAR EN VALORES  
A TRAVÉS DEL MEDIO URBANO**

**Dr. D. Jesús Rafael de Vera Ferre**

# EDUCAR EN VALORES A TRAVÉS DEL MEDIO URBANO

JESÚS RAFAEL DE VERA FERRE

Universidad de Alicante

## 1. EL PAPEL DE LA CIUDAD EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN ESPACIO EDUCATIVO GENERADOR DE VALORES

Las ciudades poseen una enorme fecundidad educativa que viene dada, entre otras razones, por su complejidad y dinamicidad, por el rol que poseen como articuladoras del territorio, por su propia evolución histórica y el simbolismo que generan, por ser crisoles de cultura y cuna de decisiones y por la plurimorfa concurrencia de variables interconexas que en ellas cristalizan y de la que participan un buen número de habitantes.

Si es evidente que la inteligencia se desarrolla a través del aprendizaje y las decisiones de conocimiento están fundamentadas en valores, los ciudadanos se insertan, en primera instancia, aunque no única, en aquellos que dimanan de su entorno y de una civilización urbana cada vez más consolidada.

Por ello, es interés común y principio de cohesión social prioritario el establecer una fluida comunicación dialéctica entre el proceso de enseñanza - aprendizaje permanente y las variables paradigmáticas en acción en la ciudad en clave espacial y temporal.

Es preciso considerar al hecho urbano, en toda su magnitud, como agente educativo de primer orden, que cumple históricamente un protagonismo fuertemente optimizador en el estadio de la igualdad de oportunidades, enraizado en el propio devenir vital de sus habitantes e inserto en un sistema sociocultural concreto.

Además, hay que tener en cuenta un marco referencial de cambio continuo, de tendencia fuertemente globalizadora, a pesar de las crisis conceptuales de las misma, y de insaturación de un sistema formativo distinto, emergente e integrado en el que la combinación entre los valores y la educación articulan, redefinen y ayudan a construir educativamente la ciudad.

Si es una evidencia que las ciudades toman cada vez mayor protagonismo, no solamente político e institucional, sino también como generadoras de ciencia, tecnología e ideas, y son el reflejo microcósmico de sistemas económicos, sociales y culturales amplios y complejos, conviene que todos los ciudadanos, en una concepción moderna de la democracia, tengan, a lo largo de toda su vida, y de forma permanente e igualitaria, acceso a un aprendizaje significativo de los entornos urbanos, tanto desde una perspectiva cognitiva, como procedimental, axiológica y actitudinal.

De esta forma, la conceptualización de la ciudad se transforma en polisémica y básica para entender, sistematizar y aprehender las múltiples formas de interrelación de la pobla-

ción con el mundo y la interpretación que se realice de las mismas. Así, pues, las urbes, de esta manera, se erigen como poseedoras de un alto valor educativo y simbólico.

Identificar, conocer, caracterizar, comprender, relacionar, explicar y valorar la multiplicidad y diversidad del hecho urbano ayuda a generar modelos axiológicos de vida y a entender los procesos de cambio, generados, en buena medida, por la globalización, que propician, sin duda, la aparición de una nueva estructura social emergente.

Máxime, si todo ello se lleva a cabo mediante metodologías activas, acordes con las aportaciones de las diversas ciencias psicológicas, pedagógicas y específicas que concurren, y si se tiene en cuenta el grado de maduración de cada una de las personas que se erigen en actores principales de su propio aprendizaje, a la par que se consigue entroncar con el caldo geográfico, histórico, cultural, sociológico y social que dimana de la urbe.

Para conseguirlo, ha de tenerse como objetivos prioritarios a desarrollar y a conseguir el contribuir a educar y hacer ciudadanos responsables.

A través de las vivencias, las imágenes y los valores del medio urbano se puede obtener una socialización adecuada y una buena fundamentación instrumental para valorar, criticar y cambiar la realidad circundante.

La interacción entre la formación continuada de los ciudadanos, su peculiar agrupamiento social, y el marco urbano en el que deviene su vida, supone el inculcar una ética ciudadana de valoración y respeto de lo propio y, a partir de ahí, de identificación cultural y de creación de lazos de solidaridad y de entendimiento con aquellos grupos humanos insertos en otros estadios geográficos económicos, sociales, axiológicos o habitacionales.

Por otro lado, las ciudades no deben contemplar impasibles, desde un punto de vista educativo, la mundialización de ciertas actividades y el auge de las nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones, que, además, están en continuo cambio rápido, lo que infiere profundas transformaciones económicas, del mercado de trabajo, sociales, organizativas, asistenciales, formadoras, políticas, axiológicas, institucionales, culturales, lúdicas y de aumento del tiempo de ocio y de nuevas formas de socialización a través de los medios.

Todas estas cuestiones, en combinación, poseen una repercusión clara sobre los esquemas de valores y de conducta social vigentes ya que generan una profunda reconversión de los mismos.

Ante esta situación nueva, las ciudades, para cumplir unos fines de calidad al servicio de los ciudadanos, tienen que aceptar el reto de definir y ser plataforma de nuevas y continuadas estrategias y acciones educativas que deben de afectar a todos los ciudadanos, teniendo en cuenta, además, como punto de partida, el cambio tecnológico para crear una sana competitividad, diferenciadora, por un lado, y sostenida, por otro.

Por tanto, los espacios urbanos y las redes de ciudades se convierten en educativas para hacer llegar a todos sus habitantes las innovaciones y las nuevas tecnologías y los valo-



res emergentes a través de involucrarse en las nuevas estrategias educativas por medio de los diversos agentes económicos, sociales e institucionales que concurren.

En suma, ante el proceso de globalización es preciso adoptar nuevas iniciativas formativas, distintas del modelo formal tradicional, aunque no descoordinadas de él, aprovechando las fuerzas emergentes internacionales para beneficio del desarrollo local, que cristalizan en una mejor preparación para los cambios de la población, una búsqueda incesante de un más alto nivel cultural, mayor generación de empleo, en un contexto de sostenibilidad económica y productiva, y un reforzamiento de la imagen y la identidad urbana, a la par que se fomenta la interacción solidaria y los valores sociales que proyectan un potente aparato de sinergias muy positivas.

Por supuesto, además, que, acompañando a una mejor cualificación de los ciudadanos, pueden aparecer más optimas posibilidades de cohesión social y de correcta inserción democrática en la urbe.

Así, pues, la ciudad queda definida como espacio educativo, generador de valores, que puede cumplir un nuevo y más activo papel específico en los procesos de culturización no formal en aquellos contextos territoriales que vertebra y en los habitantes que la pueblan.

De esta forma, la localidad es reinterpretada educativamente, a la luz de los cambios emergentes de la nueva sociedad del saber, que es eminentemente urbana, y que está signada, no solamente por los nuevos e invasivos canales informativos, sino, también, por los imparables avances tecnológicos que le dan soporte y cuyo dominio, hoy por hoy, es básicamente selectivo, y, por ende, tremendamente injusto, no alcanzando a todos los sustratos poblacionales, lo que introduce un nuevo agente de discriminación en torno al acceso a los mismos, máxime cuando la formación inicial ya no es la única fuente para preparar a las personas para su vida y su trabajo.

Así, pues, la idea de formación permanente deviene en valor educador fundamental de la población y puede tener como escenario las urbes y como agentes las diversas administraciones y organizaciones sociales.

De esta forma, las ciudades conforman, vehiculan y cristalizan paradigmáticamente la competitividad entre los diversos territorios que organizan, jerarquizan y articulan.

## **2. LA ARTICULACIÓN DE LA SOCIEDAD CIVIL URBANA**

Las ciudades, como espacios educativos fundamentados en valores, están en condiciones privilegiadas de aunar los nuevos fenómenos emergentes, la propia pervivencia de la larga y fecunda tradición ciudadana, la calidad de la educación competitiva de las nuevas tecnologías y la eclosión de la sociedad de la información con la igualdad de oportunidades y la educación permanente de todos sus habitantes.

De esta forma, la urbe puede recobrar dignamente, y en otro sentido más igualitario, democrático y participativo, su rol de modernidad, no solamente cultural, sino, también,

de enorme contenedor y palanca educativa que es susceptible, por un lado, de ser estudiado y, por otro, de generar y recrear nuevos modelos activos de los diversos procesos de enseñanza - aprendizaje, que proporcionan oportunidades a los ciudadanos, impidiendo, así, o, al menos, paliando procesos de exclusión que aumenten la marginalidad y pongan, aún más, las bases de la desigualdad social.

Es preciso, por tanto, incentivar y fomentar la corresponsabilidad educativa de todos los agentes sociales y del aparato institucional que operan en el entramado urbano.

Al fin y al cabo, las ciudades se convierten en el punto de inflexión de los procesos ordenadores de la estructura económica, social, política y territorial de cualquier Unión, país, región o comarca y, por ende, deben generar un magma educativo, impregnado de valores, sensiblemente diferenciados de los habituales que concurra, desde un ámbito muy cualificado, a la solución de aquellos problemas que fundamentan un nuevo modelo social emergente, en los albores de un nuevo milenio, y que se pretende que sea más justo y equitativo.

Este reto hay que afrontarlo con renovadores y novedosos sistemas de gestión en el campo de la educación que no estén necesariamente presos del viejo y, a veces, obsoleto patrón educativo de génesis decimonónica y cuño burgués.

La nueva visión del proceso, que necesariamente debe estar cada vez más participado y gestionado por todos los ciudadanos, ha de estar impregnada de valores democráticos y participativos que hundan sus raíces en la igualdad de oportunidades, a la par que debe estar alejada de la mera y simple instrucción, ya que ésta ya ha sido ampliamente superada por el concepto mucho más cualificado y global de educación.

Y todo ello, teniendo en cuenta que el contexto general de interacción urbana se mueve dentro de los parámetros de la globalización, el saber, la información y las nuevas tecnologías, que pretenden clausurar y cerrar definitivamente el, a veces, envejecido, por obsoleto, injusto y desigual, orden social anterior, pero existiendo en su base el grave peligro de introducir fuertes desequilibrios, con frecuencia mayores que los anteriores, en el principio de la igualdad de oportunidades.

Este concepto global de educación que las ciudades, por su propia identidad, inspiran y lideran es permanente y continuo y no está ligado solamente a la enseñanza reglada, ni a los intereses concretos de ninguna clase social, y dependen, para que se lleven a cabo, de asignaciones presupuestarias crecientes, de origen diverso, ya que no solamente han de dimanar de los poderes políticos estatales, regionales o locales, sino también de todos los agentes económicos y sociales en acción.

Se puede aprender a aprender y a vivir tanto de la ciudad como desde ella y con ella. La educación de los ciudadanos es un factor de estímulo económico, social y cultural que garantiza y hace crecer en la plena estabilidad democrática.

Para que ello sea factible, debe dedicarse una especial atención a lo que ocurre en el entramado vital urbano desde una perspectiva axiológica, fundamentalmente transversal, que viene a cristalizar una potente demanda social, que permita el funcionamiento de unas localidades insertas en el territorio de lo complejo y que son la culminación del pluralismo ideológico, de la igualdad y la integración social y de la convivencia pacífica.

Los valores, pues, articulan la sociedad civil urbana, fomentan su ética y recrean una cultura plural y diversa que es piedra de toque para la confirmación de las ciudades como espacios educativos plurimorfos, multisénticos, simbólicos, renovadores y avanzados.

En suma, la ciudad genera procesos de socialización de sus habitantes y, por ende, es susceptible de ser agente educador de primer orden, máxime cuando históricamente sus recintos han sido, en muchas ocasiones, ámbitos privilegiados de convivencia y de construcción del pensamiento y cantera de libertades.

### **3. LA VERTEBRACIÓN AXIOLÓGICA DE LA CULTURA URBANA**

El entramado ciudadano ha difundido siempre valores y disvalores y, además, es muy útil para ayudar a construir claves significativas para interpretar y cambiar la realidad, ya que el mismo, por su propia identidad, es, a la vez, un auténtico y completo modelo del sistema social vigente, de las realidades temporales pasadas y de los cambios que se avecinan.

Cabe añadir, que, para potenciar la ciudad como valor educativo en sí, es preciso incentivar un necesario debate crítico global sobre la misma que cristalice en diversos modelos alternativos de cultura urbana, basados y fundamentados en la integración y cohesión social, en el desarrollo de la propia identidad, en el equilibrio medioambiental, en la conservación de su patrimonio, en la dinamización económico - social y laboral, en la adaptabilidad formativa, en el rechazo a que sean solamente las fuerzas del mercado las que propicien el futuro de las mismas y de su paisaje y en la producción de identidades simbólicas, basadas en la ética del civismo, dónde los habitantes, insertos en parámetros de calidad de vida, deciden, activa y democráticamente, sobre la misma.

Por otro lado, hay que crear situaciones que incentiven que las autoridades e instituciones locales, mediante la diversificación de la oferta lúdica, educativa y cultural, pongan las bases necesarias para construir una nueva sistemática conformadora del proceso de enseñanza - aprendizaje permanente y para todos.

La nueva construcción de un espacio educativo urbano, impregnado de los nuevos valores ciudadanos, supone, fundamentalmente, diseñar una estrategia creativa, innovadora, flexible, altamente cualificadora, descentralizada y coordinada a la vez, y llevada a cabo a través de los diversos agentes económicos, sociales, sindicales, políticos y culturales, que incentivan aquellas actuaciones que posean la suficiente capacidad de respuesta a las nuevas necesidades sociales, alejándose de la mera instrucción, por superación de la

misma, y que encuentran su justificación en la reinterpretación y renovación axiológica del ciudadano pleno y libre.

De esta forma, es posible pasar de un modelo basado fundamentalmente en el desarrollo cognitivo y conceptual, a otro en el que se introduce lo ético como marchamo de civismo y que se basa en un proceso de enseñanza - aprendizaje, no necesariamente formal, caracterizado por ser fuertemente adaptativo y orientador, que coadyuva a la creación de realidades urbanas coherentes de liderazgo para articular correctamente, mediante acciones vanguardistas, un territorio y una sociedad que poseen, de esta forma, unos nuevos valores identificadores que los definen y caracterizan.

Todo lo indicado desemboca en la creación de un nexo de unión y de convivencia en sociedades maduras, plurales y complejas que se erige en el dinamizador e intérprete axiológico y ético de los procesos de cambio.

Ha de tenerse en cuenta que, al fin y al cabo, cualquier acción humana se basa en determinados criterios axiológicos.

En este contexto, la ciudad no solamente enseña, por ser objeto de estudio y vivencia, sino que también orienta el proceso formativo continuo e incentiva metodologías educativas adecuadas a los nuevos objetivos planteados, generando itinerarios individuales y sociales basados en una correcta toma de postura ante la problemática emergente que se vive.

La ciudad se convierte en protagonista y motor de la vertebración del cambio social a través de una nueva teorización conceptual de la educación más compleja que tiene en la difusión de la cultura del valor un acicate crítico para su propia renovación, a la par que enseña a vivir y a convivir en el contexto del mundo del conocimiento, la información y la innovación constante.

En un estadio axiológico, pues, nos encontramos insertos en un momento educativo de búsqueda incesante de nuevos esquemas conceptuales y procedimentales con los que iluminar una renacida cultura urbana.

#### **4. UNA EMERGENTE CARACTERIZACIÓN EDUCATIVA DE LAS CIUDADES**

La historia pedagógica de la geografía en nuestro país, en los últimos sesenta años, en el estadio de la educación formal, en los niveles no universitarios, es muy ilustrativa sobre la evolución que ha sufrido la conceptualización educativa de la ciudad.

En los años de la postguerra las urbes se abordan en la normativa que dimana del Ministerio del ramo casi como una mera referencia toponímica y estadística, con ilustrativas referencias descriptivas.

Sin embargo, la eclosión de estudios científicos sobre las ciudades, especialmente patentes a partir de los sesenta, y la propia dinámica demográfica de crecimiento rápido

de las mismas, lo que introduce importantes cambios en la estructura habitacional, económica, productiva, social, de gestión del suelo y cultural de España, desembocan en un proceso de enseñanza diametralmente distinto que viene potenciado por la **Ley General de Educación de 1970** ( 1 ).

A pesar de que ésta no confiere en su normativa un peso demasiado importante a la Geografía y que se produce en un contexto no democrático, sí que hace un especial énfasis en la profundización educativa en torno a la localidad en general y a las urbes en particular.

De esta forma, se empieza a dar cuerpo a un modelo de enseñanza geográfica en el que la ciudad se aborda, con un cierto rigor y continuidad, fundamentalmente como objeto de estudio. En este sentido, los grupos de renovación pedagógica, entre otros, realizan una importante labor de dinamización en este campo y canalizan las corrientes democratizadoras del país en el ámbito educativo.

Posteriormente, ya insertos plenamente en un contexto democrático, los cambios en el sistema educativo, propiciados por la promulgación de la **LOGSE** ( 2 ), y que hunden sus raíces en el constructivismo, mejoran cualitativamente el proceso de enseñanza - aprendizaje de la ciudad al equiparar al mismo nivel, y con la misma importancia educativa, los contenidos conceptuales sobre la misma con los procedimentales y los axiológicos y actitudinales.

En ese caldo de cultivo, se produce un auténtico auge de publicaciones y reuniones científicas en torno al tema de los valores ciudadanos, pudiendo destacar, entre otros muchos muy meritorios, dos recientes: las **Octavas Jornadas de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado**, celebradas en Valencia en 1997 ( 3 ), y el **Noveno Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales**, llevado a cabo en la Universidad de Lérida en 1998 ( 4 ).

Por lo que hace referencia a la enseñanza no formal, desde principios de los años setenta, se viene asistiendo en Europa a un movimiento reivindicativo en torno al rol que las ciudades, en general, y las instituciones locales, en particular, deben adoptar en torno a la educación ( 5 ).

Poco a poco, va tomando cuerpo la idea de superar el concepto de ciudad como mero objeto de estudio para hacer de la misma, también, palanca de cambios en la enseñanza al fundamentar teóricamente el concepto muy fecundo de ciudad educadora.

Todo ello desemboca, en nuestro país, en la realización del **Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras**, celebrado en Barcelona en 1990 ( 6 ), que ha tenido continuidad posterior en otros países, y en el acuerdo suscrito por diversos municipios, con motivo del mismo, de publicación de la **Carta de las Ciudades Educadoras**.

En otro orden de cosas, en la Universidad de Alicante, en estos momentos, se lleva a cabo un trabajo de investigación multidisciplinar sobre la importancia que el sistema de

valores confiere a la educación desde la ciudad, definiendo y diseñando fundamentalmente estrategias de cuño lúdico que sirvan para fomentar la ordenación territorial de las metrópolis desde nuevas perspectivas e incentivar la integración, cohesión y articulación social en un marco referencial de transformación de los municipios en espacios educativos complejos ( 7 ).

De esta forma, se ahonda en diversos tipos de actuaciones, sumamente importantes, para optimizar y cualificar el proceso de enseñanza - aprendizaje, hacerlo continuo y permanente y que alcance a todas las capas de la población, entroncando con sus necesidades reales, al tiempo que se convierte en instrumento imprescindible de dinamización territorial y de identificación cultural.

Al fin y al cabo, un proyecto educativo eficiente y de calidad, impregnado de los valores propios de la ciudadanía plena y democrática, es siempre una apuesta de futuro para cualquier espacio geográfico y especialmente para el sistema de ciudades que ha de enmarcarse, tal como ya hemos indicado anteriormente, en un contexto de ordenación territorial, que supere los trabajos al uso, y de cohesión social.

Las ciudades han de afrontar, ante el reto del futuro y el profundo cambio social, nuevas políticas de desarrollo educativo que han de tener como una de sus metas prioritarias la formación de la población, al tiempo que la movilización de los diversos estamentos y agentes culturales y sociales, y la educación crítica y difusión de una cultura de valores ciudadanos, son la base primordial para el mantenimiento participativo de la democracia.

En este sentido, es necesario diseñar enseñanzas axiológicas compartidas, consensuadas y coparticipadas que, siendo solidarias con los problemas de otras sociedades y culturas, estén profundamente enraizadas en su entorno geográfico, histórico, social, cultural e institucional.

Es preciso, también, el entroncar la realidad educativa con las sucesivas transformaciones de la estructura económica y productiva que se están viviendo, adecuándolas a la recomposición social que se ha generado como fruto de las mismas, y al cada vez mayor aporte multicultural que reciben las ciudades.

## **5. ESTRATEGIAS Y ACCIONES EDUCATIVAS, DE BASE AXIOLÓGICA, EN TORNO A UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA**

Es evidente que a una nueva mentalidad y sensibilidad social ciudadana deben corresponder nuevas ofertas educativas.

Por otro lado, es preciso involucrar cada vez más a las Corporaciones Locales, no solamente en la transformación económica, infraestructural, espacial y política de las ciudades, sino también en el conocimiento, dominio, expansión y valor de los diversos flujos educativos.

Los municipios han de trascender, en este sentido, las competencias que les reconocen las leyes educativa y erigirse en protagonistas en la obra de definición de una política global en este campo dando cuerpo a las iniciativas y acciones de todos los colectivos, grupos, asociaciones e instituciones existentes en su ámbito territorial.

Existen valiosos ejemplos en España de Corporaciones Locales que ya realizan importantes estudios y acciones en este campo. En este sentido, es paradigmática la política llevada a cabo por el Ayuntamiento de Barcelona que, con el impulso del Instituto de Educación, ha iniciado un ambicioso **Proyecto Educativo de ciudad** tomando como base la consideración de que la educación es una de las variables estratégicas del progreso urbano ( 8 ).

De esta forma, se propiciaría una concepción educativa coordinada, descentralizada y enraizada y al servicio del propio entorno.

Todo ello debe ir acompañado de una decidida estrategia axiológica que dinamice los resortes de la participación ciudadana y que sean fácilmente aprehensibles por todos los habitantes.

De todo ello, se desprenden actuaciones de cohesión social, entre las que cabe destacar, los programas de reciclaje formativo que ayuden a la incorporación de la mujer al trabajo o que palien las altas tasas de desempleo y las fuertes bolsas de trabajo clandestino, tener en cuenta las nuevas necesidades y demandas educativas de la población activa, la redefinición de las características de los planes de formación profesional y la organización de su vertiente práctica ( 9 ), la promoción de programas de garantía social, la prestación de servicios educativos de apoyo, la compensación de las deficiencias y desigualdades, el impulso de los procesos de aprendizaje ligados a la transición al trabajo, el acometimiento vanguardista de la reinserción social, la animación sociocultural, el fomento de lo lúdico, la ayuda a la tercera edad, la orientación familiar y escolar, la lucha contra el analfabetismo, el apoyo pedagógico postescolar, la información sobre las toxicomanías, el alcoholismo, el tabaquismo y las ludopatías, el estudio de la situación educativa de la infancia y de la juventud, la catalogación de las demandas futuras en este campo, el fomento de las iniciativas de asociacionismo, el apoyo a la cultura de vanguardia o la incentivación de la participación ciudadana.

Por otro lado, la ciudad y sus gestores han de afrontar decididamente las bolsas existentes de escasa cualificación de los recursos humanos para hacer frente a los nuevos requerimientos productivos, fuente siempre de profundas desigualdades sociales, y que, a veces, se complica con el débil nivel de instrucción de algunos segmentos de la población activa mayor de cincuenta años. En este sentido, la mayor demanda de reconversión profesional, por cambios en el tejido productivo, está muy ligada a la exigencia de una mayor competitividad.

En el campo de los valores también hay que afrontar la existencia en las ciudades de contradicciones importantes entre la pervivencia de modelos educativos relativamente tradicionales, que no son capaces de hacer frente a las necesidades generadas por el desclasa-

miento social y cultural de un cierto sector de la juventud, especialmente patente en barrios deprimidos, lo que se agrava, aún más, si se tiene en cuenta que el nivel educativo viene frecuentemente distorsionado por un dominio creciente de propuestas de vida centradas en el consumo y en la primacía de lo privado sobre lo público, lo que cristaliza en disvalores muy individualistas.

La ciudad puede ser un auténtico espacio educativo innovador, de vanguardia, generador de valores y al servicio de las necesidades sociales de la población, planteando objetivos y desarrollando programas de intervención educativa con una finalidad estratégica que garantice el desarrollo correcto de la misma y de su alfoz funcional, fomentando nuevos conceptos, enfoques y esquemas que incidan en una mejora de la calidad de vida real de sus habitantes e introduciendo programas que impliquen la aplicación de nuevos sistemas, equipos, contextos y entornos de enseñanza - aprendizaje en el marco básico referencial de construcción correcta del pretendido estado del bienestar

En este sentido, hay que recobrar el espíritu dinamizador que la ciudad ha tenido en muchos momentos históricos, aunando criterios, de tal forma que la educación se convierta en una de las variables claves en la construcción de la ordenación urbana, redundando en una mejora de la calidad de vida global, pudiendo transformarse de mero escenario habitacional, infraestructural y productivo, en espacio educativo de convivencia democrática, bien cualificado, complejo, interactivo, dinámico, medioambientalmente equilibrado, y participado por todos los agentes sociales.

## **6. A MODO DE COLOFÓN : LA BÚSQUEDA DE UNA CULTURA URBANA, IMPREGNADA DE VALORES EDUCATIVOS, BASADA EN LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA, LA IGUALDAD Y LA COHESIÓN SOCIAL**

Es evidente que la propia ciudadanía es un valor en sí, el de persona en el pleno ejercicio de sus derechos y de su libertad. Una apuesta de la ciudad por el desarrollo axiológico es una garantía plena de bienestar social ya que el mismo coadyuva a la construcción de una cultura de la convivencia desde el civismo.

Los valores, como construcción social, ayudan, a través de su actividad educadora, a hacer ciudad, máxime cuando el medio urbano, por sus propias características y por la presencia de variables múltiples, diversas, interrelacionadas e interactuantes que lo conforman, es educador en sí mismo.

La propia conceptualización del hecho urbano genera valores, los pone al mismo tiempo en crisis, y hace emerger otros, de nuevo cuño, que tienen como propiedad esencial el ser fundamentalmente tolerantes, plurales y democráticos.

Además, la urbe, en la práctica, es una correa de transmisión social que ha de romper con la inercia de reproducir gastados esquemas obsoletos que favorecen determinados



intereses y que ocultan y disimulan, con frecuencia, sistemas de profunda estratificación social, enraizados con preocupantes procesos de desigualdad social y de selectivización espacial creciente.

Así pues, la ciudad, como espacio educativo de base axiológica, segrega modelos de enseñanza cuyo punto de partida ha de ser necesariamente el aprendizaje vivencial, con dimensiones socioafectivas, y ha de propugnar una eficiente integración social de signo democrático.

Por otro lado, hay valores, instalados en la vida civil ciudadana, que, en el mundo en cambio en el que nos insertamos, se están convirtiendo, por obsolescencia, en auténticos disvalores, ya que no están acordes con la correcta conceptualización y corrección de las nuevas y emergentes estructuras sociales que ponen en crisis algunas ideas y hechos cotidianos como, por poner algunos ejemplos, la especulación salvaje del suelo y la toma de decisiones de ciertos constructores, la degradación medioambiental, el desarrollismo a ultranza, el machismo o el mercantilismo reduccionista en las relaciones interpersonales.

En otro orden de cosas, en los diversos paradigmas educativos en torno a la cultura urbana, a veces, se oculta un nuevo peligro, cual es el de intentar sustituir, mediante ciertos valores dudosos, lo que son derechos inalienables de la persona y del ciudadano, lo que, con frecuencia, va acompañado de adoctrinamiento interesado que pone en quiebra la propia pluralidad social, cultural y política.

Es, pues, imprescindible crear, mediante sistemas de valores nuevos, conductas sociales más racionales que sean capaces de respetar y recuperar el entorno urbano en clave medioambiental y democrática.

En este sentido, hay que ahondar, axiológicamente, en la construcción de una nueva cultura ciudadana global que genere un espacio urbano, profundamente público, educativo y participado, recuperado culturalmente, y regenerado por una conducta social de signo eminentemente cívico.

Mediante la puesta en práctica en la ciudad de un potente flujo educativo de signo marcadamente cívico, participativo, educativo y cultural, impregnado de valores, se puede plantear, con cierto rigor, la necesaria democratización de la gestión de los intereses ciudadanos, al tiempo que se ponen en solfa aquellos modelos urbanos, tan difundidos, de base tecnocrática, ligados a un urbanismo enteramente en manos de los intereses de las constructoras y enraizados en la especulación agresiva del suelo, que convierten a las localidades en poco habitables e insolidarias, ejerciendo una fuerte prevalencia de lo privado sobre lo público.

Es responsabilidad de los poderes públicos y de todo el colectivo ciudadano el diseñar modelos estratégicos que se basen en nuevos valores y que inspiren y proyecten otros criterios de convivencia alternativos a los que predominan en la actualidad y que, con excesiva frecuencia, desembocan en una cierta tendencia a la privatización de la urbe.

Una decidida intervención en este sentido, axiológicamente potente, al implicar una mayor participación y una creciente cualificación educativa, mejora, sin duda, de manera ostensible, la calidad de vida de las ciudades, al tiempo que se da una base correcta a una concepción del espacio urbano como eminentemente social, sustituyendo la mera y reduccionista rentabilidad económica del territorio por la calidad de vida de los ciudadanos y de su interacción con el entorno en clave de equilibrio medioambiental y de redefinición del patrimonio y de la cultura y el paisaje urbano.

Es, pues, primordial abandonar una serie de disvalores ideológicos obsoletos en torno a la ciudad y potenciar y dinamizar la capacidad organizativa de las mismas para liderar, equilibrar y corregir los emergentes procesos de cambio y, todo ello, a la luz de una profunda democratización, de la participación en la gestión y el control de lo público, y en la consecución de una calidad de vida, basada en la educación y en la recuperación y revitalización de la cultura urbana, y que cristaliza en una necesaria y correcta cohesión social.

## NOTAS

1. El uno de abril de 1970 comenzaban en las Cortes los debates sobre la Ley General de Educación, la cual era aprobada por el Pleno el cuatro de agosto del mismo año. Se abrían, de esta forma, nuevos tiempos en el campo educativo ya que se concebía al mismo de forma distinta. De todas formas, desarrollada posteriormente la misma, se pudo constatar que no fue instrumento adecuado para la necesaria democratización de la enseñanza.
2. Ley Orgánica 1, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación del Sistema educativo.
3. Celebradas los días 7, 8 y 9 de mayo de 1997 tratan sobre las demandas sociales y la escuela, los valores y la transversalidad y el reflejo axiológico en el proyecto educativo de centro.
4. Celebrado entre el uno y el cuatro de abril de 1998. Se trabajan los valores en el contexto de la Didáctica de las Ciencias Sociales mediante ponencias, debates, experiencias y comunicaciones.
5. Tiene uno de sus pistoletazos de salida en el informe que E. Faure y sus colaboradores realizan por encargo de la UNESCO, publicado en edición original el año 1972, con el expresivo título de Aprender a ser. La versión española, de Alianza Universidad, es de 1973.
6. Este Congreso Internacional realizó, entre otras muchas actividades, un primer estudio en profundidad del concepto de ciudad educadora a través de perspectivas y consideraciones conceptuales generales y un análisis de los ámbitos, las instituciones y los medios que había que implicar en el proyecto.
7. La investigación tiene como título Plan Estratégico de transformación de las ciudades en espacios lúdicos generadores de valores y está dirigida por el Dr. Jesús Rafael de Vera Ferre.
8. El Projecte Educatiu de Ciutat es un conjunto de opciones básicas y de líneas prioritarias de actuación para hacer frente a los retos educativos urbanos en el tránsito del milenio. Los resultados de la consulta ciudadana serán hechos públicos, en abril de 1999, en el Congreso Internacional titulado : Barcelona : un espai i un projecte educatiu.
9. En este sentido, cabe destacar la labor de diecinueve ciudades europeas que se han unido desde el 29 de mayo de 1998 para desarrollar estrategias coordinadas, de génesis urbana, que favorezcan la cualificación de la formación profesional y su integración en el mundo laboral. Entre ellas figuran Madrid, Barcelona, Gandía, Berlín y Roma.

## BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. W. et al. ( 1997 ) : Escuelas democráticas. Madrid : Morata.
- ARAGONÈS, J. L. ( 1988 ) : Experiencias del niño en su entorno urbano. Madrid : MOPU.
- BÁRCENA, F. ( 1995 ) : “ La educación moral de la ciudadanía cívica : una filosofía de la educación “. Revista de Educación, 307, 275 - 308.
- BARTOLOMEIS, F. DE ( 1983 ) : Scuola e territorio. Florencia : La Nuova Italia.
- BELTRÁN, J. ( 1991 ) : Política y reformas curriculares. Valencia : Universidad de Valencia.
- BENEJAM, P. ( 1995 ) : “ Els valors en l'ensenyament de les Ciències Socials “. Vela Major, 2, 49 - 55.
- BORJA, J. - CASTELLS, M. ( 1997 ) : Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información. Madrid : Taurus.
- CAMPS ; V. ( 1993 ) : Los valores de la educación. Madrid : Alauda.
- CAPEL, H. ; MUNTAÑOLA, J. ( 1978 ) : Aprender de la ciudad. Barcelona : Escuela Superior de Arquitectura.
- CAPEL, H. ; URTEAGA, L. ( 1982 - 1983 ) : “ La geografía y la didáctica del medio urbano “. Revista de Geografía, Universidad de Barcelona, v. XVI - XVII, 113 - 125.
- CASTELLS, M. ( 1981 ) : Crisis urbana y cambio social. Madrid : Siglo XXI.
- CASTELLS, M. ( 1995 ) : La ciudad informacional. Tecnologías de la información, reestructuración económica y desarrollo urbano - regional. Madrid : Alianza Editorial.
- COLOM, A. J. ( 1987 ) : Modelos de intervención socioeducativa. Madrid : Narcea.
- DELORS, J. et al. ( 1996 ) : La educación encierra un tesoro. Madrid. Santillana - UNESCO
- DE VERA, J. R. ( 1996 ) : El espacio educativo del Alto y Medio Vinalopó, investigación para RAMOS, A. ( dir. ) : Plan estratégico para el desarrollo del eje económico del Vinalopó. Alicante : Universidad de Alicante.
- DE VERA, J. R. ( dir. ) ( 1989 ) : Guía de Recursos Didácticos de la ciudad de Alicante. Conocer la Ciudad. Alicante : Ayuntamiento de Alicante.
- DE VERA, J. R. - GOMIS, M. A. ( 1993 ) : “ Imágenes significativas del aprendizaje ciudadano “. Apuntes de Educación, serie Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 2, 5 - 7.
- DE VERA, J. R. - GOMIS, M. A. ( 1986 ) : “ Modelo didáctico de interrelaciones dinámicas en el marco metodológico referencial de las Ciencias Sociales”. Anales de la Universidad de Alicante, 3, 173 - 178.
- DE VERA, J. R. - TONDA, E. M. ( 1991 ) : “ Crisis en la formación de los maestros en un mundo en cambio “en V.V. A.A. Segundas Jornadas de Didáctica Universitaria ( Ponencias ). Madrid : Consejo de Universidades, 215 - 218.
- DOPAZO, J. et al. ( 1995 ) : El estudio geográfico de los problemas urbanos. Valencia : Nau Llibres.
- FAURE, E. et al. ( 1972 ) : Aprender a ser. Madrid : Alianza Universidad.
- FRONDIZI, R. (1977 ) : ¿ Qué son los valores ?. Introducción a la axiología. Méjico : Fondo de Cultura Económica.
- GARCÍA BALLESTEROS, A. ( 1995 ) : La ciudad objeto de estudio pluridisciplinar. Barcelona : Oikos - Tau.

- GIROUX, H. A. ( 1993 ) : La escuela y la lucha por la ciudadanía. Madrid : Siglo XXI.
- HAYDON, G.( 1987 ) : Education for a pluralist society. Londres : Trentham Books.
- HERNÁNDEZ, A. ( 1982 ) : La acción sociocultural de los municipios. Madrid : Popular.
- HUSÉN, T. ( 1978 ) : La sociedad educativa. Madrid : Anaya.
- INGE, J. ( 1983 ) : Villes et developpement culturel. Estrasburgo : Conseil d'Europe.
- LEFÈBVRE, H. ( 1978 ) : El derecho a la ciudad. Barcelona : Península.
- LIPMAN, M. ( 1997 ) : Pensamiento complejo y educación. Madrid : Ediciones de la Torre.
- MACLURE, S. - DAVIES, P. ( 1994 ) : Aprender a pensar, pensar en aprender. Barcelona : CEDISA.
- MARCELO, C. ( 1994 ) : Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona : PPU, s.a..
- MEYER - BISCH, P. et al. ( 1995 ) : Cultura democrática : un desafío para las escuelas. París : UNESCO.
- MONEREO, C. ( 1990 ) : " Las estrategias de aprendizaje en la educación formal : enseñar a pensar y sobre el pensar ". Infancia y aprendizaje, 50, 3 - 25.
- MORIN, G. ( 1997 ) : Introducción al pensamiento complejo. Barcelona : GERISA.
- PAYÁ, M. ( 1997 ) : Educación en valores para una sociedad abierta y plural. Aproximación conceptual. Bilbao : Desclée de Brouwer.
- PEREZ TAPIAS, J. ( 1996 ) : Claves humanistas para una educación democrática. Madrid : Anaya.
- ROGOFF, B. ( 1993 ) : Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Paidós.
- SAVATER, F. ( 1997 ) : El valor de educar. Barcelona : Ariel.
- TONDA, E.M. - DE VERA, J. R. ( 1998 ) : " Individualización e integración social en Educación Infantil. Sugerencias axiológicas en torno al tratamiento didáctico de los temas transversales " en VV. AA. : Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales. Lérida : Universidad de Lérida, 261 - 271.
- VV.AA. ( 1990 ) : Carta de las ciudades educadoras. Barcelona : Ayuntamiento de Barcelona.
- VV.AA. ( 1996 ) : Como educar en valores. Madrid : Narcea.
- VV.AA. ( 1985 ) : Condicionamientos sociopolíticos de la educación. Barcelona, CEAC.
- VV.AA. ( 1990 ) : La ciudad educadora. Barcelona, Ayuntamiento de Barcelona.
- VV.AA. ( 1998 ) : Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales. Lérida : Universidad de Lérida.
- VV.AA. ( 1997 ) : Octavas Jornadas de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Valencia: Generalitat Valenciana
- VV.AA. ( 1992 ) : Seminario de educación y valores en España. Madrid : Ministerio de Educación y Cultura.
- VV.AA. ( 1995 ) : Volver a pensar la educación. Madrid : Morata.

# **III PONENCIA**

**RECURSOS DIDÁCTICOS DEL MEDIO RURAL  
PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA**

**Dra. María Jesús Marrón Gaité**

# EL MEDIO RURAL COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

MARÍA JESÚS MARRÓN GAITE  
Universidad Complutense de Madrid

*El medio rural es naturaleza, es vida, es organización.  
Es un constante devenir... Es un verdadero laboratorio  
para enseñar Geografía a los estudiantes.*

*Raoul Faure*

## 1. INTRODUCCIÓN

La utilización del medio como recurso didáctico para la enseñanza de la Geografía se enmarca en una línea metodológica de corte innovador, que recogiendo los postulados de la Escuela Nueva y de los Movimientos de Renovación Pedagógica, propugna un modelo de enseñanza activa y participativa, en la que el alumno se constituye en auténtico protagonista del aprendizaje. Esta forma de aprender se opone a la enseñanza convencional, basada esencialmente en las técnicas expositivas, la repetición y el memorismo y defiende un quehacer didáctico propiciador de la indagación, del aprendizaje por descubrimiento y del conocimiento significativo. Es, en definitiva, un modelo de enseñanza fundamentado en el aprender a aprender.

En razón del grado de antropización se distinguen en la superficie terrestre tres tipos fundamentales de espacios o medios: espacios naturales, rurales y urbanos. Cada uno de ellos se caracteriza por una fisonomía, un tipo de actividades dominantes, una densidad de población y unos flujos espaciales diferentes. Espacio o medio natural es aquel que no ha experimentado la acción del hombre o ésta ha sido tan liviana que no ha afectado a las características generales del conjunto. Por espacio rural se entiende aquel en el que dominan las actividades del sector primario (fundamentalmente agricultura, ganadería y pesca), aunque en los países industrializados este espacio también constituye un lugar de descanso y recreo. Por último, aunque de todos es conocida la complejidad que entraña definir el espacio urbano, en líneas generales, se entiende por ciudad el espacio caracterizado por una alta densidad de población, la dominancia de las actividades económicas secundarias y terciarias y la diversificación de sus funciones.

Cada uno de estos entornos constituye, a través de sus elementos o componentes, una importante cantera de recursos didácticos para la enseñanza de la Geografía en los distintos niveles educativos. Esta ponencia centra la atención en el espacio rural, por considerar que, aunque los tres revisten una elevada utilidad didáctica, éste ofrece mayores posibilidades para la observación, investigación y conceptualización de aspectos geográficos de

forma globalizada, ya que sólo en él pueden ser observados, al mismo tiempo, aspectos físicos, humanos y de interacción entre ambos. Los primeros son escasamente observables en el medio urbano, que ofrece mayores posibilidades para la observación de aspectos de Geografía Humana, y los segundos no se dan en el medio natural. A este hecho se une una amplia gama de potencialidades, que son objeto de reflexión en este trabajo.

Pretendemos abordar el tema desde una perspectiva objetiva y realista, huyendo de los tópicos antiurbanos propios de las sociedades desarrolladas, en las que con harta frecuencia el mundo rural es concebido por los habitantes de las ciudades como un entorno tranquilo, exento de tensiones, en el que la vida transcurre plácidamente. Como ha señalado ESTÉBANEZ (1989), “en la mayoría de las sociedades urbanizadas existe una tendencia generalizada a forjarse imágenes irreales del mundo rural. Estas imágenes impregnan no sólo el discurso profano, sino también el marco conceptual de las ciencias sociales y de la propia Geografía. Son imágenes irreales, que apoyadas en concepciones arcádicas, distorsionan la realidad y presentan el mundo rural como algo estático y como receptáculo de las esencias de los pueblos. Esta visión oculta, bajo una iconografía de “ninfas y pastores”, el carácter de explotación y de carencias en las que vive la mayor parte de la población del ámbito rural”. Entre tanto, el medio rural y su cultura, en los que coexisten tradición e innovación, permanencia y cambio, con todos los valores y tensiones que esta combinación implica, son mayoritariamente ignorados e incluso menospreciados por los habitantes de las ciudades.

Con el fin de abordar el tema metódicamente hemos estructurado la ponencia en tres apartados. El primero está dedicado a revisar los contenidos geográficos que la actual Reforma Educativa establece para los currículos de la Educación Primaria y las enseñanzas medias, con el objeto de establecer las bases curriculares que hacen del medio rural un recurso especialmente idóneo para la enseñanza-aprendizaje de la Geografía en estos niveles educativos. En el segundo, tratamos las principales tendencias geográficas y sus aportaciones al ámbito educativo y a la Didáctica de la Geografía, analizando la visión que desde cada uno de ellos se nos ofrece del medio rural, con el propósito de reflexionar acerca de su potencialidad como recurso didáctico desde una perspectiva integradora, sin excluir ningún enfoque epistemológico. En el tercer apartado se abordan diversas técnicas o estrategias de enseñanza para explotar los recursos didácticos que el medio rural nos ofrece, al tiempo que se presenta un ejemplo práctico de utilización didáctica de este espacio en la enseñanza universitaria, concretamente en la formación de maestros.

## **2. BASES CURRICULARES PARA LA UTILIZACIÓN DIDÁCTICA DEL MEDIO RURAL EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS CONTENIDOS GEOGRÁFICOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA, SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO**

Los importantes cambios políticos, sociales, económicos y culturales acaecidos en nuestro país en los años setenta y ochenta impulsaron, a finales de la pasada década, un

proceso de reflexión en torno a la educación, que ha desembocado en la actual Ley General de Ordenación del Sistema Educativo -LOGSE- (1990). La máxima novedad de esta ley radica en la contemplación de un *currículo abierto*, que abre al profesorado de la educación obligatoria y el bachillerato la posibilidad de la experimentación curricular, hecho auténticamente innovador en la historia educativa de nuestro país. Otra de las novedades aportadas por la LOGSE, que conviene reseñar en esta ponencia, es el énfasis que pone en la necesidad de contemplar los contenidos del currículo atendiendo a los tres ámbitos del conocimiento: conceptual, procedimental y actitudinal, haciéndolos explícitos en los correspondientes diseños curriculares.

Por lo que a la Geografía se refiere, ciencia que ha estado presente de forma constante en los planes de estudio de nuestro país, la LOGSE contempla su tratamiento a lo largo de todos los niveles no universitarios de enseñanza, si bien, lo hace de forma muy diferenciada. Mientras en el Bachillerato constituye una disciplina independiente, que se cursa en la modalidad de *Humanidades y Ciencias Sociales*, y en la Enseñanza Secundaria Obligatoria aparece como ciencia con identidad propia -aunque integrada en el currículo de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia-*, en la Educación Primaria carece totalmente de definición y estructura epistemológica, diluyéndose sus contenidos dentro del área de *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural*. Este hecho se acentúa extremadamente en Educación Infantil, donde se incluye en el área de *Descubrimiento del Medio Físico y Social*.

Con el fin de sentar las bases curriculares que hacen especialmente oportuno el empleo del medio rural como recurso didáctico para la enseñanza de la ciencia geográfica en los distintos niveles educativos, analizamos a continuación la presencia que los contenidos geográficos tienen en los correspondientes currículos de Educación Primaria, Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Su análisis nos permitirá demostrar el por qué de esta idoneidad desde el planteamiento de los siguientes interrogantes: *¿para qué?*, *¿qué?*, *¿cómo?* y *¿cuando?* recurrir al medio rural como recurso didáctico. Excluimos de nuestro análisis la Educación Infantil por considerar que en este nivel educativo los conceptos geográficos quedan excesivamente desdibujados.

## **2.1. Los contenidos geográficos en el currículo de Educación Primaria.**

### **Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.**

En la Educación Primaria los aspectos geográficos se abordan a través del área de *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural*, compartiendo currículo con otras ciencias sociales, con las ciencias de la naturaleza y las ciencias tecnológicas. La argumentación legal del carácter interdisciplinar del área se fundamenta en la consideración de que al abordar el estudio del medio desde las distintas disciplinas implicadas en su estudio se llega a una mejor comprensión e interpretación del conjunto de elementos que lo configuran.

La finalidad que persigue esta área curricular es “ayudar a los alumnos a construir un conocimiento de la realidad que, partiendo de sus propias percepciones, vivencias y



representaciones, en suma, de su experiencia personal, sea progresivamente más objetivo, racional y compartido, y le proporcione instrumentos cada vez más poderosos para comprenderla, para explicarla y para actuar en ella de forma consciente” (D.C.B. Primaria, 1989). Mediante el establecimiento de esta área de conocimiento se pretende subrayar la importancia que tiene en este tramo de la enseñanza partir de la experiencia global que el alumno tiene respecto del medio y utilizarla como punto de partida y como referente constante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se parte de la consideración de que las diversas disciplinas científicas deben estar al servicio de la construcción integradora del conocimiento y se concede un valor decisivo a las percepciones y representaciones globales de los alumnos. No obstante, esta área incluye una cierta introducción al conocimiento científico como instrumento que permite a los alumnos ampliar, profundizar, enriquecer y objetivar progresivamente su experiencia personal. El medio no se identifica exclusivamente en el currículo con el entorno físico y social inmediato al alumno, sino que hace referencia al conjunto de factores, fenómenos y sucesos de índole diversa que configuran el contexto en el que tienen lugar las actuaciones humanas y en razón de los cuales dichas actuaciones adquieren significado.

Este concepto de medio nos obliga a abordar su estudio teniendo en cuenta los componentes individuales, subjetivos y vivenciales que intervienen en su captación. Supone la reflexión acerca de todas aquellas cuestiones relativas a la percepción subjetiva y personalizada de la realidad y la valoración de criterios de percepción personales. Ahora bien, precisamente para no caer en un estudio subjetivo del medio, se irá introduciendo al alumno en el conocimiento científico y objetivo del mismo a través del análisis progresivo de sus componentes desde los métodos propios de las disciplinas científicas.

El área se articula mediante la definición de los correspondientes objetivos, el establecimiento de los contenidos que contribuyen a su consecución y la formulación de los criterios de evaluación pertinentes.

Los objetivos propuestos son diez y están formulados desde una perspectiva global. Su consecución requiere la contribución de todas las ciencias implicadas en el área, siendo especialmente relevante la aportación de la Geografía, desde cuyo saber específico se alcanzarán objetivos tales como:

“Reconocer y apreciar la pertenencia a unos grupos sociales con características y rasgos propios, respetando y valorando las diferencias con otros grupos y rechazando cualquier clase de discriminación por este hecho”. (Objetivo 3).

“Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorar críticamente la necesidad y el alcance de las mismas y adoptar un comportamiento en la vida cotidiana acorde con la postura de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y de conservación del patrimonio cultural”. (Objetivo 4).

“Identificar los principales elementos del medio natural, analizando sus características más relevantes, su organización e interacciones y progresando en el dominio de ámbitos espaciales cada vez más complejos”. (Objetivo 6).

“Interpretar, expresar y representar hechos, conceptos y procesos del medio socio-natural mediante diferentes códigos (cartográficos, numéricos, técnicos ...)” (Objetivo 7).

“Identificar, plantearse y resolver interrogantes y problemas relacionados con elementos significativos del entorno, utilizando estrategias, progresivamente más sistemáticas y complejas de búsqueda, almacenamiento y tratamiento de la información; ser capaces de formular conjeturas, ponerlas a prueba y explorar soluciones alternativas”. (Objetivo 8).

La Geografía contribuye también, en conjunción con las demás ciencias del área, a la consecución de otros objetivos en los que se contemplan aspectos tales como: la participación en actividades grupales de forma constructiva, reconocimiento de los cambios y transformaciones que se producen en los elementos del medio social, identificación y valoración de algunos recursos tecnológicos que favorecen el desarrollo tecnológico y una mayor calidad de vida (objetivos 2, 5 y 10).

En relación con los contenidos, conviene destacar que se han seleccionado en torno a ciertas bipolaridades en las que se organizan y articulan de forma continua algunas dimensiones básicas del medio, a saber:

- a) Medio físico / medio social, en su diferencia, pero también en sus relaciones de interdependencia.
- b) Individuo / sociedad en su referencia recíproca.
- c) Naturaleza viva / no viva y sus propiedades específicas.
- d) Naturaleza / cultura o naturaleza transformada por la acción humana, captando las transformaciones que los seres humanos han realizado sobre el entorno físico, tanto en la extracción y transformación de materias primas, cuanto en los instrumentos y tecnología desarrollados para la producción material y cultural.

Todas ellas se articulan en torno a dos dimensiones transcendentales del área: la dimensión espacial y la temporal, en las que se ubican y adquieren concreción todos los componentes del medio natural, social y cultural.

Para su correcto tratamiento los contenidos están organizados en bloques, cuyo número asciende a diez; incluyendo cada uno de ellos contenidos referidos a los tres ámbitos del conocimiento: conceptual, procedimental y actitudinal, que han de abordarse de forma conjunta en la acción educativa. De estos diez bloques, cuatro son de carácter netamente geográfico: *El paisaje, El medio físico, Población y actividades humanas, y Medios de comunicación y transporte* (bloques 2, 3, 6 y 9 respectivamente), contando en el bloque 8 -dedicado a la *organización social*- con un apartado también geográfico:

“La Comunidad Europea (países que la forman)”. Estos contenidos se vinculan a los contenidos procedimentales y actitudinales con el fin de propiciar una formación integral. Para no ser demasiado prolijos en el análisis total de los contenidos, remitimos al lector al Cuadro 1 de este trabajo, en el que, junto a los contenidos conceptuales, se exponen los contenidos procedimentales y actitudinales a ellos asociados, con el desglose de los bloques en sus correspondientes apartados.

## **2.2. Los contenidos geográficos en el currículo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.**

La LOGSE y el Real Decreto 1.007/1.991, BOE del 14-6-91 que fija las enseñanzas mínimas correspondientes a la Enseñanza Secundaria Obligatoria, establecen un área de conocimiento para toda esta etapa bajo la denominación multirreferencial de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. En ella se concede una importancia relevante a la Geografía y a la Historia en relación con el resto de las disciplinas sociales, debido, fundamentalmente, al peso específico que tradicionalmente han tenido estas disciplinas en el ámbito académico como ciencias encargadas del conocimiento de la sociedad. Se admite para el segundo ciclo su organización en materias.

En esta etapa la estructura disciplinar del área adquiere un valor relevante, que se manifiesta tanto en los objetivos como en los contenidos, tendentes a alcanzar una visión de la realidad más analítica, sistemática y generalizadora; en definitiva, más científica que en la etapa anterior. No obstante, se mantienen los dos polos básicos y complementarios de la realidad como referentes del saber: el de la experiencia personal y vivencial y el socialmente compartido y científicamente organizado. La experiencia personal del alumno y sus esquemas de conocimiento continúan siendo un referente necesario para la selección y organización de los contenidos de aprendizaje, así como para la planificación de una enseñanza potenciadora del aprendizaje significativo.

La Geografía contribuirá a alcanzar los objetivos de la etapa mediante el desarrollo de capacidades específicas, tales como: “analizar los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento del medio físico, valorar las repercusiones que sobre él tienen las actividades humanas y contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora del mismo, como elementos fundamentales de la calidad de vida”. (Real Decreto 1007/1991, objetivo i).

El diseño curricular contempla los tres componentes básicos: objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Los objetivos del área dan concreción a los objetivos generales de la etapa en relación con los contenidos de la Geografía, la Historia y demás ciencias sociales que la integran. Desde la Geografía el objetivo general propuesto se alcanzará desarrollando en los alumnos la capacidad para “identificar y analizar a diferentes escalas las interacciones que las sociedades humanas establecen con sus territorios en la utilización del espacio y el aprovechamiento de los recursos naturales, valorando las conse-

cuencias de tipo económico, social, político y medio-ambiental de las mismas”, tal y como queda recogido en el cuarto objetivo de área. Hay, otros dos objetivos de área a cuya consecución la Geografía puede contribuir en colaboración con otras ciencias; uno es el número seis, de carácter actitudinal y axiológico: “valorar y respetar el patrimonio natural, cultural, lingüístico, artístico, histórico y social, asumiendo las responsabilidades que supone su conservación y mejora, apreciándolo como fuente de disfrute y utilizándolo como recurso para el desarrollo individual y colectivo”; el otro es el octavo, que, desde una vertiente instrumental, persigue el desarrollo de la capacidad para obtener y utilizar diversos tipos de información, entre ellos la cartográfica.

Estos objetivos se alcanzarán mediante el tratamiento de los correspondientes contenidos, que también en esta etapa están referidos a los tres ámbitos del conocimiento: conceptual, procedimental y actitudinal. De los cuatro bloques temáticos definidos para el área: *Sociedad y territorio*, *Sociedades históricas y cambio en el tiempo*, *El mundo actual*, y *La vida moral y la reflexión ética*, el primero está íntegramente dedicado al tratamiento de aspectos geográficos relativos a hechos, conceptos y principios teóricos, a procedimientos específicos y al desarrollo de actitudes vinculadas a esta ciencia. Los seis apartados conceptuales que le componen explicitan claramente lo que decimos: 1) Iniciación a los métodos geográficos, 2) El medio ambiente y su conservación, 3) La población y los recursos, 4) Las actividades económicas y el espacio geográfico, 5) El espacio urbano y 6) espacio y poder político. En el bloque tercero, correspondiente al estudio del mundo actual, la Geografía también tiene un peso importante, tratando aspectos como las transformaciones y desequilibrios en el mundo actual, la organización territorial de España y España en el mundo (la Comunidad Europea e Iberoamérica). (Cuadro 2).

A los contenidos conceptuales tradicionalmente abordados en Geografía se han incorporado dos novedades que conviene destacar: los aspectos de geopolítica y el tratamiento del medio ambiente, que han venido a enriquecer la aportación de la Geografía a esta etapa de la enseñanza. (Cuadro 2).

En el ámbito de los procedimientos supone también una innovación importante la incorporación de métodos y procedimientos de análisis de la realidad: uso de fuentes de información, representación gráfica y cartográfica, iniciación al trabajo de campo (Cuadro 2). “Esta incorporación, además de propiciar una docencia más activa, puede ayudar a aquellos docentes que se sientan inequívocamente geógrafos a practicar una enseñanza de nuestra disciplina que evite su disolución en el conjunto de las Ciencias Sociales y sea capaz de inculcar en los alumnos su forma más genuina de ver e interpretar el mundo” (CRESPO y RODRÍGUEZ SANTILLANA, 1991, 22).

Los contenidos actitudinales abordan una amplia gama de metas y valores vinculados al saber geográfico: curiosidad por conocer distintos tipos de paisajes, valorar su diversidad como una riqueza cultural que hay que preservar; toma de conciencia de los problemas que genera la acción del hombre en el medio, y disposición para colaborar en su defensa y con-

servación; rechazo del desigual reparto de recursos entre los pueblos del planeta y desarrollo de la solidaridad con los más desposeídos, preocupación por el rigor en la interpretación y utilización de fuentes: documentales, cartográficas, orales, etc. (Cuadro 2).

### 2.3. Los contenidos geográficos en el currículo del Bachillerato

El Bachillerato es la etapa correspondiente a la enseñanza secundaria postobligatoria. Está organizado en cuatro modalidades: a) Artes, b) Ciencias de la Naturaleza, c) Humanidades y Ciencias Sociales y d) Tecnología.

El currículo sigue estando vertebrado por unos objetivos, unos contenidos y unos criterios de evaluación. A diferencia de las etapas anteriores, los contenidos se presentan organizados en asignaturas y no en áreas de conocimiento.

La Geografía se estudia como asignatura independiente, aunque, lamentablemente no como disciplina común a las cuatro modalidades de este nuevo Bachillerato, sino únicamente en la modalidad de *Humanidades y Ciencias Sociales* y como asignatura única para el segundo curso, tal y como establece el Real Decreto 1179/1992 (BOE de 21-10-92), por el que se determinan las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Esta modalidad abre vías muy diversas a posteriores estudios, por lo que las disciplinas específicas que la componen deben ser de amplio espectro formativo y cultural. La Geografía cumple estos requisitos, pues desarrolla una forma de conocimiento que se ocupa específicamente del territorio y de los procesos sociales que en él se desarrollan.

La asignatura se denomina *Geografía de España*, por lo que el marco espacial en el que se centra es el de nuestro país. De él se analizará “su unidad y diversidad, sus dinámicas ecogeográficas, y la utilización de sus recursos humanos y económicos” (Real Decreto 1179/1992). Ahora bien, en el mundo actual ningún país puede ser estudiado de forma aislada y atendiendo únicamente a su propia realidad, sino que su estudio ha de abordarse teniendo en cuenta que cada uno de ellos forma parte de contextos socio-económicos y culturales mucho más amplios, que condicionan las formas y procesos espaciales que en cada uno de ellos se dan. Así, la *Geografía de España* se abordará teniendo en cuenta que nuestro país es miembro de la Comunidad Económica Europea, forma parte de diversos organismos internacionales, mantiene relaciones con multitud de países y constituye, en definitiva, una pieza más del sistema mundial.

Partiendo de este planteamiento, los objetivos que se persiguen son:

“Comprender y explicar, en sus coordenadas temporales y espaciales, los principales procesos de ordenación del territorio español, caracterizando los elementos geoeconómicos que configuran a España en su conjunto y los que conforman su diversidad interna”.

“Conocer y comprender las características de los medios naturales existentes en España y las diferencias entre sus distintas zonas, identificando los rasgos geográficos que individualizan el territorio español en relación con otros países del mundo”.

“Identificar y conceptualizar los diferentes elementos que configuran una explicación geográfica, utilizando el vocabulario adecuado”.

“Explicar la desigual distribución geográfica de la población, en sus diferentes categorías, comprendiendo su dinámica, estructura y problemas demográficos que pueden plantearse en el futuro”.

“Analizar los distintos tipos de explotación de la naturaleza y la utilización de los recursos por los grupos e individuos que forman parte de los diferentes medios, comprendiendo fenómenos geográficos específicos”.

“Utilizar los procedimientos específicos y los conceptos geográficos para explicar una situación territorial, partiendo de las percepciones espontáneas y contrastándolas con los datos científicos para elaborar hipótesis nuevas y verificables”.

“Ser conscientes de la inestabilidad de los medios naturales y de los graves problemas derivados de ciertas actuaciones humanas: contaminación, degradación urbana, deforestación, degradación ambiental, desertización, etc.”

“Comprender las consecuencias espaciales de la integración de España en la Comunidad Europea, y de la interacción con otros ámbitos geopolíticos mundiales, desarrollando, a su vez, sentimientos de pertenencia a espacios supranacionales con una actitud solidaria y participativa”. (Real Decreto 1179/1992).

Los contenidos a partir de los cuales se alcanzarán estos objetivos, integran aspectos del saber geográfico clásico con otros correspondientes a inquietudes mucho más recientes demandados por la sociedad actual. Están estructurados en seis grandes conjuntos temáticos: 1) *Aproximación al conocimiento geográfico*, 2) *España: unidad y diversidad del espacio geográfico*, 3) *Las dinámicas ecogeográficas*, 4) *La desigual utilización de los recursos: espacio y actividad económica*, 5) *Población, sistema urbano y ordenación del territorio*, 6) *España en el mundo*. En el Cuadro 3 se detallan los temas que configuran cada uno de estos bloques temáticos.

Los criterios de evaluación persiguen comprobar aspectos reveladores de un aprendizaje significativo, centrando la atención en los aspectos más relevantes del saber específicamente geográfico, tales como: capacidad para analizar la organización del territorio español en unidades territoriales con características físicas, socio-económicas y culturales distintas; identificación de los principales problemas medioambientales vinculados a la acción antrópica sobre el medio natural; capacidad para manejar e interpretar mapas y planos, así como diversas fuentes de información; valoración de la actual situación demográfica de España, de las causas que la han generado y las consecuencias que de ello se derivan; análisis de la localización de las actividades agrarias e industriales y valoración de los factores que la condicionan; reconocimiento de las etapas fundamentales de la constitución de la Comunidad Económica Europea y el papel que España desarrolla en ella; capacidad para planificar y desarrollar salidas y trabajos de campo; realización de trabajos de investigación, etc.

### 3. POTENCIALIDAD DIDÁCTICA DEL MEDIO RURAL PARA EL TRATAMIENTO DE LOS CONTENIDOS GEOGRÁFICOS. APORTACIONES DE LOS PRINCIPALES PARADIGMAS.

La ciencia, que se interesa por comprender el mundo y las cosas, evoluciona a través de los tiempos al compás de los cambios ideológicos, políticos y económicos que en él se operan. La perspectiva desde la cual la comunidad científica aborda la investigación y estructura el conocimiento, lejos de ser estática, se caracteriza por el dinamismo y el cambio. En este proceso evolutivo, cada paradigma científico establece sus propios principios teóricos, organiza los conceptos en niveles de relevancia diferentes y prioriza determinados valores y actitudes según el modelo vigente de hacer ciencia. Todo ello condiciona el modo de acercarse a la realidad y de dar respuesta científica a los numerosos interrogantes que ésta nos plantea. A veces, diversos paradigmas coexisten durante ciertos periodos de tiempo, debido a que ninguno de ellos por sí sólo es capaz de dar una respuesta válida a todos los interrogantes que se plantean. Tal es la situación presente, en la que, debido al alto grado de complejidad alcanzado por la ciencia, se produce una amplia articulación de enfoques, unas veces complementarios y otras incompatibles, que comparten espacio en el ámbito del saber. De esta manera, paradigmas complementarios y/o contrapuestos han ido configurando la epistemología de las ciencias, en la que se superponen conocimiento científico e ideología.

En Geografía y en Didáctica de la Geografía nos encontramos en la actualidad con una compleja malla de tendencias que intentan dar respuesta a la problemática que estas ciencias se plantean tanto en el ámbito de la investigación como en el de la formación de los ciudadanos. En consecuencia, en relación con el tema de esta ponencia: "el medio rural como recurso didáctico para la enseñanza-aprendizaje de la geografía", hemos de partir del hecho de que la utilización didáctica que hagamos de este medio dependerá, en gran medida, de la corriente o corrientes de pensamiento geográfico en que nos situemos. Por ello, se impone analizar las principales tendencias epistemológicas de la Geografía y sus correspondientes aportaciones didácticas al tema. Su conocimiento nos permitirá adoptar una actitud pluralista y definir nuestro modo de proceder en la acción docente e investigadora desde una perspectiva que contemple las aportaciones de cada una de estas corrientes.

#### 3.1. El determinismo-ambientalismo en Geografía

La institucionalización de la Geografía como disciplina científica entre 1860 y 1890 coincide plenamente con el auge del positivismo y de las ideas evolucionistas y organicistas, de ahí la fuerte influencia que estas corrientes científico-filosóficas ejercieron en la ciencia geográfica durante la segunda mitad del siglo XIX. La publicación en 1859 de la obra de DARWIN *El origen de las especies* marcó de forma decisiva el pensamiento geográfico de la época. La biología evolucionista aporta a la Geografía el concepto de organismo vivo, en el que las diversas partes realizan funciones interdependientes que garantizan su supervivencia. Este concepto se aplicó de forma generalizada al estudio de suelos,

vegetación, relieve, regiones, grupos humanos, Estados... que son considerados como seres vivos, cuya dinámica está sometida a leyes similares a las de la Naturaleza. El trasvase de estas ideas al estudio de las relaciones hombre-medio dio lugar a lo que se conoce como darwinismo social y a una concepción ambientalista de la Geografía. La acción del hombre se considera regida por los factores del medio físico, los cuales ejercen un influjo directo sobre la constitución fisiológica y psíquica del hombre como individuo y a través de éste en la sociedad.

La influencia de esta corriente científica sobre los geógrafos de la época fue muy fuerte; sin embargo, no se canalizó de forma monolítica, sino que se dieron manifestaciones diversas, entre las que destacan dos corrientes: *el determinismo-ambientalismo* y la denominada de "*la armonía natural y ayuda mutua*".

La primera está representada por RATZEL (1844-1904), que bajo la influencia darwinista y del ecologismo de HAECKEL, traslada a la Geografía conceptos propios de la Biología y la Ecología, tales como: evolución, asociación, lucha por la supervivencia, organización y selección natural, entre otros; al tiempo que establece un paralelismo entre la conducta animal y la conducta humana, llegando a la conclusión de que la acción del hombre sobre el medio está determinada por leyes naturales y que las características culturales de los grupos humanos responden a conductas impuestas por la Naturaleza. RATZEL "define lo geográfico como el estudio de las influencias que las condiciones del medio natural ejercen sobre el hombre" (ESTÉBANEZ, 1990). El ser humano se convierte en un eslabón más de la cadena ecológica, sometido a idénticas leyes naturales que el resto de los seres vivos, y la sociedad es considerada como un organismo que mantiene relaciones duraderas con el suelo.

RATZEL se interesó también por la geopolítica. Utilizando los conceptos darwinianos de espacio vital y lucha por la supervivencia concede a la territorialidad y a la potencia militar de los pueblos un importante efecto explicativo sobre la ocupación del territorio, apoyando la tesis de que la potencia de los Estados depende en gran medida del territorio que ocupan, lo que le lleva a justificar el expansionismo y la colonización como un proceso natural legítimo. Así, en su *Politischen Geographie* y en *Der Lebensraum* (espacio vital), desarrolla la idea de que el territorio representa las condiciones de trabajo y la existencia de una sociedad; por lo que, la pérdida de parte del mismo es la prueba de la decadencia de una sociedad. El progreso, por el contrario, supone aumentar el territorio, siendo el expansionismo, por tanto, algo natural e inevitable de una sociedad que progresa.

La tendencia de "*la armonía natural y ayuda mutua*", está representada por RECLUS (1830-1905) y KROPOTKIN (1842-1921), quienes, fascinados por la armonía que existe en la Naturaleza, propugnan una Geografía centrada en la idea de la búsqueda de armonía y cooperación entre el hombre y la Naturaleza, al tiempo que se manifiestan en contra de la injusticia social, del orden establecido y del autoritarismo político, así como de cualquier forma de colonialismo y dominación, lo que hace que se conozca a esta ten-



dencia como “la dimensión ética”. Considera a la Geografía como una disciplina muy adecuada para desarrollar el pensamiento y la imaginación infantil y para fomentar el respeto mutuo entre generaciones y pueblos. Sin embargo sus aportaciones, que se oponían a los intereses colonialistas y nacionalistas de la época, no fueron aceptadas por los científicos del momento, siendo sofocadas por la corriente ratzeliana, y no se incorporaron ni a la investigación geográfica ni a la enseñanza.

De acuerdo con todo lo expuesto, el medio, tanto natural como humanizado, constituye una cantera inagotable de recursos didácticos para la enseñanza de multitud de aspectos geográficos. Siendo el medio rural, objeto de reflexión de esta ponencia, especialmente útil didácticamente desde la óptica de este paradigma, pues aporta a la enseñanza de la Geografía la posibilidad de:

- Abordar el estudio de una realidad espacial -a través del municipio o pueblo- como un todo orgánico, dotado de actividad y dinamismo propios, en el que los distintos elementos que lo configuran (físicos y humanos) actúan en interdependencia.
- Conocer infinidad de aspectos, hechos y fenómenos, tanto de carácter físico como humano, muchos de los cuales no pueden ser observados en otros ámbitos como el urbano o el puramente natural.
- Descubrir las interacciones existentes entre los diversos componentes del medio físico y entre éste y el hombre.
- Comprender las limitaciones y posibilidades que el medio físico ofrece a la actividad humana a través del estudio de aspectos tales como: características climáticas, edafológicas, hidrológicas, actividad agrícola, ganadera, etc.
- Aplicar el método científico mediante la realización de sencillas investigaciones de hechos físicos y humanos relativos al ámbito municipal.
- Desarrollar en los alumnos el respeto y amor a la Naturaleza, como un todo armónico del que el hombre forma parte como un elemento más de la cadena ecológica.
- Apreciar la incidencia del medio físico en la configuración de los caracteres peculiares de cada municipio.

### **3.2. El enfoque historicista, posibilista o regional**

A finales del siglo XIX y principios del XX, como reacción frente al positivismo y su papel hegemónico en el desarrollo del saber, surge una nueva forma de pensar y de concebir el mundo: *el historicismo*. Este enfoque se muestra contrario al método positivista, basado en las relaciones de causa-efecto, considerándolo totalmente inadecuado para las Ciencias Sociales. Considera la explicación generalizada y la búsqueda de leyes como formas propias de las Ciencias de la Naturaleza, mientras que la descripción de individualidades históricas, reparando en la intencionalidad de los grupos humanos y teniendo en

cuenta la experiencia vivida, sería el enfoque idóneo de las Ciencias Sociales. Por tanto, el objetivo esencial de las ciencias humanas será captar lo singular a través de circunstancias únicas en el tiempo y en el espacio. El historicismo, en definitiva, justifica la división kantiana entre ciencias sistemáticas o nomotéticas, buscadoras de leyes, y las idiográficas, que describen los hechos y reconstruyen los procesos que los generan.

Este enfoque aparece en Geografía en el llamado *posibilismo*, que, como reacción extrema al determinismo geográfico, subraya que el hombre es un agente activo y no pasivo en el modelado de la superficie terrestre. Considera que los grupos humanos instalados en un marco natural concreto perciben una gama de posibilidades ofrecidas por el medio físico y seleccionan entre ellas aquellas que están más de acuerdo con sus aptitudes culturales. Por tanto, el medio natural no es una causa necesaria sino contingente; no tiene un valor absoluto sino relativo; es un conjunto de posibilidades cuyo desarrollo dependerá básicamente del hombre, de su potencial cultural, que se deriva de una larga evolución histórica.

El posibilismo sitúa la relación hombre-medio en una perspectiva temporal, a lo largo de la cual cambian las posibilidades de actuación del hombre en su medio, y por ello, su papel configurador del espacio. Considera como objeto esencial de estudio la región, entendida como el espacio con características físicas, naturales y culturales semejantes, que la diferencian de los espacios contiguos, siendo el resultado de una relación íntima a lo largo de la Historia entre los grupos humanos y el territorio. Por esta razón esta tendencia se define también como paradigma regional.

El artífice de esta corriente y máximo representante de ella es Paul VIDAL DE LA BLACHE (1845-1918), creador de la Escuela Geográfica Francesa. Su pensamiento geográfico está impregnado de las ideas espiritualistas e institucionalistas de BERGSON (1859-1941). De las primeras procede la valoración de la contingencia como camino adecuado para superar el determinismo ratzeliano, tal y como expresa en la conocida frase: "Todo lo que se refiere al hombre está afectado de contingencia". También introduce la valoración de la libertad humana y la capacidad de acción del hombre sobre el medio, que constituye uno de los pilares básicos del posibilismo. Es el hombre el que revela la individualidad del territorio moldeándolo para su propio uso.

Para VIDAL el objeto de estudio de la Geografía es la relación hombre-medio desde la perspectiva del paisaje. Destaca cómo el medio natural proporciona al hombre una gama de potencialidades que él desarrolla de acuerdo con sus posibilidades y motivaciones, creando así un hábitat específico. En esta línea, tres cuestiones fueron de capital importancia para este geógrafo y ocuparon toda su atención: 1) la distribución espacial del hombre, prestando especial atención a los rasgos físicos de las zonas de poblamiento, 2) las formas de civilización, es decir, la relación de los grupos humanos con las condiciones naturales, y 3) el concepto de movilidad, destacando el papel que los transportes representan en las sociedades humanas. En su obra hay una constante prevención contra la con-

sideración determinista del medio, resaltando la capacidad que el hombre tiene, a través de su legado histórico-cultural, de aprovechar las posibilidades que el medio le ofrece y de vencer los obstáculos que le impone.

La labor de VIDAL DE LA BLACHE fue decisiva para el desarrollo y configuración de la Geografía. La escuela por él fundada extendió sus teorías por Europa a través de sus numerosos discípulos, desempeñando un papel decisivo en la trayectoria seguida por la ciencia geográfica a lo largo del presente siglo. En España la influencia ejercida por esta corriente ha sido muy fuerte, como pone de manifiesto la importancia que se concede desde ese momento a la Geografía como ciencia de síntesis y la proliferación de departamentos universitarios de síntesis regional.

Una aportación singular al paradigma posibilista es el matiz culturalista de Carl SAUER, que centró su interés en el estudio de la morfología del paisaje, creando una escuela muy influyente en la universidad de Berkeley. Para SAUER el objeto de la Geografía no es la diferenciación espacial, sino el análisis del cambio del paisaje natural a paisaje cultural, determinando las diferentes fases del proceso. En esta transformación la cultura es el agente, el marco natural el medio, y el paisaje cultural el resultado.

Esta corriente enriquece la visión de la Geografía y su enseñanza con las siguientes aportaciones:

- Hace de la Geografía un modo de pensar integrado, cuyo tratamiento se adapta perfectamente a la acción educativa.
- Aplica una metodología inductiva basada en el reconocimiento de formas y procesos con una orientación morfológica y descriptiva, seguida de la comprensión de los fenómenos con referencia al presente y al pasado.
- La acción didáctica se basa en la identificación y enumeración de fenómenos, análisis de sus componentes, justificación lógica y ubicación en el espacio y en el tiempo.
- En el ámbito de los procedimientos hace especial hincapié en la indagación, descripción, explicación, comprensión, comparación.

Desde el enfoque regional o historicista el medio rural, que tiene su concreción espacial en el municipio rural o pueblo, es considerado como un hecho histórico, resultado de la actuación de una comunidad humana sobre un espacio físico, que ha evolucionado a lo largo del tiempo y que en la actualidad presenta una fisonomía y unas funciones producto de esa evolución histórica. Desde esta perspectiva le emplearemos como recurso didáctico para la enseñanza-aprendizaje de aspectos físicos (relieve, clima, suelos, aguas, etc.), de aspectos humanos (población, poblamiento, actividades económicas, etc.) y todo ello desde el punto de vista evolutivo; fijándonos no sólo en las formas espaciales sino también, y de modo muy especial en los procesos que las han generado; para, tras la posterior aplicación del método comparativo descubrir semejanzas y singularidades.

### 3.3. La Nueva Geografía o enfoque cuantitativo

Entre los años cuarenta y sesenta del presente siglo se generan en las ciencias humanas grandes cambios metodológicos, debidos al triunfo de un nuevo positivismo que deja sentir su influjo tanto en el pensamiento filosófico como en la ciencia (CAPEL, 1988).

Este neopositivismo se apoya en los principios del positivismo lógico formulados por los intelectuales del Círculo de Viena y del Grupo de Berlín, quienes generalizaron la teoría de que el mundo es objetivo y mensurable, de manera que sólo se puede llegar a comprenderlo mediante la observación y el razonamiento. Considera que la lógica formal y las matemáticas, así como la evidencia de los sentidos, son las únicas fuentes seguras del conocimiento, oponiéndose al estudio de todo tipo de fenómenos no verificables.

Los contenidos básicos de este enfoque pueden concretarse, sintéticamente, del modo siguiente: a) pretende una ciencia unificada, para lo que se hace necesario la utilización de un lenguaje neutro, exento de contaminación subjetiva y de juicios de valor; b) propugna el establecimiento, a partir de la experiencia, de proposiciones empíricas y analíticas basadas en la lógica y en las matemáticas; c) rechaza la interpretación determinista y causal entre la relación de los fenómenos y defiende el concepto de probabilidad; y d) considera que sólo hay conocimiento de un fenómeno a partir del dato empírico, considerando no válidos los conocimientos derivados de la razón pura.

Este paradigma es extraordinariamente acogido por la comunidad científica porque pretende ser útil y ofrecer respuesta a los grandes problemas sociales del momento. Tengamos en cuenta que Europa acaba de salir de la guerra destruida y con graves conflictos socioeconómicos y políticos y Estados Unidos inicia su liderazgo mundial. Todo ello va a suponer una nueva organización de las actividades políticas y económicas basadas en el utilitarismo y la eficacia. De ahí, que la comunidad científica muestre una enorme confianza en el poder de la ciencia y de la técnica para conseguir alcanzar una sociedad más rica y justa. El objetivo de la ciencia es, por tanto, aportar soluciones eficaces para la resolución de problemas.

En el ámbito de la Geografía, al éxito de este paradigma hay que añadir las insuficiencias que el enfoque regional presentaba para la interpretación de la nueva problemática generada en la interacción hombre-medio, derivada básicamente del potente desarrollo urbano e industrial. En este contexto, surge en Estados Unidos, en la década de los 50, la *Nueva Geografía* o *Geografía Cuantitativa*, apoyándose filosóficamente en las teorías formuladas por SCHAEFER, en su artículo "Excepcionalismo en Geografía" (1953), en el que destaca el conservadurismo epistemológico de la Geografía clásica y considera que el excepcionalismo, tal y como fue concebido por la corriente posibilista-regionalista, era el culpable de la situación tan poco satisfactoria en la que se encontraba la Geografía.

La *Nueva Geografía* va a reformular el problema de la relación hombre-medio centrandolo en el estudio de los aspectos espaciales en la búsqueda de regularidades. Los fenó-

menos observados serán considerados relevantes únicamente si presentan patrones de regularidad, desestimando los aspectos singulares o atípicos porque dificultan la generalización y la capacidad de predicción. Esta nueva concepción epistemológica sustituye el método inductivo por el deductivo. El objetivo será formular hipótesis que, tras ser verificadas mediante la investigación empírica, permitan establecer teorías. Se buscan, por tanto, tipologías que se repitan y que permitan establecer clasificaciones, predecir y planificar. Un ejemplo de la nueva metodología asumida por la Geografía es la empleada por CHIRSTALLER en su teoría sobre los lugares centrales, que W. BUNGE (1966) calificó como “el producto más refinado de los geógrafos”.

En el ámbito educativo, de acuerdo con este planteamiento, se va a conceder una relevancia capital a las materias instrumentales, fomentando los conocimientos científicos y técnicos, la instrucción modular, la enseñanza programada y la microenseñanza. Se persigue, como vemos, un modelo de actuación eficientista, preocupado esencialmente por la consecución de objetivos, la gestión, la tecnología y la cuantificación de las variables que intervienen en la acción educativa.

Este enfoque ha realizado aportaciones extremadamente valiosas a la Geografía y a la Didáctica de la Geografía, entre las que cabe destacar:

- Rigor metodológico, basado en el método hipotético-deductivo.
- Interés por la concreción.
- Valoración de la probabilidad.
- Aportación de nuevas técnicas de cuantificación y medida.
- Interés por la estadística.
- Incorporación de nuevas técnicas y recursos didácticos (modelos y juegos de simulación, enseñanza programada, etc.)
- Nuevas técnicas de trabajo de campo centradas en la investigación según el método científico.

Al mismo tiempo, como señala BENEJAM (1989), “la preocupación por la eficacia ha procurado a la Didáctica una dimensión prospectiva que ha hecho posible convertir diversos temas en conocimientos significativos y motivadores”.

Desde este enfoque el medio rural aporta a la Didáctica de la Geografía:

- La posibilidad de aplicar el método científico al estudio de infinidad de hechos tales como: procesos de producción agraria, análisis de rentabilidades, cambios en los usos del suelo agrario, etc.
- La posibilidad de centrarse en el estudio de temas concretos, ya que permite llevar a cabo el tratamiento de cualquier tema de forma especializada en un marco espacial claramente definido: el municipio rural.

- Favorece la posibilidad de trabajar en el establecimiento de probabilidades y en la búsqueda de regularidades espaciales relativas al tema estudiado, mediante el establecimiento de comparaciones entre diversos municipios rurales de entornos similares, diferentes e incluso contrapuestos.
- Favorece la aplicación de las técnicas de cuantificación y medida, la estadística y la investigación empírica, etc.

### 3.4. La Geografía del Comportamiento y de la Percepción

Esta corriente surge en la década de los sesenta frente a los modelos normativos de interpretación de la realidad propios de la Geografía cuantitativa y alcanzará su auge a partir de 1970, impulsada por la apertura que la Geografía realizó hacia otras ciencias del ámbito de las humanidades, especialmente la psicología. Los geógrafos empiezan a interesarse por la forma en que el individuo percibe la realidad y de cómo esta percepción determina las repercusiones que su comportamiento tiene en el espacio.

Este enfoque geográfico, fuertemente influido por la corriente psicológica conductista, propugna el estudio de los procesos y las formas espaciales debidas a la acción del hombre mediante la observación, análisis y valoración de su conducta. Desde esta perspectiva, la toma de decisiones a nivel individual se convierte en el principal objeto de estudio; partiendo siempre de tres premisas: a) el hombre forma en su mente imágenes del mundo real que pueden ser evaluadas, b) el comportamiento del hombre en el mundo real depende de las imágenes que del mismo se ha formado mentalmente, y c) la visión que el hombre tiene de la realidad es subjetiva y está condicionada por múltiples variables tanto internas como externas al individuo. En consecuencia, el hombre a la hora de decidir lo hace desde una visión subjetivizada de la realidad.

Esta idea se complementa y perfecciona con la aceptación por parte de la ciencia geográfica del modelo de hombre de racionalidad limitada formulado por el psicólogo SIMON (1957). Según este autor, la información que el hombre tiene del mundo real es parcial, deficientemente asimilada y subjetivamente contemplada. Esto lleva al individuo a elaborar un modelo mental de la situación real que dista mucho de ser objetivo, y en relación con este modelo desarrolla su comportamiento. Surge, así, el *medio comportamental* como opuesto al mundo observable y el hombre de racionalidad limitada como opuesto al hombre de comportamientos óptimos y eficientista, defendido por los modelos normativos. SIMON demostró que el hombre se mueve fundamentalmente en niveles de satisfacción más que dentro de pautas de racionalidad objetiva. Sus aportaciones fueron decisivas para el desarrollo de la corriente comportamental en Geografía y en la actualidad los trabajos de investigación basados en el modelo satisfactor son punteros en sus aportaciones, ofreciendo mejores interpretaciones de la realidad que los realizados conforme al modelo optimizador.

ESTÉBANEZ (1988), siguiendo a COLLEDGE y STIMSON (1978), considera que la investigación geográfica desde el enfoque comportamental se caracteriza por:

1. *La consideración de un nuevo modelo de hombre*: el hombre de racionalidad limitada, que sustituye al hombre todo razón y desprovisto de subjetividad a la hora de tomar decisiones. Es el hombre que no se mueve en busca de la máxima utilidad o beneficio, sino que pondera otros valores: como la disponibilidad de tiempo libre, la amistad, la familia, la satisfacción en el trabajo, etc.
2. *El empleo de nuevos modelos de medios*. No se considera como exclusivo el medio observable, sino que se parte del hecho de que el medio en el que el hombre ha de decidir no sólo está constituido por realidades tangibles, sino que está formado también por una serie de factores culturales, sociales y personales que actúan como filtros a través de los cuales el hombre percibe su entorno.
3. *Realización de estudios a microescala*. La importancia concedida por este enfoque a la dimensión subjetiva como condicionadora de los procesos espaciales y el interés por el estudio de los comportamientos individuales, impone la necesidad de ceñirse al estudio de pequeños ámbitos espaciales, para, a partir de ellos, llegar al establecimiento de generalizaciones sólidamente fundamentadas que respondan a comportamientos espaciales reales.
4. *El empleo de nuevos datos*. La necesidad de valorar nuevas realidades ha hecho necesario crear nuevos métodos de análisis y de valoración de datos. Aparecen así los llamados datos blandos, en los que adquiere un importante papel la evaluación subjetiva. Todo ello ha supuesto un importante acercamiento a la psicología, ciencia experta en el estudio y valoración de las formas de comportamiento del individuo, así como el empleo de técnicas de medida propiamente psicológicas, como los test.

Por último, queremos señalar que el enfoque comportamental no pretende ser por sí solo un paradigma alternativo a la Geografía Cuantitativa, sino que pretende ser un enfoque complementario, siendo considerado por la comunidad de geógrafos como un paradigma puente entre el cuantitativismo, los enfoques radicales y la corriente humanista. Supone una postura crítica hacia el positivismo cuantitativo en el que encuentra serias deficiencias para dar respuesta a los problemas que la sociedad del momento plantea en lo que a la relación hombre medio se refiere, pero admite las múltiples aportaciones que la Nueva Geografía aporta a los estudios geográficos.

En el plano educativo este paradigma ha dotado a la Geografía y a la Didáctica de la Geografía de una dimensión humanizadora que ha contribuido a ampliar sus horizontes y a la producción de estudios mucho más matizados y ajustados a la realidad. Al contemplar una serie de factores -los comportamentales-, hasta ahora no considerados como relevantes para la ciencia geográfica, introduce la sensibilización por una problemática y una metodología didáctica e investigadora totalmente innovadora, que da relevancia a las individualidades personales como configuradoras de colectivos más amplios pero que

conservan su singularidad a la hora de tomar decisiones y esto, evidentemente, se manifiesta en la configuración del territorio. Sintéticamente podemos decir que ha aportado a la enseñanza de la Geografía:

- Interés por la observación, análisis y valoración del comportamiento humano a nivel individual y las repercusiones del mismo en la toma de decisiones con componente espacial.
- Desarrollo de destrezas para valorar las metas, valores y objetivos que mueven a los individuos a comportarse de forma diversificada a la hora de tomar decisiones relacionadas con el uso del territorio.
- Interpretación de la relación hombre-medio basada en el modelo satisfactor frente al modelo optimizador de la Geografía Cuantitativa, por considerar que las decisiones son tomadas por los individuos en función de niveles de satisfacción y no de óptimos teóricos.
- Necesidad de comprender que el individuo está condicionado en la toma de decisiones por el tipo y grado de información con que cuenta y de que ésta nunca es total.
- Técnicas de trabajo a pequeña escala como medio para obtener resultados ajustados a la realidad en la interpretación de las formas y procesos espaciales; para, posteriormente, a partir de este conocimiento, comprobar que tipo de regularidades espaciales pueden darse.
- Nueva metodología investigadora, que se interesa por un amplio número de factores de componente psicológico, cuyo análisis y valoración permiten conocer diversos rasgos del carácter y personalidad del individuo relacionados directamente con la toma de decisiones con incidencia espacial.
- Empleo de nuevas fuentes y técnicas instrumentales, tales como los tests de personalidad, las encuestas psicosociales y todo tipo de cuestionarios para valorar la conducta personal.
- Empleo de los mapas mentales, en los que el individuo plasma su modo particular de aprehender el espacio.

El medio rural se constituye, desde esta perspectiva, en un entorno especialmente útil para la enseñanza-aprendizaje de la Geografía ya que favorece, entre otras facetas:

- La investigación empírica a pequeña escala, centrada en el municipio rural, con el fin de obtener resultados auténticamente reales en relación con el tema estudiado y a partir de ahí establecer posibles generalizaciones.
- La interpretación de la realidad desde una perspectiva global.
- La explicación de diversos aspectos socioespaciales mediante el análisis de los procesos de toma de decisiones de aquellos individuos encargados de decidir sobre el uso que hacen de sus tierras: empresarios agrícolas, ganaderos, etc.
- La comprensión de que la toma de decisiones con repercusiones sobre el territorio (de



los empresarios agrícolas, por ejemplo) está condicionada por múltiples variables tanto estructurales (medio físico, desarrollo económico, etc.) como relativas a la persona encargada de decidir (nivel social y económico, carga familiar, edad, rasgos de personalidad, etc.).

- El análisis y valoración de las metas, valores y objetivos que llevan al individuo a comportarse de determinada manera en su actuación sobre el territorio.

### 3.5. La Geografía Radical

En los últimos años de la década de los sesenta se desarrollan una serie de acontecimientos en el ámbito internacional que causan un gran impacto en el pensamiento científico y filosófico. Destacan entre ellos el final de “la guerra fría” y la posibilidad de una circulación de las ideas más libre, al tiempo que aparecen los primeros síntomas de crisis en el sistema de dominación económica occidental y el resurgir del tercer mundo frente a la dominación política y económica de occidente. Paralelamente, en los países industrializados se observan grandes problemas de injusticia social y marginación, que llevan a poner en tela de juicio la eficacia del cientifismo.

La Nueva Geografía, que había supuesto una auténtica renovación del pensamiento geográfico y desarrollado las técnicas de investigación notablemente, se muestra impotente para dar respuesta a la nueva problemática que esta situación plantea en torno al espacio. Y surgen frente a este enfoque diversas alternativas geográficas que tienen en común el fuerte rechazo del positivismo. Se cuestiona la validez del método aplicado a las ciencias físico-matemáticas como válido para el estudio de las ciencias sociales y cobran cada vez más fuerza las ideas de la Escuela de Frankfurt, con figuras tan significativas como ADORNO y MARCUSE, que propugnan el antipositivismo y la transformación social. Cobra cada vez más cuerpo el carácter ideológico de la ciencia, es decir, como dependiente de un contexto social y de los intereses del grupo dominante. Y, ante el desencanto por el positivismo, los geógrafos vuelven sus ojos hacia concepciones filosóficas y psicológicas que ofrecen una visión del mundo más rica y matizada. Suscitan gran interés la fenomenología, el existencialismo y el idealismo, como respuesta crítica a la obsesión positivista de establecer leyes y descubrir regularidades. Aparece así en el ámbito de la Geografía institucionalizada una corriente crítica que cristalizará esencialmente en dos tendencias: *la Geografía Radical* y *la Geografía Humanista*.

Como Geografía Radical se entienden generalmente todas aquellas tendencias de izquierda, inspiradas en la mayoría de los casos en la filosofía marxista, que se caracterizan por llevar a cabo la defensa de una Geografía comprometida y crítica en relación con la Geografía institucionalizada. Esta tendencia rompe con el “status quo” de la Geografía académica, al tiempo que se convierte en un verdadero proyecto revolucionario. Los radicales acusan tanto a la Geografía clásica como a la Geografía Cuantitativa por su presun-

ta neutralidad y por la desproporción entre los resultados obtenidos y los medios empleados. Al mismo tiempo hace una dura crítica a la Geografía Humanista, que GARCÍA BALLESTEROS (1986) ha sintetizado en cinco apartados: 1) Carece de dimensión práctica, no aporta ninguna solución; 2) debido a su concepción idealista del mundo, hace abstracción del contexto material e ideológico de clase que se dan en las decisiones individuales y grupales; 3) puede decir muy poco sobre la realidad de la sociedad capitalista avanzada; 4) con su enfoque subjetivista es incapaz de analizar la estructura de la realidad e incapaz de mejorar las condiciones objetivas del mundo; y 5) no tiene en cuenta que el hombre no es libre a la hora de actuar, sino que su libertad está condicionada por múltiples circunstancias externas sobre las que el individuo no ejerce control.

Todos los geógrafos marxistas admiten la socialización de los medios de producción y la categorización del espacio como producto social. Basan su investigación en el análisis de los procesos sociales, anteponiéndolos siempre a los espaciales por considerar que los segundos son el resultado de los primeros. La Geografía debería interesarse, según ellos, por el bienestar social, la equidad en la distribución de los recursos y la gestión para un uso del espacio no discriminatorio. Su objetivo esencial es “poner de manifiesto las contradicciones del sistema capitalista, causantes de los desequilibrios espaciales y de la explotación social. El único modo de corregir esos desajustes socioespaciales es derrocando el sistema capitalista e introduciendo el socialismo. La Geografía debe contribuir a la destrucción del sistema, no sólo haciendo el diagnóstico y poniendo de manifiesto sus contradicciones, sino proporcionando instrumentos que permitan a los oprimidos ser conscientes de su situación y actuar revolucionariamente para corregir esos desajustes” (ESTÉBANEZ, 1990). De este modo, la Geografía se concibe como una ciencia e instrumento de acción política y se asume el contenido político del conocimiento geográfico desde una actitud militante y de lucha por una sociedad más justa. La Geografía Radical marxista concibe el trabajo geográfico como un instrumento de lucha social.

Esta tendencia hace aportaciones a la Didáctica de la Geografía tales como:

- Sensibilización hacia los temas de justicia social y las repercusiones espaciales derivadas de cualquier tipo de discriminación.
- Desarrollo del espíritu crítico en relación con los temas socioespaciales.
- Apertura hacia puntos de vista contrapuestos.
- Reflexión acerca de que la Geografía debe ser capaz de ofrecer soluciones a los problemas socioespaciales que surgen en el seno de la sociedad capitalista.
- Necesidad de adiestrarse en la toma de decisiones y decidir desde una postura responsable y comprometida.

El tema de la injusticia social y sus repercusiones en el territorio, motivo central del discurso radical, se presta a ser estudiado magníficamente recurriendo al medio rural como elemento de análisis. Actividades especialmente interesantes en este sentido pueden ser:

- Analizar el por qué de la desigual posesión de la tierra, que genera la contraposición entre latifundio y minifundio. Causas y consecuencias.
- Indagar sobre la incidencia del caciquismo en los sistemas de producción y tenencia de la tierra.
- Comprender la pervivencia de formas del pasado en la explotación de la tierra y la dificultad para adoptar innovaciones agrarias por falta de formación cultural y técnica, escasez de recursos económicos, escaso nivel de información y otras circunstancias desfavorables que se dan en la mayor parte de los municipios rurales.
- Detectar el fuerte contraste que existe entre el valor de los productos agrarios como materia prima y los productos elaborados a partir de ellos por la industria agroalimentaria, así como entre lo que el agricultor vende y todo lo que necesita adquirir, tanto a nivel doméstico como para su explotación agraria (fertilizantes, plaguicidas, maquinaria, carburantes, etc.)
- Desarrollar la sensibilidad y el espíritu crítico hacia estos problemas y ofrecer posibles soluciones de forma rigurosa y con fundamento científico.

### 3.6. La Geografía Humanista

La corriente Humanista surge en Geografía en los años setenta como respuesta crítica a las limitaciones del enfoque positivista de la Nueva Geografía. Su objetivo es sustituir lo que consideran la dictadura absolutista del neopositivismo en el quehacer geográfico por una visión más humanística de la realidad. Niega la existencia de un mundo objetivo que pueda ser explicado mediante el empleo exclusivo del método científico y propugna el empleo de métodos más diversificados, al tiempo que concede una importancia capital a la investigación cualitativa.

Este paradigma se enmarca dentro del humanismo del siglo XX, el cual “busca luchar contra las estrechas limitaciones del positivismo lógico de la ciencia... y persigue rescatar de nuevo al hombre para tratarlo con todos sus atributos, situándolo en el centro de todas las cosas, como productor y como producto de su propio mundo” (LEY y SAUMELS, 1978). Sin embargo, como señala ESTÉBANEZ (1982), “el humanismo del siglo XX no es dogmático ni excluyente, pues no niega que el hombre pueda estudiarse desde una perspectiva científica, sino que considera este enfoque parcial, y por ello, el humanista ha de considerarlo pero incluyendo otros puntos de vista que revelen una preocupación humana”. Esta corriente de pensamiento se apoya en las filosofías fenomenológica y existencial, así como en algunas ideas de MARX, LUKACS y MARCUSE y ha ejercido una marcada influencia en todas las ciencias sociales e impregna los objetivos del Club de Roma, que postula un nuevo humanismo caracterizado por el sentido de la globalidad y la justicia social.

Dentro de este contexto el principal objetivo de la Geografía Humanista es reconciliar la ciencia con el hombre, acomodando lo objetivo con lo subjetivo y el materialismo con

el idealismo. Los rasgos esenciales de este nuevo enfoque son; por una parte, hacer una Geografía humana con hombres y, por otra, una Geografía antropocéntrica, apoyada en el existencialismo y en la fenomenología, ya que, en términos sociales, el espacio se convierte en lugar, que es lo que permite la comprensión de los hechos (tema del que ya existen antecedentes en VIDAL DE LA BLACHE y en el culturalismo de SAUER). Su objetivo, por tanto, es el estudio de la experiencia humana directa en un lugar, entendido como espacio concreto, analizando sus significados, sus valores e intuiciones.

Los geógrafos humanistas más que estar interesados por la explicación de los fenómenos se interesan por hallar el significado de los mismos. Este trabajo por parte del geógrafo sirve a la sociedad porque eleva su nivel de consciencia sobre la relación hombre-medio (TUAN, 1976), pero sería un error hacer interpretaciones de carácter normativo. Igualmente, consideran que el investigador está influido en su trabajo por condicionamientos personales, de ahí la importancia que conceden a la observación participante como medio para situarse más objetivamente en el contexto de los hechos que se pretende investigar. A su vez, recogiendo las aportaciones de la Geografía del Comportamiento y de la Percepción, centra su atención en los métodos de medida que permiten recoger interpretaciones personales de la realidad en función de metas y valores personales.

El enfoque geográfico humanista es una corriente de pensamiento muy abierta en la que se da cierta diversificación de criterios, si bien, de acuerdo con la corriente adoptada como fundamento epistemológico se pueden distinguir dos tendencias: la fenomenológica y la idealista.

La tendencia *Fenomenológica* existencial subraya la importancia de la individualidad del hombre, su subjetividad y libertad, oponiéndose a las pretensiones de los enfoques con tendencia a buscar abstracciones y regularidades en el comportamiento humano. El marco territorial de referencia es siempre el espacio geográfico vivido o espacio vivencial, convertido en lugar afectivo y apropiado sentimentalmente. Frente a la variedad de experiencias derivadas de la relación hombre-medio con el lugar, se estima negativamente el efecto que produce la tecnología actual y el consumismo, que crean espacios artificiales, uniformes y despersonalizados, que se convierten en neutros, anónimos o, simplemente en "no lugares". En relación con esta valoración del lugar por el individuo TUAN (1974) acuñó el concepto de *topofilia*, que define como "el lazo afectivo entre la gente y un lugar". Aporta también los conceptos de *topolatría*: sentido reverencial por un lugar, y *topofobia*: miedo o aversión a un lugar. Vemos, por tanto, que existen diversas escalas en la valoración del lugar pero siempre está presente la significatividad que éste tiene para el individuo; no en vano la percepción individualizada de lugar se forja a través de la decantación de múltiples experiencias personales y compartidas y está lleno de significado para sus habitantes.

La tendencia *Idealista* tiene en común con la fenomenológica su carácter antipositivista. Sin embargo, es menos subjetivista, considerando como base de su filosofía el

estudio de los ideales y de la conciencia colectiva como los elementos que mueven las acciones humanas. Entiende como algo especialmente relevante para comprender los procesos espaciales llegar a interpretar los pensamientos de aquellos cuyas acciones buscamos explicar (GUELKE, 1974). Todas las acciones son el resultado de un pensamiento racional, apoyado en una teoría, en un sistema de ideas inventado por el hombre. Estas teorías forman parte de la sociedad y la cultura en la que vive inmerso el sujeto, incluyéndose en ellas la religión, los mitos y las tradiciones. Por tanto, como señala ESTÉBANEZ (1990), la Geografía Humana no precisa idear teorías, puesto que las teorías esenciales que llevan a la acción ya existen o existieron en la mente de los individuos. La tarea del geógrafo es, según ellos, descubrir estas teorías. Esta tendencia afirma, en esencia, que la actividad de la mente es el fundamento de la existencia humana y del conocimiento. No niega ni desconoce las condiciones materiales de la vida humana pero considera que éstas solamente adquieren significado cuando el hombre las procesa a través del pensamiento.

El paradigma Humanista a través de estas dos vertientes o tendencias aporta al ámbito de la didáctica geográfica:

- Interés por el espacio desde la perspectiva *de lugar vivido*, visión que sustituye al concepto objetivo y frío de espacio.
- La observación participante como técnica indagatoria para explicar los procesos espaciales, que, según esta corriente, sólo pueden ser comprendidos a través de la empatía.
- Interés por la valoración de aspectos emocionales, culturales, éticos y religiosos como condicionadores de la interacción hombre-medio.
- Nuevos procedimientos metodológicos: el estudio de casos, la investigación-acción, la interpretación cualitativa, etc.

El medio rural, desde el enfoque humanista, realiza dos aportaciones esenciales a la enseñanza de la Geografía:

- La explicación de múltiples aspectos socioespaciales partiendo de la indagación acerca del valor que tiene el lugar vivido para comprender los comportamientos con repercusiones territoriales.
- La posibilidad de desarrollar estudios explicativos de la realidad desde la investigación participante.

De todos es sabido que los habitantes de las áreas rurales desarrollan unos vínculos emocionales muy fuertes hacia las tierras que explotan, las gentes con quienes se relacionan, los parajes por donde pasean,..., en definitiva hacia el entorno donde discurre su vida. Esto les lleva a desarrollar hacia su pueblo sentimientos de tofilia, que con frecuencia derivan en topolatría. Estos sentimientos se dan con mayor dificultad en los habitantes urbanos y disminuye progresivamente a medida que aumenta el tamaño de la ciudad.

### **3.7. El pensamiento postmoderno**

Apoyándose en aportaciones del pensamiento humanista, surge en los años ochenta una línea de pensamiento caracterizada esencialmente por la defensa del relativismo científico. Esta tendencia, conocida como *postmodernismo*, considera que la explicación del mundo ofrecida por cada uno de los paradigmas existentes hasta el momento es necesariamente parcial y simplista, ya que cada uno de ellos ofrece de la realidad una única explicación -la suya- entre las muchas posibles.

Esta visión relativista del conocimiento se apoya en la concepción de que la ciencia está hecha por los hombres y como tal es cambiante según los tiempos y las modas, así como por las conquistas técnicas que desde el propio ámbito de la ciencia se van incorporando al saber de la comunidad científica. La ciencia, por tanto, no es neutra, sino que se rige por convencionalismos, los cuales por su propia definición admiten distintas lecturas.

En Geografía, como en las demás ciencias, esto supone que los conocimientos que constituyen su cuerpo científico pueden ser cambiantes según los tiempos y según los intereses dominantes, lo que supone que cada propuesta puede ser criticada, rebatida y sustituida por otra que ofrezca resultados más convincentes en un momento concreto. Por tanto, como señala esta tendencia, el conocimiento socioespacial, como todo conocimiento, es intencional y relativo, porque está condicionado por la ideología y los intereses dominantes, que priorizan determinados conceptos y problemas y relegan o ignoran otros. De hecho, hoy en día, todo científico que se precie está de acuerdo en considerar que el saber científico es relativo y que la epistemología de las ciencias es el resultado de aportaciones científicas e ideológicas, que responden, generalmente, a intereses económicos y/o políticos concretos.

El pensamiento postmodernista contribuye a enriquecer la Didáctica de la Geografía al plantear la necesidad que existe de adoptar una metodología pluralista, comprometida y crítica, en la que la confrontación dialéctica adquiere especial relevancia como medio para contrastar posturas.

### **3.8. El recurso a los distintos paradigmas para lograr una enseñanza integral de la Geografía**

La riqueza de enfoques que la ciencia geográfica ofrece actualmente es un claro reflejo de que el estudio de los hechos humanos y su repercusión en el espacio supone una labor compleja y puede ser abordada desde perspectivas muy diversas. En todo enfoque se superponen ciencia e ideología, siendo cambiante la visión que de la Geografía se ha dado en función de los sistemas científicos, políticos e ideológicos imperantes.

No obstante, consideramos que los distintos paradigmas, lejos de ser excluyentes entre sí, aportan visiones complementarias al conocimiento de la relación hombre-medio y de

la problemática socioespacial, y contribuyen a matizar y enriquecer el objeto de estudio de la Geografía. Por ello, se impone la necesidad de impregnarse de las distintas aportaciones realizadas por las diversas corrientes y aprovechar de cada una de ellas lo que resulte más enriquecedor para nuestro desarrollo profesional como docentes e investigadores. Este conocimiento nos permitirá realizar de forma más enriquecedora y diversificada: la selección de los contenidos a tratar, el tipo de metodología a seguir, las estrategias de enseñanza a utilizar y los recursos didácticos en que apoyarnos; aspectos claves, todos ellos, de la acción didáctica.

Desde esta visión amplia y tolerante, integradora de las aportaciones que cada enfoque o paradigma nos ofrece, hemos querido abordar el tema de esta ponencia. De ahí que, antes de centrarnos en el análisis del potencial didáctico que el medio rural nos ofrece para la enseñanza de la Geografía, hayamos expuesto, de forma sintética, la visión que del método y objeto de estudio de esta ciencia nos ofrecen los distintos paradigmas. Sólo así, ese potencial teórico se concretará en una gama diversificada de elementos útiles para agilizar y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía en los distintos niveles de enseñanza. También es verdad que esto supone un mayor esfuerzo didáctico, pues conlleva la necesidad de atender a muchos más aspectos y exige generar un mayor número de recursos y habilidades, tanto en el aula como fuera de ella, pero la contrapartida que obtendremos a cambio merecerá la pena, tanto para nosotros como para nuestros alumnos.

Una idea rápida de lo que decimos, nos la ofrece el mero hecho de considerar que en función del paradigma en que nos situemos variará el acercamiento que hagamos al propio concepto de medio rural. Así, desde el enfoque regional o historicista, el municipio rural es un producto histórico, resultado de una evolución, que ha estado condicionada por el medio físico en el que está ubicado y por las conquistas técnicas y culturales de la comunidad que le da vida. Para la Nueva Geografía, sin embargo, el municipio rural constituye una forma de ocupación espacial, que al ser estudiada desde el análisis locacional se integra dentro de un determinado modelo. La Geografía del Comportamiento y de la Percepción amplía las miras de los enfoques anteriores y prioriza en el análisis de la realidad rural la investigación acerca de los comportamientos individuales y de los mecanismos psicopersonales que llevan a los miembros de la comunidad municipal a actuar de una determinada manera, en función del modo que tienen de aprehender la realidad en la que han de llevar a cabo la toma de decisiones. Desde la perspectiva radical el municipio rural se constituye en un espacio humanizado en el que, debido a la acción dominante de los grupos de poder, se generan serios desequilibrios sociales y económicos que tienen su reflejo en el marco territorial. La corriente humanista entiende el municipio rural como el espacio vivido y sentido, es decir, como el lugar al que los individuos que lo habitan dotan de significado emocional y estético, convirtiéndolo en espacio vivencial. Por último, el eclecticismo postmodernista relativiza cualquier modo de concebir el medio rural y propugna el empleo de una metodología pluralista en la que primen los procesos de interpretación de las propias ideas y el debate entre éstas y las de los demás.

#### 4. ESTRATEGIAS PARA LA EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA DEL MEDIO RURAL EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

El medio rural pone a disposición del docente multitud de hechos, fenómenos y procesos de índole socioespacial susceptibles de ser observados, analizados e investigados, que correctamente utilizados como recurso didáctico para la enseñanza de la Geografía, contribuirán a agilizar y enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de esta disciplina. Su empleo didáctico facilitará a los alumnos la comprensión de una amplia gama de conceptos y fenómenos del medio físico y social, así como de las interacciones entre ambos, propiciará la adquisición de habilidades o destrezas específicamente geográficas y potenciará el desarrollo de actitudes positivas hacia el entorno físico y social.

Este potencial didáctico se ve incrementado, además, porque todos los elementos que configuran el medio rural constituyen partes integrantes de una realidad a pequeña escala: el municipio rural o pueblo, que, debido a su pequeño tamaño, permite abordar su estudio en el marco de la globalidad y analizar desde una posición óptima infinidad de fenómenos de interdependencia y complementariedad en un entorno espacial concreto y fácilmente abarcable. Así, podrán comprenderse, por ejemplo, interrelaciones tales como: clima-cultivos-calendario agrícola; relieve-hidrografía-emplazamiento del núcleo poblacional; tipos de rocas-suelos-vegetación; dinámica poblacional-usos de la tierra; estructura de la propiedad-procesos de permanencia o cambio en la explotación del suelo agrario, ya que al producirse la interacción en un marco espacial pequeño las relaciones de causa-efecto se hacen más patentes. Permite comprobar de forma inmediata las relaciones de causa efecto entre las distintas variables que configuran un fenómeno. Favorece la comprensión de los procesos de permanencia y cambio en el uso del territorio y potencia la reflexión sobre numerosos problemas ambientales derivados de la acción del hombre sobre el medio.

Así mismo, facilita la práctica de la evaluación formativa, que, centrada en el seguimiento del proceso de aprendizaje, permite detectar los aciertos y los errores que se producen a lo largo del mismo y reconducir la acción docente para optimizar resultados.

Igualmente, el medio rural como recurso didáctico permite al profesor de los diversos niveles de enseñanza abordar el tratamiento de los contenidos geográficos desde niveles de complejidad ampliamente diversificados, ajustándolos a la edad y nivel de conocimientos de sus alumnos y a su modo de percibir la realidad.

Este enorme potencial didáctico (Figura 1), convierte al medio rural en un auténtico laboratorio para el aprendizaje de una amplísima gama de aspectos socioespaciales y permite analizar los mecanismos de interacción existentes entre las múltiples variables generadoras de unas formas espaciales concretas, que servirán de base para posteriores conceptualizaciones y formulación de teorías. Ahora bien, este recurso, como cualquier otro recurso didáctico, para que sea eficaz hay que emplearlo con rigor, acierto y oportunidad.



Su utilización debe contemplar previamente, al menos cuatro cuestiones fundamentales: 1) los objetivos que con su uso se pretende alcanzar, 2) a qué recursos concretos del medio rural se pretende recurrir, 3) cuándo se pretende utilizar, es decir, cual va a ser la secuenciación de su uso, y 4) cómo se va a utilizar, o sea, que estrategias o técnicas de enseñanza se van a emplear en su explotación didáctica. Se trata de responder a las cuatro incógnitas que planteamos al principio de este trabajo ¿para qué?, ¿qué?, ¿cómo? y ¿cuándo? recurrir al medio rural como recurso didáctico.

Las preguntas acerca de *¿qué recursos del medio rural deben emplearse didácticamente? y ¿para qué ha de emplearse el potencial didáctico que este entorno nos ofrece?* se responden ampliamente mediante del análisis de los objetivos y contenidos geográficos que la Reforma Educativa establece para los distintos niveles de enseñanza. La revisión que del tema hemos realizado en el apartado segundo de esta ponencia nos permite aseverar que el medio rural es un recurso didáctico especialmente útil para la adquisición de una amplia gama de capacidades señaladas como prioritarias en los criterios de evaluación de los currículos para las enseñanzas no universitarias, tales como:

- Identificación de los rasgos físicos del paisaje y análisis de esos rasgos, distinguiendo los elementos esenciales de los complementarios.
- Capacidad de localización, principio básico en Geografía.
- Reconocimiento de la interacción hombre-medio en un ámbito espacial reducido con valor de ejemplificación de esa interacción a otras escalas.
- Descubrimiento y valoración de posibles impactos medioambientales negativos generados por la acción del ser humano sobre los espacios naturales.
- Acercamiento a las características de los paisajes agrarios para su identificación dentro de las principales tipologías existentes.
- Comprensión de la variedad de usos del suelo y capacitación para relacionarlos con las condiciones biogeográficas propias de diversas zonas y los correspondiente contextos socioculturales, recurriendo al concepto de multicausalidad.
- Comprensión de las múltiples variables que inciden en los procesos de permanencia y cambio en los espacios rurales.
- Aplicación de técnicas de obtención de información a través de diversas fuentes (documentales, cartográficas, orales).
- Manejo e interpretación del mapa topográfico nacional para interpretar realidades espaciales cercanas.
- Expresión mediante lenguaje cartográfico de los resultados de las indagaciones llevadas a cabo en el medio rural mediante la realización de croquis y mapas sencillos de coropletas e isopletas.
- Comunicación tanto de datos objetivos como de criterios propios respecto de hechos y problemas estudiados, utilizando diversas modalidades de expresión, tanto estáticas (informes, paneles, murales, diaporamas...) como interactivas (debates, simulaciones...)

Perseguimos, ahora, dar respuesta al ¿cómo y cuándo utilizar esos recursos?. Consideramos que un uso adecuado de ellos solamente puede hacerse desde la opción de una metodología activa, por la que desde hace décadas se viene apostando en el ámbito educativo, que prima la indagación y el aprendizaje basado en el descubrimiento personalizado y en la capacitación de los alumnos para la resolución de problemas a nivel individual y en grupo. Esto no supone que desestimemos el empleo de técnicas convencionales, como las expositivas, que, combinadas con las indagatorias, permiten una acción didáctica más rica y completa. Dedicamos los apartados siguientes a la reflexión sobre las estrategias indagatorias más usuales en la enseñanza-aprendizaje de la Geografía, al tiempo que ofrecemos ejemplos ilustrativos acerca de cómo aprovechar didácticamente el medio rural a partir de ellas.

#### **4.1. El trabajo de campo, las excursiones geográficas y los itinerarios didácticos**

La realización de actividades fuera del aula, en sus diversas modalidades: itinerarios didácticos, excursiones geográficas y trabajos de campo, cuenta con el respaldo de una larga tradición pedagógica caracterizada por el afán innovador.

En España su utilización didáctica se inicia a finales del siglo XIX de la mano de la Institución Libre de Enseñanza, que, desde una concepción activa de la acción educativa, propugna una metodología basada en el contacto con la realidad, destacando el valor pedagógico de las salidas al campo para estudiar la naturaleza de forma directa. Se trata de aprender a través de la observación y la indagación, actividades consideradas como prioritarias a la explicación en el aula. A partir de las aportaciones pioneras de la I.L.E., el profesorado, como señala PIÑEIRO (1997), va generando en la década de los treinta la estructura metodológica del trabajo de campo y de los itinerarios didácticos aunque con una orientación más bien naturalista. Ya desde el principio el esquema metodológico contempla las tres fases, que se han convertido en arquetípicas: una fase inicial, que antecede a la salida y tiene un carácter preparatorio; una segunda fase o de realización de la actividad de campo y una tercera fase en la que, de vuelta al aula, se procede al análisis y valoración de los resultados obtenidos.

No ocurre lo mismo con los contenidos objeto de estudio y los objetivos perseguidos en estas salidas, que van a variar a lo largo del tiempo en función de las corrientes de pensamiento dominantes en el ámbito científico en general y en la Geografía en particular. Como hemos expuesto en el segundo apartado de este trabajo, cada paradigma aporta su propia interpretación de las relaciones hombre-medio y prioriza un método de estudio acorde con lo que considera fines u objetivos de la Geografía.

En un principio, bajo la influencia del naturalismo, en las salidas didácticas se prestó una mayor atención a los contenidos del medio físico y a la adquisición de nociones. Pero muy pronto, con la pujanza del paradigma regionalista, el trabajo de campo y el itinerario didáctico se perfilan no sólo como estrategias sumamente eficaces para enseñarocio-

nes a los estudiantes, sino también como medios para analizar e interpretar el paisaje, producto de las interacciones hombre medio a través del tiempo. En esta labor se concede una importancia capital a la interpretación de la acción humana como modeladora del medio natural en función de sus patrones culturales y sus niveles de desarrollo.

En los años sesenta, el auge del neopositivismo y la revolución cuantitativa de la Nueva Geografía supusieron un cambio drástico en la manera de concebir el trabajo de campo y las salidas didácticas. El objetivo desde esta perspectiva, no es salir a observar lo que acontece en la realidad, sino que se trata de acercarse a la realidad para investigarla. Para que los resultados de esta investigación sean objetivos se impone la necesidad de aplicar en su realización el método científico con la consiguiente formulación de hipótesis y subsiguiente verificación de las mismas. El objetivo final, como corresponde a un enfoque nomotético, es descubrir regularidades o principios que permitan la formulación de leyes o teorías (Ver apartado 2.3 de esta ponencia). Para ello el trabajo de campo se centra en el estudio de una sola cuestión en lugar de abordar múltiples aspectos del paisaje.

Este modo de proceder ha sido duramente criticado desde planteamientos recientes, que dudan del método científico como procedimiento adecuado para investigar en ciencias sociales y han surgido nuevos planteamientos que propugnan un nuevo enfoque del trabajo de campo, que si bien sigue centrado en la indagación y la investigación se plantea desde una perspectiva mucho más amplia. Especialmente relevante ha sido la aportación realizada por la Geografía del Comportamiento y de la Percepción, que llama la atención acerca de la necesidad que existe de investigar el modo en que el individuo percibe la realidad, ya que la percepción que de ella tenga condiciona su comportamiento socioespacial; del mismo modo, esta corriente concede una importancia capital al estudio de las metas y valores del individuo, así como a los rasgos psicopersonales, por considerar que son factores decisivos a la hora de tomar decisiones con repercusiones espaciales (MARRÓN GAITE, 1989). Este mismo interés por las motivaciones que llevan al individuo a actuar en el medio le encontramos en la Geografía Humanista (apartado 2.3), que desarrolla el concepto de lugar como espacio vivido y percibido de diversos modos por los individuos que le habitan. Como señala RELPH (1976, 167): "el geógrafo ha de dirigir su investigación a comprender la conducta del hombre y descubrir el significado que tienen las actuaciones espaciales para el actor y no para el observador".

Por lo que al medio rural se refiere, uno de los temas que, en la actualidad, llama más la atención en los trabajos de campo, desde la metodología investigativa, es el estudio de los cambios en los usos del suelo. La atención puede centrarse en aspectos muy variados: transformación del suelo agrícola en espacio para actividades de ocio, aparición y desarrollo de la segunda residencia, avance de la ciudad a expensas del campo, abandono de la actividad agraria y aumento de los espacios forestales y eriales, etc. Especial interés, dentro de esta temática, reviste la investigación de los procesos de cambio en los usos del suelo como consecuencia de la adopción de diversos tipos de innovaciones agrarias

(maquinaria, nuevos cultivos, nuevos sistemas de regadío, etc.) y del análisis de las variables que condicionan la aceptación o rechazo de las mismas por parte del agricultor o empresario agrícola. Estas tomas de decisión van a condicionar los procesos de permanencia o cambio en el medio rural y su puesta en práctica tendrá un reflejo inmediato en el paisaje (MARRÓN GAITE, 1989).

El trabajo de campo y los itinerarios didácticos han constituido, durante decenios, recursos didácticos de referencia constante entre los colectivos de profesores más comprometidos con la metodología activa, que realizaban estas actividades intuyendo su alto valor formativo. Pero, a pesar de este interés, los estudios que centraban la atención en las bases científicas que justificaran su puesta en práctica eran muy escasos. Sin embargo, en los últimos años asistimos al empeño de los docentes por dotar a estas técnicas del soporte teórico necesario que permita fundamentar la praxis. Las numerosas aportaciones realizadas al tema por los profesores de Geografía así lo atestiguan. Como resultado de esta inquietud, se vienen publicando interesantes trabajos de investigación centrados en aspectos tales como: los procedimientos de observación, percepción y conceptualización en la realización de estas salidas didácticas; la metodología a seguir en su diseño y realización, de acuerdo con los cambios epistemológicos producidos en la Geografía en los últimos tiempos; los referentes disciplinares para encuadrar conceptual, procedimental y actitudinalmente los contenidos objeto de estudio; o los referentes curriculares que justifican su inclusión en los proyectos de centro y en las programaciones de aula.

Las publicaciones más recientes en torno al tema puede decirse que arrancan de la aportación pionera de GONZÁLEZ BERNÁLDEZ (1981), que en su obra *Ecología y paisaje* aborda el tema de la observación y percepción del paisaje en su dimensión biológica, ampliado por BENAYAS y MARCÉN (1994), desde la perspectiva comportamental en: *Viviendo el paisaje. Guía didáctica para interpretar y actuar sobre el paisaje*. GARCÍA RUIZ, LICERAS y PLATA (1993) han aportado la reflexión sobre los aspectos perceptivos en la observación e interpretación del paisaje, al tiempo que han propuesto líneas de investigación en espacios definidos, como el medio rural. COMES, P. (1996) centra la atención en la importancia que reviste realizar la observación sobre el terreno apoyándose en mapas y croquis para facilitar la conceptualización de aspectos geográficos.

Sin embargo, es el tema de la metodología a seguir para la realización de estas actividades el que canaliza mayor esfuerzo de reflexión. Destacan las aportaciones de autores como GÓMEZ ORTIZ (1996), que ha trabajado sobre las áreas de montaña o BUSQUETS (1996), que llama la atención sobre la necesidad que existe de desarrollar en el observador del paisaje unos códigos interpretativos, que permitan una "lectura visual del paisaje", identificando esta necesidad con la que existe cuando se transmiten los códigos que permiten a un individuo leer un texto escrito. Este aprendizaje conlleva la superación de distintos estadios en el desarrollo de habilidades para llegar a una correcta interpretación del paisaje. Especialmente sugerente resulta la aportación de PALACIOS (1988) sobre el

método indagatorio aplicado al trabajo de campo. GARCÍA RUIZ (1994) ha puesto de manifiesto la necesidad de proceder en la observación del paisaje de forma metódica y sistematizada, para lo que propone un modelo de estudio en el que establece la necesidad de interrelacionar, en los trabajos de campo, los elementos que se pretende estudiar con los principios científicos y con las habilidades didácticas. En esta misma línea de reflexión se enmarca nuestra visión del tema (MARRÓN GAITE, 1989). Por su parte, ÁLVAREZ ORELLANA y RUBIO SOTÉS (1996) defienden la conveniencia de definir un único modelo de análisis e interpretación, que se aplicaría de forma similar al estudio de los paisajes naturales y los humanizados. RIBAS VILÁS (1994) ha diseñado un modelo interrogativo, para aplicar a la fase preparatoria de la salida al campo, especialmente útil para trabajar con alumnos de enseñanzas medias. PENA VILA, R. (1996) al tratar el tema llama la atención sobre la necesidad de trabajar el entorno desde los presupuestos de la investigación-acción. Finalmente, queremos señalar la aportación al tema de SÁNCHEZ OGALLAR (1995), que ha detallado minuciosamente los aspectos más relevantes a tener en cuenta en el diseño y realización de trabajos de campo, refiriéndose a los aspectos generales del proceso educativo (motivación, cohesión del grupo, capacidad de observación...); a las capacidades específicas de las enseñanzas geográficas y al desarrollo de destrezas propias; y a la conceptualización de fenómenos y procesos a partir de la observación directa y la experiencia sobre el terreno, (Figura 2).

#### **4.2. El modelo didáctico de proyectos de investigación**

La estrategia de enseñar a aprender investigando tiene sus antecedentes en los postulados de DEWEY, que en los inicios del presente siglo llamó la atención acerca de la necesidad que existe de unir la escuela con la vida. Mediante este procedimiento se persigue generar una dinámica activa en el proceso de enseñanza aprendizaje, que concede un alto protagonismo al alumno en la configuración de su propio saber. MORENO JIMÉNEZ (1995), siguiendo a BEAUMONT y WILLIAMS (1983) ha destacado como rasgos esenciales del mismo los siguientes:

- Persiguen hallar la solución a un problema o problemas, que pueden ser planteados por el profesor o por el alumno.
- Suponen la iniciativa del alumno o grupo de alumnos y exigen actividades educativas variadas.
- Dan como resultado un producto final, que se recoge mediante un informe.
- El trabajo de investigación puede tener una duración variable, pudiéndose prolongar notablemente en el tiempo.
- El papel del profesor es de orientador y estimulador del trabajo.

Las ventajas que esta estrategia didáctica ofrece para el tratamiento de temas geográficos son múltiples, pudiéndose sintetizar del modo siguiente:

1. Desarrollan la capacidad para identificar y definir un tema relevante, facilitando la posibilidad de despertar en el alumno el sentido de responsabilidad y compromiso personal.
2. Favorecen el aprendizaje activo y significativo a través de la investigación empírica.
3. Potencian el desarrollo de las habilidades implicadas en la labor de investigación y permiten conocer los problemas que en ella pueden plantearse.
4. Generan la satisfacción propia de un trabajo creativo, ya que los resultados obtenidos son la consecuencia de una labor de investigación personal, que permite aportar nueva información sobre el tema objeto de estudio.

Existen diversos tipos de proyectos dependiendo de los caracteres de la investigación a realizar (teórica, metodológica, empírica o aplicada), nosotros centraremos la atención en los proyectos de carácter empírico, por considerar que revisten una mayor utilidad didáctica para el aprendizaje en general y especialmente para la enseñanza de la Geografía.

A continuación exponemos un ejemplo de proyecto de investigación empírica, centrado en el medio rural, que persigue el acercamiento activo de los estudiantes a este entorno para facilitar y enriquecer el proceso de aprendizaje de diversos temas de Geografía general y desarrollar en ellos habilidades didácticas e investigadoras.

#### **4.2.1. La investigación del municipio rural. Explotación didáctica para la enseñanza de la Geografía.**

En este apartado exponemos un modelo de proyecto de investigación para alumnos universitarios. Con él se persigue propiciar el aprendizaje de una amplia gama de nociones, fenómenos y procesos geográficos mediante la investigación de los aspectos socioespaciales que pueden darse en un municipio rural (Figura 3). Su puesta en práctica supone contemplar las aportaciones de las principales corrientes geográficas, que permitirán obtener una visión rica y matizada de la realidad a estudiar. [

Este modelo lo hemos experimentado en la práctica docente durante varios cursos con alumnos de Magisterio, de la especialidad de Educación Primaria, en la asignatura de Didáctica de la Geografía, siendo los resultados obtenidos en todos los casos muy positivos.

#### **Objetivos didácticos**

Al utilizarlo como recurso didáctico para la formación geográfica de futuros maestros perseguimos los siguientes objetivos fundamentales:

1. El aprendizaje, mediante la investigación empírica, de numerosos contenidos geográficos relativos a conceptos, hechos, teorías, procesos, etc., aprovechando la oportunidad que el medio rural ofrece para investigar sobre infinidad de aspectos relativos tanto al medio físico como a la actividad humana y a las interacciones que entre ambos se producen.

2. El desarrollo de una amplia gama de destrezas que van unidas a la práctica investigadora: diseño y planificación del proyecto de investigación, formulación de hipótesis, desarrollo de técnicas de observación precisas, búsqueda de fuentes, utilización e interpretación de las mismas, recogida e interpretación de datos, realización de cuestionarios y entrevistas, utilización de tests para indagar sobre las metas, valores y actitudes de los habitantes del entorno rural, etc.
3. Ponerles en contacto con un mundo y unas formas culturales que la gran mayoría de ellos, por su condición de habitantes de una gran ciudad, ignora y generalmente minusvalora.
4. Aplicar los contenidos teóricos adquiridos en el aula, relacionándolos con la realidad observada.
5. Ser capaces de descubrir posibles regularidades en los fenómenos espaciales estudiados, que permitan el establecimiento de leyes o teorías generales.
6. Ser capaces de transferir los contenidos asimilados a partir de la realidad estudiada a otras realidades y situaciones.
7. Despertar en ellos el interés por una estrategia de enseñanza enriquecedora no sólo científicamente, sino también desde el punto de vista didáctico, al mostrarles las múltiples posibilidades que el medio rural ofrece para trabajar una amplia gama de contenidos geográficos con los niños y adolescentes, de quienes serán futuros profesores cuando se incorporen a la actividad laboral.

Desde la consideración de este último objetivo, el aprendizaje basado en la indagación, adquiere especial relevancia cuando se trabaja con alumnos de Magisterio. No olvidemos que nuestra labor es la formación de futuros docentes y que ellos tenderán a reproducir en su actividad profesional aquello que han aprendido, y a utilizar las mismas técnicas y estrategias didácticas que con ellos se utilizaron en su periodo de formación. Hemos de tener siempre presente que los alumnos aprenden y practican muchísimo mejor lo que con ellos hacemos que lo que les explicamos que deben hacer. De ahí la importancia que tiene el familiarizarles y motivarles hacia técnicas activas, agilizadoras de los procesos de aprendizaje, al tiempo que les adiestramos en el empleo de los múltiples recursos que el entorno más o menos inmediato nos ofrece para enseñar Geografía a sus futuros alumnos y el capacitarles para que sepan despertar en ellos, desde una edad temprana, el gusto por la investigación, no sólo como actividad académica, sino también como una actitud vital constante e incansable en la búsqueda del saber.

Estos objetivos generales adquieren concreción a través de los siguientes objetivos operativos:

- Conocer la localización del municipio en el marco comarcal, regional y nacional, analizando las conexiones con otros núcleos de población y las relaciones de interdependencia entre ellos.
- Analizar la distribución del espacio municipal: área de poblamiento, espacio agrario, espacio forestal, zonas de eriales y pastos, espacios turísticos y de uso recreativo.

- Conocimiento del medio físico de la localidad: relieve, clima, suelos, hidrología, paisaje vegetal (natural y derivado de la acción humana).
- Investigar las actividades económicas dominantes en la localidad. Como lo más frecuente es que domine la actividad agraria, se perseguirá llegar a conocer: la distribución la propiedad (tierras comunales y tierras de propios) grado de dispersión de la misma, tamaño de las parcelas, modo de explotación de la tierra, tipos de cultivos practicados, calendario agrícola, etc.
- Detectar los grandes acontecimientos de la comunidad local a lo largo del tiempo, evidenciando los procesos de permanencia y cambio que se han dado o se están produciendo en ella (aceptación/rechazo de innovaciones agrarias, modas o ideas, costumbres, etc.)
- Conocer aspectos fundamentales de la demografía, tanto en lo que se refiere a movimientos naturales como espaciales, indagando las causas que han conducido a la situación demográfica actual.
- Explicar los rasgos propios del hábitat, distinguiendo las características propias del hábitat tradicional de las derivadas de nuevos usos del espacio municipal (turismo, segunda residencia, etc.)
- Detectar los conflictos existentes en la comunidad como consecuencia de la desigual posición social y económica de los miembros que la integran. Aportando posibles vías de solución.
- Comprender las motivaciones que mueven a los habitantes del lugar en la toma de decisiones relacionadas con el uso y explotación de la tierra, buscando explicación a través de su análisis a los procesos de permanencia y de cambio que puedan darse en el municipio.
- Interpretar el valor concedido por los miembros que integran la comunidad rural al espacio municipal como lugar vivido y sentido cotidianamente e indagar en los sentimientos que suscitan en ellos los campos, el paisaje, los edificios singulares, etc. de su localidad. Detectar posibles sentimientos de topofilia y topolatría.

## **Organización y distribución del trabajo**

Para la realización del trabajo se divide inicialmente el grupo de clase en equipos de trabajo, decidiendo cada uno de ellos el municipio rural sobre el que desea realizar la investigación.

En esta toma de decisión consideramos especialmente importante que cada grupo al elegir el municipio objeto de estudio lo haga desde algún vínculo afectivo. Puede que sea el pueblo de los padres de alguno de los miembros del equipo, de sus abuelos, de un amigo especialmente querido, el pueblo donde veranea alguno de ellos, etc. Este hecho hará que el interés por conocer los aspectos geográficos del mismo sea mayor, pues el



municipio a estudiar en vez de ser un espacio totalmente desconocido y sin atractivo inicial para ser investigado, se constituye en un lugar vivido y emocionalmente percibido. De este modo a la inquietud científica por la investigación se une el factor emocional. Por otra parte, hemos comprobado que el ir descubriendo por sí mismos hechos y acontecimientos de una realidad socioespacial por ellos querida les motiva a seguir investigando en ella durante mucho más tiempo, incluso después de acabar el curso. Y lo que es aún mejor, lo hacen por deseo propio, profundizando en cuestiones y problemas que sin esta experiencia de iniciación a la investigación nunca habrían detectado.

## Esquema-guión del trabajo

### 1. Aspectos generales:

- 1.1. Localización, configuración y límites. Conexiones con otros municipios.
- 1.2. Extensión y altitud media.
- 1.3. Distribución del espacio municipal: núcleo poblacional, espacio agrario, espacio forestal, eriales y pastos.

### 2. Estudio del medio físico:

- 2.1. Relieve.
- 2.2. Clima. Análisis de parámetros. Relación con el calendario agrícola. El clima y el refranero agrícola.
- 2.3. Suelos.
- 2.4. Hidrología (hidrografía y aguas profundas).
- 2.5. Paisaje vegetal (formaciones típicas que configuran la vegetación del municipio, tanto naturales como relativas a cultivos).

### 3. Estudio de las características propias de la comunidad local:

#### 3.1. Actividades económicas dominantes.

##### 3.1.1. Actividades agrarias.

3.1.1.1. Distribución de la propiedad (tierras del común y tierras de propios).  
Análisis del tipo de propiedad dominante: pequeña o gran propiedad, así como de los problemas que se derivan del latifundismo o del minifundismo.

##### 3.1.1.2. Grado de dispersión de la propiedad

##### 3.1.1.3. Modo de explotación de la tierra:

###### 3.1.1.3.1. Regadío.

###### 3.1.1.3.2. Policultivo de secano.

###### 3.1.1.3.3. Calendario agrícola. Relación con el calendario meteorológico.

###### 3.1.1.3.4. Adopción de innovaciones. Tipos. Consecuencias socioeconómicas y paisajísticas.

###### 3.1.1.3.5. Cooperativismo agrario y comercialización de productos.

#### 3.1.2. Otras actividades.

##### 3.1.2.1. Actividad ganadera. Características y problemática.

##### 3.1.2.2. Actividad industrial. Tipos de industria y talleres.

##### 3.1.2.3. Actividades terciarias.

##### 3.1.2.4. El impacto del turismo y las actividades de ocio.

#### 3.2. Estudio de la población:

##### 3.2.1. Estructura de la población.

##### 3.2.2. Movimientos naturales de la población.

##### 3.2.3. Movimientos espaciales. Contraste entre momentos de emigración e inmigración.

Análisis de problemas y propuesta de soluciones.

4. Estudio del hábitat:
  - 4.1. El poblamiento (tipología). El trazado urbanístico.
  - 4.2. Las edificaciones (edificios públicos, viviendas, para uso agrario: silos, cobertizos...). Tipos.
  - 4.3. Evolución del hábitat tradicional:
    - 4.3.1. Formas tradicionales.
    - 4.3.2. Formas actuales. La segunda residencia.
    - 4.3.3. Impacto de las formas nuevas en el hábitat tradicional.
5. Los procesos de permanencia y cambio
  - 5.1. Pervivencias del pasado. Causas y consecuencias.
  - 5.2. Cambios en los usos del suelo. Causas y consecuencias.
  - 5.3. Cambios en las costumbres y vida de relación.

## **Fuentes**

1. Fuentes municipales:
  - Título de villa.
  - Leyes de amillaramiento.
  - Registro Civil (libros de nacimientos, defunciones, matrimonios y libro de altas y bajas).
  - Resúmenes de los últimos padrones municipales.
  - Encuestas a los distintos estamentos sociales y profesionales de la localidad.
2. Fuentes provinciales:
  - Catastro topográfico parcelario.
  - Catastro de la Propiedad Rústica.
  - Catastro de la Propiedad Urbana.
3. Fuentes nacionales:
  - Datos climáticos del Instituto Meteorológico Nacional.
  - Censos Generales de la Nación.
4. Cartografía:
  - Mapa topográfico, escala 1/50.000, hoja correspondiente al municipio objeto de estudio.
  - Mapa geológico y minero, escala 1/50.000, hoja correspondiente.
  - Catastro topográfico parcelario, escala 1/2.000, hojas correspondientes.

## **Fases de realización del trabajo**

1. Selección del municipio a estudiar. Se elegirá un municipio idóneo en cuanto a interés por su estudio, proximidad, accesibilidad, etc.
2. Presentación por parte del profesor del tipo de trabajo que se va a emprender y de la metodología a seguir.
3. Presentación por el profesor del modelo de estudio y adaptación por parte de los equipos de trabajo para la realización de su investigación.
4. Desplazamiento por cada grupo de trabajo al municipio objeto de estudio para tomar contacto con la realidad a investigar. En estos primeros desplazamientos se perseguirá

detectar los hechos o aspectos más relevantes, para en torno a ellos articular el trabajo de investigación.

5. Distribución de las tareas a realizar dentro de los equipos de trabajo de acuerdo con el modelo de estudio propuesto.
6. Establecimiento de hipótesis y objetivos partiendo de la realidad observada y del trabajo que se persigue realizar.
7. Diseño de toma de datos y recopilación de la información pertinente a través de diversas fuentes (documentales, cartográficas, orales...).
8. Interpretación y valoración de la información recogida. Inicio del proceso de verificación de hipótesis.
9. Primeros pasos en la elaboración de informes por parte de los equipos de trabajo.
10. Nuevas salidas al municipio para ampliar la información a través de la observación directa, la consulta de fuentes locales, encuestas y entrevistas.
11. Interpretación de la información recogida y elaboración de resultados finales en la verificación de hipótesis.
12. Redacción del informe final por parte de los equipos de trabajo.
13. Exposición de los trabajos en el aula, acompañada de la proyección de material audiovisual e interpretación del material cartográfico y gráfico elaborado por cada uno de los equipos.
14. Elaboración de conclusiones para cada uno de los proyectos realizados.
15. Establecimiento de comparaciones entre los distintos municipios estudiados y elaboración de conclusiones finales.

A lo largo de todo el proceso el profesor dejará plena libertad de actuación a los alumnos, siendo su función la de coordinar y orientar las actividades conducentes a la consecución de un buen trabajo, rico en experiencias y riguroso en contenidos.

Por último, hay que señalar que, en función de los conceptos previos de los alumnos y de sus capacidades, la investigación se desarrollará en niveles de profundidad distintos, permitirá abarcar un abanico de contenidos más o menos amplio y conducirá a la consecución de objetivos de aprendizaje diversos.

**Cuadro 1: CONTENIDOS GEOGRÁFICOS DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

BLOQUES	CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
El paisaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los elementos que configuran el paisaje natural: el relieve, el clima, las aguas, la vegetación y la fauna.</li> <li>• Las grandes regiones naturales españolas.</li> <li>• La presencia humana en el paisaje.</li> <li>• La diversidad de paisajes en la comarca y en la Comunidad Autónoma. Similitudes y diferencias con otras Comunidades Autónomas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realización de observaciones sobre el paisaje y los elementos que lo configuran. Confección de maquetas, croquis y dibujos a partir de esa observación.</li> <li>• Elaboración e interpretación de planos e interpretación de mapas sencillos utilizando signos convencionales y aplicando nociones básicas de escala.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilidad y respeto por la conservación del paisaje.</li> <li>• Interés y curiosidad por identificar y conocer los elementos más característicos del paisaje.</li> <li>• Valoración de la diversidad y riqueza de los paisajes del territorio español.</li> </ul>
El medio físico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El aire y los fenómenos atmosféricos: el aire, el tiempo atmosférico y los instrumentos de medida.</li> <li>• Las rocas y el suelo: características observables, las rocas y el relieve, componentes del suelo, las rocas y su utilidad para el hombre.</li> <li>• El agua: características físicas, el ciclo del agua, el agua y la configuración del paisaje, principales usos del agua.</li> <li>• El cielo: hechos observables producidos por el movimiento del sol, la luna y la tierra. La orientación y los puntos cardinales.</li> <li>• Factores y actividades humanas que degradan el medio físico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración e interpretación de gráficas de temperatura y datos climáticos.</li> <li>• Planificación y realización de experiencias para estudiar las propiedades y características físicas del aire, el agua, las rocas y los minerales.</li> <li>• Utilización de técnicas de recogida de datos y clasificación de muestras.</li> <li>• Elaboración e interpretación de cuestionarios y entrevistas sobre los usos humanos de los elementos del medio físico.</li> <li>• Utilización de técnicas para orientarse mediante la observación del medio físico (sol, estrellas, árboles, solanas, etc.) y la brújula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilidad y respeto por la conservación físico.</li> <li>• Sensibilidad por la precisión y el rigor en la observación sistemática de los elementos del medio físico.</li> <li>• Valoración del agua como un bien precioso y escaso y uso responsable de la misma.</li> <li>• Sensibilidad para percibir los cambios que se producen en los elementos naturales del entorno (luz, sombra, sonido, precipitaciones, humedad, temperatura, etc.)</li> </ul>
Población y actividades humanas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La población local: rasgos demográficos.</li> <li>• Trabajos y profesiones más habituales en el entorno: características y relaciones con el medio físico.</li> <li>• Profesiones y grupos de población (según sexo, edad, etc.). La incorporación de la mujer al mundo del trabajo. Trabajos no remunerados. El trabajo doméstico y otros.</li> <li>• Los sectores de producción. La publicidad y el consumo.</li> <li>• Actividades de tiempo libre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración y realización de encuestas y cuestionarios para la recogida de datos sobre población.</li> <li>• Construcción e interpretación de gráficas de población a partir de datos de obtención directa.</li> <li>• Recogida e interpretación de información de diversas fuentes sobre actividades humanas.</li> <li>• Análisis de algunos mensajes publicitarios ofrecidos por distintos medios de comunicación.</li> <li>• Planificación de actividades de ocio de forma autónoma y creativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilidad por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la propia.</li> <li>• Valoración de los distintos trabajos y profesiones y de su función complementaria en el conjunto de la sociedad.</li> <li>• Sensibilidad y rechazo ante las desigualdades sociales asociadas a la edad, el sexo, las condiciones sociales, etc. y solidaridad con los grupos más afectados.</li> <li>• Valoración de la influencia del desarrollo tecnológico en las condiciones de vida y en el trabajo.</li> <li>• Actitud crítica ante la promoción del consumo masivo de productos mediante la publicidad.</li> <li>• Valoración del ocio como actividad creativa.</li> </ul>

<p>Organización social</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La vida en sociedad. Convivencia y organización social. Armonización y conflictos de intereses. La importancia del diálogo para la paz. Los organismos internacionales.</li> <li>• Organizaciones sociales en las que participa el niño: La comunidad doméstica (nuevas formas de organizar el trabajo, la igualdad entre los sexos y el cuidado de personas en situación de dependencia), los grupos de iguales, la comunidad escolar.</li> <li>• La organización social y política de la localidad, provincia, comunidad autónoma y estado</li> <li>• La Comunidad Europea. Países que la forman. Rasgos e interés comunes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificación y realización de entrevistas y cuestionarios para obtener información sobre el funcionamiento de diferentes organizaciones y grupos sociales y sobre las opiniones e intereses de sus miembros.</li> <li>• Dramatización y simulación de la cooperación y de los conflictos entre grupos sociales.</li> <li>• Dominio de las reglas de funcionamiento de la asamblea como instrumento de participación en las decisiones colectivas.</li> <li>• Recogida e interpretación de información a través de los medios de comunicación sobre acontecimientos de la Comunidad Europea.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidad en el ejercicio de los derechos y deberes que corresponden como miembro del grupo (familia, clase, escuela, etc.)</li> <li>• Rechazo de las discriminaciones en la organización de actividades grupales por razones de etnias, sexo, status social, etc.</li> <li>• Solidaridad y comprensión ante los problemas y necesidades de los demás.</li> <li>• Valoración del diálogo como instrumento privilegiado para solucionar los problemas de convivencia y los conflictos de intereses.</li> <li>• Reconocimiento del valor y función colectiva del trabajo doméstico.</li> </ul>
<p>Medios de comunicación y transporte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los medios de comunicación interpersonal y de masas.</li> <li>• La informática: almacenamiento, tratamiento y difusión de la información.</li> <li>• Redes y medios de transporte.</li> <li>• Normas y señales de tráfico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manejo de aparatos sencillos de comunicación (teléfono, cámara fotográfica, proyectos, video, etc.) con el fin de recoger o transmitir información.</li> <li>• Utilización de los distintos medios de comunicación como fuentes de información para el estudio y el conocimiento de problemas y temas particulares.</li> <li>• Análisis crítico de la información y mensajes publicitarios recibidos a través de distintos medios de comunicación.</li> <li>• Planificación de itinerarios de viajes simulados y reales utilizando diversos medios de comunicación y transporte y situándolos en el mapa.</li> <li>• Uso y consulta de guías de viaje, mapas, etc. para la planificación de itinerarios de viaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actitud crítica ante las informaciones recibidas a través de los medios de comunicación.</li> <li>• Sensibilidad ante la influencia que ejercen los medios de comunicación en la formación de opiniones, con especial atención a la publicidad, los estereotipos y el consumo.</li> <li>• Valoración de los medios de transporte colectivos y de las vías públicas, respetando las normas establecidas para su uso.</li> <li>• Valoración de la importancia de la infraestructura en la evolución de los transportes y la comercialización de los productos.</li> <li>• Respeto a las normas y señales de tráfico como reguladoras de los desplazamientos de las personas en las vías públicas.</li> </ul>

Fuente: Ministerio de Educación y Cultura (1989).  
Diseño Curricular Base.

**Cuadro 2: CONTENIDOS GEOGRÁFICOS DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**

BLOQUES	CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
SOCIEDAD Y TERRITORIO	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Iniciación a los métodos geográficos: Percepción y representación del espacio. Técnicas y sistemas de representación espacial. Las fuentes de información geográfica y su utilización</li> <li>2) El medio ambiente y su conservación: Riesgos fundamentales del marco físico de la Tierra. Principales medios de adaptación en España como resultado de las interacciones entre clima, relieve, aguas y vegetación. Los paisajes geográficos como resultado de la interacción e interacción entre los seres humanos y el medio, problemas de degradación de éste y políticas correctoras.</li> <li>3) La población y los recursos. Conceptos básicos de demografía. Tendencias y problemas demográficos en España.</li> <li>4) Las actividades económicas y los espacios geográficos: Principales etapas de explotación agraria en el mundo. Espacios agrarios y problemas de la agricultura pesquera en España. Condiciones y perspectivas de la actividad pesquera en España. La industria y la explotación de materias primas y fuentes de energía en el mundo. Espacios industriales y perspectivas de la industria en España.</li> <li>5) Diversidad y desarrollo de las actividades terciarias en España y en el mundo. Los niveles de desarrollo económico y el intercambio desigual.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Obtención, selección y registro de información relevante sirviéndose de distintos medios y fuentes de información (incluido el trabajo de campo).</li> <li>2) Lectura e interpretación de fotografías aéreas, planos y mapas de distintas características y escalas; elaboración de mapas y croquis temáticos a partir de informaciones obtenidas por distintos medios (observación directa, datos estadísticos, bases de datos, etc.)</li> <li>3) Lectura e interpretación de gráficos y diagramas de distinto tipo y elaboración de éstos a partir de tablas y cuadros estadísticos.</li> <li>4) Evaluación de la corrección y objetividad de la información expresada en gráficos, diagramas y documentos visuales en general.</li> <li>5) Análisis de las interacciones entre el medio y la acción humana que se producen en procesos y manifestaciones geográficas como contaminación y degradación del medio, localización y distribución de determinados hechos geográficos.</li> <li>6) Planificación y realización de trabajos de síntesis o sencillas investigaciones utilizando información cartográfica.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Curiosidad por descubrir y conocer territorios y paisajes de muy distinto tipo y valoración de su diversidad y conservación, riqueza a la vez natural y cultural que es necesario preservar.</li> <li>2) Toma de conciencia de los grandes problemas y riesgos que la acción humana provoca en el medio ambiente y los recursos naturales del Planeta, y disposición favorable para su conservación y defensa.</li> <li>3) Rechazo ante el reparto desigual de los recursos entre los pueblos del Planeta y solidaridad con aquellos que sufren la escasez de recursos y alimentos.</li> </ol>
EL MUNDO ACTUAL	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) El espacio urbano: El hecho urbano: evolución y cambios; las funciones de la ciudad y la organización del territorio; el espacio urbano y la estructura socioeconómica; las relaciones campo-ciudad. Principales aglomeraciones urbanas en el mundo. Red y espacios urbanos en España.</li> <li>2) El espacio y poder político: La organización política del territorio. Los grandes ámbitos geoeconómicos del mundo. La organización político-administrativa de los territorios español y los territorios de ultramar. La diversidad geográfica de España y las comunidades autónomas. Los desequilibrios regionales.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Análisis y valoración crítica de informaciones proporcionadas por distintos medios de comunicación de masas (prensa, radio, televisión) sobre un mismo hecho o cuestión de actualidad.</li> <li>2) Análisis e interpretación de documentos audiovisuales, identificando los elementos expresivos utilizados y evaluando la objetividad de su mensaje.</li> <li>3) Preparación y realización de debates, negociaciones simuladas, etc. sobre cuestiones de actualidad, apoyando con datos sus argumentos y opiniones.</li> <li>4) Realización de trabajos de síntesis o sencillas investigaciones sobre cuestiones de actualidad, a partir de informaciones obtenidas a través de los medios de comunicación o mediante encuestas y entrevistas.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Interés por estar bien informado y actitud crítica ante la información procedente de los medios de comunicación.</li> <li>2) Tolerancia ante la diversidad de opiniones y creencias.</li> <li>3) Valoración de los derechos humanos como una importante conquista histórica y rechazo de cualquier forma de violación de los mismos, así como de todo tipo de discriminación por razones de edad, sexo, raza, nacionalidad, religión, etc.</li> <li>4) Rechazo de las injusticias que pueden derivarse de las desigualdades en la propiedad económica entre distintas personas y pueblos.</li> </ol>

Fuente: Ministerio de Educación y Cultura. Real Decreto 1007/1991. BOE 14-6-91.

**Cuadro 3: LOS CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA DE GEOGRAFÍA  
EN EL BACHILLERATO (modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales)**

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

*Fuente: MEC. Real Decreto 1178/1992, BOE 21-10-92.*

Figura 1: VENTAJAS DIDÁCTICAS DEL MEDIO RURAL PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFÍA

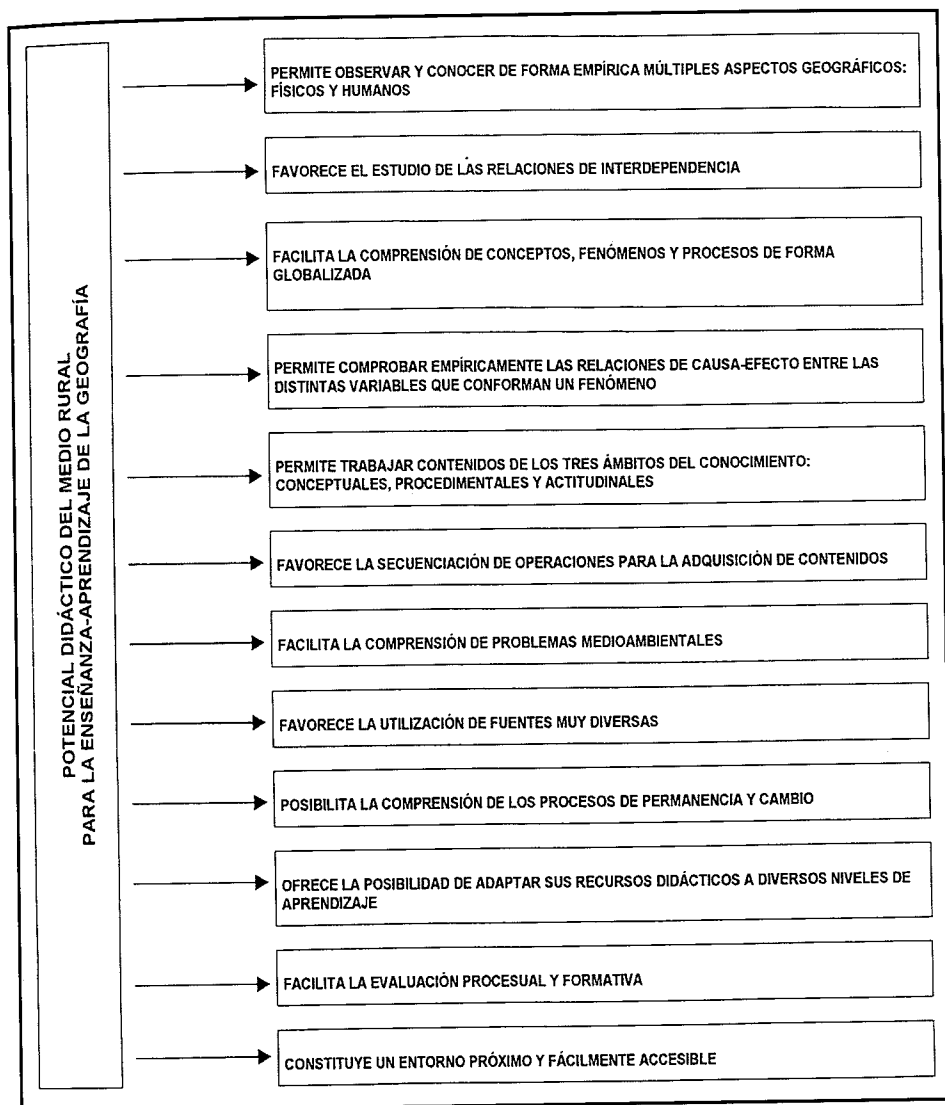




Figura 2: MODELO DE REFLEXIÓN SOBRE LA REALIZACIÓN DE ITINERARIOS GEOGRÁFICOS (Sánchez Ogallar, 1995)

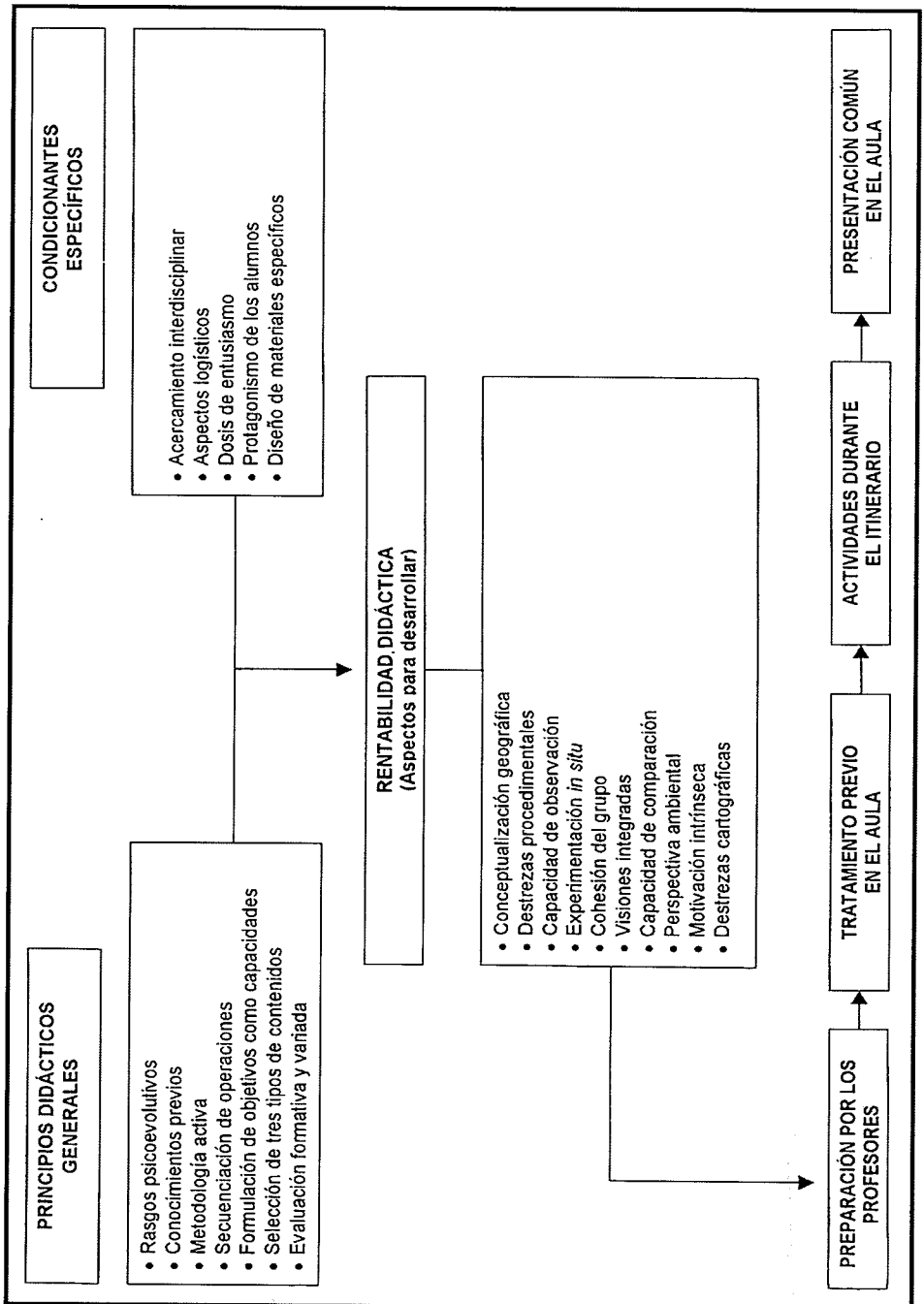
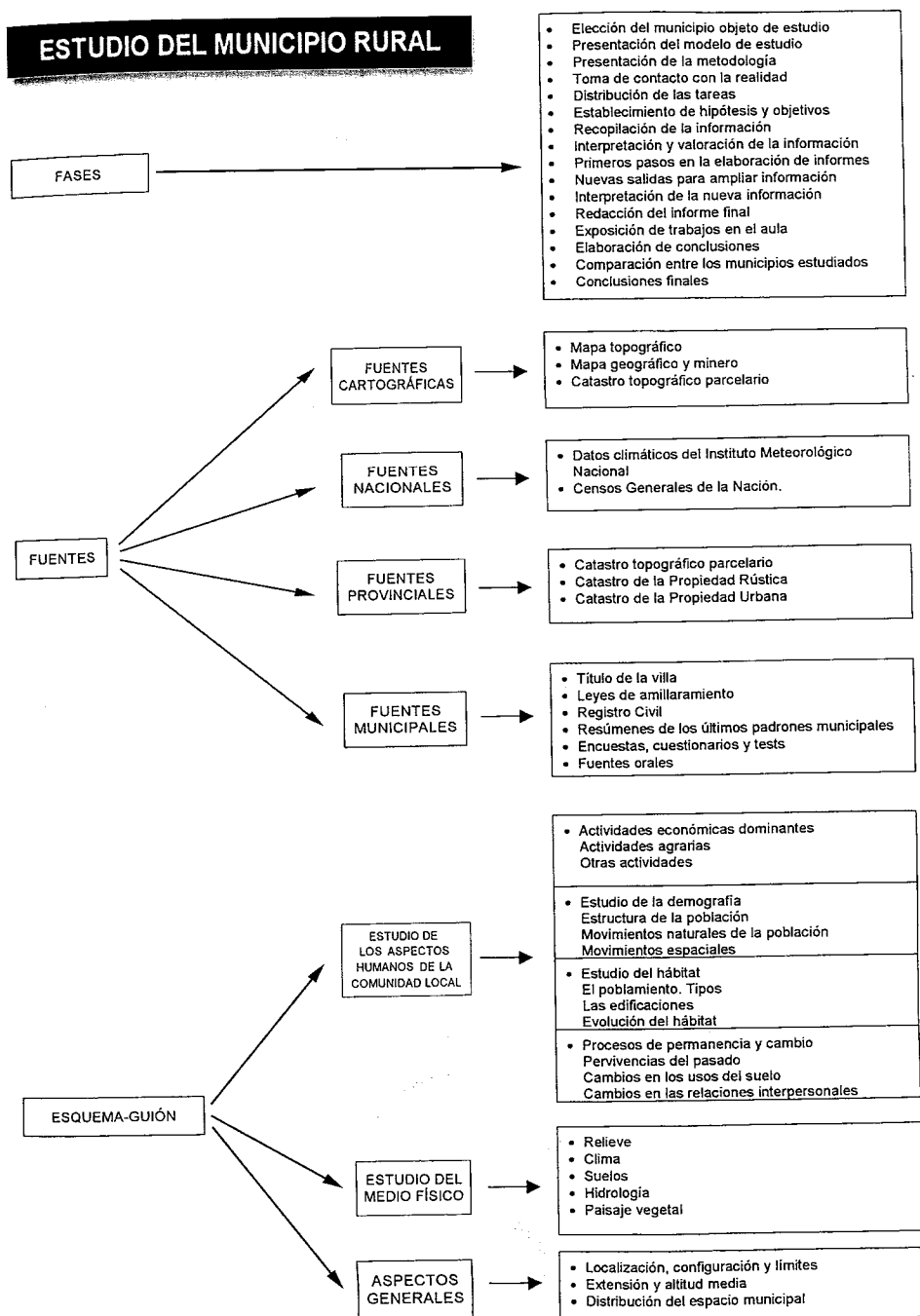


Figura 3: MODELO DE ESTUDIO DEL MUNICIPIO RURAL



## BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ MARQUÉS, T. (1983): *La Geografía activa en la escuela*. Madrid: Escuela Española.
- ALVÁREZ ORELLANA, M.F. y RUBIO SOTÉS, F. (1996): "El conocimiento del medio y los paisajes humanizados". *III Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Madrid: Grupo de Didáctica de la AGE - Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la UCM, pp. 219-226.
- ASOCIACIÓN NACIONAL DE INSPECTORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (1992): *El Bachillerato en la LOGSE*. Madrid.
- BAILEY, P. (1981): *Didáctica de la Geografía*. Madrid: Cincel- Kapelusz.
- BALE, J. (1989): *Didáctica de la Geografía en la escuela primaria*. Madrid: Morata - MEC.
- BENAYAS, J. y MARCEN, C. (1994): *Viviendo el paisaje. Guía didáctica para interpretar y actuar sobre el paisaje*. Madrid: Fundación Natwest.
- BENEJAM, P. (1989): *Proyecto docente*. Inédito.
- BENEJAM, P. y PAGÈS, J. (1997): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE - Horsori.
- BUNGE, W. (1966): "Theoretical Geography". *Lund Studies in Geography*, 1.
- BUSQUETS, J. (1996): "La lectura visual del paisaje. Bases para una metodología". *Iber*, 9.
- BUSQUETS, J. (1996): "La necessitat d'una didàctica del paisatge". *Balma*, 5, pp. 7-12.
- CAPEL, H. y URTEAGA, L. (1988): *Las nuevas geografías*. Madrid: Salvat.
- COMES, P. (1996): "La conceptualización del espacio a través del uso de croquis". *III Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Madrid: Grupo de Didáctica de la AGE - Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la UCM, pp. 71-76.
- CRESPO REDONDO, J. y RODRÍGUEZ SANTILLANA, J.C. (1991): "La Geografía en la Enseñanza secundaria Obligatoria". *II Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Burgos: Grupo de Didáctica de la AGE, pp. 19-28.
- DOLLFUS, O. (1977): *El espacio geográfico*. Barcelona: Oikos Tau.
- ESTÉBANEZ J. (1982): *Tendencias y problemática actual de la Geografía*. Madrid: Cincel.
- ESTÉBANEZ, J. (1982): "La Geografía Humanista", *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 2, pp. 11-31.
- ESTÉBANEZ, J. (1986): "Tendencias en Geografía Rural". En: A. GARCÍA BALLESTEROS (Coord.): *Teoría y Práctica de la Geografía*. Madrid: Alhambra Universidad.
- ESTÉBANEZ, J. (1988): "Los espacios rurales". En R. PUYOL; J. ESTÉBANEZ y R. MÉNDEZ: *Geografía Humana*, Madrid: Cátedra, pp. 239-356.
- ESTÉBANEZ, J. (1990): "El carácter de la Geografía". En R. PUYOL (Coord.): *Geografía Humana*. Madrid: Pirámide, pp. 17-65.
- ESTÉBANEZ, J. (1996): "La Geografía hoy. Un reto educativo en el marco de la reforma educativa". *III Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Madrid: Grupo de Didáctica de la AGE - Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la UCM, pp. 15-29.
- FAURE, R. (1977): *Medio local y Geografía viva*, Barcelona: Laia.

- GARCÍA BALLESTEROS, A. (1983): VIDAL DE LA Blache en la crítica al neopositivismo en Geografía. *Anales de geografía de la UCM*, pp. 25-39.
- GARCÍA BALLESTEROS, A. (1986) : Teoría y práctica de la Geografía. Madrid: Alhambra.
- GARCÍA BALLESTEROS, A. (1987): Una renovación de la Geografía Regional mundial. *Documents D'analisi Geogràfica*, pp.123-132.
- GARCÍA RUIZ, A.L. (1994): "Los itinerarios didácticos: una de las claves para la enseñanza y comprensión de la geografía", *Iber*, 1, pp.117-125.
- GARCÍA RUIZ, A.L. y LICERAS RUIZ, A. (1993): *Aproximación didáctica al estudio del medio rural*. Granada: Impredisur.
- GÓMEZ MENDOZA, J.; MUÑOZ, J. y ORTEGA, N. (1982): *El pensamiento geográfico. Estudio comparativo y antología de textos (de Humbolt a Ritter)*. Madrid: Alianza.
- GÓMEZ ORTIZ, A. (1986): "Los itinerarios pedagógicos como recurso didáctico en la enseñanza de la Geografía en la EGB." *Didáctica Geográfica*, 14, pp. 109-116.
- GÓMEZ ORTIZ, A. (1996): "El paisaje como elemento de referencia para el estudio de diversos aspectos geográficos". *III Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Madrid: Grupo de Didáctica de la AGE - Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la UCM, pp. 15-29.
- GONZÁLEZ BERNALDEZ, F. (1981): *Ecología y paisaje*. Madrid: Blume.
- GONZÁLEZ GALLEGRO, I. y VALVERDE ORTEGA, J.A. (1991): "Contenidos Geográficos de la educación Primaria". *II Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Burgos: Grupo de Didáctica de la AGE, pp. 29-49.
- GRAVES, N. (Coord.) (1989): *Nuevo método para la enseñanza de la Geografía*. Barcelona:Teide - UNESCO.
- GUELKE, L. (1974): "An idealist alternative in human geography". *Ann. Assoc. Am. Geographers*, pp. 193-204.
- HERRERO, C. (1995): *Geografía y educación*. Madrid: Huerga y Fierro.
- LEY, D. y SAMUELS, M. (1982): *Humanistic Geography. Prospects and Problems*. Londres: Croom Helm.
- MARRÓN GAITE, M.J. (1989): *Difusión de innovaciones agrarias y conducta innovadora del agricultor*. Madrid: Universidad Complutense. Colección Tesis Doctorales.
- MARRÓN GAITE, M.J. (1989): El enfoque comportamental en la Geografía agraria ibérica. *V Coloquio Ibérico de Geografía*. León: Asociación de Geógrafos Españoles, pp. 85-95.
- MARRÓN GAITE, M.J. (1989): "Los procesos de cambio en la agricultura. Factores que condicionan la conducta innovadora del agricultor". *Estudios Geográficos*, N° L,194, pp. 91-110.
- MARRÓN GAITE, M.J. (1990): *Almorox. Contribución al estudio geográfico del medio rural toledano*. Toledo: Junta de Comunidades de Castilla la Mancha y Excmo. Ayuntamiento de Almorox.
- MARRÓN GAITE, M.J. (1990): "Una experiencia de educación medio-ambiental y de investigación del entorno rural con estudiantes de Magisterio dentro del Plan Experimental de Rehabilitación de Pueblos Abandonados". *I Congreso de Ciencia del Paisaje*. Barcelona: Equip C.T. de gestió i Evolucio del Paisatge, pp. 35-45.
- MARRÓN GAITE, M.J. (1990): "El entorno como objeto de estudio y como recurso didáctico para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la E:G:B. Una experiencia de trabajo para el estudio activo del entorno rural", *Didáctica*, 2, pp. 161-170.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Diseño Curricular Base. Secundaria I*. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *Área de Conocimiento del Medio. Educación Primaria*. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Secundaria Obligatoria*. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991): *Real Decreto 1007/1991, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. (BOE del 14-6-91), Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991): *Bachillerato: estructura y contenidos*. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *Real Decreto 1178/1992 por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato*. (BOE de 21-10-92). Madrid.
- MINGUELLA, J.R. y SEDÓ, A. (1996): "Estudi del paisatge rural. l'experiència del camp d'aprenentatge de Juneda", *Balma*, Nº 5, pp. 61-72.
- MORENO JIMÉNEZ, A. y MARRÓN GAITE, M.J. (1995): *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*. Madrid: Síntesis.
- OLVERA LÓPEZ, F. (1989): *La investigación del medio en la escuela*. Madrid: Penthalon.
- PALACIOS, D. (1988): "La aplicación del método indagatorio a la enseñanza de la Geografía a través del trabajo de campo". *Primeras Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Madrid, Grupo de Didáctica de la Age, pp. 124-130.
- PENA VILA, R. (1996): "Geografía, paisaje y educación ambiental". *III Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Madrid: Grupo de Didáctica de la AGE - Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la UCM, pp. 223-227.
- PIÑEIRO PELETEIRO, M.R. (1997): "El pensamiento geográfico y el trabajo de campo en el siglo XX". *Didáctica Geográfica* (2ª época), 2, pp. 25-31.
- PLATA SUÁREZ, J. (1993): "Paisaje y medio físico". En A.L. GARCÍA RUIZ: *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria*. Sevilla: Algaida, pp. 179-212.
- PRADA de, M.D.; MONGUILOT, I. y LEDESMA, A. (1995): *El nuevo Bachillerato. Organización y currículo*. Madrid: Escuela Española.
- RELPH, E. (1976): *Rational landscapes and humanistic geography*. Londres. Pion.
- RIBAS VILÁS, J. (1994): "El estudio preliminar de un paisaje". *II Congreso de Ciencia del Paisaje*. Bell LLoc (Barcelona), pp. 187-193.
- SÁNCHEZ OGALLAR, A. (1995): "El trabajo de campo y las excursiones". En: A. MORENO JIMÉNEZ y M.J. MARRÓN GAITE: *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*. Madrid: Síntesis, pp. 159-184.
- SÁNCHEZ OGALLAR, A. (1997): "La observación e interpretación del paisaje". *Didáctica Geográfica* (2ª época), 2, pp. 45-56.
- SCHAEFER, F.K. (1971): *Excepcionalismo en Geografía*, Barcelona: Ariel.
- SIMON, H.A. (1957): *Models of Man: Social and rational*. New York: Wiley.
- SLATER, D. (1996): "Geopolítica y postmodernismo", *Nueva Sociedad*, 33, pp. 23-31.
- TUAN, Y.F. (1974): *Topophilia*: Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- TUAN, Y.F. (1977): *Space and place*. Londres: Arnold.

# **ITINERARIO DIDÁCTICO URBANO**

**EL VALOR EDUCATIVO DE LOS CASCOS HISTÓRICOS  
DE LAS CIUDADES. EL CASO DE ALICANTE.**

**Dra. Dña. Emilia María Tonda Monllor**

# ITINERARIO DIDÁCTICO URBANO

## EL VALOR EDUCATIVO DE LOS CASCOS HISTÓRICOS DE LAS CIUDADES. EL CASO DE ALICANTE.

EMILIA MARÍA TONDA MONLLOR  
Universidad de Alicante

### 1. Introducción

El recorrido por el casco histórico de Alicante, tiene como objetivo primordial la toma de contacto, siquiera somero, con una parte de la ciudad que los ciudadanos conocen sobre todo por su función lúdica y de ocio.

La ciudad debe su situación a la presencia de un llano litoral apto agrícolamente, a las ventajas de su fachada costera (proyección comercial, pesca) y a la accesibilidad, facilitada por los caminos naturales del corredor del Vinalopó-Almansa ( salida desde la Meseta) y los valles del corredor subbético hacia el suroeste que enlazaban con la calzada romana en dirección a las tierras norteñas.

La imagen urbana tradicional era la que se divisaba desde el mar, dominada por las elevaciones costeras de Serra Grossa, el Benacantil y el Tossal, con un caserío encerrado entre las áridas y escarpadas laderas de estas sierras que, situado en planos escalonados y paralelos a la línea de costa, garantizaba la visión de todos los edificios representativos de la ciudad. Hoy las edificaciones en altura, permitidas en los diferentes planes generales de ordenación urbana, han ocultado totalmente la ciudad histórica. La recuperación del muelle de Levante con funciones de ocio ha significado potenciar nuevamente la imagen de fachada marítima que, presidida por la Explanada o Paseo del Malecón, cuenta con las edificaciones de la burguesía alicantina, entre ellas las casas modernistas de Carbonell (1924) y Lamaignière (1918). También está previsto la revalorización del muelle de Poniente con la creación de otro espacio con carácter lúdico, todavía en proyecto de adjudicación, que contará con restaurantes, minicines y tiendas de franquicia.

Este itinerario forma parte de un conjunto de ellos que ha sido programado por el Departamento de Geografía Humana para que los alumnos de Magisterio conozcan de manera directa el casco tradicional de Alicante desde la dimensión histórica y geográfica. Con posterioridad, en el aula se realizan diversos trabajos de aplicación didáctica de lo observado y aprendido en el recorrido, a fin de exponer en común los resultados y profundizar en el conocimiento del tema estudiado. Conviene precisar que, aunque el escenario es una ciudad concreta y la mayoría de los alumnos residen fuera de Alicante, la problemática que presenta es común a la de cualquier otro centro histórico.

Los objetivos de valor educativo que se plantean con el itinerario son, entre otros, los siguientes: a) comprender las razones que dieron origen a la fundación de la ciudad

actual y entender su desarrollo a partir de los condicionantes físicos y de las variables económicas, sociales y políticas que han actuado a través del tiempo; b) observar como el centro urbano es un espacio diferenciado y contrastado residencial y socialmente; c) distinguir dentro del casco histórico los sectores más antiguos y elevados como espacios donde existe un mayor grado de deterioro material y degradación social mientras que en las áreas bajas se aprecia una mayor calidad medioambiental ; d) conocer las acciones de los poderes públicos así como de los agentes económicos y sociales que intentan revitalizar el centro a través de la legislación, el planeamiento y distintas estrategias de actuación para garantizar la conservación de su patrimonio edificado y conseguir su recuperación. Estos últimos comportamientos han sido particularmente potenciados desde que en 1975 la Carta de Amsterdam alertó sobre el avanzado estado de deterioro de muchos de los cascos históricos europeos.

Dichos itinerarios son del tipo llamado didáctico, de gran valor motivador y perceptivo. Se trata, como dice Bailey (1981) de una "enseñanza sobre el terreno", esto es, la descripción del paisaje en áreas poco conocidas donde las explicaciones del profesor son fundamentales. Existe una ligera diferencia con el trabajo de campo acometido con mayor aprovechamiento en zonas ya conocidas donde los alumnos llevan el peso de las actividades. Las salidas propician una enseñanza activa, el aprendizaje de conceptos y procedimientos geográficos y el desarrollo de actitudes. En efecto, el itinerario urbano constituye un procedimiento imprescindible para estimular las capacidades de observación del alumno, propiciar la experimentación sobre el terreno, comprobar hipótesis que se han expuesto en el aula y comparar fenómenos ya estudiados.

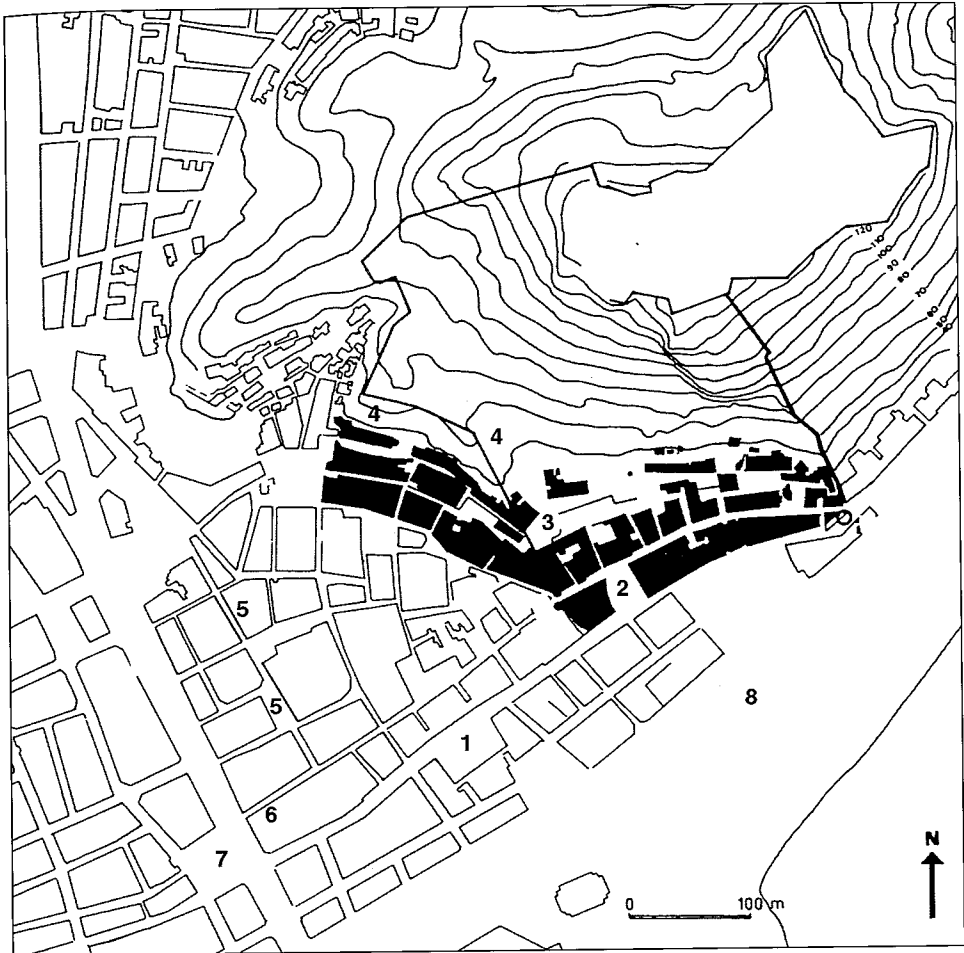
El itinerario seleccionado para la visita comienza en la plaza del Ayuntamiento , continúa por las calles de Gravina y Jorge Juan para ascender las escaleras que dan acceso a la plaza donde se levanta la iglesia gótica de Santa María , desde la que se aprecia el emplazamiento de lo que fue la medina árabe y la fortaleza de Santa Bárbara. Se asciende por la calle de Luzán hacia la plaza del Puente para tomar la denominada "Ruta Baja de los Miradores" que da acceso a los barrios altos de San Roque, Santa Cruz y San Agustín. El descenso hacia la "Vila Nova" cristiana se realiza por las plazas del Carmen y Quijano y calle Virgen de Belén para continuar por la calle de Labradores, Concatedral de San Nicolás, calle Mayor , Pasaje de Américo hasta la Rambla- Portal de Elche, eje que limita el casco histórico por el lado oeste. Por el paseo de la Explanada se llega nuevamente a la plaza del Ayuntamiento, lugar de inicio del recorrido (Figura 1).

## **2. Los cascos históricos como generadores de valores educativos**

Partimos del convencimiento de que a pesar del enorme peso adquirido por las periferias urbanas en las ciudades modernas, el futuro civilizado está ligado a la recuperación y revitalización de sus centros históricos. No debemos olvidar que la percepción subjetiva y anímica del espacio en los alumnos es, fundamentalmente, ciudadana y sus valores dima-



nan por tanto de un entorno y un modo de vida particularmente urbanos. Es oportuno, por tanto, aprovechar las opciones que nos ofrece este medio para generar valores que eduquen positivamente, facilitando la comprensión empática de los fenómenos que resultan de la interacción hombre - medio.



*Figura 1: Ubicación de las distintas paradas del Itinerario*

1. Plaza del Ayuntamiento y Palacio Municipal.
2. Iglesia de Santa María. Museo de la Asegurada.
3. Plaza del Puente. Pozos de Garrigós.
4. Ruta de los Miradores. Barrio de Santa Cruz.
5. Plaza del Carmen. Calle de Labradores. Concatedral de San Nicolás.
6. Calle Mayor.
7. La Rambla. El Portal de Elche.
8. La Explanada.

La ciudad, y en concreto su centro histórico, ofrece elementos de incalculable valor *didáctico* como *documento* histórico viviente, ámbito de estudio específico de los *cambios históricos* y como *productora de situaciones* utilizables para el aprendizaje histórico (Maestro, 1993). Ello supone la selección de recursos urbanos que nos informen de la época a la que pertenecen, por lo que trabajamos con fuentes directas, y el escoger ejemplos en los que se reflejen cambios significativos que puedan ser observados e identificados fácilmente en el escenario urbano como el caso de un amurallamiento convertido en paseo para dar paso a otras formas de vida y a otras necesidades sociales y económicas. La ciudad puede servir para plantear incluso problemas históricos que puedan resolverse con la información que la misma proporciona.

El núcleo inicial de la ciudad constituye en la actualidad un elemento del tejido urbano cargado de significados. Por una parte provoca sentimientos de *desencanto* atribuibles a una insuficiente apariencia externa y, por otra, evoca sensaciones de *armonía* acentuadas por el paso del tiempo (Ramos, 1993). En cualquier caso el núcleo genético urbano nos ofrece la posibilidad educativa de valorar el *contraste* entre las formas de vida del pasado y del presente, al tiempo que *evocar hechos* y acontecimientos ocurridos en la ciudad al situarnos de manera simultánea en el presente y en el pasado y recordar épocas no vividas pero persistentes en la memoria colectiva de los ciudadanos: restos de antiguas murallas, edificaciones religiosas próximas a las civiles, como muestra de la unión del poder eclesiástico y político, la cercanía también de las casas nobiliarias o la evocación de antiguos gremios. En definitiva, de poder valorar una característica general de los ciudadanos como es su pasado común.

Otros valores didácticos de especial significación son los *artísticos* y, sobre todo, aquéllos relacionados con la valoración y conservación del patrimonio cultural, de su riqueza monumental, y con su conocimiento y disfrute. A pesar de los valores educativos que dimanen del análisis de los centros históricos hoy la mayoría de ellos se encuentran en una situación difícil provocada, entre otras razones, por el actual modelo de crecimiento urbano que los ha convertido en lugares sometidos a un lamentable proceso de degradación, así como por la falta de apreciación colectiva hacia la importancia de estos enclaves a los que no hemos valorado suficientemente. Este proceso de deterioro se observa por el asentamiento de personas de conducta marginal, el déficit generalizado de equipamientos, la pérdida de valor patrimonial de las viviendas y, en definitiva, en el deterioro ambiental del área. Tal situación es injustificable y contradictoria pues el centro es el depositario de la riqueza monumental de la ciudad y de sus signos de identidad. El centro histórico debe superar la situación de crisis y recuperar la parte que le corresponde de su relevante función en armonía con la actualidad urbana para integrarlo en el entramado de la urbe actual como una pieza más, no como algo inerte sino cargado de dinamicidad. Para ello se deben potenciar los usos tradicionales, tales como las funciones administrativa y cultural, e impulsar los más recientes, en especial, la actividad comercial, para que el casco recupere su valor de centralidad, como foco de atracción.

La situación de degradación de los centros históricos debe aprovecharse educativamente para potenciar en los alumnos acciones positivas de participación ciudadana, tanto en la planificación, gestión y desarrollo de los proyectos de ordenación urbana como un complemento a las previsiones de la Administración, como en todo tipo de actuaciones tendentes a la conservación, protección y mejora de los ambientes urbanos. Igualmente deben propiciarse sentimientos de solidaridad y rechazar comportamientos discriminatorios hacia los diversos grupos sociales residentes y valorar su diversidad como producto de desigualdades socioeconómicas y diferencias culturales.

Educativamente deben potenciarse también, los valores *medioambientales* que, en el caso de nuestra ciudad, se concreta en la protección de las dos colinas sobre las que se asientan los castillos de la ciudad y en cuya posición central se localiza el casco histórico.

Dados los valores simbólicos, convivenciales y educativos de los centros históricos, sus problemas de conservación afectan no sólo a sus habitantes sino al conjunto de la sociedad y, por lo tanto, a nuestros alumnos.

### **3. El casco antiguo de Alicante**

El casco antiguo está asentado en la ladera del monte Benacantil (166 m.) y orientado a mediodía. La barrera física que ha supuesto el monte ha impedido que la ciudad creciera de forma concéntrica como en tantos otros casos, de modo que la expansión se ha producido de espaldas a su centro histórico acomodándose a la serie de barrancos que atraviesan el llano desde las estribaciones interiores. A las dificultades topográficas se añade una trama callejera, de raíz medieval, muy compleja y un parcelario atomizado, que, a su vez, explican la poca inclinación de la iniciativa privada a invertir y construir. Por tanto, nos encontramos ante un Casco muy desvalorizado. Si a esto se suma el desinterés de las diferentes administraciones públicas, la sobreexplotación de la actividad lúdica- por la que es conocido como "el barrio"- y una cierta apatía de los vecinos justificada por su débil poder adquisitivo se comprende que, pese a su proximidad al centro comercial y administrativo, dista mucho de ser un área residencial cualificada.

El Casco ocupa una superficie de 17 Ha, delimitada por la Rambla, la Explanada y fortaleza de Santa Bárbara, y dentro de él se diferencian los barrios de Villavieja, San Roque, San Agustín y Santa Cruz. El sector interior, situado en la parte alta, de topografía más accidentada sufre mayores problemas urbanísticos, sociales y de infraestructura que la periferia. Las casas de dicho sector presentan un alto grado de deterioro por tratarse de estructuras poco sólidas y por el progresivo abandono de sus propietarios. El enclave de Santa Cruz habitado por las familias más humildes es, paradójicamente, el mejor conservado, debido al fuerte arraigo de sus vecinos que lo mantienen y mejoran continuamente a pesar de la modestia de sus viviendas. En este lugar es donde existe una mayor demanda de viviendas de nueva construcción para los jóvenes que desean volver al barrio donde nacieron.

En el conjunto del Casco existen un total de 744 edificios, de los que 178 (34%) están desocupados. El Patronato Municipal de la Vivienda, dedicado a revitalizar el casco histórico, se pone en contacto con los propietarios para que lleven a cabo las obras de consolidación necesarias, y si esto no sucede, interviene mediante compra o expropiación. Si el inmueble es digno de conservar se elabora un proyecto de rehabilitación, en caso contrario se procede a su demolición para dar paso a la construcción de viviendas en régimen de alquiler.

La población del Casco en 1991 era de 2.886 habitantes, de los que el 24% tenía más de 65 años, frente al 13% del resto de la ciudad, y los menores de 14 años, por el contrario, representaban un 12,7%, ocho puntos por debajo de la media de Alicante. En 1996 la población estimada era algo menor, 2.784 habitantes, cuya distribución es muy dispar pues en su mayoría se concentra en la zona de la Rambla y Explanada, esto es, junto a las avenidas que delimitan su parte baja, siendo una población con un nivel económico mucho más elevado que la de la zona alta, que acusa una débil densidad, una tendencia creciente al éxodo y un claro envejecimiento relativo de sus habitantes.

En los años 50 y 60 la población del Casco superaba los 7.000 efectivos, pero por entonces el *boom* de la construcción supuso la edificación de nuevas barriadas con gran oferta de viviendas, lo cual incentivó el progresivo abandono del Casco. La población anciana no se marchó debido a sus bajos ingresos económicos así como por el desarraigo social que suponía el ausentarse de un lugar donde podía conservar unas buenas relaciones sociales a pesar de que la vivienda no reuniera buenas condiciones. La existencia de una población envejecida, la escasez de jóvenes y la reducida proporción de mujeres en edad reproductiva ocasionan que el crecimiento natural de la población sea bajo e incluso seguramente negativo. Las tendencias actuales son, sin embargo, optimistas pues a tenor de la llegada reciente de nuevos residentes - personas, la mayoría, que ya habían vivido allí - y siempre que se mantenga, la pirámide poblacional podría rejuvenecerse. El lugar era un reducto de costumbres autóctonas, donde la lengua común era el valenciano y su funcionamiento similar al de un pueblo. Las incomodidades propias de viviendas reducidas y mal dotadas, las dificultades que para el tráfico rodado presenta la topografía y un sistema viario heredado del Medievo, y la carencia de servicios básicos como la sanidad, la seguridad y la limpieza contribuyeron a expulsar a sus habitantes, éxodo que en la década de los 70 alcanzó las cifras más elevadas.

Las funciones que ahora predominan en el casco antiguo son la residencial y la lúdica. Existen 60 "pubs" o bares concentrados en 15 calles. La geografía de los "pubs" se localiza en torno a los espacios urbanos de San Nicolás y las plazas de Carmen y Quijano. A la desaparición de la estructura comercial del barrio ha sucedido el apogeo de la oferta nocturna de ocio.

El casco histórico de Alicante presenta los problemas generales que afectan a los núcleos urbanos medievales por la inadecuación de la morfología urbana y de la edificación a las características funcionales que exigen hoy las ciudades. Estos problemas se agudizan en nuestra ciudad por las peculiaridades de un Casco emplazado en ladera, con una orografía dificultosa y una complicada accesibilidad, así como por la rápida evolución de su núcleo urbano que, en un corto período de tiempo, ha sufrido cambios en la centralidad y en las preferencias residenciales de sus habitantes hacia otros barrios periféricos y hacia el Cabo Huertas- Playa San Juan.

En resumen, la situación en que se encuentra el casco antiguo de Alicante queda concretada en los siguientes puntos:

- a) Desconexión con el resto de la ciudad, lo que aumenta su grado de marginalidad.
- b) Mal estado generalizado de la edificación y muchas viviendas sin habitar.
- c) Tipología inadecuada de las mismas, sobre todo en los barrios altos, con ocupación vertical, anchos de fachada frecuentes de 3 y 4 m, con 2 ó 3 plantas y escasa superficie de parcela, frecuentemente inferior a 50 m<sup>2</sup>.
- d) Abandono de la población y envejecimiento relativo de la misma. En algunos casos es sustituida por grupos marginales que ocupan viviendas de forma ilegal.
- e) Multiplicación de locales de ocio, sobre todo en su zona central, que dificultan el mantenimiento del uso residencial.
- f) Abandono parcial de sus elementos monumentales y de los restos de murallas cuyo valor cultural es preciso resaltar.
- g) Diferencias cualitativas entre las distintas zonas o barrios que lo forman, tanto en los aspectos antes citados (características sociales de la población, arquitectónicas, de usos...) como en lo relativo a la actividad y la imagen urbana.

Por último, conviene precisar que los residentes, en general, tienen una percepción muy negativa del entorno en el que viven y sólo consideran aceptable la situación en la que se encuentra el alumbrado, la mala comunicación con otras zonas y lo deficiente del alcantarillado. Las actuaciones más urgentes a realizar son, en su opinión, las encaminadas a restaurar las viviendas, mejorar la limpieza, controlar la delincuencia, eliminar el tráfico de drogas, regular el ruido nocturno y aumentar los aparcamientos. También deberían proyectarse zonas verdes, incentivar los comercios de productos diarios y promover una mayor oferta cultural.

#### **4. Planes de actuación en el casco antiguo**

A fin de conocer la legislación que se está aplicando actualmente en el casco antiguo procedemos a comentar brevemente los distintos planes de la Administración.

#### 4.1. Documento de Avance de la Revisión del Plan Especial del Casco Histórico, Sector Casco Antiguo de Alicante (PECHA)

La *revisión* fue aprobada por unanimidad en el Pleno del Ayuntamiento en octubre de 1994 y se lleva a cabo por las siguientes *razones*: a) algunas intervenciones del Plan RACHA (Rehabilitación Integral del Casco Histórico de Alicante) estaban en contradicción con el Plan Especial vigente al que complementa; b) la antigüedad del Plan de reforma interior; c) las diferencias existentes entre las dotaciones previstas y las ejecutadas; d) los rígidos planteamientos sobre la movilidad urbana y los aparcamientos ; e) la dificultad de aplicación de determinadas ordenanzas, y f) la existencia de nuevas contradicciones con otros planes, como el de las laderas del Benacantil, o con proyectos en fase de realización como la Prolongación de la Avenida de Alfonso el Sabio, borde norte del Ensanche ciudadano. Además de resolver los problemas referidos y de reforzar el papel del casco histórico en el tejido urbano, se deberán establecer medidas para estimular la intervención privada. Por otro lado, la proliferación de actividades lúdicas nocturnas que afecta al tradicional uso residencial de la zona supone la necesaria revisión de las asignaciones de usos del Casco con miras a soslayar estas incompatibilidades.

La *finalidad* de la revisión del P.E. es, por tanto, el establecer una normativa acorde con la recuperación de los valores históricos y culturales que, a la vez, posibilite la creación de dotaciones y la mejora de los niveles de habitabilidad - salubridad, accesibilidad, descongestión, mejora del medio ambiente y de los servicios públicos- de forma que sus vecinos tengan una adecuada calidad de vida y que atraiga a sectores ciudadanos que prefieran residir en el centro histórico.

En síntesis, partiendo de planteamientos realistas, las soluciones que se proponen son:

- Fomentar el carácter de bien cultural que supone el casco histórico.
- Lograr que la ciudad sea un importante centro turístico- cultural de primera línea del mar por su cercanía a la playa.
- Conexión del Casco con el resto de la ciudad y en particular con el mar.
- Mantener la trama urbana y rehabilitar manzanas o edificios ruinosos, recuperando la imagen del Casco.
- Restablecer la actividad comercial de consumo inmediato y pequeño comercio, articulando convenios con la Conselleria de Comercio para implantar pequeños talleres artesanales.
- Iniciar contactos con la Administración para la localización de actividades propias de la misma en la Zona que genere una fuerte actividad diurna y, por ende, comercial.
- Creación de espacios de uso público y conexión de todas las calles que acaban contra la ladera del Benacantil con una vía perimetral que facilite la accesibilidad.
- Establecer aparcamientos subterráneos internos para residentes.

#### **4.2. Resumen del Informe-Memoria del Proceso de Participación Ciudadana realizado a propósito de la Revisión Especial del Casco Histórico de Alicante**

El proceso de participación pública en la revisión del Plan del Casco Histórico ha tenido como objeto el conocer las opiniones de diferentes grupos sociales para contar con ellas de cara a la revisión del Plan que se propone, aunque en ocasiones sea difícil aunar los criterios de las diversas asociaciones. El colectivo considera necesario realizar el examen de manera inmediata y acepta las propuestas sobre la mejora del Casco en materia de rehabilitación de viviendas, fomento de actividades diurnas (culturales y administrativas), impulso y promoción del barrio como parte de la oferta turística de la ciudad, y el asentamiento de nuevos residentes.

Respecto a los usos previstos además de fomentar las actividades ya indicadas el colectivo ciudadano y los vecinos del barrio coinciden en destacar los usos residenciales y la limitación de los lúdicos nocturnos que son molestos para aquellos. Por contra, los comerciantes de establecimientos lúdicos manifiestan su preocupación por el futuro de las actividades de ocio. Todos convienen en demandar un mayor número de plazas y jardines y un incremento de la oferta cultural. En concreto, los moradores del casco histórico demandan locales para la Asociación de Vecinos y una guardería.

Con respecto al tráfico y los aparcamientos el colectivo de comerciantes de establecimientos lúdicos y los ciudadanos en general no se pronunciaron, mientras que los residentes en la Zona manifestaron la necesidad de asegurar la accesibilidad al barrio, el aparcamiento para los residentes y la conexión del área con el resto de la ciudad. Por su parte los comerciantes del centro tradicional mostraron su disconformidad con algunas de las propuestas y, en concreto, con la peatonalización de la plaza del Ayuntamiento.

Los problemas que se perciben en el barrio por los distintos colectivos son variados, destacando los de la limpieza, el deterioro del entorno edificado y la mala imagen del barrio. Los comerciantes de establecimientos lúdicos expresan que sus problemas derivan concretamente de la pretensión del Plan por hacer desaparecer los bares de determinadas zonas para favorecer la actividad residencial, así como por las normas para el traspaso de los locales. Los residentes se quejan de la lentitud de las actuaciones, solicitan que se haga cumplir la normativa de los bares y los ruidos, eliminar los focos de venta de droga y la delincuencia, así como por la falta de mantenimiento en determinados servicios.

Las propuestas de mejora se concretan para los comerciantes de establecimientos lúdicos en aumentar la seguridad y para los vendedores del centro tradicional en fomentar actividades en la plaza del Ayuntamiento. Los vecinos de la Zona solicitan iluminación de diseño, mobiliario urbano adecuado al entorno, incluido el rótulo de las calles que mejoraría la imagen externa urbana, así como desarrollar actividades terciarias, informando sobre la posibilidad de implantar negocios, y la fundación de una escuela de cocina.

### **4.3. Convenio entre la Generalitat Valenciana y el Ayuntamiento de Alicante para la intervención en el Centro Histórico**

Este convenio se aplica para revisar el suscrito en 1992 y acometer la firma de uno nuevo, en 1996, que regule la intervención de la Generalitat. Estas *actuaciones* serán *directas*, en orden a la adecuación y reurbanización de espacios públicos y en restauración del Patrimonio Monumental; e *indirectas*, en forma de ayudas y subvenciones a aquellos agentes privados que deseen intervenir en la rehabilitación del centro histórico de Alicante. La participación de la Generalitat queda justificada por las cuantiosas inversiones que es necesario acometer y por el carácter de bien histórico y cultural del área, lo que ocasiona que dicha intervención rebase el estricto marco geográfico municipal. Para ello establece un conjunto de objetivos sociales, urbanísticos y arquitectónicos como criterios generales que determinan la definición y planificación de las actuaciones a realizar. En definitiva, se trata de establecer un marco de colaboración entre la Generalitat Valenciana y el Ayuntamiento de Alicante. Todas estas acciones estarán coordinadas por la Oficina de Gestión formada por personal del Patronato Municipal de la Vivienda y por personal de la Generalitat Valenciana con la misión de informar y gestionar expedientes y solicitudes de ayudas y en especial las de viviendas, asesorar, redactar proyectos y fomentar la rehabilitación en general. También se crea una Comisión de Seguimiento y un Consejo Asesor.

### **4.4. Informe de la situación del Convenio del Plan Racha, en actuaciones directas, al 16 de marzo de 1998**

Entre la Generalitat y el Ayuntamiento. Es un Plan de Rehabilitación Arquitectónica del Casco Histórico de Alicante creado en 1992 que preveía una inversión inicial de 9.451 millones de pesetas para un plazo de seis años, aunque su reiterado incumplimiento ha ocasionado su revisión a la baja, ampliándose su vigencia hasta el año 2000 con una dotación superior a los 4.770 millones de pesetas.

## **5. Itinerario por el casco antiguo. Fases.**

### **5.1. Plaza del Ayuntamiento y Palacio Municipal**

El recorrido se inicia en la *plaza del Ayuntamiento*. Su situación actual es producto de sucesivas remodelaciones de las fachadas sur y este después del derribo de los torreones de la muralla en el siglo pasado sobre la antigua plaza del Mar. Es uno de los lugares más representativos del centro histórico por el valor monumental y significado funcional de sus edificaciones: la Audiencia Provincial, el Ayuntamiento y el Mercado Central, y por los actos de todo tipo (políticos, festivos, bélicos) que se han desarrollado a lo largo de su historia y que refuerzan la carga simbólica. La Plaza ha asumido algunas de las funciones propias de las plazas mayores: representaciones, corridas de toros, mercado etc. En los alrededores de la plaza está produciéndose una creciente terciarización que ha provocado la sus-



titución del comercio tradicional y establecimientos de alimentación por un comercio más especializado en el turismo y por bares y restaurantes ligados a esta misma función. También apreciamos la existencia de Compañías Navieras por la cercanía al puerto.

La *Casa Consistorial* es un edificio de estilo barroco del siglo XVIII. Su construcción se hizo sobre el solar que ocupó el anterior cabildo que fuera derruido por el bombardeo de la escuadra naval francesa en 1691. Fue obra de los arquitectos José Terol Mayor y Vicente Mingot y del maestro escultor Juan Bautista Borja. Recientemente, en 1994, finalizaron las obras consistentes en la consolidación de la cimentación de fachadas y en la rehabilitación de éstas, así como la recuperación de la bóveda de la escalera principal y la zona de la planta baja que ocupaba antiguamente el Archivo Municipal. Está en fase de redacción el proyecto de ampliación del edificio, cuyas obras deben comenzarse en el último trimestre de 1998. Junto al actual Palacio Municipal se están llevando a cabo excavaciones arqueológicas para dejar "in situ" sólo aquellos elementos que se deben integrar en el futuro edificio a fin de no modificar el proyecto como sucede en ocasiones, en que al encontrarse restos de valor histórico obligan a paralizar obras ya iniciadas.

La fachada presenta tres cuerpos. El inferior, con zaguán y acceso, presenta cinco portadas siendo la principal el punto central del edificio y en ella destacan las columnas salomónicas festoneadas de guirnaldas. En las puertas restantes el dintel es sustituido por arcos y columnas apilastradas. El segundo cuerpo ostenta la función representativa, con sus salones de sesiones y capilla. Esta recorrido por 12 balcones flanqueados por pilas-tras piramidales y frontón quebrado, y el tránsito al nivel superior se realiza por un espacio liso que contiene el escudo de la ciudad sostenido por leones rampantes en mármol blanco. La tercera planta está ocupada por diversos servicios municipales. El edificio está rematado por una balaustrada de piedra y cúpula de media naranja revestida de tejas azules y torres prismáticas sin el pináculo que aparece en los diseños y que al parecer nunca llegó a realizarse.

Por la puerta principal accedemos al interior del palacio donde apreciamos en el primer peldaño de la escalera que da acceso a los salones más elegantes del inmueble, la placa que marca la altura sobre el nivel del mar (3,4 metros) y que informa que ese punto concreto es la base de las mediciones en el resto del país. Una lápida que reproduce la cédula por la que Fernando el Católico concede a Alicante el título de ciudad, en 1490, antecede a la visión de un enorme tríptico al óleo del pintor local Gastón Castelló, también restaurado. Un amplio vestíbulo da acceso a la Galería de los Alcaldes y al Salón Azul considerado Real desde que Isabel II lo visitó en 1858 con motivo de la inauguración de la línea de ferrocarril Madrid-Alicante. A la derecha del Salón, la Capilla conserva un pavimento original de mosaico de Manises y diversas pinturas religiosas -obra de Lucas Espinós y de la escuela de Zurbarán- entre ellas el Milagro de las Tres Faces.

Próximo al Ayuntamiento se localiza el Palacio de Gravina, también del siglo XVIII que alberga el Archivo Provincial y es sede de exposiciones temporales. En la calle de

Gravina existieron a lo largo de la mencionada centuria diversos palacios de la nobleza alicantina. Desde allí accedemos a la calle Jorge Juan y advertimos el Palacio del Marqués del Bosch, del siglo XVIII. Desde el punto de vista arquitectónico es interesante llamar la atención sobre el desnivel existente entre dos calles paralelas a las que el Palacio tiene fachada, la que atravesamos y la calle Mayor cuyo acceso coincide con la planta tercera que es la principal - con balcón corrido de gran vuelo - de la calle Jorge Juan. Es un edificio protegido.

## 5.2. Iglesia de Santa María-Museo de la Asegurada

A continuación subimos las escaleras que desembocan en la *plaza de Santa María* presidida por el edificio más antiguo de la ciudad. Se trata de la *iglesia de Santa María*, muestra de arquitectura gótica, hoy en proceso de rehabilitación. Desde la barandilla de la plaza situada en el lado sur puede apreciarse el trazado de la muralla del siglo XVI que después de su demolición dio origen sin modificación alguna a la calle Altamira- Jorge Juan. La Iglesia fue construida sobre los restos de la antigua mezquita mayor a comienzos del siglo XIV para finalizar casi doscientos años después y haber sufrido un incendio en 1484. En la actualidad es un claro ejemplo de las obras que se están acometiendo en el casco histórico y que hasta el momento han consistido, entre otras, en la cimentación de la fachada de la Iglesia. Las obras finalizarán definitivamente en 1999, realizándose éstas por proyectos de adjudicación en diferentes fases. Aunque, debido a las tareas, no pueda apreciarse la fachada ni acceder a su interior citaremos algunas de sus características relevantes. La fachada posee dos torres que, aunque aparentemente iguales, presentan formas y cronologías distintas ya que la de la derecha es del siglo XIV y forma en I-mientras que la opuesta es de 1713 y diseño rectangular. La portada (1728) es una bella muestra del arte barroco siendo Juan Bautista Borja el autor del conjunto escultórico que cuenta con una imagen de la Asunción de la Virgen, San Andrés a la derecha y Santiago Apóstol a la izquierda, ambos pescadores, ya que el templo fue erigido junto al barrio mariner del Raval Roig hoy remodelado con enormes edificaciones por su condición de mirador sobre la playa yuxtapuesta del Postiguet. La decoración de la portada es de estilo rococó por sus temas abstractos, geométricos y vegetales. El interior es de una sola nave y a la derecha, en primer lugar, existe una tabla de los Santos Juanes (s. XV) atribuida a Rodrigo de Osona, seguidamente se halla la Capilla de la Comunión, también pendiente de rehabilitación y la Capilla de la Inmaculada del siglo XVI, presidida por una gran imagen obra de Esteve Bonet (s. XVIII), a la que acompañan varias obras pictóricas. A la derecha del altar mayor, bajo un cuadro de la Santa Faz, se halla el acceso al coro, ejemplo de estilo gótico del siglo XIV que se utiliza como sala de exposiciones. Situados en el pasillo central podemos contemplar el presbiterio dorado, espectacular obra de estilo rococó de mediados del XVIII. y varios cuadros de santos. La imagen de la Virgen de la Asunción presenta la peculiaridad de estar representada sentada y con el niño Jesús en su brazo derecho, siendo la cabeza del siglo XVII y el resto del conjunto del siglo XVIII. En la antesacristía, a la izquierda del

altar mayor, se conservan dos pequeñas pilas bautismales (siglos IX-X y XIV). La sala capitular y el antecoro, éste con una preciosa portada barroca, también se encuentran en fase de restauración.

Junto a la misma Plaza, en la *calle Villavieja* se encuentra el edificio de la *Asegurada* de fines del siglo XVII. Fue depósito de trigo y posteriormente cárcel, escuela, registro notarial y museo. Alberga en la actualidad una importante muestra de arte moderno del siglo XX. Fue donada por Eusebio Sempere, e incluye firmas como Picasso, Juan Gris, Joan Miró, Tapies, Chillida, Dalí o Gargallo, entre otras. El aspecto del edificio es similar al original y contrasta la simplicidad de su fachada con la profusa ornamentación de la de la Iglesia ubicada en la misma plaza. Presenta tres huecos por planta y los de las partes superiores balcones. Merece destacarse el valor simbólico del pórtico de acceso, sobre el que se ha dispuesto en la última restauración un balcón.

Antes de abandonar la plaza de Santa María, y dado que se trata de un punto privilegiado de observación, conviene analizar el primitivo emplazamiento de la ciudad en las faldas del Benacantil, en la solana, frente al mar, ascendiendo el callejero hasta la cota de 50m y

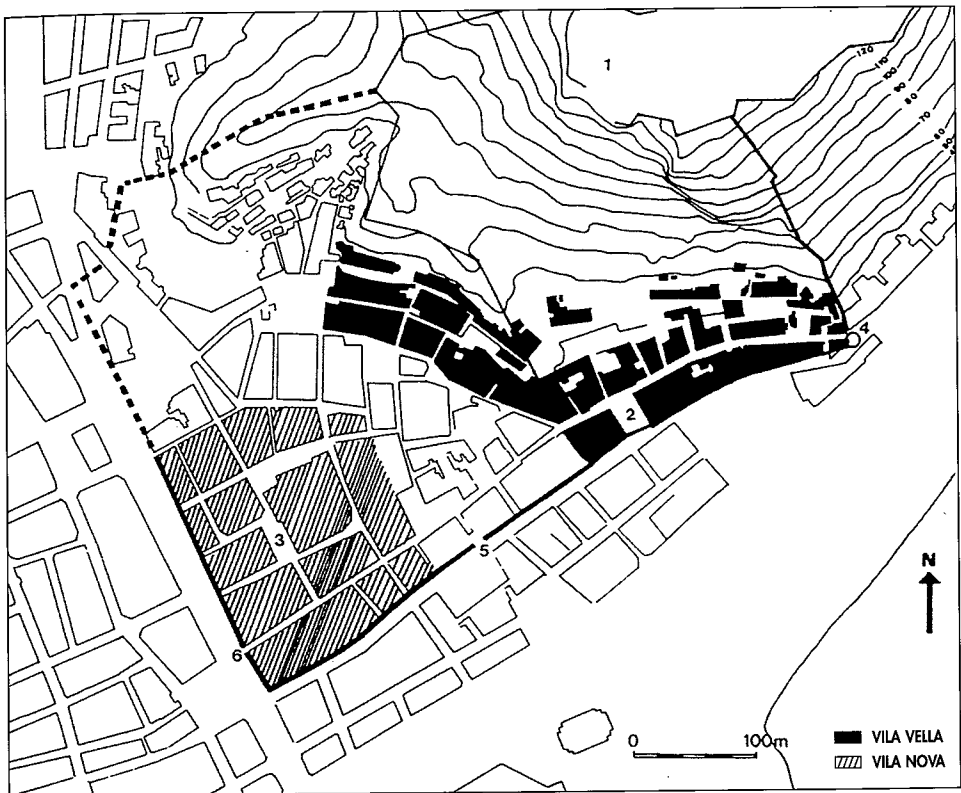


Figura 2: Desarrollo de Alicante a partir de la conquista castellano-aragonesa.  
1. Castillo; 2. Santa María; 3. San Nicolás, 4. Puerta Nueva; 5. Puerta del Mar; 6. Portal de Elche.

adaptándose a las curvas de nivel con manzanas alargadas. Los desniveles de las calles que descienden del monte quedan resueltos mediante escalinatas. Este lugar era el centro de la Vila Vella (en contraposición a la denominada Vila Nova de la reconquista aragonesa del siglo XIII) cuyo origen medieval islámico se perpetúa en el trazado irregular de sus calles. La fundación de la ciudad se efectuó por el Tratado de Teodomiro de Orihuela en el 713 por el que éste reconocía la soberanía islámica a cambio de convertirse en administrador. La plaza era sede del zoco y de la mezquita, existían también unos baños y hornos y el conjunto era cercado por una muralla que, ascendiendo desde la Puerta Ferrisa- situada al final de la calle Villavieja, única pervivencia islámica hasta 1862 y de la que aún quedan restos conectaba con los recintos defensivos de la ladera del Benacantil (Figura 2).

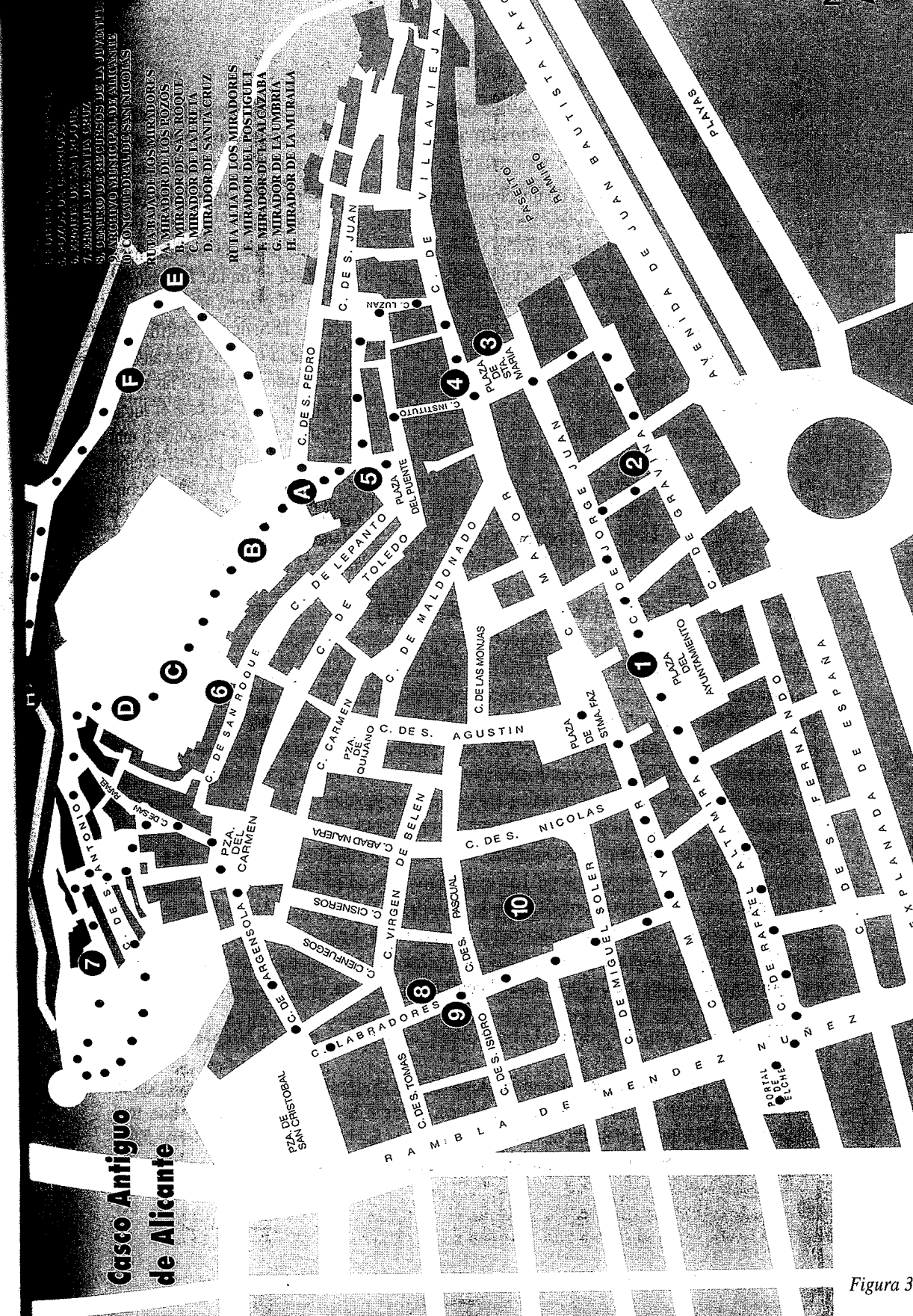
### 5.3. Plaza del Puente-Pozos de Garrigós

El recorrido continúa ascendiendo por la calle Luzán hasta la *plaza del Puente* ya que es obligada la visita a los *Pozos de Garrigós*. Se trata de un conjunto de aljibes o cisternas cuya primitiva misión fue almacenar el agua de lluvia que descendía por el Benacantil; fue refugio durante la guerra y hoy acoge una muestra de cerámica popular. Son de origen incierto y fueron construidos por un particular, D. Antonio Garrigós López a mediados del XIX aunque algunos remontan su origen a la época islámica. Desde la plaza del Puente pueden apreciarse varios edificios rehabilitados. Al parecer el origen de la ciudad se sitúa en torno a esta Plaza desde donde se extendió por los actuales barrios de Santa Cruz junto al Fuerte de la Ampolla, San Roque cerca de la Ereta y Villavieja frente al mar, junto al Espolón. Los elementos defensivos se convirtieron, pues, en nudos de organización de la trama urbana, lo que unido a las condiciones topográficas y geológicas y la peculiar organización de la cultura árabe, explican el origen de los barrios altos.

### 5.4. Ruta de los Miradores-Barrio de Santa Cruz

Desde la misma plaza se inicia la denominada *Ruta de los Miradores* (Figura 3), una iniciativa reciente que pretende recuperar para el deleite ciudadano las laderas del monte mediante el acondicionamiento de los caminos y senderos de la ladera recayente al casco antiguo. Desde allí contemplamos panorámicas inigualables de la ciudad. La situación del puerto al fondo de la bahía y protegido de los vientos por los cabos de Santa Pola y de las Huertas, tuvo importancia comercial en el pasado. Hoy asume las funciones lúdicas con su puerto deportivo, y es punto de escala, destacándose la línea de pasajeros que semanalmente funciona de Alicante a Orán, pero la actividad comercial es menos relevante. Si el día es claro puede advertirse la isla de Nueva Tabarca al fondo, única habitada de la Comunidad Valenciana. Repoblada en sus inicios por pescadores genoveses con la misión de fortificarla para expulsar a los piratas berberiscos refugiados en la costa en 1760. La Playa del Postiguet, dentro de la ciudad, conoció en el pasado siglo la presencia de bal-

# Casco Antiguo de Alicante



RUTA ALTA DE LOS MIRADORES  
A. MIRADOR DE LOS TOZOS  
B. MIRADOR DE SAN ROQUE  
C. MIRADOR DE LA BETA  
D. MIRADOR DE SANTA CRUZ

RUTA ALTA DE LOS MIRADORES  
E. MIRADOR DEL POSTIGUET  
F. MIRADOR DE LA ALCAZABA  
G. MIRADOR DE LA UMBRIA  
H. MIRADOR DE LA MURALLA

PLAZA DE SAN ANTONIO  
C. DE SAN ANTONIO  
C. DE SAN ANTONIO  
C. DE SAN ANTONIO

C. DE SAN ROQUE  
C. DE SAN ROQUE  
C. DE SAN ROQUE  
C. DE SAN ROQUE

C. DE SAN AGUSTIN  
C. DE SAN AGUSTIN  
C. DE SAN AGUSTIN  
C. DE SAN AGUSTIN

C. DE SAN ROQUE  
C. DE SAN ROQUE  
C. DE SAN ROQUE  
C. DE SAN ROQUE

C. DE SAN AGUSTIN  
C. DE SAN AGUSTIN  
C. DE SAN AGUSTIN  
C. DE SAN AGUSTIN

C. DE SAN ROQUE  
C. DE SAN ROQUE  
C. DE SAN ROQUE  
C. DE SAN ROQUE

C. DE SAN AGUSTIN  
C. DE SAN AGUSTIN  
C. DE SAN AGUSTIN  
C. DE SAN AGUSTIN

Figura 3

nearios. Observamos la expansión de la ciudad hacia el oeste y la existencia de edificaciones de gran altura que actúan como barrera visual. Percibimos por el callejero regular el Ensanche del siglo XIX.

Por iniciativa municipal se ha confeccionado una ruta integrada por ocho miradores enlazados por un sendero que atraviesa restos arqueológicos, la antigua muralla, ermitas, y las barriadas más pintorescas y atractivas del casco histórico. Esta ruta presenta dos alternativas, la Baja que es la que vamos a seguir y la Alta que discurre por el monte Benacantil, ambas con cuatro miradores o puntos estratégicos de observación. El primer *Mirador* es el *de los Pozos*, desde donde se aprecia el convento de las Monjas de la Sangre, identificable por su claustro y cúpula, las Torres del Ayuntamiento y la cúpula de la Iglesia-Concatedral de San Nicolás, recientemente restaurada, así como la Casa Carbonell. Tomando las escaleras existentes junto al camino, se llega al "*Mirador de San Roque*" por ser éste el lugar donde mejor se admira la ermita del mismo nombre. El interior del edificio responde a una estructura espacial de mediados del XVI aunque su aspecto formal es una reconstrucción del XIX. Un poco más adelante está situado el "*Mirador de la Ereta*" donde se han encontrado en recientes excavaciones arqueológicas los restos de una necrópolis tardorromana y los de una batería defensiva o torreón de fines del siglo XVII y restos de un edificio defensivo del siglo anterior. Hoy son visibles las ruinas de un Almacén de Pólvora del siglo XVII, edificación que una vez restaurada albergará una sala de exposiciones. Es en este lugar donde está prevista la construcción de una zona verde que recupere la ladera del monte. Este proyecto es el más ambicioso de los previstos en el Plan Racha por un importe de 1.100 millones de pesetas. Ha sido encargado a dos arquitectos franceses ganadores del Concurso European III para iniciar las obras en octubre de 1998. Junto a este mirador se encuentra el "*Mirador de Santa Cruz*" desde donde se percibe una espléndida vista del barrio del mismo nombre, uno de los más peculiares de Alicante. También sobresale el lienzo de la muralla de poniente, uno de los mejor conservados del recinto murado de la ciudad. Junto al Polvorín de la Ereta encontramos unas escaleras que descienden al barrio de Santa Cruz por la calle Deán Zaragoza. En la confluencia de esta calle con las de San Rafael y San Antonio y siguiendo ésta última por la de Diputado Auset se llega a la Ermita del barrio que merece una visita así como un paseo por el barrio. La Ermita es un edificio del siglo XIX, emplazado junto a una de las Torres circulares de la muralla, el Torreón de la Ampolla. Este barrio popular tiene dos fiestas propias: "las cruces de mayo" y la Semana Santa cuando los pasos de la Hermandad de Santa Cruz, custodiados en la Ermita, son bajados y subidos en procesión por las empinadas escalinatas hasta el centro de la ciudad.

### **5.5. Plaza del Carmen-Calle de Labradores-Concatedral de San Nicolás**

Desde la Ermita se retrocede hacia la plaza de San Antonio para tomar la calle de la derecha que conduce después de bajar unas escaleras a la calle de San Luis, que tras doblar a la izquierda por delante de una pequeña plaza, enlaza con la calle de San Rafael, calle principal del barrio que desemboca en la *plaza del Carmen*. Esta Plaza era un anti-

guo convento de carmelitas, convertido en cuartel en 1840 después de la desamortización de Mendizábal. La iglesia del convento entre 1875 y 1913 fue restaurada pero el resto fue abandonado y la manzana que ocupaba el edificio fue vaciada en sucesivas etapas. La plaza del Carmen es el centro cívico de los barrios altos de la ciudad. Otra plaza que también esponja la trama urbana del casco antiguo es la de Quijano, surgida de la desamortización del convento de los Agustinos y posterior derribo del mismo. Desde la plaza del Carmen por la calle Argensola se accede a la plaza de San Cristóbal donde se aprecian dos maneras de entender la ciudad. Frente a la idea de los setenta representada por dos enormes inmuebles que flanquean la plaza se aprecia un ejemplo de las propuestas que sobre el casco antiguo se están realizando en los noventa con la filosofía de crear un espacio menos duro y frío mediante la instalación de una fuente con caída de agua. En la actualidad la plaza está reformándose. Desde este lugar descendemos hacia la *calle Labradores* que conserva ejemplos de la arquitectura del siglo XVIII. En el número 19 donde vivió el cronista R. Viravens existen hoy viviendas municipales; el número 15 era el Palacio O'Gorman y el 17 el palacio del Marqués del Surco, el número 11 corresponde al Archivo Municipal de Alicante, antes Palacio Llorca-Maisonave, en el que se puede visitar el zaguán y la sala de lectura con enterramientos tardorromanos. El Palacio ofrece tres plantas de las cuales la primera es la principal, donde residía el propietario y su familia, puesto de manifiesto en el exterior por un balcón de gran vuelo situado encima del amplio pórtico de acceso a un zaguán también espacioso; la estratificación social se evidenciaba también en la escasa entidad de los pisos superiores donde residía el servicio. En el número 14 de la referida calle se encuentra la sede del Centro Municipal de Recursos de la Juventud, conocido como Centro 14.

Al final de la calle Labradores se abre la plaza de Abad Penalva sobre la que recae la fachada principal de la *iglesia Concatedral de San Nicolás*, edificio renacentista que, pese a estar mejor conservado que Santa María, también limita las visitas a la celebración de actos religiosos, aunque últimamente se suelen celebrar conciertos a beneficio de las obras de restauración. El claustro se pone como ejemplo del alto barroco valenciano. Junto a la Concatedral se encuentra la Capilla de la Comunión del siglo XVIII.

En este lugar del recorrido conviene precisar que esta zona de la ciudad era la denominada Vila Nova cristiana del siglo XIII, con callejero más amplio y recto y plano regular en cuadrícula como corresponde a un ensanche planificado cuyos ejes eran la calle Labradores en dirección norte-sur y la calle Mayor de este a oeste y cerca de cuya intersección se encontraba la Concatedral. Esta última queda prolongada por la calle Villavieja. La muralla descendía desde el Castillo al barrio de Santa Cruz-Rambla-Altamira- Gravina- Paseío Ramiro y ascendía nuevamente hacia la fortaleza.

## **5.6. Calle Mayor-Rambla de Méndez Núñez-Explanada**

En dirección al mar llegamos a la *calle Mayor*, que ha perdido gran parte de su carácter comercial al haber cerrado un buen número de establecimientos mercantiles tradi-

cionales. Desde 1816-18 es una calle salón o peatonal de trazado regular hoy transitada en mayor medida por magrebíes, que tienen allí tiendas del tipo bazar, y visitantes. En el centro de la calle existía un antiguo convento de dominicos que fue comprado por J.Gabriel Américo para edificar viviendas que se conectaban por medio de un Pasaje comercial denominado de Américo. Este Pasaje fue construido en 1853, con la función de venta al *detall*, siendo un aglutinante de las relaciones sociales de los alicantinos por su utilización como paseo cubierto. Enlaza la calle Mayor con la de Altamira donde se encuentra a la salida del Pasaje, un fósil *ammonites*.

Al final de la calle Mayor se sitúa el *Portal de Elche*, así denominado por encontrarse allí la puerta de la muralla que daba acceso al camino de Elche y que al desaparecer dio origen a una plaza. En esta plaza desemboca *la Rambla* que se continúa por *la Explanada* y que constituyen los bordes del casco antiguo. Por la Rambla discurría la muralla interior cuya demolición en 1814 dio lugar a un paseo, el de la Reina que fue el centro de la ciudad en la centuria pasada y enlace entre el centro tradicional y los barrios y el Ensanche de poniente. El Paseo contaba con escalinatas, bancos, glorieta y plantaciones de diversos árboles, además de una fuente. Actualmente es destacable la actividad financiera.

La Explanada es el resultado de la creación de un paseo adjunto que fue ganado al mar en el lugar conocido como el Malecón, con materiales procedentes del derribo de las murallas. El surgimiento del Paseo conllevó una remodelación de manzanas de viviendas y la creación de dos calles paralelas al mar que iban a ser el lugar de residencia de la burguesía local donde destacan próximas a la plaza del Mar las dos grandes casas modernistas, ya mencionadas al comienzo, de Carbonell y Lamaignière.



## BIBLIOGRAFÍA

Agradecemos al Patronato Municipal de la Vivienda y a su Gerente, D. GASPAR MAYOR la documentación facilitada que ha servido para elaborar el punto cuarto.

BAILEY, P. (1981): *Didáctica de la Geografía*. Cincel-Kapelusz. Madrid.

DE VERA FERRE, J.R.; TONDA MONLLOR, E.M. y otros (1989): *Itinerario: Evolución urbana de Alicante*. Convenio Excmo. Ayuntamiento de Alicante-Universidad de Alicante.

DE VERA FERRE, J.R.; TONDA MONLLOR, E.M. y otros (1989): *Itinerario: La fortaleza de Santa Bárbara de Alicante*. Convenio Excmo. Ayuntamiento de Alicante-Universidad de Alicante.

MAESTRO GONZÁLEZ, P. (1993): "El aprendizaje histórico de la ciudad". *Apuntes de Educación*. Nº 2. Anaya.

NIETO GIL, J.M. (1990): *Cómo aprender y divertirse en las visitas y excursiones escolares*. Editorial Escuela Española, S.A. Madrid.

RAMOS HIDALGO, A. (1984): *Evolución urbana de Alicante*. Instituto de Estudios Juan Gil Albert. Diputación Provincial de Alicante.

RAMOS HIDALGO, A. (1993): "El centro histórico de la ciudad". *Apuntes de Educación*. Nº 2. Anaya.

SÁNCHEZ OGALLAR, A. (1995): "El trabajo de campo y las excursiones". *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*. Editorial Síntesis, Madrid, pp. 159-184.

TONDA MONLLOR, E.M.(1995): *La ciudad de la transición. Población, economía y propiedad en Alicante durante el siglo XIX*. Alicante, Instituto de Cultura Juan Gil Albert-Conselleria de Educació i Ciencia.

VARELA BOTELLA, S. y CALDUCH CERVERA, J.(1979 y 1980): *Guia d'Arquitectura d'Alacant*. Alicante, Comisión de Publicaciones del C.S.I., 2 Volúmenes.

VARIOS AUTORES. (1991): *Actualidad y futuro de los espacios urbanos*. Alicante. Departamento de Geografía Humana. Universidad de Alicante y Caja de Ahorros Provincial de Alicante.

ZÁRATE MARTÍN, A.(1996): "El Itinerario urbano como estrategia de aprendizaje de la Geografía". *Didáctica Geográfica*. Segunda Época, nº 1, pp. 21-34. Grupo de Didáctica de la AGE. Universidad de Burgos.

# **IN MEMORIAM**

**HOMENAJE AL Dr. D. JOSÉ ESTÉBANEZ ÁLVAREZ**

**Dra. Dña. María Jesús Marrón Gaité  
Presidenta del Grupo de Didáctica de la A.G.E.**

IN MEMORIAM  
JOSÉ ESTÉBANEZ ÁLVAREZ

Catedrático de Geografía Humana de la U.C.M.  
Miembro de la Asociación de Geógrafos Británicos  
Miembro de la Sociedad de Estadística y Geografía de México  
Miembro del Grupo de Trabajo de Didáctica de la A.G.E.

ACTO HOMENAJE DEL GRUPO DE DIDÁCTICA DE LA A.G.E.

Nos hemos reunido en esta bella ciudad de Alicante, para celebrar las *IV Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Y es para mí un enorme motivo de satisfacción comprobar, como Presidenta del Grupo de Trabajo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles, que su convocatoria ha tenido un amplísimo eco y ha sido acogida con gran interés por la comunidad de geógrafos dedicados a la enseñanza de esta ciencia, interés que se refleja en el elevado número de participantes aquí congregados y en la abundancia y calidad científica de las comunicaciones presentadas a las ponencias que estructuran las sesiones de trabajo de este Congreso.

Pero la satisfacción que esta reunión me produce se ve ensombrecida por un hecho: la ausencia de un compañero, que a lo largo de su carrera profesional estuvo entregado a la enseñanza e investigación de la Geografía y especialmente sensibilizado por los temas de Didáctica, y que hoy no está con nosotros porque la muerte nos lo ha arrebatado. Me estoy refiriendo al Profesor José Estébanez Álvarez, que falleció recientemente, en un momento de la vida en que tanto podía aportar a la comunidad científica y académica, pues se encontraba en plena madurez como científico y como docente.

Los asistentes a la anterior edición de estas Jornadas, celebradas en Madrid, recordamos su magnífica conferencia inaugural, centrada en el valor educativo de la Geografía, y no podemos olvidar su entusiasta participación en todas las sesiones de las Jornadas, contribuyendo a dinamizar y enriquecer con sus aportaciones las actividades que en ellas llevamos a cabo. Recordad su actitud chispeante y su despliegue de humor en la excursión de Chinchón, por poner un ejemplo.

En esta ocasión José Estébanez, Pepe, como a él le gustaba que le llamaran y como todos le llamábamos, lamentablemente no está con nosotros. Pero yo sé, que aunque no podamos disfrutar de su presencia física, su espíritu sí está aquí y nos acompañará a lo largo de todo el Congreso, porque, desde la otra vida o dimensión en la que ahora se encuentra, Pepe sigue siendo geógrafo y profesor de Geografía y sigue devorando libros sobre la problemática socioespacial, pues nunca quiso ejercer profesionalmente otro oficio que el de enseñar e investigar sobre esta ciencia. Por eso, porque sabemos que está

entre nosotros y queremos agradecerle lo mucho que ha hecho por la Geografía y su Didáctica, nuestro Grupo, el Grupo de Didáctica de la AGE, quiere rendirle homenaje a través de este acto *in memoriam* para el que me he tomado la licencia de escribir las siguientes palabras.

El profesor José Estébanez Álvarez, Catedrático de Geografía Humana de la Universidad Complutense, falleció en Madrid el 18 de Mayo de 1997. Había cursado la Licenciatura de Geografía en la Universidad de Zaragoza y era doctor por la Universidad Complutense de Madrid.

La gran pasión de su vida fue la Geografía, a la que dedicó toda su atención como investigador y como docente. En su trayectoria profesional encontramos numerosos acontecimientos que así lo atestiguan y que nos indican la relevancia de sus aportaciones al ámbito científico de esta disciplina. Entre otras distinciones poseía la Medalla de Oro de la Universidad Complutense y le fue concedida la Medalla de Honor de la Asociación de Estadística y Geografía de México.

Su excelente profesionalidad se articula en una triple vertiente: como científico, como profesor y como compañero.

Como científico fue prolífico, riguroso y creativo. Investigador incansable de diversos temas, fundamentalmente de Geografía Humana, especialidad de la que era Catedrático desde 1975 en la Facultad de Geografía e Historia de la U.C.M. Escribió obras como autor único y en colaboración con otros colegas. Sus artículos en publicaciones y revistas científicas fueron numerosísimos, realizó un importante número de revisiones científicas, dirigió 50 Memorias de Licenciatura y 25 Tesis Doctorales, quedando pendientes de lectura 10 Tesis más.

No resultaría procedente en este acto reseñar de forma prolija la producción científica del profesor Estébanez, y nada más lejos de nuestra intención, pero sí queremos citar algunas obras que han supuesto una especial aportación al ámbito de la Didáctica de la Geografía. Destacan entre ellas: *Interpretación del mapa topográfico*, realizada junto con Rafael Puyol; *Trabajos prácticos de Geografía Física* y *Trabajos prácticos de Geografía Humana*, escritas en colaboración con otros colegas; los artículos *Análisis de los libros de texto de EGB* y *La enseñanza de la Geografía en EGB*, publicados en el Boletín de la Real Sociedad Geográfica, así como *Problemas de interpretación de los mapas mentales* y el artículo publicado por la Universidad de Sevilla *Globalización económica y enseñanza de la Geografía*. Fue introductor en nuestro país de diversos temas sobre epistemología de la Geografía; en esta línea podríamos destacar: *Consideraciones sobre la Geografía de la Percepción*, *La Geografía Humanística* y la obra titulada *Tendencias y problemática actual de la Geografía*, que todos los geógrafos interesados por la evolución epistemológica de esta ciencia hemos leído. Por último, no podemos dejar de reseñar la obra *Técnicas de cuantificación en Geografía*, por ser la primera publicación en español sobre técnicas

aportadas por la corriente cuantitativa, obra de la que, desde un principio, se hicieron eco Universidades de distintos países, como la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de México o la Universidad de Lisboa.

Como profesor fue abnegado, ingenioso y, sobre todo, amante del buen hacer. Se entregó sin límite, íntegramente, a sus clases y a sus alumnos, entre los cuales tuve el honor de encontrarme, que en todo momento hallaron en él al maestro dispuesto a ayudar y a orientar, sin escatimar tiempo ni esfuerzo a nadie que se acercara a hacerle una consulta o a pedirle una opinión. Siempre de buen humor y siempre enormemente receptivo.

Su despacho estaba siempre abierto a todos, pero también lo estaba su casa, en la que Mari Carmen, su mujer, que hoy nos acompaña, se hacía cómplice de esa dedicación docente; de manera que la abnegación y el entusiasmo de Pepe se reforzaban con la colaboración ilusionada de su esposa.

Como compañero fue querido y admirado por todos sus colegas de Facultad, del Departamento, de múltiples instituciones con las que colaboró y por todos aquellos que compartimos con él preocupaciones científicas y académicas como investigadores y como docentes.

Y a pesar de todos estos valores que le caracterizaron, el Dr. Estébanez, Pepe, fue siempre un hombre sencillo, espontáneo y cálido en su relación con los demás, que valoró, por encima de todo, la amistad, la sinceridad y la entrega en las relaciones interpersonales.

Por todo ello, por tu aportación científica y humana:  
*gracias profesor, gracias compañero, gracias amigo.*

MARÍA JESÚS MARRÓN GAITE  
Presidenta del Grupo de Didáctica de la A.G.E.

*Alicante, Noviembre de 1998*

# COMUNICACIONES

**COMUNICACIONES  
A LA I PONENCIA**

# IDEAS PREVIAS Y CONCEPTO DE PAISAJE EN ALUMNOS DE PRIMARIA

M<sup>a</sup>. TERESA ADRADOS VERDEJO  
Maestra Diplomada en Educación Especial

## INTRODUCCIÓN

Este artículo recoge los resultados de una investigación sobre las ideas previas y los conceptos del paisaje que poseen los alumnos de Primaria. Ideas y conceptos de paisaje generalmente restringidos al de "paisaje natural".

Así en este artículo se estudia la existencia de representaciones previas en los niños sobre el concepto de paisaje, concepciones que poseen antes de haber estudiado este tema científicamente en la escuela. Y, a su vez, comprobar que una vez estudiado el paisaje, la evolución de estas representaciones no es profunda, sino un tanto superficial, por lo que suele sobrevivir la idea previa que el alumno tenía de paisaje sobre la idea científica estudiada.

## OBJETIVOS

Los objetivos de esta investigación podrían resumirse en los siguientes:

- Constatar la existencia de representaciones previas en los niños sobre el concepto del paisaje.
- Comprobar que la evolución de las representaciones del paisaje no es profunda sino un tanto superficial.

## METODOLOGÍA

El estudio se ha llevado a cabo sobre una muestra de 250 niños del colegio C.E.I.P. Antonio Machado (Colmenar Viejo).

La muestra abarca edades comprendidas entre los 6 y los 12-14 años. Desde primero de Primaria hasta sexto de Primaria.

Las pruebas empleadas se han dividido en dos clases: por un lado, aquellas que tenían como función acceder a las ideas previas de los alumnos; y por otro lado, las que tenían como función conocer las ideas que deberían tener ya establecidas.

Así, las pruebas para acceder a los conocimientos previos de los alumnos han sido un dibujo libre de un paisaje y una pregunta creativa: "¿Qué crees tú que es un paisaje?"; ambas pruebas se han recogido en una ficha. Esta ficha se ha pasado a todos los alumnos



al completo; si bien es cierto, la pregunta creativa que pretendía obtener una definición sobre lo que los niños consideran que es un paisaje, no se ha pasado a los alumnos del primer ciclo de Primaria, ya que consideramos que a estas edades es más fácil expresar tus ideas a través del dibujo que a través de las palabras.

Las demás pruebas estaban más encaminadas a estudiar las ideas ya establecidas del paisaje. Para este efecto se diseñaron 4 fichas más.

## RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

La **ficha primera**: “Dibuja un paisaje y coloréalo”, se pasó a todos los alumnos al completo. Es asombroso cómo la inmensa mayoría de los niños dibujan un paisaje natural intercalado, en ocasiones, con casas tradicionales (casi nunca edificios altos).

En estos dibujos dominan los elementos naturales del paisaje (elementos abióticos y bióticos) y escasean considerablemente los elementos antrópicos. A su vez, hay dominancia dentro de esta clasificación de elementos (abióticos y bióticos) particulares: montaña prima sobre la llanura, isla, meseta y demás elementos del relieve; árboles y hierba sobre arbustos; animales salvajes sobre domésticos; el sol sobre la luna y demás astros; el río sobre el mar y el lago; las nubes sobre el viento y la lluvia, etc. Incluso, dentro de los elementos antrópicos, que escasean, existe una dominancia de un determinado elemento: las casas rurales o de campo frente a cualquier elemento de esta clasificación (Figura 1).

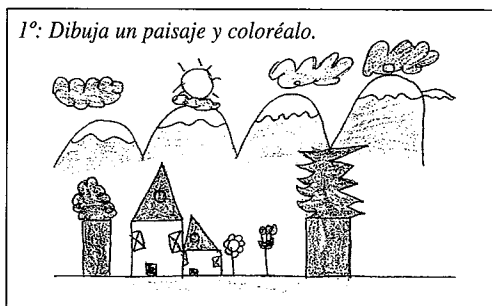


Figura 1: Paisaje realizado por un alumno del primer nivel del segundo ciclo de Primaria.

La causa de esta preponderancia de unos elementos sobre otros no se conoce con exactitud, tal vez la causa sea el concepto estereotipado que los niños y adultos tenemos del paisaje, que lleva a relacionar el paisaje con unos determinados elementos en detrimento de otros. Y así, los alumnos del primer ciclo que casi no habían trabajado el concepto de paisaje como tal, ya tenían un concepto previo de él; el mismo que tenía el resto de los alumnos de cursos superiores, a pesar de haber estudiado científicamente el concepto de paisaje; algunos, como los de niveles superiores, incluso durante varios años.

Nos extrañó considerablemente que algunos niños del segundo nivel del segundo ciclo (que estaban estudiando entonces el paisaje) nos preguntaran qué paisaje debían dibujar y todos, posteriormente, optaran por el paisaje natural. Y más nos extrañó que estos niños que nos preguntaron, y que aparentemente sabían que existían diferentes tipos de paisaje, contestaran mal a la prueba B, y sólo marcaran como paisaje aquellos en los que predominaban los elementos naturales.

Esto demuestra claramente que la evolución de las representaciones del paisaje no es profunda sino un tanto superficial. Y que las ideas que tenían del paisaje prevalecen y dominan sobre las ideas estudiadas.

El cuadro siguiente muestra los elementos dominantes que aparecen en los distintos paisajes efectuados por el conjunto total de alumnos:

### RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS DIBUJOS DEL PAISAJE

Alumnos: 249

ELEMENTOS ABIÓTICOS		ELEMENTOS BIÓTICOS		ELEMENTOS ANTRÓPICOS	
RELIEVE		VEGETACIÓN		EDIFICACIONES	
Montañas	70,28%	Árboles	81,52%	Casa rural	41,76%
Valles	12,44%	Arbustos	12,04%	Edificios	4,01%
Llanuras	9,23%	Flores	35,34%	Industrias	0,00%
Islas	2,40%	Hierba	64,65%	Monumento	2,81%
Otros	0,40%	Huerta	3,21%	Iglesias	5,22%
		Jardín	1,20%	Pueblo	7,27%
				Parques	3,61%
HIDROGRAFÍA		ANIMALES		VIAS COMUNICACIÓN	
Ríos	41,76%	Domésticos	10,84%	Caminos	7,22%
Afluentes	3,21%	Salvajes	43,37%	Carreteras	4,41%
Mares	11,64%			Autopistas	1,20%
Lagos	9,23%			Puentes	8,03%
Nieve sólida	26,90%				
ASTROS		PRESENCIA HUMANA		MEDIOS DE TRANSPORTE	
Sol	67,06%	Niños	14,05%	Bicicleta	0,80%
Luna	1,20%	Adultos	15,66%	Coche	2,81%
Estrellas	0,80%			Camión	1,20%
				Avión	1,20%
				Tren	0,40%
				Barco	6,02%
				Otros	1,20%
ATMÓSFERA				UTENSILIOS HUMANOS	
Nubes	44,57%			Varios	12,85%
Viento	0,80%				
Lluvia	2,40%				
Humo	10,44%				
Arco iris	1,20%				

En cuanto a la definición del paisaje, tengo en cuenta que el concepto de paisaje para la mayoría de las personas resulta difícil cuando se quiere dar una definición general y específica del término. Sin embargo, es muy ilustrativo el resultado que se obtiene.

De nuevo, casi todos los alumnos coinciden en muchos aspectos de sus definiciones, que aparecen como constantes. Muchos relacionan o comparan el paisaje con algún término inexacto o equívoco. Otros dan una visión subjetiva y personal de lo que creen que es el paisaje. Y otro grupo intenta aportar una definición científica buscándola en el diccionario, o recurriendo a algunos recuerdos de clase, aunque esta definición no la saben

expresar y asociar adecuadamente. Un dato curioso es que ninguno de los niños recurrió a su libro de texto para buscar la definición, cuando muchos de ellos, incluso, lo estaban estudiando y se habían examinado de ello.

Las constantes más repetidas en todas las definiciones son:

1. La mayoría ha dado una calificación estética: "es algo bonito". A continuación expongo algunos ejemplos: "Una cosa bonita hecha por la Naturaleza". "Es un espacio natural del terreno que por su belleza y entorno merece ser visto". "Es algo feo o bonito".
2. Casi la totalidad de los alumnos de todos los cursos han coincidido en que el paisaje es algo natural donde prima principalmente los elementos bióticos y abióticos. "Es un paisaje natural". "Un lugar donde hay árboles, mucho césped, flores, animales, etc."
3. La comparación del paisaje con algún término equívoco es muy común; así, han relacionado el paisaje con el campo y el bosque, con un ecosistema, con un terreno, etc. "Es un campo o un pueblo que tiene árboles o sol y está muy bonito." "Un lugar parecido a un bosque pero con tantos árboles no." "Un ecosistema donde hay flores, pájaros, cabras, vacas, ovejas, gallos y árboles." "Un paisaje es una porción de terreno que se ve desde cualquier sitio (...)" "Terreno sin casi edificar", etc.
4. Muchas definiciones hacen mención a que es un lugar que se ve desde lejos, algo separado, lejano, fuera del alcance y la participación humana. Algo así, como una vista panorámica: "Terreno que se ve a lo lejos, como por ejemplo la sierra, el pico San Pedro, etc." "Una vista, vista de un sitio alto y desde lejos."
5. Es evidente la poca mención que hacen a los elementos antrópicos del paisaje, sin embargo, lo que más sorprende es que algunos hasta los excluyen por completo: "Un espacio natural, con animales, flores, árboles, etc, sin humo, sin máquinas, etc." "(...) En un paisaje las personas no aparecen y si aparecen lo hacen en un plano secundario, por lo tanto en un paisaje importa más los seres de origen animal y vegetal (...)."
6. Un grupo de alumnos han hecho mención al paisaje en su faceta artística o estética. "Un paisaje es un lugar visto desde un sitio determinado y que suele ser agradable o bonito. Puede ser una foto, un cuadro, un valle, una sierra, etc." "Un dibujo que representa una extensión de terreno." "Pintura o dibujo que representa una extensión de terreno."

En conclusión, la mayoría de las definiciones coinciden con los dibujos de los paisajes representados. Este tipo de definiciones que intentan ser objetivas son enormemente subjetivas y nos permiten conocer, junto con el dibujo, el verdadero concepto que tienen los niños del paisaje (sus ideas previas y la evolución de estas ideas).

En una segunda ficha aparecen distintos tipos de paisajes: A. paisaje rural, B. paisaje industrial, C. paisaje urbano, D. paisaje natural (desértico), E. paisaje costero, F. paisaje histórico (Fig. 2). Los dibujos de estos paisajes se han basado en dibujos que aparecían en distintos libros de texto de Primaria y cuentos. La prueba consistía en marcar aquellas imágenes que consideraran que correspondían con un paisaje (todas representaban un paisaje).

2º: Señala las imágenes que creas que son un paisaje.

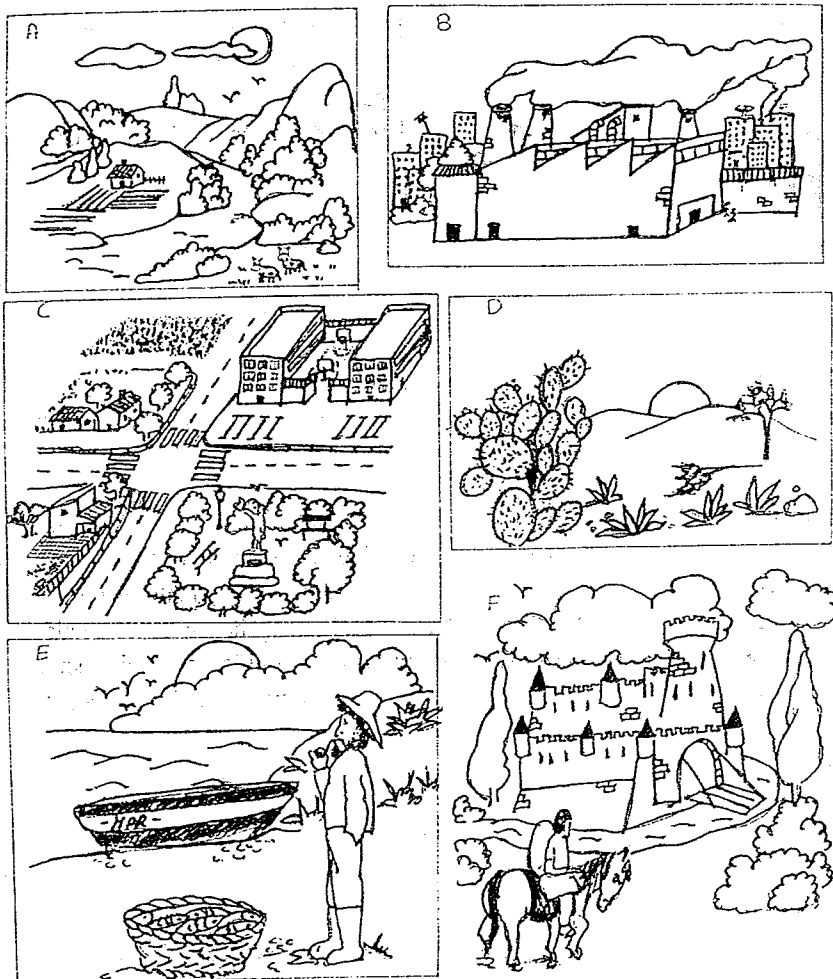
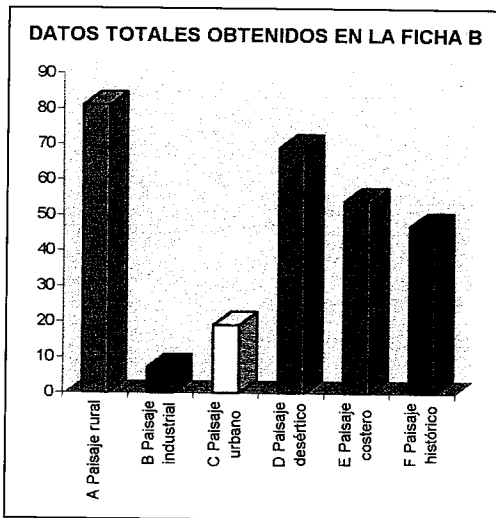


Figura 2: Tipos de paisaje.

La finalidad de esta ficha era comprobar hasta qué punto los alumnos identifican las imágenes de los distintos tipos de paisajes como tales, ya que muchos conocen la definición de los distintos tipos de paisajes pero no saben distinguirlos ni interpretarlos. La prueba se pasó a alumnos del primer y segundo nivel del segundo y tercer ciclo, alumnos que ya habían estudiado el concepto del paisaje y los distintos tipos de paisaje, y a pesar de ello, se obtuvo una preponderancia de alumnos que marcaron la opción A como paisaje, y la opción B fue mínimamente marcada. Esto demuestra que los niños siguen sin entender los distintos tipos de paisaje y su concepto, ya que en el momento que se encuentran con una imagen distinta a la estudiada ya no saben clasificarla.



En otra tercera ficha, aparece el dibujo de un paisaje industrial (Figura 2, dibujo B), y en la cuarta ficha aparece el dibujo de un pueblo costero. La ficha tercera se pasó a los alumnos de uno de los dos cursos del primer nivel del tercer ciclo; y la cuarta ficha a los alumnos de uno de los dos cursos del primer y segundo nivel del tercer ciclo. Estas dos fichas se estructuran de la misma manera, en primer lugar una descripción del paisaje representado para conocer el concepto subjetivo del mismo (paisaje subjetivo); y en segundo lugar, una serie de preguntas para estudiar el conocimiento que tienen los niños de

los distintos elementos que forman el paisaje. Así, en la ficha tercera se pretendía conocer la idea subjetiva del paisaje industrial, paisaje excluido y tan rechazado; y nos hemos encontrado con distintas ideas, aunque todas coinciden en remarcar el carácter negativo de la contaminación: "Es bonita, tiene árboles, flores, animales. Lo malo es que contamina mucho." "Son unos pisos, una fábrica, echa mucho humo y hay pocos animales." En la ficha cuarta, se observa la percepción tan propia que cada niño tiene del mismo paisaje: "Este es un paisaje costero. En él observamos el mar, las grandes palmeras cocoteras, una barca anclada en la arena, las gaviotas revoloteando sobre el agua, unos niños jugando con peces, unas casas bajas, un pequeño perro, una vieja bicicleta y a lo lejos una gran montaña recubierta por una gran nube blanca." "En la playa hay mucha gente comprándose helados, tomando el sol, dando un paseo con su familia, jugando, nadando en la playa, hay un tiburón hambriento, una pareja de novios hablando, un barco, un sol grande, unas nubes enormes y unos pajarillos revoloteando en el cielo."

En la segunda parte de ambas fichas, se hace mención a los elementos que aparecen en el paisaje. En la ficha tercera se especifican los elementos mediante las siguientes preguntas: ¿qué elementos naturales aparecen en la figura? Y ¿qué elementos construidos por el hombre?. Y en la ficha cuarta, simplemente: ¿qué elementos aparecen?. Con esta prueba lo que pretendía era investigar si los niños conocían bien los elementos que forman el paisaje. Y efectivamente, la mayoría contestó adecuadamente, sólo algunos en la cuarta ficha, que sólo hicieron mención a los elementos naturales del paisaje: "Vegetación, vida, naturaleza, seres vivos, un paisaje, etc." Pero en general, la mayoría de ellos, por no decir todos, incluyeron tanto los elementos abióticos y bióticos, como los antrópicos.

En la quinta y última ficha aparece el dibujo de un paisaje rural (Figura 2, dibujo A) situado en la parte superior y en la parte inferior se ha dejado un espacio para que los niños hagan un dibujo de cómo creen que será ese paisaje dentro de cincuenta años

(Figura 3). El objetivo de esta prueba era conocer su idea de paisaje transformado, estudiar la idea que ellos tenían de cómo cambiaría un paisaje rural/natural con el tiempo, los elementos que cambiarían o desaparecerían. Esta ficha se pasó a los alumnos de uno de los cursos del segundo nivel del segundo ciclo. El resultado fue muy similar en todos los niños, todos optaron por un paisaje urbano, a excepción de algunos que mantuvieron un paisaje rural/natural.

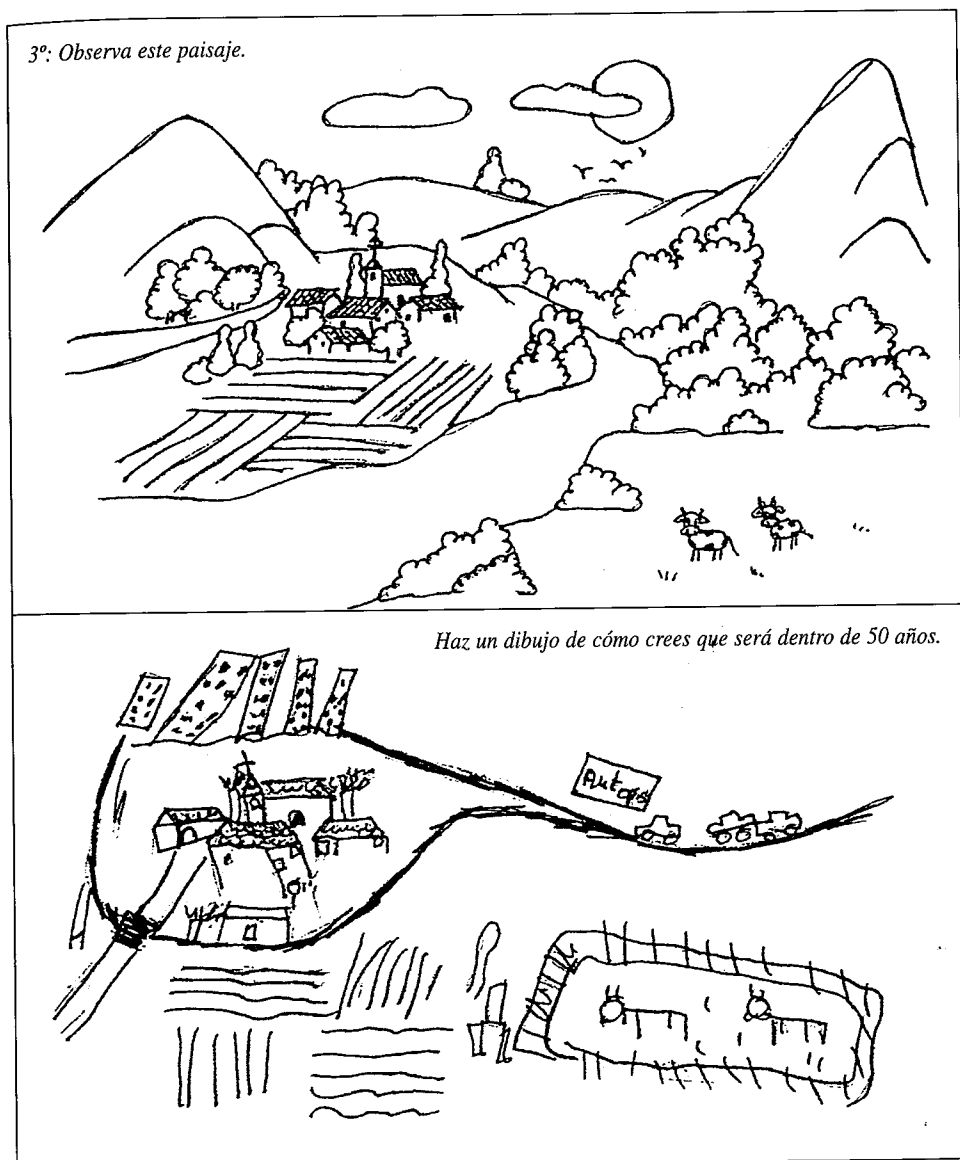


Figura 3: Transformación propuesta por uno de los alumnos del segundo nivel del segundo ciclo.

# LAS DIFICULTADES QUE PROVOCAMOS. APRENDER GEOGRAFÍA EN 3º DE E.S.O.

MANUELA BALANZÁ PÉREZ

I.E.S. "Vicent Andrés Estellés" de Burjassot (Valencia)

## Introducción

Las materias llamadas académicas y que conforman el curriculum de Secundaria deben, entre otras cosas, atender al proceso de desarrollo del pensamiento abstracto. La Geografía, como todas las demás, puede y debe colaborar -desde su distinta perspectiva y metodología- en este aspecto del desarrollo humano y este proceso no está exento de dificultades. Un Curriculum abierto y flexible, como formula la LOGSE, permite mejores adaptaciones, pero también exige mayor responsabilidad. No todo es posible y, sobre todo, no todo es igualmente útil.

Puede ser conveniente partir de las dificultades observadas en ese "laboratorio" que es el aula y con un alumnado que es nuevo. En efecto, alumnos y alumnas han cambiado y no solo por el hecho de que el grupo demográfico correspondiente a la ESO es el total de la población de esas edades, sino también porque la nueva era de la información está imponiendo condicionamientos nuevos. Lo que hace cinco o diez años era asequible a una mayoría de alumnos, puede no serlo ahora. Los cambios que vivimos nos sitúan ante un alumnado con distintas necesidades y dificultades. Entre otras cosas, porque la sociedad actual aporta, como se ha formulado, un "exceso de información" y sus consecuencias las vivimos en nuestras clases. Junto a la carencia de unos conocimientos mínimos - seguramente impartidos, pero no aprendidos- que les sirvan de referencia como alumnos y como personas, está la cada vez mayor avalancha de información, dentro y, más aún, fuera del aula. Este contexto, junto a la desvalorización social de la enseñanza, puede ayudar a explicarnos el que el número de alumnos o alumnas que permanecen en clase en franca desconexión con lo que en ella ocurre, es decir, que "no abren el disco duro", es cada vez mayor.

El caso es que, bien sea por las dificultades personales o por las del contexto, debemos continuar buscando respuestas a problemas, antiguos y nuevos. Lo que aquí presento no serán pues soluciones definitivas a nada, solo un intento de encontrar algunas explicaciones a los interrogantes que siguen planteando las clases.

Comencemos por los llamados contenidos conceptuales de nuestra materia. En esta época de rápidos cambios, se necesita más que nunca repensar y reformular una nueva selección de los mismos, buscando no solo aquellos que nos parezcan útiles, porque responden a problemas sociales relevantes o por ser básicos en la formación geográfica, sino también -y aquí la dificultad- que sean posibles, asequibles para el nuevo alumnado, pues, entre otras

cosas, solo así les serán útiles a ellos. Y no hay que olvidar que sea cual sea el criterio de selección, el conjunto de posibles contenidos en CCSS es siempre enorme, y puede ser excesivo para el tiempo disponible y las actuales posibilidades de los alumnos.

Se impone por tanto una fuerte selección y sabemos que, de una forma u otra, la reducción acaba haciéndose en la realidad del aula. Más vale, pues, contar con ella desde el principio.

Interesa ahora volver a subrayar que además de la selección que ya realizan autores, editoriales y profesorado y más allá de los criterios sobre los que llevarla a cabo, está un elemento importante: el alumnado. ¿Puede asimilar todo lo que presentan manuales o materiales, todo lo que quisiéramos? ¿Poseen conocimientos previos de referencia para dar paso o dar significado a los nuevos que les llegan? En este punto soy consciente de lo que, en los últimos años, se ha vivido como "exceso de psicologismo". Por mi parte, no creo que haya sido excesivo, pero quizá sí metodológicamente poco adecuado, lo que ha llevado a muchos docentes a repetir fórmulas muchas veces vacías o carentes de sentido para ellos mismos. Si sobre estos temas y para el conjunto de las Ciencias Sociales ha sido difícil contar con investigaciones suficientes, mucho más difícil ha sido el que los resultados de las existentes se transfieran realmente al aula. Las razones, varias, escapan a los límites de este trabajo, pero me resisto a no señalar que ésta es una de las variables olvidada en el polémico Decreto de Humanidades.

Pasemos a observar lo que ofrecen los **manuales**. He podido consultar una muestra de diez ediciones, todas en formato de libro (1), puesto que en teoría ofrecen una organización menos flexible y el resultado de su secuenciación, aspecto importante, puede parecer más evidente. Pese a ello, no debemos olvidar que, de hecho, la mayor o menor flexibilidad de unos materiales estará siempre en la formación, capacitación y decisión del profesorado, con independencia de que presenten un formato de libro, pack, carpeta o fascículos. Cuanto menor es la formación, más dominante es el manual y más dócil su uso.

En una primera y rápida descripción, se puede observar que en la mayor parte de ellos el conocimiento académico viene a ser el mismo de siempre, es decir, el que ya aparecía en 2º BUP y que, por otra parte, continúan sin recoger los cambios epistemológicos aportados por la investigación universitaria. Este hecho, en referencia a la Geografía Agraria, ha sido ya comentado por la profesora DE LA PUENTE (2).

Otra observación a añadir es que los contenidos aparecen ahora condensados de forma más breve y, por tanto, más difícil para el alumnado, sobre todo cuando se presentan como iniciación a cualquier temática. Quizá se ha pretendido el buen fin de ofrecer o facilitar, en las primeras líneas o párrafos, un resumen o síntesis. Pero ésta es, en todo caso, una operación intelectual del autor, y quedará muy lejos de poder ser conocimiento adquirido por el alumno. Conviene tener en cuenta que las introducciones, como los títulos, facilitan o dificultan el proceso de aprender (3).



## Estudiar la Agricultura o el espacio rural

Para delimitar el campo de observación, he tomado un bloque temático que, de una u otra forma, viene en todos los manuales consultados: El de la Agricultura. Es también un tema sobre el que ha habido, desde hace tiempo, un cambio de perspectiva importante, con las aportaciones de la Geografía Rural (4). Además de este cambio epistemológico que no parece llegar a las aulas, el tema me ofrecía otras ventajas para el análisis, como son el que va dirigido a una población escolar que, en un alto porcentaje, se siente lejos de estas actividades y también el que permite ver la incidencia de la mundialización de la economía que está imponiendo cambios decisivos.

Para empezar, ¿cuales son la selección y secuenciación habituales en los manuales? En los diez consultados, lo primero que resalta es la pervivencia, como ya se ha dicho, de la tradición académica que aportaron en su día conocidos manuales universitarios o de divulgación ( R. Lebeau, Max Derruau, P. George, etc). Nos ofrecen pues, la clásica presentación de la Agricultura como componente fundamental -o casi exclusivo- del espacio rural. Solo uno de ellos incluye, aunque en su última edición y añadido al final, los "cambios en el mundo rural", introduciendo así una nueva conceptualización del espacio rural, mas relacionada con la compleja dinámica que está experimentando y separándolo algo de la vinculación exclusiva con la Agricultura ( 5 ).

Los manuales que siguen claramente el enfoque habitual son siete y suelen iniciar la presentación del tema con la clásica Unidad Didáctica sobre "Factores y elementos, visibles y no visibles, del espacio agrario", aunque con variaciones de tratamiento entre ellos. Mientras en unos la Unidad se centra en la enumeración descriptiva de cada uno de los conceptos por separado, en algún otro se indica claramente que los elementos y factores interactúan entre sí.

Otros manuales buscan una organización distinta, bien porque integran, desde el principio y en toda la obra, la Geografía Humana con la Regional, bien porque se han decidido por otro enfoque y priorizan o se centran en el estudio del Medioambiente o en la Economía (6). Con ello, se observa otro tipo de problemas. Por una parte, al intentar organizar todos los contenidos siguiendo o asumiendo la lógica interna de distintas ciencias o con diferentes perspectivas, las resoluciones son muchas veces forzadas, disgregan ciertos contenidos, vienen a dificultar, cuando no impedir, la conceptualización e, incluso, pueden inducir a errores. Es cierto que las Ciencias Sociales se relacionan unas con otras, pero no se puede obviar que el tipo de análisis epistemológico que aporta cada una de ellas no es el mismo.

Dentro del conjunto de manuales que siguen la organización tradicional, las dificultades no son menores. El primer apartado, como se ha dicho, está dedicado a la presentación y definición de lo que se considera conceptos fundamentales del tema. Pues bien, la acumulación de ellos y lo abstracto de muchos suponen una barrera insuperable para la mayoría

de los alumnos. Recordemos que estos contenidos ( paisaje rural y paisaje agrario, elementos y factores físicos y humanos, poblamiento, tipos de explotación, sistema de propiedad, etc., con todas sus variantes internas) han sido resultado de todo un proceso de análisis y elaboración del conocimiento científico geográfico. Son, por tanto, una conceptualización, resultado de un proceso de abstracción que los ha ido elaborando con los años. Se trata de conocimientos que deben estar claros para el profesor y que para él sí son o deben ser un conocimiento previo. Pero no es el caso de los alumnos. No debemos esperar que nos lleguen a 3º ESO con estos conocimientos adquiridos, ni tampoco pretender ahora volcarles todo este nuevo bagaje, condensado además en unos párrafos. No olvidemos que los fines y el contexto en la ESO son bien distintos a los de la enseñanza en el nivel universitario. Con independencia de la mayor o menor competencia del profesor (7), el caso es que iniciar la presentación de un tema, con una serie de conceptos teóricos, por muy básicos que sean, es crear la primera barrera que impide o dificulta en exceso la construcción de ese conocimiento por los alumnos y les lleva, en cambio, a asumirlo de forma superficial y, por decirlo en lenguaje administrativo, fungible. Su estrategia será, por tanto, la memorización y se convierte en algo que no adquieren de forma permanente, sino que olvidan y se pierde luego de las correspondientes clases y exámenes.

Otro aspecto a resaltar -qué ha venido siendo queja habitual en las propuestas de innovación didáctica de las últimas décadas- es el exceso de contenidos, la pretensión de ponerlo y darlo "todo". Si hace más de veinte años ya denunciábamos lo absurdo de esta pretensión, ahora, en la era de la información, es más necesario y resulta mucho más evidente, con solo estar en el aula queriendo ver lo que ocurre. Los contenidos recogidos en muchos temas, no solo continúan siendo excesivos por su cantidad, sino también en su forma de transmisión. Tanto los que se presentan bajo forma verbal, como también la información gráfica o los mapas, van cargando de contenidos el curriculum. Es increíble ver mapas con cinco, diez y hasta quince símbolos o colores que los convierten en ilegibles.

No hay aquí espacio para presentar detalles concretos de las dificultades que sobre cada uno de estos aspectos y sobre muchos otros observamos día a día en las clases. Pero voy a atreverme a entrar en las decisiones que como profesores hacemos -sigamos o no un determinado manual- y en las consecuencias que pueden derivarse. Y voy a hacerlo siguiendo el mismo tema hasta aquí utilizado, la Agricultura, pues hacerlo con todo un curso de Geografía desbordaría este espacio.

Me planteo la necesidad de dos actuaciones previas. La primera afecta a los contenidos básicos -no necesariamente los más sencillos- seleccionados para favorecer su conceptualización. Deberían ser pocos, muy pocos, y estar relacionados con la dinámica económica del mundo actual que incide y transforma el sector agrario y el mundo rural. La segunda será el decidir cómo facilitar a los alumnos el aprendizaje de estos contenidos.

Pues bien, en estos momentos, en la época que estamos viviendo, hay un aspecto clave que ha incidido y, además, clarifica totalmente la realidad del mundo rural. Me refiero a

la diferencia entre producir para consumir (autoconsumo, subsistencia) frente a producir para el mercado, es decir, para introducir los productos en las redes comerciales y, con ello, en la dinámica económica mundial.

En el primer caso, la conceptualización parece más sencilla. Al menos, los alumnos pueden tener ejemplos cercanos; si no de experiencia propia, sí de otras situaciones observables ( documentos de la T.V., vivencias de verano en el pueblo de procedencia familiar, etc.). Al no interferir el proceso, mas complejo, de la comercialización, es fácil llegar a comprender y conceptualizar lo que es una *agricultura de subsistencia*. El camino estará así abierto para en su día, en su momento, poder relacionarlo con características demográficas de países subdesarrollados o, si se diera el caso, entender el significado de esos minúsculos espacios de agricultura marginal periurbana que ven junto a vías de ferrocarril o carreteras.

Más difícil es, en cambio, llegar a conceptualizar en estas edades lo que se entiende por *"agricultura de mercado"*. Pero sin embargo, es básico iniciarlos en este conocimiento. Se trata de un concepto imprescindible para comprender el espacio rural, en su dinámica de cambios, y ésto, a su vez, para conceptualizar lo que es "espacio geográfico". Además este concepto puede facilitar el llegar a otros más abstractos, como el de "economía de mercado" -tan importante para vivir y defenderse hoy día- o bien servirnos de criterio para la necesaria selección entre todos los que suelen aparecer en esa primera Unidad Didáctica de los manuales a la que me he referido.

Antes de pasar a señalar algunos de ellos, quiero añadir una observación sobre el tratamiento que recibe el concepto de *"agricultura de mercado"* en los manuales consultados. Si bien en casi todos hay frases o términos sobre "comercialización", o alusiones a los "agricultores con mentalidad de mercado", o al "sistema de mercado", la forma de hacerlo es muchas veces indirecta, casi de pasada y más difícil, por tanto, de conceptualizar.

La dificultad de seleccionar como concepto básico el de "agricultura de mercado" estará, en todo caso, en buscar las estrategias para poder hacerlo y también las que realizan los propios alumnos para conseguirlo.

En principio, quizá la misma comparación con "subsistencia" ayude a ello. En este punto, puede ser útil recoger aquí las observaciones tomadas, este mismo curso ( 8 ), en una de mis clases de 3º ESO. Después de estudiar la "agricultura de subsistencia" y pasar a la "agricultura de mercado", sin darles una definición previa, pero centrando la diferencia en la finalidad prioritaria de esa actividad (usando ejemplos de ciertos productos y en distintas zonas), se pidió a los alumnos que explicaran en breves líneas, en un par de frases, lo que entendían por éste concepto. Pues bien, la formulación teórica, generalizando brevemente la idea básica de los aspectos vistos, les resultó enormemente difícil. Les costaba el solo hecho de pensar que se cultive para vender, con independencia de que lo consigan o dónde se venda. Solo se atrevían a formularlo, con alguna seguridad, si añadían un lugar concreto de venta: "En un super, en el mercadillo, en el extranjero, etc. Es decir,

necesitan una concreción, real o figurada, sin la que el concepto abstracto de “vender” les resulta, en principio, difícil, casi podríamos decir, incómodo, inseguro. Esa dificultad se refleja más claramente en la respuesta de una alumna: “Es la Agricultura que sirve para vender en sitios”. Parece como si pudiera, pero no se atreviera a imaginarse la acción en abstracto. Pensar en sitios concretos es su estrategia para acceder a la abstracción. En resumen, algo más del 50 % de los alumnos lo expresaron de este modo y solo una minoría hablaron del mercado en sentido abstracto (9). A partir de ese momento la generalización, conceptualización, puede ser más fácil si les planteamos lo que hay de común en esas respuestas tan concretizadas. Y conviene llegar a esa abstracción -“cultivar para vender”- porque es el camino para entender las consecuencias de la agricultura de mercado y también sus condicionantes (precios, beneficios, competencia, abandono de unos cultivos y transformación de un espacio agrícola, etc.). Al mismo tiempo, cuando se ha entendido el concepto en su abstracción, se puede entrar en el uso correcto de matizaciones y excepciones, sin que éstas últimas adquieran un sentido general que no tienen. La capacidad de matizar es también importante en el desarrollo del pensamiento abstracto. Así, es útil poder añadir variaciones del tipo de : No siempre se puede vender la cosecha o aclarar (en relación a la agricultura de subsistencia) que no siempre se consume todo y con el excedente puede hacerse trueque o venderse en el mercado local, etc.

Como se ve, la adquisición del término presenta dificultades y puede consumir mucho tiempo de aula. Sin embargo, los manuales recogen más y más conceptos no menos difíciles y no siempre con la misma utilidad. Veamos algunos de ellos.

-*Agricultura intensiva o extensiva*: resulta enormemente difícil. Además, cuando va acompañado de diferencias internas sobre *alta y baja productividad*, muchos alumnos lo perciben casi como un trabalenguas. También es difícil la referencia al *producto por unidad de superficie*. ¿Vale la pena? ¿Es útil y posible introducir estos conceptos? Quizá, un aspecto más necesario sea, precisamente, el de la *rentabilidad*, ante un mercado en el que hay competencia. Esto ayudaría a entender el papel del agricultor como gestor, los cambios de cultivos, el que se busquen actividades complementarias no agrarias, entender las transformaciones que se están dando en el espacio rural y, en definitiva, ayudar a la conceptualización del espacio rural como espacio geográfico con una dinámica propia. No estoy hablando de ocupar páginas del manual describiendo todo esto. Se pueden utilizar en el aula documentos sobre casos concretos en los que ver la razón de ciertas decisiones que se toman y afectan a la empresa agraria. Incluso, dentro de esta presentación de casos, puede convenir que aparezcan utilizados ciertos términos como “*policultivo y monocultivo*” o “*alternancia de cultivos*” en contextos concretos que permitan entenderlos, sin necesidad de describirlos como una simple técnica y a modo de diccionario.

No quiero dejar de reflejar aquí la utilización de dos conceptos que, tradicionalmente, vienen recogidos en casi todos los manuales : “*openfield*” y “*bocage*” , sobre los que vengo observando desde hace años las enormes dificultades que plantean a los alumnos,

especialmente el primero de ellos. Por una parte, la organización socioeconómica común que la población de un municipio desarrolla, a través de los años, manteniendo un sistema de *openfield*, no puede entenderse reflejada en una foto del paisaje resultante. Pero además, los alumnos no entienden un aprovechamiento de la tierra en el que, pese a haber propiedad privada, se supeditan decisiones individuales ante acuerdos colectivos. Viven en un mundo con fuertes y dominantes dinámicas generales (globalización, pensamiento único, etc) que se les escapan, pero que permiten la disgregación y el individualismo en tantas decisiones cotidianas. Con todo, son conceptos que podrían ser llevados al aula, si así se prefiere, ocupando el tiempo que sea necesario para hacer comprensibles estos paisajes, pese a que hoy en día son residuales. En ciertos Institutos de zona rural puede ser, incluso, conveniente. Lo que estoy planteando, mas bien, es la conveniencia de reflexionar sobre si eso vale la pena para la inmensa mayoría del alumnado, es decir, el sentido que puede tener el mantenerlo en la Enseñanza Obligatoria.

Al proponer una selección centrada en los conceptos de agricultura de subsistencia y de mercado, no me refiero a iniciar, necesariamente, la Unidad Didáctica con estos temas, sino a facilitar su construcción por el alumno, lo que no supone necesariamente una determinada secuenciación. Por lo demás, tampoco defendería una organización de los contenidos de la Geografía General en base a los tradicionales bloques temáticos, incluyendo como uno de ellos el de la Agricultura. No sería ésta mi propuesta, sino que iría más bien a incluir las actividades agrarias, junto con otros aspectos, dentro del estudio del mundo rural, como espacio geográfico específico (10).

Las dificultades presentadas en los anteriores ejemplos, se dan también en muchos otros que no pueden tener aquí cabida por falta de espacio: Por ejemplo, la diferencia entre propiedad agraria y explotación, la confusión entre estructura y morfología urbanas, la difícil comprensión de porcentajes y tasas, por el hecho de ser valores relativos, etc.

## CONCLUSIÓN

Todo lo anterior nos lleva a subrayar la necesidad de dos funciones entre las muchas que como profesores tenemos, aunque bien es verdad que no nos son reconocidas. Una sería la actualización científica, que pueda dar soporte a la reflexión para replantear la selección de contenidos. En este sentido, he insistido en diferenciar entre aquellos contenidos más abstractos, que exigen una conceptualización más dura, y que aun siendo difíciles vale la pena llevarlos al aula, buscando la manera de facilitarlos, de aquellos otros que, siendo o no difíciles, no es importante -yo añadiría, imprescindible- trabajarlos. Una selección desde el prisma de buscar el mínimo útil, imprescindible y posible -aún reconociendo la parte de subjetividad que pueda haber- es, logicamente, mucho más exigente. Aquí he traído el ejemplo de la agricultura "vs" espacio rural y he propuesto polarizar la selección de contenidos en torno a los dos conceptos antes citados. He dejado de lado, voluntariamen-

te, aquellos contenidos geográficos, básicos y más generales (espacio, localización, interrelación de factores causales, etc.), por limitarme a un bloque temático habitual en casi todas las ofertas editoriales y porque éstos últimos deben ser necesariamente transversales y permanentes en todas la Unidades Didácticas.

Otra función la tenemos en decidir cómo organizar y secuenciar estos conocimientos ya seleccionados. En el pensamiento de los docentes, todavía domina la idea de que los contenidos se aprenden en un tema, en una clase. Convendría al menos dudar y plantearse lo que tantas veces se repite. Si aprender es un proceso, será importante intentar, aún en hipótesis, el cómo facilitarlos; repensar el punto o base de partida, el o los posibles itinerarios, las zonas de ampliación, matización o complejidad. Con ello, trabajaríamos la conceptualización, la capacidad de abstracción, sin pretender en un determinado momento enseñarlo "todo" sobre cualquier tema. Para tranquilidad de todos, recordemos que el aprendizaje no termina en Tercero de ESO. La vida es larga y el aprender forma parte del vivir.

## NOTAS Y BIBLIOGRAFÍA

1. Los manuales de Geografía consultados corresponden a las siguientes editoriales: Bruño (1998); ECIR (1995); Edelvives (1997); Mc Graw Hill (1998); Oxford Ed. (1998); Riialla-Octaedro (1998); S.M. Bitácora (1997); S.M. - Milenio (1998); Teide (J.Ríos Calvet) (1995); Vicens Vives -Tiempo.3 (1998). Todos ellos van destinados al Segundo Ciclo de la ESO. Excepto los de Riialla-Octaedro y Vicens Vives Tiempo.3, que indican que son para el Tercer Curso, ninguno de los demás precisa el curso, aunque lo usual es destinarlo a ese mismo curso de Tercero.
2. DE LA PUENTE FERNÁNDEZ, Leonor (1998).- Viejos y nuevos enfoques en el estudio del medio rural. Rev. IBER, nº 16 , pp. 45-54. y también: De LA PUENTE, L. y SÁNCHEZ, A., (1994).- La permanencia de la geografía del Paisaje en la Enseñanza Media española, en NEXO. Rev. del profesorado de Cantabria, nº 3, pp. 41-46.
3. Sobre textos que presentan dificultades, he aquí un par de fragmentos, entresacados, entre otros varios, de los manuales consultados.
  - Las funciones de la ciudad.

“Por función se entiende la actividad predominante que desempeñan las ciudades: la función urbana, por tanto, define el modo de vida y la razón de ser de una ciudad”. Formulación seguida de una amplia y tradicional clasificación de distintas funciones.
  - El interior de la ciudad.

“La ciudad es un espacio que construyen diferentes agentes sociales con intereses contrapuestos. Por una parte, propietarios del suelo, grandes empresarios y promotores de inmobiliarias que anteponen sus intereses económicos; todos ellos buscan la obtención de los máximos beneficios. Por otra, los ciudadanos que defienden intereses sociales, intentan obtener viviendas, equipamientos y servicios al menor coste económico posible y con la mayor calidad ambiental. Los poderes públicos intentan poner orden mediante la planificación”.

Después de esta breve explicación, se pasa a otros dos apartados: La morfología o paisaje urbano y La estructura urbana.

Como observación al margen, soy consciente de que muchas de las dificultades que encuentra el alumnado de estas edades pueden no ser vistas como tal por profesores no habituados a observarlas.

4. El cambio epistemológico, con la distinta conceptualización del espacio rural, tiene ya larga tradición en el mundo universitario y se cuenta con bibliografía suficiente para que hubiera podido cambiar los habituales planteamientos que se perpetúan en Secundaria. A modo de ejemplo, he aquí dos tipos de obras: Como presentación básica y general del tema está la de GARCÍA RAMÓN, M<sup>a</sup>. D. et alii, "Geografía Rural", 1995, Ed. Síntesis. La Revista "El campo" del BBV, número monográfico dedicado a "La mujer rural", 1995, con distintas aportaciones sobre el tema.
5. Editorial S.M.-Milenio, de J.SÁNCHEZ y A. ZÁRATE, 1998.
6. Estos manuales son: El de Mc GRAW HILL, que prioriza el estudio del Medioambiente; TEIDE (J.Ríos) lo inicia con la Economía y mantiene estos contenidos con algo de Geografía y Sociología. El de ECIR busca la integración de la Geografía General y la Regional.
7. Es más, estos conceptos previos resultan también dificultosos para muchos profesores que deben impartir Geografía, cuando su especialidad es, por ejemplo, el Inglés o el Latín. Es el tema, lamentable, de las llamadas "materias afines", que suele afectar bastante a la Geografía, por razones que no pueden tratarse ahora.
8. El grupo se componía de 27 alumnos y su nivel escolar, en razón de estudios y medio familiar de procedencia, podría ser considerado entre medio y bajo.

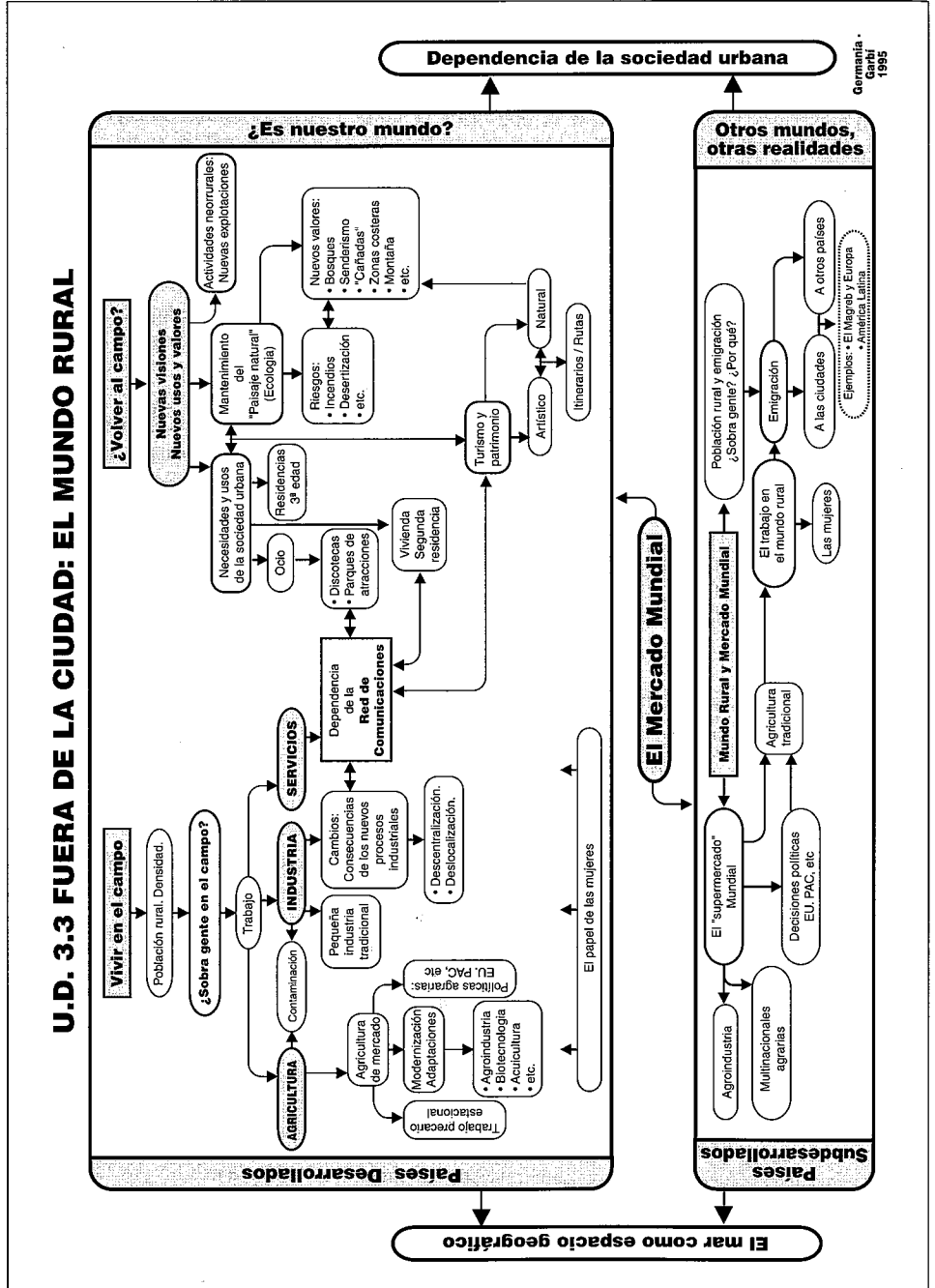
9. El resultado de las respuestas fue:

	Nº alumnos	%
- Formulan el concepto en abstracto .....	5 .....	18'5
- Hablan de venta en sitios concretos .....	14.....	51'8
- Respuestas dudosas o confusas .....	7 .....	25'9
- En blanco.....	1 .....	3'7

10. De hecho, el grupo de profesoras que formamos el colectivo Germania-Garbí elaboramos entre 1993-95 un Proyecto Curricular para la ESO titulado "A través de cuatro años". En él, los contenidos de la Geografía General a impartir en el Tercer Curso se organizan en tres grandes Unidades Didácticas: Medioambiente, con especial énfasis en el uso y gestión del agua, Las ciudades y El mundo rural; estas dos últimas como espacios geográficos complementarios. La Unidad dedicada al mundo rural se recoge aquí en un ANEXO. El Proyecto no ha sido desarrollado.

# ANEXO

Gráfico de la Unidad Didáctica sobre el medio rural. Germanía-Garbí, 1995.





## FRAGMENTOS SACADOS DE DIFERENTES MANUALES

ECIR.- Pag. 80: La diversidad demográfica de los pueblos actuales. Texto de 2 líneas y el gráfico de las cinco fases en la Evol. demográf. (No dice que eso es "régimen demográfico").

ECIR.- Pag. 185: Definición y clasificación de Funciones Urbanas.

ECIR.- Pag. 194: Ciudades españolas. Mapa y texto.

Situación ¡Casi como una Ley Física!

Mapa: Con una jerarquía de seis rangos y diferentes colores. -Distribución de las aglomeraciones urbanas en España.

Junto a un mapa de España con la localización de ciudades, cuya representación gráfica sigue una jerarquía de seis rangos, se dice:

"Las ciudades españolas se sitúan de forma sensiblemente anular en el espacio geográfico. Madrid es la mayor aglomeración urbana española y ocupa casi el centro geométrico de la Península.

En la periferia se concentra la mayor parte de la población urbana española (más del 60 %) con grandes aglomeraciones como Barcelona, Valencia y otras de menor categoría, en el litoral mediterráneo. Bilbao, La Coruña, Sevilla, entre otras, entre el litoral cantábrico y atlántico. Zaragoza es una aglomeración urbana interior del cuadrante N.E. de la Península Ibérica. Madrid supone una aglomeración del más del 20 % de la población urbana española. Sin embargo, el resto de las ciudades de la España interior en la meseta castellana solo aportan el 8 % de los efectivos demográficos urbanos. Las Islas Canarias y Baleares suponen algo más del 5 %".

TEIDE (J.Ríos Calvet).- Contenidos prioritarios: EconomíaEconomía.

Pag. 26: En la 2ª UD y brevemente: Economía de mercado, IPC, Ley de Oferta y Demanda...

Pag. 114: Los paisajes agrarios del planeta. Europa.

Varios problemas con Agr. del mercado. "Estos cambios han diseñado tres estructuras agrarias, Openfield etc". (Las negritas despistan).

Pag. 156-157: La geografía de las desigualdades (Activ.: Sólo al final).

Mundialización, economía de aglomeración.

OXFORD.-Pag. 75—78: Factores de distribución de la población mundial. Síntesis con % referidos a diferentes valores absolutos.

Pág. 128 y ss.: Espacio agrario y espacio rural Exhaustivo, con factores físicos, humanos (sociales, tecnológicos, etc) por separado.

Pág. 113: "Por función se entiende la actividad predominante que desempeñan las ciudades: la función urbana, por tanto, define el modo de vida y la razón de ser de una ciudad". Así se inicia el capítulo y sigue una amplia clasificación de funciones. La frase inicial paraliza a los alumnos, no les dice nada.

S.M.-BITÁCORA.- Pág. 151: "El interior de la ciudad" (separado de La morfología o paisaje urbano y de La estructura urbana, pero todo en la misma página). Se inicia con la frase: "La ciudad es un espacio que construyen diferentes agentes sociales con intereses contrapuestos" (!!!).

ANAYA.- Pág. 126: (En Agr. valenciana): Breves párrafos resumiendo algunos condicionantes:

El tamaño de las parcelas. Explotaciones fraccionadas... "La posibilidad de llevar a cabo la concentración de explotaciones agrícolas, como ha ocurrido en algunas tierras de secano, es prácticamente imposible, dado el alto precio que alcanzan las tierras de regadío".

"La práctica de la agricultura a tiempo parcial y un fuerte desarrollo del cooperativismo ha permitido que se continúen cultivando muchas explotaciones de regadío, a pesar de su reducido tamaño".

Mc GRAW HILL.-Pag. 82-83 : Cuadro de Lebeau: Estructuras agrarias del mundo (Completísimo, !!!).

Los motivos y razones que han provocado la variedad de sistemas agrícolas son : “Espaciar el trabajo agrícola a lo largo del año para racionalizar el trabajo del agricultor, así como obtener el mayor beneficio de la tierra”. “El tamaño de las explotaciones que incide sobre los diversos niveles de modernización “ (revisar su colocación y editorial. No es Edelvives, ni ECIR, ni ANAYA, ni Mc GRAW, ni TEIDE-Ríos).

-Ed. Pág.

-El reparto de la población.

“ En líneas generales el reparto de la población presenta las siguientes características:

- El 90 % de la población vive en el hemisferio Norte, sobre todo entre los 20° y los 40° de latitud.
- Los continentes de Africa, Asia y Europa reúnen la mayor cantidad de población del planeta (86 %).
- Los países menos desarrollados concentran más población (80%) que los países desarrollados (20 %).
- La población se asienta preferentemente por debajo de los 500 m de altura, en especial en las zonas costeras”.

Para una mayoría del alumnado, los porcentajes, por ser precisamente valores relativos, no son comprendidos. Menos aún cuando en breves líneas se presentan varios de ellos que hacen referencia a distintos valores absolutos.

TEIDE (J.Ríos Calvet): Enfoque general: Economía.

Pag. 26 :-El mercado.

Después de una breve explicación se recoge:

“En la economía de mercado los bienes son de propiedad privada y se pueden comprar y vender libremente, sin intervención del estado siguiendo las leyes de la oferta y la demanda que regulan los precios a través de la competencia. Así, cuando hay escasez de un bien, los compradores interesados hacen subir el precio (...).

Después de una breve explicación teórica sobre la dinámica de los precios, se dice:

“La subida de los precios se denomina inflación y se calcula según el Incremento de Precios de Consumo (IPC)”.

Este fragmento viene en los primeros temas de un manual de Geografía con un claro enfoque económico.

NOTA INTERNA. Sobre la dificultad del concepto openfield:

- Si un adolescente de una comunidad de aldea medieval, abducido y trasportado por una nave espacial, viajara a través del tiempo y fuera depositado en un pueblo que mantuviera este tipo de explotación, lo entendería mucho mejor, estaría más cercano a lo que es producto de una organización colectiva, que cualquiera de nuestros individualistas alumnos, aunque les presentemos, varios gráficos, alternancia en hojas y todo bien coloreado.

# ERRORES CONCEPTUALES EN LIBROS DE TEXTO DEL ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO

E. CLIMENT LÓPEZ  
E. RUIZ BUDRÍA  
E. GARCÍA PASCUAL  
Universidad de Zaragoza

## Introducción

Los conceptos son las herramientas mentales básicas para la construcción del propio conocimiento. Por ello es necesario que los materiales curriculares que se ponen a disposición de los alumnos faciliten los procesos de conceptualización, por lo que no deben contener ninguna clase de error conceptual, ni contenidos que induzcan a una conceptualización errónea. De lo contrario, se convertirían en obstáculos para el aprendizaje, en vez de herramientas útiles para el mismo.

La existencia de errores o contenidos de este tipo debería considerarse como un criterio decisivo, entre otros, a la hora de valorar la calidad de los materiales curriculares y, en consecuencia, rechazar todos aquéllos que los contuvieran.

Se ha realizado un análisis de materiales curriculares concretos: los libros de texto del área de conocimiento del medio de los cursos quinto y sexto de educación primaria publicados por seis de las editoriales más utilizadas (SM, Anaya, Santillana, Vicens Vives, Edebé y Edelvives), centrándose esta comunicación en los errores conceptuales y los contenidos que inducen a error conceptual detectados en ellos.

## Conceptualización, aprendizaje y libros de texto

Los conceptos, en tanto que abstracciones de acontecimientos, situaciones, objetos o propiedades, permiten clasificar y organizar las propias experiencias: "Un concepto supone la generalización de una misma respuesta ante objetos que reúnen los criterios conceptuales y la discriminación de aquéllos que no los reúnen" (ESCUADERO, 1979, p. 29).

Por tanto, a través de los conceptos se economiza capacidad intelectual, al agrupar en una sola clase todos los elementos que pertenecen a la misma categoría. La capacidad de conceptualización de los seres humanos es la que les permite entender la enorme complejidad del entorno en que se desenvuelven.

Esta capacidad de abstracción que busca lo universal en cada uno de los particulares ha sido estudiada por todos los pensadores desde Aristóteles, pasando por Kant, hasta los filósofos de la ciencia actuales.

El conocimiento de cada uno se va construyendo a lo largo de la vida mediante la creación de nuevos conceptos y la organización de los mismos en redes y jerarquías cada vez más complejas, que se van reorganizando continuamente. Los conceptos se relacionan entre sí mediante principios y éstos están en la base de las explicaciones de los fenómenos y de las predicciones de los mismos. El aprendizaje consiste en la integración de nuevos conceptos en las redes y jerarquías conceptuales de cada individuo.

En la literatura psicológica se habla de formación y asimilación de conceptos. Con la expresión "formación de un concepto" se refiere a cómo un sujeto descubre un concepto entre diversos estímulos, mientras que la asimilación se refiere a cómo el sujeto incorpora a su estructura cognoscitiva un nuevo concepto.

Para Ausubel la formación de un concepto "consiste en un proceso de abstraer las características comunes y esenciales de una clase de objetos que varían contextualmente en aspectos que no atañen al criterio" (AUSUBEL, 1976, p. 591).

La asimilación alcanza gran importancia en la fundamentación psicológica constructivista, ya que el aprendizaje debe ser significativo y esto implica que los nuevos contenidos, también los conceptuales, deben ser enlazados con la estructura cognitiva existente (AUSUBEL, 1976, COLL, 1986).

Parece, por tanto, que los contenidos conceptuales asimilados de forma significativa y no memorística son tan importantes como los contenidos procedimentales y actitudinales, que son los novedosos en el curriculum emanado de la última reforma educativa. De hecho los mapas conceptuales propuestos por Novak (NOVAK y GOWIN, 1988) han proliferado en proyectos curriculares y en programaciones, así como en algunos libros de texto. Dichos mapas conceptuales son utilizados como actividad que permite comprobar las relaciones que cada individuo establece en cada tema.

La asimilación de los conceptos de forma adecuada y correcta es de vital importancia para los aprendizajes posteriores, ya que el cognitivismo se fundamenta en que cada nuevo aprendizaje es posible engancharlo en la estructura cognitiva existente. Si en esa estructura faltan conceptos para efectuar el enganche o, lo que resulta más grave, un concepto ha sido aprendido de forma errónea o incorrecta, entonces los nuevos aprendizajes, ya sean conceptos, principios, procedimientos o actitudes, no tienen posibilidad de incorporarse como contenidos significativos a nuestra estructura cognitiva. Por ello, la transmisión de conceptos que sean asimilables de forma significativa y correcta se hace necesaria en cualquier material que vaya a ser utilizado como herramienta didáctica.

Si al comenzar la educación primaria los niños son capaces de formar conceptos simples, a lo largo de dicha etapa educativa van creando conceptos progresivamente más complejos y organizándolos en redes y jerarquías, aunque tienen dificultades para entender conceptos estrictamente abstractos.

La geografía ha ido variando a lo largo de las últimas décadas sus enfoques y repensando la manera de contribuir a la educación de la población infantil y juvenil. Si en

décadas pasadas el énfasis puesto en los estudios regionales hacía a la geografía útil para la descripción de las distintas partes de la Tierra y, en especial, del propio país, la geografía actual, dentro de su pluralidad de enfoques, resulta especialmente adecuada para entender el medio natural y social en que se desenvuelve la vida de los escolares, gracias a las complejas redes conceptuales elaboradas colectivamente por quienes practican esta disciplina (GRAVES, 1985).

No obstante lo cual, todavía los libros de texto contienen una elevada carga de información puramente factual y dedican muchas páginas a descripciones elementales y mal estructuradas de España y sus comunidades autónomas. Al fin y al cabo, la dinámica interna de una disciplina científica no siempre cala en la sociedad o tarda en hacerlo y, en consecuencia, no siempre se refleja adecuadamente en los currícula educativos.

Por otra parte, en la sociedad actual es cada vez más intensa la información que reciben los alumnos al margen de la escuela: los medios de comunicación, sobre todo la televisión, aportan gran cantidad de datos, apoyados muchas veces en imágenes de gran impacto. El sistema educativo no puede ni tiene por qué competir con estos medios, ni tampoco sustituir a las relaciones familiares como fuente de experiencias sobre el entorno, próximo y no tan próximo, a través de la vida cotidiana y los viajes.

El sistema educativo tiene una misión concreta que no pueden llevar a cabo los medios de comunicación ni las familias: la de organizar de manera coherente y sistemática los conocimientos que adquieren los escolares de formas y por medios muy diversos. En otras palabras, la escuela tiene como tarea específica la de ayudar al alumno a formar conceptos y a construir redes conceptuales estructuradas y jerarquizadas.

Para ello se cuenta con los materiales curriculares, entre los que se incluyen los libros de texto. Ya parece haber pasado la época en que el libro de texto se consideraba algo así como el compendio de los únicos saberes relevantes y aquella otra en que se pretendía sustituirlo por materiales elaborados por los equipos de profesores de cada centro en función del proyecto educativo concreto y de las características específicas del alumnado.

Parece admitido hoy en día que el libro de texto tiene su función: es claro que los profesores pueden y deben elaborar sus propios materiales, pero también lo es que equipos organizados de expertos, respaldados por los recursos técnicos y organizativos de empresas editoriales solventes, están en condiciones de elaborar materiales de alta calidad que sean instrumentos eficaces para el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo si se diseñan de manera que resulten flexibles y adaptables a diversas situaciones educativas (GONZÁLEZ, 1990).

La calidad de un libro de texto radica en muchas cosas, pero una de ellas es, sin duda, el rigor conceptual. Con definiciones imprecisas y con expresiones descuidadas no se contribuye a la correcta conceptualización y construcción de redes conceptuales por parte de los alumnos.

## Errores conceptuales detectados

El análisis de los libros de texto del último ciclo de educación primaria se inició con una finalidad alejada de la temática planteada en esta comunicación. Pero en el transcurso del mismo se pudo comprobar la existencia de un número de errores que parecía a todas luces excesivo y se decidió incluir entre los objetivos del análisis su detección y estudio. Antes de exponer los resultados concretos conviene indicar los límites del trabajo realizado:

En primer lugar, el análisis se ha limitado a las secciones de los libros en que se tratan temas de carácter geográfico, aunque el área de conocimiento del medio incluye también cuestiones relacionadas con la historia y con las ciencias físicas y naturales.

En segundo lugar, en esta comunicación se hace referencia exclusivamente a errores conceptuales, aunque en el análisis se han detectado también errores en los datos, en los procedimientos y en la presentación didáctica.

En tercer lugar, no se ha cuestionado la propia estructura conceptual de los libros, por lo que no se ha entrado a valorar aspectos como la adecuación de los conceptos seleccionados o la corrección de las secuencias conceptuales.

No se han detectado errores de carácter conceptual (aunque sí de otro tipo) en dos de las editoriales analizadas (1). Dicho de otra manera, se han encontrado en dos terceras partes de los textos consultados, cifra que resulta preocupante ya de por sí, pero más aún si se tiene en cuenta que son los de más amplia difusión.

Los errores detectados pueden agruparse en las siguientes clases: definiciones incorrectas, jerarquizaciones mal estructuradas y obsolescencia conceptual.

### *A. Definiciones incorrectas*

En realidad no se ha encontrado ninguna definición formulada explícitamente de modo incorrecto, pero sí expresiones que llevan implícita una definición incorrecta de términos. Pueden señalarse las siguientes:

- Un libro, al situar Aragón en España, indica las comunidades autónomas con que limita por el Este, Sur y Oeste, agregando que "limita al norte con los Pirineos". La expresión es doblemente incorrecta. Primero, por utilizar criterios diferentes para establecer límites, puesto que uno es físico y los otros administrativos (¿por qué no decir que limita al norte con Francia?). Segundo, porque entorpece la correcta asimilación de los conceptos de "límite" o "límitrofe" (¿cómo puede serlo un espacio que está a la vez dentro y fuera de la región?).

- Otro libro, en un apartado titulado "Continentes y océanos", que da una visión global del planeta desde el punto de vista físico, dice que Europa es un continente y remacha el

error en el título del apartado siguiente: “En el mundo un continente. Europa”. Con estas expresiones se entorpece la comprensión correcta del concepto “continente”.

- En un apartado sobre los paisajes vegetales de Aragón el mismo libro dice textualmente: “En el monte bajo, hasta los 400 metros abundan las encinas y el carrascal que se extienden por los somontanos”. Además de la falta de rigor al señalar el límite de altitud del carrascal y de que habría sido más lógico enumerar dos especies arbóreas o dos formaciones vegetales (encinar y carrascal) que una de cada, la expresión induce a error conceptual al asociar “monte bajo” con altitud.

- En la página siguiente se puede leer: “En los parajes más secos abundan los matorrales como el romero, el tomillo, el esparto ...”, expresión en la que se confunden los “arbustos”, o sea, las matas, con las formaciones vegetales a base de arbustos, los “matorrales”.

A continuación se citan otros dos casos en los que puede resultar exagerado hablar de error conceptual, aunque desde luego hay un error que induce a confundir conceptos:

- Un libro incluye el perfil longitudinal de un río, que es una representación gráfica de cierta complejidad conceptual, por lo que parece exigible un esmero especial en su confección. En vez de eso el eje horizontal se rotula como “distancia a la desembocadura”, cuando lo que en él se está representando es “distancia al nacimiento”. Parece más bien un descuido que un error, pero los alumnos de primaria quedarán cuando menos perplejos ante la posibilidad de que el nacimiento de un río sea lo que dice el libro en vez de lo que les indican sus esquemas conceptuales, que seguramente discriminan ya sin dificultad los conceptos de “nacimiento” y “desembocadura”.

- Muy extendida en los medios de comunicación y en el conjunto de la sociedad está la confusión entre el este y el oeste. Uno de los libros analizados se suma a ella diciendo que el valle del Ebro está situado “al noroeste de la península”.

### *B. Jerarquizaciones mal estructuradas*

Dado que una forma de organización conceptual es la de incluir unos conceptos en otros de orden superior, los libros de texto deben facilitar la tarea de establecer correctamente las relaciones jerárquicas que eso conlleva, empezando por ser rigurosos en las que se realizan a lo largo de sus páginas. El análisis ha demostrado que esto no siempre es así, como puede verse en los siguientes ejemplos:

- Uno de los libros titula un tema “Los paisajes de Aragón”, cuando en realidad se limita a hablar del relieve de la comunidad autónoma. En el tema siguiente, dedicado al clima, los ríos y la vegetación, hay un apartado titulado “Los paisajes vegetales”. Así las cosas no le resultará fácil al alumno conceptualizar el “paisaje”, que es uno de los contenidos básicos del área de conocimiento del medio en educación primaria. Una presentación inicial del paisaje y sus elementos habría facilitado una jerarquización correcta.

- El mismo libro y en el mismo tema provoca la confusión de los alumnos cuando por dos veces dice que la “depresión central” y los “somontanos” son unidades de relieve de Aragón y en una tercera dice que los somontanos son una zona más de la depresión central; la jerarquía conceptual, correctamente planteada “a la tercera”, ha sido despreciada por dos veces en páginas anteriores.

- Más adelante el mismo libro en un tema de economía regional diferencia cuatro partes, tituladas: “Las labores del campo”, “El trabajo industrial”, “El sector servicios” y “El comercio y los transportes”, actividades éstas que forman parte del sector “servicios”, tal como habitualmente se conceptúa.

- Otra editorial cae en un error diferente, aunque dentro de la misma tipología: en un tema dedicado a las actividades económicas incluye la minería dentro del sector primario y en el apartado siguiente del mismo tema la incluye dentro del sector industrial. ¿Qué ubicación darán las mentes de los alumnos al concepto “minería” en su jerarquía de conceptos de actividades económicas?

### *C. Obsolescencia conceptual*

Una editorial concreta asocia tipos de paisaje con regiones naturales, que define así: “Las regiones naturales agrupan las tierras que se asemejan en su relieve, clima, hidrografía, vegetación ... y en el modo de vivir de sus habitantes, configurando un paisaje propio” (2).

En este caso no se puede hablar propiamente de error, puesto que la definición es correcta, pero sí de una clara obsolescencia conceptual, pues remite a los planteamientos de principios de siglo, ignorando la evolución que la ciencia geográfica ha experimentado desde entonces.

Al margen de la tipología de errores apuntada, se impone hacer referencia a una editorial que parece sufrir un cierto miedo a conceptualizar. Dos ejemplos pueden ilustrarlo:

- En un tema de geografía de la población incluye un mapa en el que se cartografían áreas “muy pobladas”, “medianamente pobladas” y “escasamente pobladas”, sin mayor precisión. ¿No habría sido mejor hablar de “densidad de población”, aun sabiendo que es un concepto por definición, más difícil de comprender por los alumnos de primaria que los conceptos por observación?

- En un tema de geografía económica se habla de las personas que trabajan en “la agricultura y la ganadería”, “la industria y la construcción” y “oficinas, enseñanza, comercio, turismo, etc.”. Si, por una parte, se hubiera introducido el concepto “sector económico” los alumnos podrían entender que la agrupación de actividades económicas que se hace en el libro responde a una lógica. Por otra parte, la introducción del concepto “servicios” habría evitado ese “etc.” que no hace sino confundir, pues invita a incluir en ese tercer



grupo todas las actividades no nombradas expresamente, como, por ejemplo, la pesca, la minería o el transporte.

Íntimamente relacionado con ese miedo al concepto está el mal uso de los mapas conceptuales: una de las actividades que más frecuentemente proponen los libros de la citada editorial es completar mapas conceptuales, pero lo cierto es que para completar la mayor parte de ellos el alumno no tiene que incluir conceptos, sino simples datos o hechos.

## CONCLUSIÓN

Del análisis realizado se obtienen dos conclusiones:

En primer lugar, que la calidad de los libros analizados deja bastante que desear. Como se dijo al principio, no es admisible que los libros de texto y, en general, los materiales curriculares contengan errores y los aquí analizados, que corresponden a las editoriales más utilizadas, los contienen.

Quizá fuera necesario tomar en serio la idea de que los libros de texto son productos culturales (APPLE, 1984, 1989) y no perder de vista que en numerosos ámbitos de la producción de bienes y servicios se están estableciendo normas de calidad cada vez más exigentes y, de hecho, en numerosos procesos productivos se está hablando de "error cero", situación ciertamente muy alejada de la aquí expuesta.

En segundo lugar, dado que la calidad de los productos, sean bienes o servicios, depende en gran medida del grado de exigencia de los consumidores (CARUS, 1986), parece lógico pensar que las editoriales españolas de libros de texto se desenvuelven en un mercado poco exigente, pues de lo contrario no se tolerarían errores como los detectados.

Pero no cabe responsabilizar de ello a los usuarios directos de los libros, los escolares; son los profesores los que prescriben los libros a utilizar y son ellos, por tanto, los que deben encabezar la necesaria exigencia de mayor calidad.

## NOTAS

1. Parece de justicia decir que se trata de Anaya y SM. Pero a la hora de comentar los errores detectados, se van a obviar las referencias a los libros concretos en que se han apreciado.
2. Los puntos suspensivos figuran así en el original.

## BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M.W. (1984): "Economía política de la publicación de libros de texto". *Revista de educación*, 275, p. 43-62.
- APPLE, M.W. (1989): *Maestros y textos*. Madrid, Paidós.
- AUSUBEL, D. (1976): *Psicología educativa, Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas.
- CARUS, M.B. (1986): "Introductory remarks". *Symposium on state initiatives for textbook reforms. Annual meeting of the A.E.R.A.* San Francisco.
- COLL, C. (1986): "Bases psicológicas". *Cuadernos de pedagogía*, 139, p. 11-16.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1979): *Diseño de material escrito para la enseñanza de conceptos*. Valencia, Nau llibres.
- GONZÁLEZ, I. (1990): "Algunos criterios de intervención didáctica en geografía, historia y ciencias sociales". *III Encuentro nacional sobre el libro escolar y el documento didáctico en la educación primaria y secundaria*. Valladolid, Universidad de Valladolid.
- GRAVES, N.J. (1985): *La enseñanza de la geografía*. Madrid, Visor.
- NOVAK, J.D. y GOWIN, D.B. (1988): *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, Martínez Roca.

# LA GEOGRAFÍA EN EL TRÁNSITO DE LA ENSEÑANZA MEDIA A LA ENSEÑANZA SUPERIOR: EXPERIENCIA EN LOS GRUPOS DE TRABAJO LOGSE (GALICIA)

ELENA DE UÑA ALVAREZ  
Facultad de Humanidades, Campus de Orense  
Universidad de Vigo (Galicia)

## 1. INTRODUCCIÓN

La puesta en marcha de la L.O.G.S.E. y la renovación de los planes de estudio universitarios en España ha dado lugar a no pocas controversias acerca de la organización del Sistema Educativo. Entre ellas, dadas las particulares dificultades que conlleva el paso de los niveles medios a los niveles superiores, aflora reiteradamente el conflicto acerca de la estructura y los criterios que rigen el desarrollo de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PPAU).

En Galicia, la Confederación Interuniversitaria (C.I.U.G.) que aglutina en un único distrito las tres universidades existentes (La Coruña, Santiago de Compostela y Vigo) ha implantado (en colaboración con la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria) los llamados "**Grupos de Trabajo L.O.G.S.E.**" (GTL) a fin de llevar a cabo, desde el año 1994, una progresiva armonización entre la enseñanza media y la enseñanza superior sobre todo en los aspectos concernientes al proceso de incorporación del alumnado a la universidad. Este artículo nace de la reflexión sobre el desarrollo del proceso a través de la labor de coordinación del GTL en la materia de Geografía por la autora, durante los años académicos 1994/95 a 1997/98.

## 2. ESTRUCTURA Y DINÁMICA DEL GTL

El curso académico 1994/95 supone el inicio en Galicia, con grado experimental, de la labor educativa en el campo de la L.O.G.S.E. El GTL, (cuyo fin primordial, según se ha dicho, consiste en efectuar una tarea orientativa cara a las PPAU en la materia de Geografía) consta de dos coordinadores (Profesores Universitarios), tres representantes de los Docentes (Profesores de EEMM), un miembro de la Inspección de EEMM, y un delegado del Servicio de Ordenación e Innovación Educativa de la Consellería de Educación (C.E.).

Una vez constituido el GTL al ser designados los Coordinadores por la C.I.U.G., los representantes de la Inspección y del S.O.I.E. por la Consellería de Educación, y seleccionados los representantes de los docentes entre las propuestas recibidas por la acción conjunta de la C.I.U.G. y la C.E., éste debe reunirse al menos en tres ocasiones en el período del curso académico, aportando tras la última de ellas una memoria explicativa del trabajo realizado.

El grupo tiene como función principal la de asesoramiento en todo aquéllo referente a la elaboración de las PPAU, desglosada en las indicaciones siguientes (1):

- Estudio y revisión de diferentes programaciones de los centros LOGSE
- Elaboración de modelos de pruebas ajustadas al DCB
- Establecimiento de pautas para aplicar los criterios generales de evaluación del DCB
- Aplicación de los criterios de evaluación específicos a los modelos de prueba propuestos

En un sentido amplio, el DCB recoge los contenidos, objetivos y procedimientos sujetos a evaluación en los nuevos bachilleratos. El diseño curricular de Geografía expone como fundamentos de su articulación la necesidad de que los alumnos/as adquieran una serie de conocimientos geográficos que les permitan interpretar las “diferentes realidades territoriales” (“las regiones, Galicia, España, Europa”) desde criterios “tanto político-sociales como científico-geográficos” (2).

La presencia de la Geografía en los planes de estudio de nivel superior aparece en los primeros ciclos de las Licenciaturas de Historia y Humanidades con matiz generalista, así como en los estudios propios de la Licenciatura de Geografía (Campus de Santiago) con matiz específico. Debido a las características de la docencia en los niveles medios y en las condiciones recogidas por los planes universitarios (3), se han detectado en la dinámica de trabajo del GTL una serie de problemas, que parece interesante comentar.

En las reuniones que han ido manteniendo los grupos, los puntos de interés que han centrado su actividad han sido la discusión del contexto organizativo general y las funciones de los elementos implicados en las PPAU, la elaboración de un cuerpo de contenidos y procedimientos concretos a evaluar en dichas pruebas, y los modelos de las mismas, efectuando un análisis contrastado de los existentes en otros distritos universitarios. Tras llegar a un acuerdo final, no exento de discusión, se emiten una serie de circulares informativas, a través de la C.I.U.G., a todos los centros afectados.

### **3. NATURALEZA DE LOS PROBLEMAS DETECTADOS**

El trabajo del grupo ha ido poniendo de manifiesto problemas asociados al desarrollo de la nueva organización del sistema educativo. Si, como tal sistema, partimos de su consideración como un proceso complejo de comunicación estos problemas se localizan en los flujos de interacción constituídos por la dinámica de los componentes reguladores del mismo, es decir, los docentes, los discentes y las instituciones educativas.

Podríamos decir que la dinámica de este sistema está animada por dos fuerzas contrapuestas; una de ellas sería de carácter “centrípeto”, la que le empuja a adaptarse a su lógica interna de manera que tiende a perpetuar sus virtudes y defectos; otra de ellas sería de carácter “centrífugo”, la que le impele a innovarse continuamente en virtud de los cambios en los planteamientos conceptuales y relacionales acerca de los modelos de enseñanza. De

aquí nacen la mayoría de los conflictos acerca de la enseñanza de la Geografía encontrándose, tanto en el DCB como en los planes de estudio universitarios y en el cuerpo normativo de las instituciones académicas, distorsiones respecto a la situación actual e innovaciones que carecen de apoyo real para ser desarrolladas. En este contexto, la naturaleza de los principales problemas detectados se concreta en las cuestiones siguientes.

**A. Disparidad entre las orientaciones que rigen la formalización del proceso educativo en los niveles medios y superiores del sistema.** Aplicadas al campo de la Geografía (4), estas orientaciones se resumen en tres grandes líneas teórico-metodológicas.

1. La *científica/técnica*, basada en la generación de funciones educativas de tipo empírico/analítico en las que la docencia aparece prefigurada como actividad instrumental; en Geografía responde al enfoque teórico/disciplinar con planes de estudio que reposan en la estructura conceptual de la ciencia y sus áreas de conocimiento.
2. La *interpretativa*, basada en la prevalencia de los aspectos humanos contextualizando la docencia como actividad experimental personal y, en menor medida, social; en Geografía responde al enfoque analítico/situacional donde los supuestos de organización se refieren a los hábitos de los agentes del proceso educativo, siempre manteniendo una relación estrecha con el entorno próximo.
3. La *sociopolítica*, basada en el modelo de educación como proceso de indagación del statu quo vigente en relación con el cual la docencia es un proceso activo de carácter social, más o menos radicalizado; en Geografía responde al enfoque de tipo social con presentación y discusión de problemas en programas abiertos.

Una vez examinadas las coordenadas del DCB parecía evidente que los criterios en que se fundamenta la articulación de la enseñanza en los niveles medios intentan aglutinar esta diversidad de enfoques aunque carecen de una propuesta definida en el ámbito del desarrollo académico de la materia, mientras que en los niveles universitarios los planes de estudio se decantan por la orientaciones de carácter teórico/disciplinar. De aquí se deriva una primera fuente de discusión por cuanto el desarrollo armónico de la enseñanza requiere coordinar las intervenciones de las instituciones y los docentes en un nivel más concreto, mostrando el DCB un campo geográfico "inabarcable" desconectado de la estructura universitaria del conocimiento.

**B. Contraste entre el origen, los grados de formación y las aspiraciones de los docentes implicados en los distintos niveles del sistema educativo.** La forma de incorporación a la docencia supone un amplio abanico de generalistas que desarrollan su labor en los niveles de EEMM, en tanto que entre el profesorado universitario se observa un

mayor grado de especialización. En consecuencia, la configuración del marco situacional en que se ejerce la enseñanza de la Geografía es bien distinto en ambos casos.

Dentro del papel de "orientador" que el docente juega en las modernas concepciones educativas entendiendo como tal aquél que debe ayudar a construir un saber entendido más como "educación geográfica" que como "conocimiento geográfico" a través de un aprendizaje significativo, crítico y flexible, el núcleo de la actividad desarrollada en los niveles medios se centra en una labor de capacitación global frente a diversas opciones futuras (no necesariamente geográficas) mientras que en los niveles superiores se concreta en la labor de capacitación específica alrededor de la investigación geográfica. Desde este punto de vista, el diálogo sobre los requisitos mínimos, las habilidades y las destrezas a superar en las PPAU se hace difícil.

**C. Consideración del estado y la formación básica del discente como una variable determinante del proceso.** Con frecuencia, sobre todo por parte de los docentes implicados en los niveles de EEMM, se alude al bajo grado de plasticidad que presentan los alumnos para ser orientados en un aprendizaje significativo de la Geografía.

Varias son las razones utilizadas para explicar tal hecho; en primer lugar, las "herencias" de falta en el rigor formativo referidas a niveles de educación inferiores (vocabulario, comprensión, redacción...); en segundo lugar, la desorientación en los planos cognitivos, procedimentales y actitudinales que provocan las directrices generales del diseño curricular de los niveles medios; en tercer lugar, la procedencia mayoritaria, en Galicia, del mundo rural, supuesta como "hándicap" a la hora de enfrentarse a las pruebas y de programar un curriculum hacia el futuro. También juegan su papel las ideas preconcebidas sobre la Geografía, en un colectivo cada vez más alejado de una base humanística que le permita centrar a diversas escalas los sistemas de relación entre el hombre y su territorio. Esto provoca no pocos conflictos en el momento de considerar los criterios de evaluación acertados.

*La proyección de todos estos problemas en las PPAU hacen que éstas se conviertan en un campo de batalla respecto a los valores objetivos y subjetivos de la enseñanza de la Geografía. Aflora en él, como núcleo condensador, el concepto esencial que se tiene de la prueba: para la Universidad es el inicio de una secuencia que debe asegurar determinados requisitos de calidad, para las EEMM es el punto final de una etapa en el que se encuentran sujetas a evaluación. En tanto no se abandone esta figura de las PPAU concebidas como "examen final de Bachillerato", lo que da juego a múltiples variables de orden subjetivo, persistirán los problemas de base que las afectan, reflejados en el desacuerdo acerca de la estructura concreta de la prueba (número de cuestiones, criterios específicos de valoración).*

#### 4. ELABORACIÓN DE ALTERNATIVAS DE EQUILIBRIO

La superación de las disparidades en los modelos de enseñanza, supuesta la legitimidad de que cualquiera de ellos pueda ser elegido en uno u otro nivel y siempre que eludamos abrir un debate sobre la naturaleza científica de la Geografía en el seno del GTL, supone arbitrar como punto de partida una orientación básica contemplada en las pruebas que se asienta en la didáctica de la disciplina. Lo que interesa, para el conjunto del sistema, es que se construya un conocimiento integrado que atienda a aspectos objetivos, subjetivos y críticos.

Esta orientación posee unos rasgos distintivos que, de común acuerdo, se toman como fundamento de la actividad docente cara a la preparación de las PPAU y tiene como finalidad primar el aprendizaje significativo sobre el aprendizaje memorístico: es discriminativa en el sentido de que aúna los niveles cognitivos y operativos atendiendo a la innovación personal (es crítica y mantiene las puertas abiertas a nuevos conceptos y procedimientos); se centra en el fenómeno humano intentando conseguir la intervención consciente del alumno mediante la dirección continua del profesor; y se caracteriza por un importante grado de utopía (no podemos obviar la procedencia heterogénea de los docentes ni el marco normativo a que está sometida su actividad).

Una vez identificado el ámbito general en que se desarrollan las funciones de los elementos implicados, el GTL atiende al proceso de estructuración de bloques de conocimiento y de bloques de procedimiento en base a la orientación anteriormente expuesta; si bien el GTL no posee atribuciones para modificar los contenidos del DCB, se considera importante (tras la revisión de distintas secuencias de programación aportadas por los profesores de niveles medios contrastadas con las indicaciones hechas por los docentes en niveles universitarios acerca del desarrollo de la materia) llegar a un acuerdo sobre los conocimientos, habilidades y destrezas básicos en torno a los cuales se desarrollarán las PPAU.

Pero la superación de los conflictos emergentes por los diversos tipos de "barreras" que se establecen en la práctica activa del aprendizaje geográfico o, al menos, la consecución de un grado de equilibrio entre las distintas posturas, sólo se revela de forma patente si se llega a un consenso en el momento de concebir el modelo de las PPAU. En realidad, esta es la manifestación más evidente de un trabajo fructífero en el GTL, ya que se consideran conjuntamente las orientaciones previas y los criterios de valoración específicos para las mismas. Aunque siempre existe el común acuerdo de que en el modelo mantengan un peso similar los ámbitos cognitivos y procedimentales, la organización interna de la prueba suele ser sujeto de fuerte debate así como el hecho de que las diferentes cuestiones se acompañen o no de indicadores sobre el tipo de respuesta requerida.

## CONCLUSIÓN

El funcionamiento del GTL constituye una oportunidad para lograr un mayor acercamiento entre los niveles de enseñanza, sus componentes y las instituciones que los acogen. Aunque el GTL no posee capacidad para actuar sobre los objetivos, la organización y la valoración de los diseños y los planes de estudio de Geografía, su trabajo contribuye a enriquecer el debate abierto sobre el desarrollo de las nuevas directrices del sistema educativo. Por lo que respecta a su finalidad primordial, la actividad del GTL va logrando (en el contexto conflictivo en que se enmarca) cierto grado de armonía y, lo que es más importante, siempre es un sistema abierto en continua renovación permitiendo resolver y anticipar situaciones en el tránsito de los niveles medios a los niveles superiores de enseñanza.

## NOTAS

1. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria: "*Grupos de Trabajo para as PPAU dos novos Bachaleros*", Documento interno, Xunta de Galicia, 1995.
2. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria: "*Diseño Curricular Base. Xeografía*", Área de Novos medios do Gabinete da Reforma, Xunta de Galicia, 1995.
3. Valcarce Gómez, J.L.: "Acceso á Universidade dende o novo Bacharelato", *Revista Galega do Ensino*, nº 7, pp. 37-49.
4. Capel, H.; Luis, A. y Urteaga, L.: "La Geografía ante la Reforma Educativa", *Geocrítica*, 53.



## EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN GEOGRAFÍA

MARGARITA GARIZURIETA BADIOLA  
CARMEN SOLÁ MUÑOZ  
PEDRO M<sup>a</sup>. ZUGASTI PALOMERO  
Enseñanza Secundaria

Durante años, se ha relacionado la asignatura de Geografía básicamente con la localización de montañas, ríos, cumbres o la descripción de climas y actividades económicas. Una especie de gran cajón de sastre donde se incluían todo tipo de conocimientos explicados de una forma marcadamente descriptiva.

La Geografía tiene como objeto el análisis de las múltiples y complejas relaciones entre el medio natural y los grupos humanos, y la repercusión de estas relaciones en la organización del espacio; por lo tanto, se pueden establecer determinados modelos espaciales de carácter muy genérico para favorecer la comprensión del espacio en el ámbito mundial. Sin embargo, en una escala más reducida variaciones en el clima, relieve, accesibilidad, nivel de desarrollo... han dado lugar a organizaciones espaciales muy diferentes. Es necesario por tanto transmitir a nuestros alumnos que los grupos humanos no actúan siempre de forma semejante aunque las condiciones naturales y sociales del momento sean similares a las de otro lugar; la organización del espacio puede resultar muy distinta.

La Geografía posibilita: conocer y comprender el mundo, adquirir determinados valores como el respeto y la solidaridad, sensibilizarse ante los problemas medio ambientales, el uso desmesurado de los recursos naturales o la injusticia social. Además, tiene un marcado carácter práctico que permite la realización de actividades investigadoras e interviene con otras disciplinas en la consecución de determinadas habilidades intelectuales como la capacidad de aprehender la realidad, analizar, sintetizar, relacionar...

La enseñanza de la Geografía exige dar un carácter global e integrador a los contenidos, es decir, conseguir que el alumnado relacione o engarce los contenidos de las distintas unidades didácticas entendiendo la asignatura como un todo y no, como una suma de partes. Es el propio carácter global de la asignatura el que permite, por un lado, el reaprendizaje de conceptos tratados semanas antes y, por otro, un aprendizaje significativo.

### **Organización de los contenidos: secuenciación y temporalización**

La Geografía permite varias formas de estructurar sus contenidos:

- a) Análisis globales de espacios reducidos que permiten al alumno/alumna el conocimiento de otros espacios geográficos de características similares, mediante la generalización.
- b) Organización de la asignatura o parte de ella en función de varias salidas de campo.

Estas posibilidades, si bien son más atractivas para el alumnado, que participa de forma activa en el proceso de aprendizaje, requieren más sesiones. Aún así, son vías nada desdeñables para impartir determinados contenidos conceptuales y sobre todo procedimentales en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria donde el profesorado ha de poner el acento en estos últimos.

c) La secuenciación tradicional plasmada en los libros de texto y manuales, analiza, en primer lugar, los elementos y factores del medio natural en interrelación (relieve, clima, vegetación y aguas) y las actividades humanas y su incidencia en el espacio después. Este tipo de secuenciación se adapta perfectamente al carácter de la asignatura y permite un aprendizaje efectivo y coherente con la propia estructura de la Geografía.

La temporalización crea un marco orientativo que debe calcularse en función de la dificultad y cantidad de contenidos conceptuales, complejidad y/o abundancia de procedimientos específicos y sus actividades correspondientes. Al establecer la temporalización realizamos una primera reflexión sobre los conocimientos previos, las habilidades cognitivas... de nuestro alumnado y las características del grupo/aula. La temporalización ha de ser flexible y atender a las diferencias entre los grupos. En el caso de que se detecten lagunas como una habilidad lectora escasa, vocabulario y comprensión lectora insuficiente... se seleccionarán aquellas actividades que permitan al alumno o alumna superar las dificultades que presenta ante el aprendizaje. Hay que cubrir lo básico para evitar el fracaso, para conseguirlo se necesita la colaboración de los profesores y profesoras del equipo docente.

## **La metodología y el proceso de enseñanza aprendizaje**

La metodología utilizada tiene que favorecer el aprendizaje autónomo del alumno o alumna y debe optimizar el trabajo realizado para aprender, el profesorado ha de idear estrategias efectivas para que sus alumnos y alumnas aprendan. El esfuerzo es menor siempre que:

- Los alumnos y alumnas estén motivados, bien por la relación de la tarea con sus intereses o por la novedad que supone la actividad propuesta.
- El alumnado conozca el propósito de la tarea que ha de realizar y saber que con ello cubre alguna necesidad, "lo que aprendo es válido para".
- El profesorado consiga mantener la atención del alumnado en las exposiciones y combine la explicación con una serie de actividades que el alumno/a ha de realizar preferentemente en clase. Por lo general, las situaciones poco habituales atraen nuestra atención especialmente, es conveniente por tanto, intercalar los distintos recursos didácticos para despertar y mantener la atención del alumnado. En todo caso, lo que fundamentalmente determina la atención es el interés, o más generalmente los intereses del alumno/a. El profesorado, además de conocer estos intereses, ha de promover la apari-

ción y desarrollo de otros nuevos, como el interés por aprender y conocer la realidad en la que viven.

- Se determine en qué situación está el alumno/alumna y qué dificultades tiene para aprender y así, establecer las medidas correctoras si fuera posible. Son muy convenientes las reuniones de equipos docentes a principio de curso para transmitir y compartir la información que se tiene sobre el alumnado.
- Se realice un proceso de reaprendizaje, ya que aprendemos más fácilmente lo anteriormente memorizado y que permanece casi olvidado.
- Se entienda que los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de la ESO y los correspondientes de la Geografía de Bachillerato son complementarios.

Es conveniente que el profesorado que imparte Geografía o alguna asignatura con la que comparta contenidos:

- Defina con claridad la terminología.
- Adecúe los contenidos a la capacidad intelectual del alumnado y a la realidad del grupo/aula (nº de alumnos/as, intereses del alumnado, situación inicial del grupo en nuestra asignatura...).
- Priorice determinados contenidos con el objeto de terminar las programaciones, al menos en sus aspectos básicos, o de atender las necesidades concretas de un grupo/aula caracterizado por unos resultados negativos.
- Racionalice la temporalización y organice los contenidos evitando duplicaciones y repeticiones innecesarias.
- Defina en el ámbito escolar cómo se han de trabajar los procedimientos comunes a distintas ciencias.
- Determine con qué profundidad se han de trabajar los contenidos conceptuales en la ESO.

## **La Geografía y los recursos didácticos**

Además del libro o los apuntes como soporte del proceso de enseñanza-aprendizaje la Geografía ofrece un amplio abanico de recursos metodológicos que permiten mantener el interés del alumnado y la ruptura de la monotonía que implica la utilización exclusiva del libro-cuaderno.

La eficacia de los materiales audiovisuales ha sido ampliamente comprobada. Estos utilizados debidamente proporcionan experiencias que no se pueden obtener fácilmente mediante otros recursos. Contribuyen de manera eficaz en el conocimiento de los espacios geográficos y también permiten observar procesos dinámicos. Además, ofrecen un alto grado de interés a los alumnos, siempre que se utilicen con moderación.

La utilización del mapa como recurso didáctico en Geografía goza de gran tradición. Los términos mapa y Geografía aparecen encadenados. La gran variedad de mapas existentes (topográficos, geológicos, vegetación, planos y temáticos en general) aportan información de tipo espacial de primer orden y permiten la realización de múltiples actividades: realización de una maqueta sobre mapa topográfico, realización de un perfil topográfico, cálculo de la superficie de la cuenca de un río, obtención del perfil longitudinal de un río, realización de un transecto de vegetación, cálculo de distancias, de superficies... Por otro lado, el análisis y comentario de una hoja de mapa topográfico que englobe espacios conocidos por el alumnado, es una de las actividades que cuenta con más éxito ya que relacionan la información contenida en el mapa con el espacio conocido.

Los materiales informáticos si bien son de gran interés, sólo se pueden utilizar de forma ocasional, debido a algunos problemas de orden práctico: necesidad de ordenadores instalados en serie, utilización de las muy solicitadas aulas de informática, falta de presupuesto en los centros.

Las salidas de campo como recurso didáctico son fundamentales en Geografía ya que permiten practicar la observación para elaborar hipótesis y relacionarlas con los contenidos conceptuales trabajados en clase. Dotan al alumnado de unos conocimientos que le permitirán en el futuro detenerse, observar y comprender las distintas realidades espaciales. La planificación de una salida de campo requiere reservar varias sesiones para su preparación (presentación de los elementos del paisaje que se van a observar mediante la utilización de diapositivas, transparencias, vídeo y materiales diversos) y la explicación del itinerario y materiales de que van a disponer durante la salida... Después de la salida de campo, se valorará el trabajo realizado (síntesis, trabajo monográfico, presentación de las fichas de observación, exposición oral de los distintos aspectos observados como el relieve, el clima, la agricultura, actividades industriales...) y que se utilizará en la evaluación global. La elección del tipo de salida está en relación con la distancia, los valores paisajísticos y sobre todo el interés didáctico o adecuación a los objetivos de la asignatura. Teniendo en cuenta las características de la asignatura se impone la realización de salidas que abarquen tanto el medio natural como las actividades económicas que han transformado ese espacio en un paisaje humanizado. Es un recurso didáctico que permite romper la rutina y goza de gran interés.

El profesorado debe apostar por una metodología activa que, bajo la tutela del profesor o profesora, permita al alumnado ser protagonista de su aprendizaje. Sin embargo este planteamiento requiere mucho tiempo, implicación y una gran dosis de esfuerzo por ambas partes.

## **La Geografía y el aprendizaje significativo**

Algunas particularidades de la Geografía dificultan los procesos de enseñanza-aprendizaje:

- a) Los factores que intervienen en un hecho geográfico además de ser varios aparecen interrelacionados. La comprensión de estas redes causales necesita de una madurez inte-

lectual que se alcanza aproximadamente a los 16 años. Es importante tenerlo en cuenta a la hora de determinar qué conceptos se van a trabajar y con qué profundidad.

b) La presencia de enfoques e interpretaciones diferentes ante un mismo hecho.

La evaluación de nuestro alumnado fundamentada en exámenes de pruebas de preguntas cerradas, invitan a reproducir los contenidos estudiados. Este enfoque ante el estudio se agudiza con exámenes frecuentes. El aprendizaje, el estudio y la memorización son términos que aparecen asociados, sin embargo, hemos de dar a cada uno su valor. Está claro que sin estudio y sin memorización es muy difícil retener información, sin embargo, durante años se ha exagerado la importancia de la memorización en el estudio de la Geografía y la idea de que el alumnado estudia-aprende exclusivamente en casa.

Es esencial que alumnado conozca las técnicas adecuadas para extraer las ideas principales, relacionarlas con lo conocido y expresarlas con sus propias palabras utilizando la terminología adecuada.

Lograr un aprendizaje comprensivo requiere superar el memorismo tradicional, si nuestros alumnos y alumnas aprenden de memoria una serie de contenidos más o menos estructurados con el objetivo único de superar el examen, gran parte de esos contenidos se olvidará en un breve periodo de tiempo. Si queremos que lo aprendido perdure, nuestro alumnado deberá comprender y relacionar los nuevos contenidos con los que conoce. La Geografía es una disciplina que se adecúa a este tipo de aprendizaje ya que sus contenidos conceptuales están relacionados. Es inútil explicar el clima de forma aislada sin tener en cuenta los factores geográficos que lo determinan. De la misma manera, el análisis de los paisajes agrarios exige su relación con los climas y variedades climáticas que los caracterizan. Este enfoque permite que el alumnado aprenda de forma significativa, rememorando lo aprendido semanas antes. Además el alumno o alumna mediante trabajos de investigación diversos puede elaborar su propio conocimiento y avanzar en la interpretación de los espacios geográficos.

Si nuestro objetivo como profesores/profesoras de Geografía es que nuestros alumnos consigan aprender de una manera comprensiva y relacionada, los contenidos conceptuales se deben organizar mediante una secuencia lógica asegurando que la asignatura no pierda su coherencia interna. Además, si tenemos en cuenta que la Geografía se caracteriza hoy por hoy de una gran variedad de recursos didácticos es esencial que su utilización se intercale en las unidades didácticas correspondientes con la finalidad de facilitar el aprendizaje y sin convertir la actividad resultante en un fin en sí mismo.

Para conseguir que nuestro alumnado aprenda a aprender y elabore su conocimiento, se ha de invertir mucho tiempo y esfuerzo, además de la colaboración de los miembros del equipo docente que debe analizar las necesidades concretas del grupo, así como, las estrategias más efectivas para la consecución de los objetivos.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO TAPIA, Jesús: *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias* Edebé
- ÁLVAREZ, Manuel; FERNÁNDEZ, Rafael; RODRÍGUEZ, Sebastián; BISQUERRA, Rafael. *Métodos de estudio*. Martínez Roca
- COLL, César; MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa; MIRAS, Mariana; ONRUBIA, Javier; SOLÉ, Isabel; ZABALA, ANTONI. *El Constructivismo en el aula*. Graó editorial.
- MORENO A.; MARRÓN, MJ.(coord.) (1995). *Enseñar Geografía. De la Teoría a la Práctica*. Madrid: Síntesis.
- VV.AA. (1995). *Aspectos didácticos de Geografía e Historia*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.

# LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE GEOGRAFÍA EN LA ENCRUCIJADA

JOSÉ LUIS GONZÁLEZ ORTIZ  
Universidad de Murcia

## 1. Introducción

Uno de los grandes retos que tiene planteados la humanidad en este cambio de milenio es el de la Educación. Existe una desigualdad profunda en la sociedad de nuestro planeta consistente, entre otras cosas, en que menos de un tercio de los seres humanos disfrutan de más de las dos terceras partes de los recursos mundiales, mientras que el resto (dos terceras partes de los habitantes de la Tierra) se tiene que conformar con la tercera parte 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 dicotomía Norte-Sur) es también social, en cada área, a cualquier escala, se 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 UE, al borde del año 2000) 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 postobligatoria. En nuestro entorno la Educación va siendo cada vez menos un problema de cantidad y más de calidad. Sobre la calidad de la Educación se viene tratando en nuestro país desde hace años. En definitiva, el objetivo global de la Reforma del Sistema en la que aún estamos inmersos en España es mejorar sustancialmente la calidad de la Educación. La mencionada Reforma 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, que sean capaces de integrarse, desarrollar y cambiar, en lo que sea preciso, el mundo en el que nos ha tocado vivir.

En este proceso de transformación del Sistema Educativo son muchos los elementos afectados, pero desde luego, el agente más implicado desde todos los puntos de vista es el profesorado. De él depende en gran medida el éxito o el fracaso de toda la Reforma. Los profesores y profesoras son los que han de asumir e impulsar los cambios que desarrollen un modelo educativo 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 va a plantear. 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 y único ser que denominamos LA HUMANIDAD.

El profesorado, pues, ante este extraordinario reto está llamado a asumir una enorme responsabilidad que debe ir acompañada, ante todo, de un reconocimiento social proporcional a la dimensión de la tarea que la sociedad le está encomendando. Pero además es imprescindible que esa misma sociedad dote a su profesorado de cuantos medios sean necesarios para poder cumplir adecuadamente su trascendental tarea. Para desempeñar una función de tanta responsabilidad y tan grandes repercusiones en la sociedad, el profesor debe reunir un conjunto de características, entre las que no es la más importante ser un especialista en determinado campo del conocimiento, sino sobre todo, ser capaz de integrar el conocimiento, de seleccionarlo, de indagar colegiadamente sobre la naturaleza del saber, sobre el modo de transmitirlo y sobre la utilización del mismo al servicio de los valores. Por otra parte, es un hecho histórico innegable el proceso de incorporación de continuas demandas a la educación, como fruto de la tendencia a convertir en problemas educativos todos los problemas sociales (y aún políticos) pendientes. Por ello cada vez se proyectan mayores expectativas sociales sobre la educación y sus agentes específicos, los profesores.

En este panorama, que caracteriza a la educación de finales del siglo XX, resulta evidente que es necesario un profesional docente altamente cualificado. Ello comporta un doble conjunto de actuaciones que deben estar íntimamente conectadas. Por una parte una adecuada preparación profesional acorde con las complejas y extensas funciones que la sociedad encomienda a los nuevos profesores, es decir, una formación inicial excelente; y por otro, la constante actualización, reciclaje y perfeccionamiento del profesorado en ejercicio, es decir una formación permanente de calidad. En este trabajo sólo se hará referencia a la formación inicial y a su colofón: el proceso de selección.

## **2. La formación inicial del profesor**

La Formación Inicial del Profesorado sigue siendo en España uno de los temas pendientes de mayor significación en la política educativa de la última década. Todas las instancias que tienen que ver con el Sistema Educativo están de acuerdo en que el nuevo modelo curricular de la LOGSE requiere un nuevo modelo de profesor. El propio Sistema ha iniciado un gran esfuerzo de reciclaje y adaptación del profesorado en ejercicio con mayor o menor éxito, pero con un importante impulso en actuaciones de muy diversa índole. Si embargo, apenas si se han modificado los planteamientos de la Formación Inicial.

### **2.1. Los precedentes**

Ya a comienzos de los años 80 se anunció la puesta al día de los profesores de E.G.B. y la reforma de los C.A.P.s. A finales de esa década las diferentes Comisiones de Expertos



delegadas del Consejo de Universidades para diseñar las directrices generales de los nuevos Planes de Estudios de las nuevas Titulaciones Universitarias comenzaron a hacer públicos sus resultados, iniciándose así el proceso que ha llevado a la Reforma en la que aún está inmersa la Universidad Española. El Grupo XV tuvo a su cargo el diseño de las Titulaciones universitarias que tenían que ver con la Educación. Por diversos motivos, esta Comisión no pudo (o no supo) convencer a la Administración de la necesidad de dos reformas fundamentales. Por un lado la necesidad de ampliar al grado de licenciatura la formación inicial de nuestros maestros, que se perfila como la única opción realista para hacer frente a las nuevas demandas que la sociedad proyecta y va a seguir proyectando sobre nuestros profesores de Educación Infantil y Primaria. Por otro lado tampoco fue capaz de crear la Titulación de Profesor de Secundaria, imprescindible para una adecuada formación inicial de los responsables de este nivel educativo.

Lo triste del caso es que en aquellos momentos, en el contexto de la creación de las Facultades de Educación, hubiera sido relativamente fácil y no demasiado costoso el diseño y creación de Titulaciones de Profesores de los diferentes niveles y áreas que podrían haber compartido una buena parte del currículo. El resultado de este increíble desatino, fruto de la miopía de una Administración que no fue capaz de imponer el sentido común a un conjunto de intereses particulares y corporativos, se está aún pagando sobre todo en la Educación Secundaria.

## **2.2. Situación actual de la formación inicial del profesor**

El esquema que hoy permanece vigente en la formación de los profesores se inicia con una larga etapa académica de corte fundamentalmente teórico y en buena medida excesivamente especializada (sobre todo en las licenciaturas); se sigue con un periodo de prácticas, generalmente corto y consistente en la observación de un aula. Por fin después de una oposición que tiene poco que ver con la realidad que hay que afrontar, se sitúa al profesor delante de una clase casi siempre numerosa, de la que desde el primer día es el único y directo responsable, debiendo atender, simultáneamente, diversas exigencias.

Durante su periodo de formación inicial los profesores han recibido contenidos de matemáticas, física, química, historia, geografía, literatura, biología, etc., de nivel universitario y con planteamientos didácticos universitarios que muchas veces consisten en un proceso mediante el cual lo que está escrito en los papeles del profesor pasa a los papeles de los alumnos sin pasar por la cabeza de ambos. Prácticamente nunca se reciben las más mínimas claves de cómo se traducen esos contenidos para hacerlos asequibles a grupos numerosos de niños y adolescentes.

Las cuantiosas lagunas existentes en la formación inicial del profesorado van a conducir a una situación general en la que buena parte de las habilidades necesarias para dominar la práctica de la enseñanza se acaban aprendiendo sobre la marcha por el método ensayo-error. Ello tiene como consecuencia que una buena parte de los profesores

terminan por interiorizar los problemas, poniéndose a sí mismos en cuestión, pensando que son ellos los que no sirven y que sus estrategias y sus enfoques no son los adecuados. Unos terminarán por inhibirse, abandonando todo esfuerzo de acomodación a la realidad y recurriendo a la rutinización de su trabajo. Otros vivirán la profesión docente bajo el predominio de la ansiedad, intentando suplir con su esfuerzo y su hiperactividad la falta de éxito en su práctica docente. Sólo algunos logran una situación de equilibrio, acomodando sobre la marcha, su conducta como profesores a las dificultades y problemas reales de la enseñanza.

### **2.3. Características de la formación inicial del profesorado**

El contenido de la formación inicial de los profesores debe buscar el equilibrio entre los diferentes componentes adecuadamente relacionados: conocimiento de las materias básicas, conocimiento de las características psicosociales de los alumnos/as, conocimiento curricular y pedagógico y conocimiento de los contextos actuales en los que discurre la docencia. Por otra parte es preciso tener muy presente que la formación docente está compuesta tanto por aspectos teóricos como prácticos, ambos muy relacionados e irrenunciables.

Es indudable que una formación inicial de calidad puede y debe preparar a los futuros profesores para afrontar adecuadamente la complejidad de la práctica docente. Para ello debe concebir al profesor como un profesional que reflexiona, diagnostica, investiga y actúa de forma autónoma y crítica. Teniendo siempre en cuenta que la práctica profesional del docente está contextualizada, está cargada de conflictos de valor y es cambiante, la formación tendrá que sustentarse sobre un componente práctico de importancia decisiva que no puede consistir solamente en acercarse a las escuelas o institutos para observar desde cerca la realidad sino que es preciso desarrollar estrategias que permitan una reflexión compartida sobre esas realidades. Por lo tanto, las prácticas en la formación docente son un elemento clave que debe ser ampliado, valorado y organizado adecuadamente.

La formación científica inicial del Profesorado no debe entenderse en sentido cuantitativo, ya que el campo de conocimientos crece y cambia en periodos muy cortos de tiempo. Es más interesante promover un conocimiento profundo de un repertorio discreto de conceptos básicos de un área, dedicando menos tiempo a la transmisión de información y más a los aspectos históricos, metodológicos y epistemológicos de ella, que haga posible una autoformación y actualización permanentes.

### **2.4. Propuestas de actuación**

En relación con todo lo expuesto, resulta evidente la imperiosa necesidad de proponer cambios que actualicen y mejoren la calidad de la formación inicial de nuestros futuros profesores. Para ello es preciso partir de una contextualización espacio-temporal. Todas las propuestas que se van a hacer hay referirlas, como es obvio, a las distintas

Comunidades Autónomas, y a sus diferentes capacidades normativas y de gestión. Los cambios que se sugieren es preciso ordenarlos a corto y medio plazo.

A corto plazo, las actuaciones más inmediatas en formación inicial deben centrarse en la preparación de los profesores de Educación Secundaria. Si bien es cierto que la formación de los maestros requeriría alguna adaptación curricular, orientada fundamentalmente a ampliar y valorar adecuadamente el Practicum en consonancia con lo expresado más arriba, deben ser las licenciaturas en las que se forman los que podrán ser futuros profesores de Educación Secundaria las que deben recibir la máxima atención de la Administraciones Educativas y de la Universidades con toda urgencia.

Ante todo, es preciso señalar que si la situación no era muy buena hasta ahora, con la implantación de los nuevos planes de estudio universitario, ha empeorado. Los nuevos títulos universitarios han incrementado aún más la especialización, al tiempo que han reducido el tiempo mínimo para obtener la licenciatura a cuatro años, sin reducir el número total de créditos (en torno a 300), con lo que la carga lectiva por curso es excesiva, lo que permite muy pocas posibilidades de maniobra. El caso más llamativo, que puede servir de ejemplo es el del área de Ciencias Sociales, cuyos profesores de Secundaria pueden formarse en tres titulaciones diferentes Historia, Geografía e Historia del Arte, de escasa conexión entre sí.

Desde hace mucho tiempo se viene denunciando que las Facultades tradicionalmente llamadas de Ciencias y Letras no pretenden formar profesores, aunque esta sea una de las principales salidas profesionales de sus titulados. El modelo de identificación profesional que se ofrece en ellas es el del investigador especialista. Los estudiantes de Historia o de Química se definen a sí mismos como futuros historiadores o químicos, no como futuros profesores de Ciencias Sociales o de Física y Química. Prácticamente no existe nada en el currículo de las titulaciones actuales que tenga algo que ver con la formación profesional docente.

Como es bien conocido, desde la creación de los I.C.E.s con la Ley General de Educación de 1970 (hace ya casi 30 años), se implantó (sólo para el acceso a la Enseñanza Media Pública) la exigencia de realizar unas enseñanzas adicionales tras las que se obtenía un Certificado de Aptitud Pedagógica (C.A.P.). Con ellas se pretendía, en unos pocos meses, labrar una nueva identidad profesional, modificando la mentalidad profesional que se había inculcado durante toda la carrera y preparar como profesores idóneos a licenciados en muy diferentes materias. No es necesario aludir al fracaso de este curso, tantas veces denunciado.

Para ser realistas, y a corto plazo, sólo cabe la posibilidad de aprovechar la revisión de los Planes de Estudio Universitarios, que parece se va a emprender de modo inmediato, para intentar introducir en aquellas titulaciones en las que se puedan formar futuros profesores (todas las de Letras, Filosofía, Química, Biología, Matemáticas, etc.) materias optativas (y, si fuera posible, obligatorias de Universidad) de psicopedagogía y didáctica. Al

mismo tiempo habría que orientar a los alumnos interesados en ser profesores para que construyeran un perfil de su currículum universitario lo más acorde posible con su especialización docente por la vía de la optatividad y la libre configuración.

El segundo instrumento viable a corto plazo es el Curso de Cualificación Pedagógica, previsto en la LOGSE y regulado por el Real Decreto 1692/1995. Es indudable que este C.C.P. corre un serio peligro de arrastrar y prolongar los males del C.A.P. No obstante, cabe la posibilidad de aprovechar este curso, siempre como recurso a corto plazo, a la espera de poder contar con una titulación profesional docente a la que ya se ha hecho referencia. En todo caso, el C.C.P. deberá contar con un plan de estudios elaborado por la Administración Educativa regional correspondiente. La clave fundamental para la eficacia del C.C.P. estriba en que la planificación que de él se haga, dentro del marco normativo vigente, desarrolle ampliamente las prácticas docentes tutorizadas en centros de educación secundaria y que el resto de los créditos teórico-prácticos estén en íntima relación con el *Practicum*. Conviene tener muy presente que es preciso, en el momento actual, pasar del modelo de *profesor experto* de la LGE, cuyo papel fundamentalmente era la aplicación de las técnicas, contenidos y orientaciones elaboradas por expertos ajenos al aula, al modelo de *profesor reflexivo* o del *profesor investigador*, que no se limita a ejecutar, sino que se convierte en el agente activo del proceso educativo.

A medio y largo plazo, tal como se ha señalado, la única alternativa razonable, y que debe constituir una de las metas más importantes de la nueva etapa educativa de nuestro país, es la creación de una nueva titulación de la Universidad de Profesor de Educación Secundaria. Esta titulación deberá tener cuantas especialidades y perfiles se consideren necesarios para cubrir adecuadamente las necesidades profesionales y curriculares del nuevo Sistema Educativo. En todo caso debe ser concebida como una titulación de alto contenido profesional. Ello requerirá que se haga una distribución ponderada de los créditos entre los tres componentes de la formación docente: los contenidos científicos de las materias del área, los contenidos teórico-prácticos de formación psicopedagógica y didáctica y la formación práctica, que debe ser fundamental.

Para poder llevar a cabo los cambios necesarios es imprescindible iniciar un conjunto de actuaciones que competen a las Administraciones Educativas, a las Universidades y a los Centros Docentes. Ante todo, se debería iniciar un proceso de racionalización y coordinación de todos los elementos institucionales, personales y materiales que tienen que ver con la formación inicial del profesorado. La primera actuación específica debería consistir en la creación de un **Organismo Regional** con competencias en todo lo referente a la Formación del Profesorado, que tendría que asumir de manera inmediata la coordinación de las actuaciones necesarias para reformar la Formación Inicial del Profesorado de la Comunidad Autónoma, en conformidad con lo indicado con anterioridad. Entre otras cosas debería establecer un **Convenio General de Coordinación y Colaboración con las Universidades**, que sirviera de marco para todas las acciones que fuera necesario coordinar con los diferentes Centros e Instituciones universitarias.

### **3. Selección del profesorado**

Íntimamente relacionada con la importancia de disponer de una formación inicial de calidad está la necesidad de contar con un procedimiento de selección del profesorado adecuado para poder garantizar que los nuevos profesores que se incorporen a las aulas son los más idóneos para cumplir las complejas tareas que se les encomiendan.

#### **3.1. Situación actual**

Parece bastante dudoso que el sistema actual sea un instrumento realmente útil para cumplir este cometido. La publicación del Real Decreto 850/1993 que regula el ingreso en los Cuerpos de Funcionarios Docentes supuso, probablemente, una mejora respecto a algunas situaciones precedentes: la de los tres años anteriores, en cumplimiento de una disposición transitoria quinta de la propia LOGSE; o la de las masivas oposiciones restringidas de comienzos de los 80. En ambos casos se trataba de resolver un problema de inestabilidad laboral creado por la propia administración, más que de seleccionar al profesorado más idóneo.

La normativa vigente establece un único procedimiento para acceder a la Función Pública Docente, muy similar para todos los niveles educativos anteriores a la Universidad, que es el de concurso-oposición, seguido de una fase de prácticas que forma parte del proceso selectivo conforme se expresa en el artículo 21 del mencionado R.D. En el mismo artículo se indica que el sistema de selección debe permitir evaluar la cualificación de los aspirantes para el ejercicio de la docencia y se ha de comprobar no sólo los conocimientos, sino las capacidades científicas y didácticas que sean necesarias para la práctica docente en el Cuerpo y especialidad.

Por poco que se conozca la realidad de los últimos años se podrá comprobar como tanto en las propias convocatorias, como en la aplicación de los tribunales ha existido un predominio de evaluación de conocimientos, y mucho menos de la cualificación profesional docente. Al tiempo que el año de prácticas se convierte en un primer año de ejercicio de la profesión como funcionario, sin más. Todo ello, unido a la deficiente formación inicial a la que ya se ha hecho referencia, tiene como consecuencia que los nuevos profesores inician, en muchas ocasiones, su compleja y trascendente tarea con más entusiasmo que preparación adecuada y formación específica.

#### **3.2. Alternativas para una selección más adecuada del profesorado**

Como en el caso de la Formación Inicial es preciso plantear las alternativas a dos escalas temporales: a corto y a medio plazo. De manera inmediata, puesto que la convocatoria de los procedimientos selectivos es responsabilidad de la Administraciones Autonómicas con competencias, en ella, dentro del marco legal vigente, se pueden introducir matices que mejoren en cierta medida la garantía de una evaluación de los candidatos más acorde con las funciones que van a tener que desempeñar.

Una pieza clave para la eficacia de la selección es el nombramiento de presidentes de los diferentes tribunales, que deben ser profesores de gran experiencia y de contrastada cualificación docente. Según la norma, los demás componentes de los tribunales son elegidos por sorteo. Por ello resulta sumamente importante arbitrar medidas que garanticen la mayor eficacia posible en las actuaciones de estos profesores, que no tienen por qué ser expertos en esta práctica. Una buena medida consistiría en que recibieran algún curso de formación específica para cumplir del modo más adecuado posible su importantísima función.

También a corto plazo es preciso aplicar con rigor la normativa vigente que regula la fase de prácticas (artículos 33 y 34 del R.D.). La convocatoria regional puede desarrollar dichos artículos para que esta fase se convierta realmente en un periodo de prácticas tuteladas en el que el nuevo profesor se adiestre adecuadamente con los profesores más expertos en las complejas tareas que tiene que desempeñar en el Centro.

A medio y largo plazo el proceso selectivo podría diseñarse de un modo más completo. Contando con la mejora de la Formación Inicial, se podría primar una selección previa por la vía del perfil curricular. Tanto para hacer el C.C.P. (mientras exista), como para iniciar el proceso selectivo que se determine, se valorarán los créditos adquiridos a lo largo del currículo universitario que mejor se adecuen al perfil de profesor de cada nivel y especialidad en cada momento determinado. Ello permitirá que la fase de oposición no sea masiva y la evaluación pueda ser mucho más cualitativa.

Una alternativa al sistema actual podría ser llevar a sus últimas consecuencias el vigente sistema de interinidad. El sistema selectivo, antes indicado, evaluaría positivamente de manera provisional a todos aquellos aspirantes que cada año la Administración hubiera previsto que eran necesarios para cubrir las vacantes reales. No habría profesores interinos sino profesores en prácticas, que en años sucesivos, y en virtud de evaluaciones anuales rigurosas, irían adquiriendo la calidad de permanentes. Todo ello comportaría una muy especial atención a estos profesores por parte de la Administración y de los Centros a los que fueran asignados.

# LA CONCEPTUALIZACIÓN DE ESPACIO GEOGRÁFICO COMO CRITERIO PARA SECUENCIAR LOS CONTENIDOS DEL APRENDIZAJE GEOGRÁFICO

JOSÉ IGNACIO MADALENA CALVO<sup>1</sup>

I.E.S. de Puçol (Valencia)

Asesor para el Ámbito Lingüístico-social  
del Programa de Diversificación curricular

La geografía constituye un referente disciplinar del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Como forma específica de conocimiento ayuda a desarrollar las capacidades básicas de los alumnos expresadas en los Objetivos Generales de Etapa puesto que la geografía aporta teorías, conceptos y procedimientos que permiten explicar la realidad social de un modo crítico. Esta aportación debe ser coherente con los fines de la educación o con otras fuentes del currículo como son las teorías del aprendizaje. Este planteamiento implica dos cuestiones previas que es necesario aclarar: qué es la geografía y qué aporta a la educación.

Cuando se trata de definir qué es la geografía como forma específica de conocimiento es ineludible referirse al concepto de *espacio geográfico*. Su significado ha experimentado cambios expresados en diversas corrientes geográficas que se abordarán de modo sintético (2) en el siguiente apartado. A partir de esta definición se derivará qué es lo que aporta a la educación. Finalmente, partiendo de la consideración de que la conceptualización de espacio geográfico constituye un criterio básico para la selección y organización de los contenidos se expone una posible secuencia para un Proyecto curricular.

## I

Como es sabido, la **geografía** como disciplina científica ha experimentado durante el siglo XX una profunda transformación de su objeto de estudio. En efecto, los importantes cambios sociales a escala mundial iniciados en el siglo pasado han originado una nueva organización del espacio y del territorio, una nueva estructura geopolítica internacional y una valoración distinta de los recursos. A ello se ha de añadir los procesos de institucionalización de la geografía y la influencia de diversas corrientes filosóficas como el positivismo, la fenomenología o la teoría crítica (Capel, 1981). El resultado ha sido un proceso rápido de cambio, a menudo, conceptualizado como “revoluciones” y en una sucesión de “nuevas geografías”.

Dentro de la variedad de “nuevas geografías” que han transformado la geografía, nos han interesado aquellas tendencias que parten de una concepción del *espacio como un producto social*. Desde esta perspectiva, la Geografía ya no consiste en la descripción de los hechos que tienen lugar en el espacio, sino en la *explicación de ese espacio mismo como resultado de la interacción de la sociedad con el medio físico*. No sólo interesa la des-

cripción de los elementos del espacio o geofactores, sino también sus relaciones. En esta concepción del espacio consideramos como referente las aportaciones de la Geografía radical y, en menor medida, las de la Geografía Humanística, ambas surgidas como reacción a la "revolución teórica" en el ámbito académico anglosajón a finales de los sesenta y ante la geografía regional en el caso de Francia a principios de los setenta.

Desde el enfoque de la **geografía radical** los seres humanos organizan el espacio a partir de dos elementos: el medio físico, llamado también espacio ecológico, y la organización social. Desde sus aportaciones (como la de otras corrientes inscritas en la geografía social) nos apoyamos para cuestionar el determinismo ambientalista. También nos alejamos del determinismo economicista o del dogmatismo que ha caracterizado a algunas de las tendencias dentro del marxismo (la teoría social más influyente en esta corriente) y optamos por las aportaciones de un marxismo humanista que plantea la tensión que surge del reconocimiento de que los seres humanos tienen capacidad para transformar el espacio y, a la vez, asume que la configuración de ese espacio pone ciertos límites estructurales para dicha transformación.

Simultáneamente, en tanto que la sociedad es un factor decisivo de la creación del espacio geográfico se introduce la temporalidad y con ella la relativización del espacio: el espacio ya no es algo absoluto, algo dado a priori, sino que está sometido al cambio y él mismo es un factor de la evolución de las sociedades humanas. Esta relatividad del espacio afecta también a las relaciones entre la sociedad y el medio y los recursos debido a la creciente capacidad técnica de la sociedad para modificar el espacio con el consiguiente riesgo del agotamiento de los recursos, lo que cuestiona la viabilidad del actual modelo de desarrollo no sólo desde el punto de vista ecológico, sino también desde el social (3). Asimismo, estos cambios sociales a los que hemos aludido, han conformado una nueva realidad que supone *el reconocimiento de la dimensión global del espacio geográfico y la necesidad de combinar diversas escalas de análisis para poder explicar y relacionar procesos locales y mundiales.*

Por su parte la **Geografía Humanista** otorga un papel central al *concepto de lugar concebido como el marco de la experiencia humana*, contexto de nuestras acciones y fuente de nuestra identidad. Esta corriente ha permitido redefinir conceptos clásicos de la Geografía como *región, paisaje o territorio.*

## II

Esta breve referencia a la evolución de la geografía nos sirve para fundamentar las siguientes aportaciones de esta disciplina al conocimiento escolar:

- **La reflexión sobre las relaciones entre la sociedad y el medioambiente.** Partimos de una concepción del espacio como un producto social en el que la capacidad de transformación del medio constituye una de las características del actual modelo de desarro-



llo basado en la lógica del capitalismo. Esta capacidad es el resultado de la confluencia de dos variables como son el crecimiento demográfico y el grado de desarrollo tecnológico de una población. El resultado de todo ello ha originado una crisis medioambiental que se manifiesta en problemas como el agotamiento de los recursos, la contaminación, etc. Al reconocer la capacidad de la sociedad para crear espacio vinculamos la transformación de dicho espacio con el modo de organizarse la sociedad, los cambios sociales y, en definitiva, con el desarrollo histórico de una sociedad. De ahí que afirmemos que la geografía se ocupa de explicar los procesos geográficos entendidos como aquellos que se derivan de la interacción de la sociedad y el medioambiente.

- **La explicación geográfica, en tanto que pone de relieve la acción social, incorpora la dimensión temporal o histórica.** De ahí que utilicemos la noción de proceso geográfico para destacar la dimensión temporal de los fenómenos geográficos. Como en todo proceso, intervienen diversos factores (de orden medioambiental y social) que experimentan distintos ritmos de cambio y se interrelacionan. De ahí también la concepción del espacio geográfico como un sistema cambiante como consecuencia de la modificación de algunos de los elementos que lo constituyen. Un ejemplo de ello serían los cambios en la localización de áreas industriales: el cambio de las fuentes de energía utilizadas o del valor de la mano de obra ha generado un intenso proceso de deslocalización industrial dando lugar a procesos de desindustrialización en unos lugares simultáneamente a la industrialización intensa de otros.

- **El campo de estudio de la geografía abarca la mayor parte de los principales problemas del mundo contemporáneo.** Como hemos mostrado el cambio epistemológico experimentado por la Geografía afecta también a la *selección de problemas* que han orientado sus investigaciones. Cuestiones como las desigualdades sociales, el subdesarrollo, los desequilibrios territoriales, los problemas medioambientales, los conflictos internacionales y las relaciones geopolíticas, el crecimiento de la población o los movimientos de población constituyen los temas que centran el interés de los geógrafos, pero también de la sociedad a la que sirven. La Geografía en la medida en que ha incorporado los conceptos y métodos de otras ciencias está en buenas condiciones de afrontar su estudio, pero precisamente por estar constituida en parte por estas aportaciones no rehuye de un tratamiento interdisciplinar de estos problemas. Esta circunstancia resulta positiva para la geografía en su calidad de referente disciplinar del currículo (4).

- **La Geografía aporta también el concepto de región entendida como unidad de estudio** y que se define no sólo por la homogeneidad de ciertos elementos medioambientales o socioculturales, sino que se abre a criterios de tipo político y socio-económico, sin olvidar su dimensión perceptiva. Así destacamos el papel de la sociedad hemos de tener en cuenta que la sociedad está organizada económica y políticamente. Geógrafos como M. Santos (1990) afirman que las formaciones sociales y totalidades legales y legítimas son unidades geográficas de estudio. El estado contemporáneo es capaz de crear condiciones de homogeneidad y coherencia en un territorio que lo diferencia del de otros estados a través

de sus políticas territoriales que lo convierten en un agente organizador del espacio fundamental. El estado ocupa un lugar intermedio entre los procesos de alcance internacional, relacionados con el desarrollo del capitalismo y los procesos internos propios de la dinámica de cada región. En otras palabras, el estado es una región intermedia entre las grandes regiones mundiales y la localidad. Sin embargo, este planteamiento se ha reformulado recientemente como consecuencia del proceso de globalización impulsada por la mundialización de la economía y del desarrollo de las tecnologías de la información. El análisis geográfico basado en la delimitación de áreas o regiones resulta hoy más pertinente para comprender un mundo complejo en el que nunca como hasta ahora se han entrecruzado tanto las dinámicas mundiales y lo local. Lo que ocurre en una localidad es proyectado por los medios de comunicación (5) como acontecimientos mundiales y hacen banal la separación entre lo local y lo mundial. Esta es, sobre todo, un problema de escala de análisis, de delimitar la unidad de estudio geográfico y un modo de enfocar una situación.

Los cambios experimentados por la geografía se han proyectado de diversas maneras en el currículo a través de mecanismos como la formación del profesorado o los libros de texto. No obstante, se ha de considerar también que dicha proyección ha sido filtrada por los fines de la educación. Así, cuando se trata de promover (como es el caso de nuestra propuesta educativa) la autonomía intelectual de los alumnos se opta por aquellas perspectivas críticas de la geografía, es decir, aquellas que aportan teorías explicativas del espacio social, conceptos y métodos que permitan pensar de un modo crítico el espacio como una dimensión de las relaciones sociales en sentido amplio. El desarrollo de la autonomía implica también que los proyectos curriculares de área deben hacer explícitas sus opciones epistemológicas entre ellas definir qué es el espacio geográfico. Ello es una condición necesaria de la autonomía de los docentes, qué, a su vez, es un requisito para promover la autonomía de los alumnos.

### III

Todas estas razones nos llevan a afirmar que la conceptualización de espacio geográfico es un contenido fundamental ya que permite estructurar el razonamiento de los alumnos y, por tanto, debe ser un importante criterio de secuenciación de contenidos en un Proyecto curricular. Asimismo, la propia reflexión sobre su naturaleza y significado constituye una actividad importante para el desarrollo del pensamiento crítico. La complejidad de estos contenidos requiere una progresiva elaboración a lo largo de las etapas escolares. Esta complejidad se incrementa si se considera que la conceptualización de espacio geográfico va ligado a su explicación.

La secuenciación de los contenidos en un proyecto curricular de área para una etapa (en este caso la ESO) surge de la combinación de diferentes criterios que actúan en los diferentes niveles de concreción del currículo (Madalena, Maestro y Pedro, 1998). Así en el nivel superior se han de considerar aquellos criterios vinculados a los elementos básicos

del currículo como son, fundamentalmente, la concepción de la educación, de la práctica educativa, de la disciplina y del aprendizaje escolar y la metodología didáctica. En el siguiente nivel de concreción, el que se refiere a los Proyectos curriculares de área (el que aquí interesa) uno de los criterios para secuenciar los contenidos es el de la construcción de las bases epistemológicas de la geografía. La noción de **espacio geográfico**, como se ha señalado, constituye un contenido central en la educación geográfica. Su conceptualización, ligada a su explicación y a los fines de una educación geográfica que promueva la autonomía del alumno, podría seguir la siguiente secuencia de aprendizajes:

- Reconoce que algunos hechos y problemas sociales, como la relación entre el crecimiento de la población y los recursos alimentarios o las desigualdades sociales, tienen una dimensión geográfica: ocurren en un lugar, afectan a un área determinada, son el resultado de la combinación de factores de orden social y medioambiental. Los medios de comunicación constituyen una fuente de información accesible de donde se pueden extraer los datos necesarios para el análisis geográfico: la dimensión espacial de la pobreza, los movimientos de población, la construcción de autovías o líneas de ferrocarril de alta velocidad, etc. La perspectiva geográfica puede ser destacada mediante la utilización de la cartografía como recurso para acceder a la información o para reelaborarla de un modo más complejo (6).

- Identificar los elementos de un espacio geográfico de distinta **escala** acotado previamente. Por ejemplo, el alumno identificaría diferentes elementos (formas del relieve, cultivos, construcciones...) a partir de una imagen fotográfica de un paisaje o de un plano. No se trata de una mera observación, sino de lo que se denomina **percepción** estructural, ya que presupone conocimientos anteriores e intereses que guían la mirada del observador.

- Diferencia entre los elementos que constituyen el medio físico (formas del relieve, clima, etc.) y aquellos que configuran el espacio social (edificios, estructura de las explotaciones agrícolas, carreteras, etc.).

- Identifica algunos hechos que prueban la **interacción** entre los elementos del medio físico y las sociedades. Así en el análisis de un paisaje (a través de la observación directa o de recursos que median como la fotografía o la cartografía) diferencia aquellos aspectos que han sido afectados por la acción humana en mayor o menor grado. Por ejemplo, los cambios en el uso del suelo (la urbanización de zonas de huerta como consecuencia de la expansión de las ciudades), o el degradación ambiental de un espacio.

- Reconoce que las acciones de los seres humanos sobre el medio parten de la necesidad de satisfacer unas necesidades (alimentación, vivienda, ocio, dominio sobre la población) y están condicionadas por las características de un determinado medio geográfico construido históricamente y el grado de su desarrollo tecnológico.

- Considera que las acciones humanas concretas están guiadas por la percepción del valor del espacio (percepción evaluativa) en función de los intereses de grupos sociales.

Esta percepción está condicionada por valores sociales. Los medios de comunicación sirven de vehículos de difusión de tales valores por lo que constituyen una excelente fuente para reflexionar sobre esta cuestión.

- Compara diversos espacios atendiendo a los elementos que lo componen y las dinámicas que se establecen entre ellos, así como los cambios que se producen en estas relaciones como consecuencia de esa misma dinámica. De modo que el alumno llegue a nociones más abstractas como “espacio agrario” o “espacio industrial” y, a la vez, pueda tipificar diferencias o matices dentro de cada una de estas categorías (agricultura modernizada extensiva, agricultura tradicional de secano, etc.).

- Acota áreas o regiones a partir de la selección de elementos significativos que crean una unidad de estudio (clima, actividad económica, grado de desarrollo, etc.) y describe la **distribución** de elementos en el espacio y su difusión. La elaboración de mapas es una actividad que favorece la aprehensión del espacio geográfico entendido como región. Las representaciones cartográficas han de ser rigurosas en cuanto a los hechos relevantes seleccionados, la escala del mapa o los signos convencionales que permitan su comunicabilidad.

- Relaciona tales hechos con otros a partir de la combinación de escalas diversas y diferencia el significado de hechos geográficos en función de la escala de análisis. Por ejemplo, el concepto de “densidad” tiene distinto significado si la aplicamos a un barrio o a un estado como Francia; o los problemas relativos al aprovechamiento de los recursos situados en la corteza terrestre cambian de perspectiva según la escala de análisis elegida.

- Considera que tales relaciones tienen lugar en un tiempo histórico dado y que, por tanto, pueden modificarse si tienen lugar cambios en los propios factores o de las mismas percepciones valorativas sociales sobre el espacio.

- Explica la **localización** de determinados procesos y hechos espaciales, considerando diversos factores, tanto de carácter medioambiental, como socio-económicos y políticos y su valoración en el espacio relativo (lo que supone combinar diversas escalas).

- Explica la localización como un fenómeno histórico en el que los elementos poseen una dinámica de cambio diferente, pero mutable en función de los cambios de los otros factores. El papel de la tecnología y su incidencia en la transformación del medio físico podría ser un ejemplo.

- Considera el espacio como un **sistema** organizado de elementos de naturaleza medioambiental y otros de naturaleza social (y consecuentemente histórica) en la que unos cambian a un ritmo diferente que otros (normalmente los factores medioambientales cambian más lentamente, sobre todo, considerados en una escala amplia como las condiciones climáticas).

- Valora en una situación o un proceso espacial concreto la influencia de un factor o factores sobre el resto. Razona por qué hay factores más importantes que otros en una explicación de un hecho concreto.

Esta secuencia engloba los componentes básicos del concepto de espacio geográfico y engloban diferentes tipos de contenidos (hechos, procedimientos, actitudes) necesarios para pasar de una noción más concreta y cercana al alumno de lo que es el espacio geográfico (un mero escenario de los hechos sociales o una agregación de elementos) a la noción de lo que sería un espacio complejo en el que convergen nociones como el espacio relativo (desde el punto de vista de la percepción, del tiempo histórico o de la localización). Asimismo, esta secuencia no debe ser entendida como una línea de progreso, sino como momentos del proceso de aprendizaje que se solapan unos con otros y que tienen también un carácter recurrente, lo que favorece la continua reelaboración del concepto de espacio geográfico.

La conceptualización de espacio geográfico se realiza a partir del análisis de diferentes procesos y hechos geográficos. A la vez, este aprendizaje se organiza mediante unidades didácticas en las que las actividades se ordenan desde una lógica conceptual y metodológica. La selección de estos hechos y procesos constituye una decisión que ha de adoptar un Proyecto curricular y que se plasma en unidades didácticas cuya secuencia está dispuesta para favorecer la progresiva construcción del concepto de espacio geográfico (aunque, obviamente, este no es el único criterio de secuenciación que se tiene en cuenta). Una propuesta de secuencia de unidades didácticas para la ESO que hemos desarrollado en coherencia con lo anteriormente expuesto sería el siguiente:

- Unidad de iniciación metodológica y conceptual a la geografía. En ella se propone una aproximación a los conceptos básicos del aprendizaje geográfico como son algunos conceptos espaciales, la interacción de elementos en los procesos geográficos, etc. y se hacen explícitos algunos esquemas previos de conocimiento de los alumnos.
- Unidades centradas en el estudio de las relaciones problematizadas entre la población y el espacio. Un ejemplo de ello es la unidad “El crecimiento de la población y los alimentos” en la que las relaciones entre la población y el medio se problematizan en torno a la producción y distribución de un recurso básico como son los alimentos.
- Unidades que estudian diferentes espacios resultado de las actividades económicas significativas como la agricultura, el turismo o la industria. Su análisis permite conocer diferentes elementos y dinámicas que configuran el espacio geográfico, los diferencian unos de otros y permiten ciertas generalizaciones. Aquí también se incluiría el estudio del espacio urbano que sintetiza algunos de estos procesos.
- Unidades que se centran en la configuración de regiones, desequilibrios territoriales y los problemas que todo ello genera. Dichos territorios abarcan diversos órdenes de magnitud: desde un estado como España, a Europa o a escala mundial. En ellas, la capacidad de síntesis exigida es mayor y la perspectiva histórica adquiere cierta relevancia. Así tanto los procesos de organización territorial como la generación de desequilibrios territoriales a distinta escala o las desigualdades sociales se explican también desde una perspectiva histórica.

En conclusión, el modo de entender la geografía como forma de conocimiento y los fines de la educación convierten al concepto de **espacio geográfico** en un componente básico del aprendizaje escolar. A lo largo de la etapa su conceptualización es progresiva y está ligada a una explicación geográfica cada vez más compleja y fundamentada sobre conceptos como *escala, distribución, localización, interacción o difusión*. El reto para los docentes estriba en proponer una secuencia y articulación de contenidos en torno a la construcción del concepto de espacio geográfico que sea coherente con los fines de la educación. En esta corriente pedagógica y didáctica se situaría el Proyecto Kairos.

## NOTAS

1. El autor es miembro del Proyecto Kairos.
2. Obviamente, responderla sobrepasaría el objetivo de esta comunicación, y, por otra parte, ya hemos apuntado algunas reflexiones sobre la definición de la Geografía desde una perspectiva de su evolución histórica. Véase J.I. Madalena, et alii (Proyecto Kairos, 1996).
3. Este planteamiento, desde el punto de vista educativo, permite sintonizar la geografía con la Educación Ambiental. Véase al respecto la comunicación presentada también a estas Jornadas por Pepa García, Antonio Hidalgo y José I. Madalena: "El crecimiento urbano y la educación ambiental". Por otro lado, el tema de la relación entre sociedad y el medio ambiente ha permitido el reencuentro (que no integración) de la Geografía Física y la Humana y con ello la geografía se ha revalorizado al situarse como puente entre las llamadas Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales.
4. Aunque como afirma Graves (1985) antes de llegar a esta etapa "interdisciplinar" es necesaria otra en la que los estudiantes se hayan dado cuenta de cual es la contribución de cada disciplina. Desde nuestro punto de vista, la interdisciplinariedad es un salto cualitativo importante que requiere una sólida formación disciplinar previa mediante la cual el alumno se familiariza con la Geografía como forma de conocimiento.
5. Los propios medios de comunicación conforman estereotipos sociales que muestran también los alumnos. De ahí el interés por hacerlos explícitos mediante la utilización del razonamiento geográfico.
6. Una fundamentación didáctica de la utilización de los medios de comunicación como fuente de información y para iniciar a los alumnos en un proceso de indagación puede leerse en Madalena (1998).

## BIBLIOGRAFÍA

- CAPEL, H. (1981): *Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea*, Barcelona, Barcanova.
- GRAVES, N. (1985): *La enseñanza de la geografía*, Madrid, Visor.
- MADALENA, J.I. (1998): "Geografía, medios de comunicación y conocimiento de la realidad social", en X.M.Souto y R. Cerdá (comp.) (1998): *Los retos de la Enseñanza de la Geografía e Historia del siglo XXI*, Valencia, Federació d'Ensenyament CCOO PV.
- Madalena, et alii (Proyecto Kairos) (1996): *Guía del Profesor, Primer ciclo*, Madrid, MacGraw/Hill.
- MADALENA, J.I.; MAESTRO, P y PEDRO, E. (1998): "La secuencia de contenidos en el Proyecto Kairos", en X.M.Souto y R. Cerdá (comp.) (1998): *Los retos de la Enseñanza de la Geografía e Historia del siglo XXI*, Valencia, Federació d'Ensenyament CCOO PV.
- SANTOS, M. (1990): *Por una geografía nueva*, Madrid, Espasa.

# LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS ESPACIOS TURÍSTICOS COMO CONTENIDO DEL APRENDIZAJE ESCOLAR

JOSÉ IGNACIO MADALENA CALVO  
FRANCISCO QUIÑONERO FERNÁNDEZ  
M<sup>a</sup>. PAU VILA PASTOR  
ALBERTO ANDRÉS AGUIRRE  
Miembros del Proyecto Kairos

Los espacios turísticos constituyen un contenido del aprendizaje escolar relativamente novedoso y son escasas las reflexiones en torno a su tratamiento didáctico. Sin duda, el reciente desarrollo del turismo ha contribuido a ello así como los propios estudios geográficos sobre este fenómeno (Luis, A., 1987). El objeto de esta comunicación es exponer una propuesta didáctica dentro del área de Ciencias Sociales, geografía e historia en la ESO que se centra en la conceptualización y explicación de los espacios turísticos. Ello se complementa con el objetivo de que los alumnos sepan plantearse cómo se construye y evoluciona el espacio turístico, qué impactos territoriales produce y cómo repercuten en la calidad de vida de las personas, en los desequilibrios territoriales y en las desigualdades sociales. Además, este conocimiento debe posibilitar que los alumnos propongan alternativas a sus efectos negativos. Los resultados de esta propuesta experimentada en el aula aportan información para indagar en las dificultades del aprendizaje geográfico que constituye uno de los objetivos fundamentales del Proyecto Kairos (1996) en el que se insertan estas reflexiones.

Por lo tanto, en esta comunicación abordaremos las siguientes cuestiones: la fundamentación disciplinar de los espacios turísticos como objeto de aprendizaje que tiene implicaciones en cuanto a la selección de contenidos. En él se resume una propuesta didáctica centrada en la explicación y conceptualización de los espacios turísticos. Finalmente, se analizan los resultados de su experimentación en el aula al hilo de las cuales se hacen algunas reflexiones para afrontar las dificultades de aprendizaje.

## 1. Los espacios turísticos como objeto de aprendizaje escolar

La selección de contenidos del currículo de cada área, que se derivan principalmente de los referentes disciplinares y de los fines de la educación, están al servicio del desarrollo de capacidades generales expresadas en los Objetivos Generales de Etapa. La geografía como referente disciplinar del área de Ciencias Sociales, geografía e historia aporta problemas, conceptos, procedimientos que conllevan unos valores (1). Así, el estudio de los espacios turísticos como objeto del aprendizaje escolar obedece al hecho de que el turismo representa una actividad que tiene un innegable impacto territorial, además de ser el primer sector económico a escala mundial y de convertirse en un elemento más del pro-

fundo de equilibrio entre el *Sur* y el *Norte*. Todo ello prueba la relevancia social del estudio de la formación y evolución de los espacios turísticos.

La traducción didáctica de estos referentes se hace a través de un Proyecto curricular para la ESO que debe hacer explícitos algunos de sus presupuestos conceptuales. En este caso es fundamental la noción de *espacio geográfico* que se propugna por cuanto condiciona la selección de contenidos y su secuenciación (2). Así si éste se concibe como un producto social, resultado de un proceso mediante el cual es modificado para adecuarlo a unas determinadas finalidades y aprovechar sus potencialidades, se da paso al estudio de diferentes espacios conformados para ser aprovechados económicamente. Desde el punto de vista del aprendizaje, la conceptualización de espacio geográfico debe partir del estudio de procesos y hechos geográficos concretos. Uno de esos procesos es el de la formación de los *espacios turísticos*. La elección de este tema tiene un potencial educativo coherente con los objetivos de la etapa y del área. En efecto, el estudio de los espacios turísticos permite abordar los siguientes aprendizajes fundamentales de la educación geográfica:

- Explicar los espacios turísticos como resultado de la interacción de factores de carácter social y medioambiental.
- Explicar los espacios turísticos como resultado de la articulación entre las regiones emisoras, las regiones que son destino turístico y los flujos que se producen entre ambas (Vera, J. F. coord. 1997).
- Identificar el turismo como un elemento importante en el conjunto de desequilibrios socioeconómicos que se establecen entre el *Norte* y el *Sur*.
- Explicar los espacios turísticos como el resultado de un proceso de territorialización que supone la adecuación de un espacio a las funciones que ha de desempeñar (construcción de accesos de comunicación, equipamientos básicos como alojamientos, servicios, sistemas de saneamientos,...) (Sánchez Pérez, J. E. 1991). Además, hay que considerar el impacto territorial, como los cambios en la estructura demográfica y económica, la modificación del medio ambiente,...
- Esta organización del territorio que conlleva la actividad turística es promovida por distintos agentes sociales que defienden intereses, en ocasiones contrapuestos, sobre el uso del suelo (relacionados con diferentes modelos de desarrollo turísticos, como turismo de calidad frente a turismo de masas), cuestión que genera conflictos.
- El espacio turístico como espacio percibido que desempeña un papel fundamental a la hora de establecer las preferencias de los turistas. Esta percepción está mediatizada por estereotipos o "mitos" sociales conformados en buena medida a través de la publicidad que generan las empresas turísticas o las diversas administraciones.

En definitiva, los resultados de la investigación geográfica apuntan a la necesidad de abordar el análisis del espacio geográfico como un sistema en el que intervienen una serie de elementos medioambientales, sociales, territoriales y económicos. La interrelación de



estos elementos configura, a través de un proceso de territorialización, una totalidad funcional, en la que el carácter de sus componentes condiciona la formación de espacios turísticos con dinámicas diferentes.

## **2. La articulación de contenidos en una Unidad Didáctica**

Desde la perspectiva del referente disciplinar, el estudio de los espacios turísticos a partir de estos presupuestos generales y conceptos estructurantes incorpora otros contenidos como conceptos y hechos (clima, relieve, equipamientos, flujos, medios de transporte, operadores turísticos, diferentes tipos de turismo), información sobre lugares y regiones turísticas, datos sobre equipamientos, información sobre estrategias de los diferentes agentes turísticos y algunos de los conflictos que generan. Además, la explicación y conceptualización de espacio turísticos implica ciertos procedimientos relacionados con la obtención y reelaboración de información a partir de distintos documentos: fotografías, mapas, textos, gráficas, tablas estadísticas o publicidad. Finalmente, su estudio, tal como se ha enfocado, favorece el desarrollo de la capacidad crítica sobre los procesos de territorialización provocados por el turismo y el desarrollo de una conciencia sobre los problemas ambientales y sociales que genera.

En la selección de contenidos y en su secuenciación se ha de considerar la concepción del aprendizaje que subyace en el Proyecto curricular. Nuestra opción se apoya en los presupuestos del denominado "paradigma constructivista" del aprendizaje que concibe éste como la interacción entre el sujeto que aprende y el medio. De ahí derivan principios pedagógicos como el aprendizaje significativo, tener en cuenta los esquemas previos de conocimiento de los alumnos, partir de problemas o reflexionar sobre las propias estrategias de aprendizaje. La convergencia del objeto de aprendizaje, la teoría del aprendizaje y los fines de la educación se plasman en una metodología didáctica centrada en la resolución de problemas escolares.

El proceso de enseñanza y aprendizaje se organiza en torno a Unidades Didácticas, secuenciadas a lo largo del Proyecto Curricular, y organizadas internamente en una secuencia de actividades. Esta responde a una estructura conceptual y a una metodología didáctica en la que se tienen presente los intereses y capacidades de los alumnos. Las actividades, además, se agrupan en diversos bloques.

En el primero se plantea el problema a partir del cuestionamiento de algunos de los estereotipos de los alumnos sobre lo que son lugares turísticos. Para ello, se utilizan diversas fotografías de lugares sobre las que los alumnos han de razonar si son turísticos y en qué se apoyan. La mayoría de los alumnos muestra una concepción determinista del espacio geográfico, es decir, son las características del medio físico las que determinan que un espacio sea turístico: suelen relacionar los espacios naturales, como una playa desierta, con un lugar turístico, pero raramente consideran el medio rural como un posible espacio turístico. Para cuestionar estas ideas y activar su razonamiento hipotético se le presentan documentos que muestran la evolución de lugares turísticos o su distribución espacial.

En el siguiente bloque los alumnos han de identificar los elementos que configuran los espacios turísticos y sus interrelaciones. En primer lugar, se analizan los elementos que ofrece un lugar turístico y que lo hacen atractivo: las condiciones medioambientales (temperaturas, insolación, hidrografía o el relieve), los atractivos culturales (como el patrimonio histórico-artístico o los eventos culturales), relacionados con el nivel educativo de la población. A ello se añade la oferta técnica (transporte y alojamiento), que asegura la accesibilidad a las áreas turísticas y garantizan los servicios. En segundo lugar, se analizan las preferencias de los turistas que, influidas por los medios de comunicación, son las que realmente inciden en la demanda. Por último, se estudian las actuaciones de los agentes económicos y sociales (promotores inmobiliarios, operadores turísticos, instituciones públicas) que son las que otorgan al espacio una nueva funcionalidad. El bloque concluye con una actividad de conceptualización de *espacio turístico* que se detallará en el siguiente apartado.

En el último bloque se analiza el impacto territorial del turismo: las transformaciones socioeconómicas y culturales a distintas escalas (local y regional) en las regiones turísticas, destacando el papel del turismo en el desarrollo de los desequilibrios entre el *Sur* y el *Norte*. También se estudian los impactos medioambientales que degradan las condiciones naturales básicas para la función turística de un determinado espacio, al contribuir a la crisis del modelo turístico actual. El bloque se cierra con una actividad de síntesis centrada en la valoración del proceso de territorialización que ha generado el turismo y tras la que se apuntan algunos principios que en el futuro deberían orientar el desarrollo turístico.

A lo largo de la unidad los conocimientos de los alumnos se modifican, lo que afecta al propio proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí la importancia de la evaluación, que se integra en ese mismo proceso, aunque haya actividades más específicas para ello. En una de estas nos hemos basado para apuntar algunas reflexiones sobre el aprendizaje geográfico.

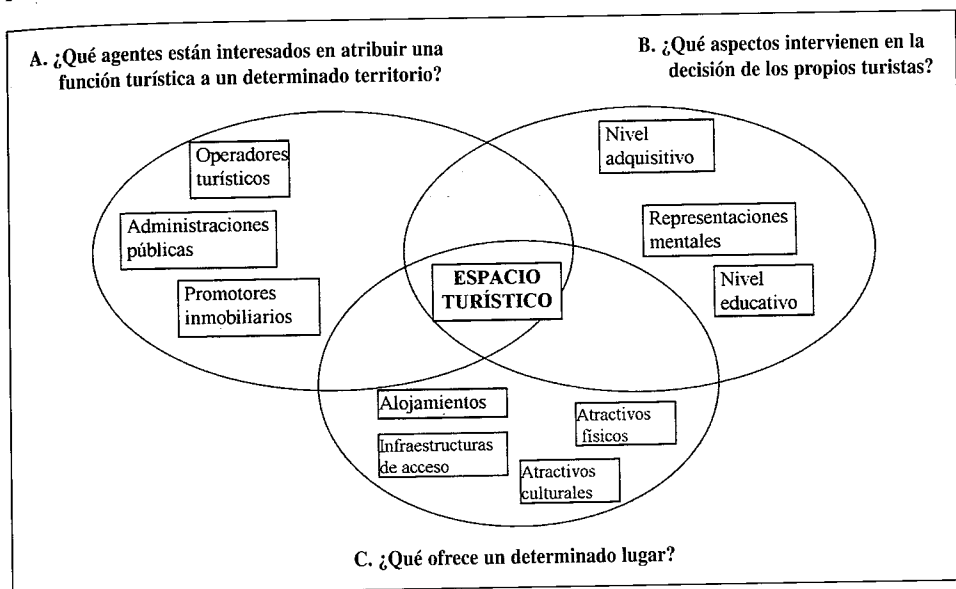
### 3. Las dificultades de explicar los espacios turísticos

La evaluación realizada de la experimentación de esta unidad didáctica revela diferentes grados de dificultad en la explicación geográfica de los espacios turísticos ligada a su conceptualización. Este análisis se ha centrado en la actividad de síntesis que cierra el segundo bloque de actividades: a lo largo de estas actividades, los alumnos han podido identificar en un primer momento relaciones simples entre los elementos que constituyen un espacio turístico ( $A \rightarrow B$ ), para, de modo progresivo, ampliar el número de factores y complicar el carácter de dichas relaciones (bidireccionales:  $A \leftrightarrow B$ , o dialécticas  $A \longleftrightarrow B$ ).

Una tarea puede ser el que los alumno comprueben la relación entre el desplazamiento de los turistas y su percepción de ese lugar como atractivo, tal y como muestra la siguiente respuesta de esta alumna: *“También hay que relacionar los gustos de los turistas con los atractivos que ofrece el lugar a donde se desplazan, ya que para que éstos se desplacen las características del lugar tienen que ser de su agrado”* A.A.M. 15 años.

En la actividad de síntesis se pretende que los alumnos definan y expliquen los espacios turísticos. Para ello, han de clasificar los factores estudiados de acuerdo con un esquema conceptual más simple, pero más abstracto, con el fin de estimularles a que busquen nuevas interconexiones basadas en los hechos estudiados y superar la idea de que los factores actúan por separado. Como estrategia se han planteado dos tareas complementarias que responden al tratamiento de la diversidad en el aula:

- Completar un esquema conceptual organizado en tres grandes campos (A, B y C de la figura de abajo) que engloban y relacionan los distintos elementos y factores de los espacios turísticos, para, a continuación, señalar mediante distintos tipos de flechas las relaciones que existen entre los factores.



- Redactar una explicación de la formación de los espacios turísticos a partir de las relaciones que ha establecido. Con ello se trata de argumentar el tipo de relación y de evitar que no sitúen flechas indiscriminadamente. Además, se ha de tener en cuenta si jerarquiza las relaciones y que las explicaciones sean claras y coherentes.

Por consiguiente, la realización de esta actividad aporta dos tipos de documentos: la representación gráfica de las relaciones entre los elementos del espacio turístico y el texto explicativo. Ambos tipos de documentos elaborados por los alumnos se han analizado para indagar sobre las dificultades de aprendizaje y su diversidad. Así, las representaciones gráficas se han tipificado en los modelos a continuación expuestos, que son significativos de los diversos grados de aprendizaje adquiridos.

Aunque predomina el primero de los modelos mencionados, en algunos casos sí se han establecido relaciones dialécticas, bien entre elementos de diferentes conjuntos, sobre todo,

	<p><b>Modelos de relaciones unidireccionales que muestran una explicación intencional, de ahí que partan del grupo A y B:</b> "A la administración pública lo que le interesa es la construcción de hoteles, comercios, restaurantes, lugares de diversión y ocio con el fin de que resulte más atractivo a los turistas. También les interesa dispone de buenas comunicaciones, con buenas carreteras, autopistas, aeropuerto, puerto para que los turistas en poco tiempo puedan acceder al lugar elegido y además con unas condiciones cómodas y agradables". A.B.P. 15 años.</p>
	<p><b>Modelos de relaciones bidireccionales y dialécticas:</b> "Los lugares a los que vayan los turistas, deberán tener una oferta técnica adecuada para acoger a los turistas, además de vías de acceso preparadas para que lleguen los turistas. Para que todo esto se haga realidad, los Ayuntamientos, en colaboración con otras administraciones públicas, al ver que la localidad o la zona tiene unas buenas condiciones para el desarrollo del turismo, venden suelo a los promotores inmobiliarios para que construyan los alojamientos...". J.M.O.A. 15 años.</p>

entre los agentes y los aspectos que influyen en las decisiones de los propios turistas, o bien entre elementos de los mismos conjuntos (cierta unidad de acción o existencia de intereses comunes entre los agentes, conexión entre las características de los turistas). Asimismo, en algunas respuestas aparecen elementos que han quedado aislados, es decir, que para ellos no son significativos. En contraste, en algunas representaciones el número de relaciones es excesivo, como si el objetivo fuera marcar el mayor número posible de combinaciones. Todo ello pone de manifiesto las dificultades del aprendizaje de espacios geográficos complejos. No obstante, en su mayoría sí han sido capaces de elaborar una trama conceptual con cierta complejidad, que refleja el funcionamiento global y sistémico de los espacios turísticos.

Sin embargo, las mayores dificultades han surgido en la elaboración del informe en el que debían explicar el proceso estudiado, dándole un sentido de multifactorialidad a la explicación. Sus resultados guardan una relación con las representaciones gráficas comentadas: por ejemplo, todos los informes de los alumnos que han utilizado el primer modelo señalado sólo tienen tres párrafos, uno por cada agente turístico. Además, han sido muy escasos los planteamientos de conjunto y, sobre todo, predominan las explicaciones de relaciones simples: sus informes reflejan una concepción de los espacios como el resultado de la suma de relaciones entre elementos que no funcionan de manera integrada. A la vista de estos resultados cabe plantearse si los alumnos no han llegado a cierto grado de complejidad en la conceptualización, o si carecen de recursos lingüísticos para expresarla. La respuesta a este dilema es imprescindible para introducir modificaciones en el planteamiento didáctico.

Por otro lado, con frecuencia incorporan a sus explicaciones la experiencia personal, lo que demuestra su papel mediador en el aprendizaje y legitima las primeras actividades de la unidad. Por ejemplo, a lo largo de la unidad apenas se hace referencia a las agencias de

viajes y sí a los *tour operators*; sin embargo, la mayoría cita más a las primeras y olvidan el enorme control sobre la actividad turística de los segundos. Asimismo, sobrevaloran la actuación del sector de la hostelería y la restauración (3) y la de los ayuntamientos, a los que atribuyen abusivamente funciones de otras administraciones (central y autonómica).

El análisis de estos resultados debe servir para hacer propuestas dirigidas a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de un proyecto de investigación didáctica y que han llevado a la revisión de los materiales curriculares utilizados en la experiencia. Tales propuestas son:

1. Para que los alumnos elaboren explicaciones complejas es necesario diseñar actividades, apoyadas en una selección adecuada de documentos y con un progresivo nivel de complejidad, que faciliten la amplitud y profundización de las interrelaciones que configuran los espacios turísticos y en las que el alumno se percate de la necesidad de superar su tendencia a establecer relaciones unicasales, tal vez porque son las más fáciles de exponer o bien debido a cierta propensión a hacer análisis individualizados de dichos elementos.

2. Ante las dificultades que manifiestan los alumnos en la elaboración de informes explicativos (falta de coherencia interna, problemas de estructura y organización de la información) es aconsejable facilitar a los alumnos algunos esquemas textuales (Sánchez Miguel, J., 1991) que les sirvan de modelo. Este aprendizaje debe programarse a lo largo de las unidades y apoyarse en los aprendizajes realizados desde otras áreas.

3. La redacción de textos supone un proceso en el que los alumnos emplean diversas habilidades y requieren diferentes ayudas y condiciones de aprendizaje. Así, hay ciertas tareas que requieren más tiempo y concentración, por lo que conviene hacerlas fuera de la clase ordinaria. Por el contrario, otras -preparar un esquema, elaborar borradores o solucionar dudas- se realizan mejor en la clase con la ayuda del profesor y de los compañeros mediante estrategias como la puesta en común, la discusión en pequeño grupo o la revisión en parejas.

## NOTAS

1. La enseñanza en valores es asumida por el currículo a través de las denominadas áreas transversales. Véase la comunicación de P. García, A. Hidalgo y J. I. Madalena "Educación ambiental y crecimiento urbano" presentada a estas Jornadas.
2. Este aspecto ha sido objeto de otra comunicación presentada a estas Jornadas: véase J. I. Madalena: "La conceptualización de espacio geográfico como criterio para secuenciar los contenidos".
3. La experiencia se ha desarrollado en Villajoyosa (Alicante), situada en el área de influencia de Benidorm a partir de la unidad didáctica "en la playa". La construcción de espacios turísticos". La versión modificada está editada en PROYECTO KAIROS (1998).

## BIBLIOGRAFÍA

- CALLIZO SONEIRO, J. (1991): *Aproximación a la geografía del turismo*. Madrid. Síntesis.
- LUIS, A. (1987): *Introducción a la geografía del ocio*. Barcelona. Anthropos.
- MADALENA, J. I., MAESTRO, P. y PEDRO, E. (dirs. del PROYECTO KAIROS) (1996): *Guía del Profesor. Primer ciclo de la ESO*, Madrid, McGraw/Hill.
- PROYECTO KAIROS (1998): *Geografía*. 3º ESO. Barcelona. Octaedro.
- SÁNCHEZ MIGUEL, J. (1991): *Los textos expositivos*. Madrid. Santillana, Aula XXI.
- SÁNCHEZ PÉREZ, J. E. (1991): Capítulo 12 "La dinámica territorializadora de una actividad productiva" y capítulo 13 "Actividad económica y espacio regional" en *Espacio, economía y sociedad*, Madrid. Siglo XXI
- VERA, J. F. (coord.), LÓPEZ PALOMEQUE, F., MARCHENA, M. J. y ANTÓN, S. (1997): *Análisis territorial del turismo*. Barcelona, Ariel Geografía.

# EL PADRÓN MUNICIPAL COMO FUENTE PARA EL ESTUDIO DE LA POBLACIÓN EN 3º DE E.S.O.

Actividad sobre Geografía de la Población  
utilizando como fuente el padrón municipal

ISIDRO MIGUEL GARCÍA  
I.E.S. "Albéniz" de Alcalá de Henares (Madrid)

## INTRODUCCIÓN

El estudio de la población les resulta a los alumnos del segundo ciclo de la E.S.O. un tanto teórico, por lo que esta actividad supone un intento didáctico de hacer atractivos y acercar esos contenidos, especialmente en lo relativo a las fuentes demográficas.

Las **fuentes demográficas** son la base para estudiar la evolución de la población, conocer sus movimientos naturales y espaciales, con el fin de analizar las causas y consecuencias que los producen, e interpretar así los hechos demográficos presentes y futuros.

Entre las fuentes demográficas que existen en la actualidad, podemos distinguir las siguientes:

*Los registros parroquiales:* Son fuentes que no ofrecen garantías hasta el Concilio de Trento iniciado en 1563, ya que no existía con anterioridad la obligación de registrar en libros de bautizos, matrimonios y defunciones. A partir del siglo XVI las fuentes demográficas aumentan, pero siguen dejando al margen las minorías étnicas o marginadas. Desde la llegada de la democracia, la libertad religiosa da lugar a que no se considere una fuente muy fiable.

*El censo:* fuente que resume, valora, analiza y publica los datos de tipo demográfico, cultural, económico y social de todos los habitantes de un país y de sus unidades político administrativas, referidas a un instante o periodo concreto. El censo es imprescindible para cualquier planificación futura de una nación. En España se realiza en los años terminados en uno, cada diez años. El primero realizado en España fue de 1857.

*El padrón municipal:* fuente que refleja los datos poblacionales de un municipio. En España se realizan cada cinco años, los años terminados en seis y en uno. Fueron las primeras y únicas fuentes realizadas hasta el siglo XVIII a excepción de los registros parroquiales.

*El registro civil:* Fuente que refleja en los juzgados y con carácter anual, los datos relativos a nacimientos, defunciones y matrimonios. Se establece en 1870 y empieza a funcionar de manera sistemática desde 1875.

También existen *estadísticas sobre población* que pueden ser relativas a movimientos naturales o migratorios, y los sondeos y encuestas que se realizan sólo cuando se estudia una parte de la población y suponen un análisis científico difícil.

De todas las fuentes demográficas mencionadas vamos a utilizar para el estudio de la población, el **padrón municipal**. Con ella el ayuntamiento pretende analizar la información estadística, obtenida tras el recuento, lo que servirá para hacer un estudio parcial de la población de las familias de los alumnos del aula, deduciendo algunas de las características de la población del barrio, e indirectamente algunas de las características de la población de la ciudad. La información se puede utilizar, junto a otras fuentes, para detectar necesidades y planificar determinadas actuaciones.

## **OBJETIVOS**

Los objetivos perseguidos se podrían concretar en los siguientes:

- Comprobar de la importancia de las fuentes demográficas a la hora de hacer un estudio de la realidad.
- Acercarnos al conocimiento de la población con rigor, ya que tan sólo tenemos un conocimiento intuitivo.
- Experimentar distintas formas de representación gráfica a partir de los datos estadísticos aportados, adecuándolas a cada conjunto de datos.
- Tratar de explicar la realidad que aportan los datos estadísticos.
- Plantear posibles soluciones ante una realidad previamente analizada.

## **CONTENIDOS**

Se trata de una actividad que abordaría los siguientes contenidos:

### **Contenidos conceptuales**

- El crecimiento de la población del municipio, dentro del contexto de la evolución del crecimiento a nivel nacional, donde existen una serie de factores explicativos que ayudan a comprenderlo.
- Los *movimientos naturales de la población*, especialmente en lo relativo a la natalidad.
- Los *movimientos migratorios*, áreas de emigración y de inmigración. Desigualdades o desequilibrios poblacionales.
- *Estructura de la población por sexo y edad*. Actividad profesional (profesiones vinculadas al sector primario, secundario o terciario) y nivel de formación o instrucción.

### **Contenidos procedimentales**

- Elaboración de gráficas de línea continua, barras, diagramas sectoriales, mapas temáticos...
- Lectura e interpretación de datos, gráficas, mapas...
- Técnicas para el análisis geográfico:



a) *Las gráficas y su forma de representación:*

- *Gráficas de barras:* es una forma de representar datos discontinuos, en forma de barras, que presentan una altura proporcional a la magnitud de la variable que representa. Su finalidad principal es poder comparar un mismo fenómeno en distintas áreas espaciales (países, autonomías, etc...), incluso en varios momentos en el tiempo, y aportar el máximo de información con la mayor claridad. Para ello se puede subdividir la barra, o marcar la línea que representa la media aritmética, para observar que barras están por encima y cuales por debajo. Las barras pueden ser horizontales o verticales...

- *Gráficas de línea continua:* Está formada por un eje de coordenadas, de forma que en las abscisas se representan una serie de divisiones del tiempo iguales, y en las ordenadas aparecen valores en cantidades absolutas o en porcentajes. El trazado de una línea que uniera la evolución de esos valores temporales con las cantidades da lugar a una gráfica lineal simple. Las gráficas lineales “múltiples” o de “varios trazos” son las que incluyen varias series de valores unidos por líneas distintas con el fin de poder obtener una comparación rápida de éstas, y apreciar los fenómenos y relacionarlos entre sí.

- *Gráfico sectorial:* Es llamado también circular o proporcional o ciclograma. Se divide un círculo o semicírculo en partes proporcionales, el 100 % del valor total del concepto que se va a representar serán 360°. Estos sectores proporcionales en tamaño a los valores que representan, se pueden colorear de maneras distintas. La finalidad principal de este tipo de gráficos es analizar la importancia de la variable representada, en función del tamaño del círculo, y del desequilibrio entre los sectores, sus causas y sus consecuencias. A esto se puede añadir el hecho de que, a su vez, el círculo o semicírculo puede ser de un tamaño proporcional al total, según la escala que se establezca.

b) *Comentario general: comprender, entender y explicar*

1º: Lectura

- Identificar, decir que se representa y el tipo de gráfica que se utiliza.
- Descripción de cada variable que aparece, evolución, valor máximo y mínimo, y rasgos más significativos. Estos últimos a veces se preguntan en forma de cuestiones a partir de un gráfico. Integración y explicación general de las variables, y periodización de las mismas.

2º: Interpretación

- Causas que hayan podido influir en el comportamiento de cada variable, que pueden ser coyunturales ( que incide de forma puntual o se localiza en un corto periodo de tiempo), estructurales (proceden de causas destacadas y poseen una repercusión más duradera en el tiempo) o de acuerdo con el origen (socioeconómicas, culturales, históricas,...).
- Consecuencias que se puedan derivar de ese comportamiento.

### 3º: Comentario general

Se trata de insertar el fenómeno analizado dentro de un fenómeno más amplio a modo de conclusión.

- Debate o puesta en común sobre la realidad de la población municipal. Así se puede verter en el debate algunos de los grandes problemas que tiene planteada la población española como el fuerte control de la natalidad, el envejecimiento, los desequilibrios poblacionales...

### **Contenidos actitudinales**

- Rigor crítico y curiosidad científica, generando capacidad analítica y curiosidad científica por conocer la realidad de la población de su entorno y de la población española en su conjunto.
- Comprensión del proceso evolutivo de la población en aspectos relativos a la actividad laboral, nivel de formación, así como el papel que juega el alumno en el proceso de mejora formativa del país, con especial atención a la evolución experimentada por la mujer. Atendiendo a la necesidad del nuevo papel de ésta. Por tanto se puede decir que aborda la Educación para la igualdad entre ambos sexos, dentro de la transversalidad.

## **METODOLOGÍA**

La metodología, o la puesta en práctica de la actividad, se realizará a través de cinco fases. Se han de plantear a los alumnos una vez finalizados los contenidos de la unidad didáctica de la población en el mundo, dentro de la asignatura de Geografía, correspondiente al 2º Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. Se debe prestar especial atención a explicar la elaboración de las distintas gráficas a representar.

Por tanto tendría un enfoque fundamentalmente aplicado de los contenidos de la unidad didáctica en un entorno cercano, dentro de un sistema de enseñanza-aprendizaje significativo.

**1ª Fase:** en una sesión *se explicará la actividad y se entregarán las fichas del padrón municipal* a cada uno de los alumnos de la clase para que rellenen adecuadamente los datos correspondientes a sus familias.

**2ª Fase:** *Recuento o tabulación de los datos.*

Los datos que se proporcionan han de ser el resultado de una agrupación por ítems que el profesor ha de tabular, esto no será parte de la actividad de los alumnos con el fin de evitar divulgar datos de carácter más personal de los alumnos y sus familias, ya que tan sólo se pretende un análisis geográfico, de carácter estadístico y colectivo, no individual.

A continuación se señalan los datos de interés extraídos del padrón de la clase y el tipo de gráfica con que se han de representar:

• **Número de hijos por familia** (se representará mediante una gráfica de barras):

- Familias con 1 hijo
- Familias con 2 hijos
- Familias con 3 hijos
- Familias con 4 hijos
- Familias con 5 y más hijos

• **Provincia de origen o procedencia de los padres de los alumnos** (se representará mediante gráfica de barras y mapa temático, este último a partir de círculos en los que sus diámetros sean de 2 mm. por cada persona de procedencia en cada provincia):

- |               |           |             |
|---------------|-----------|-------------|
| - Cáceres     | - Cádiz   | - Salamanca |
| - Badajoz     | - Córdoba | - Cuenca    |
| - Guadalajara | - Toledo  | - La Coruña |
| - Madrid      | - León    | - .....     |
| - Ciudad Real | - Málaga  |             |

• **Períodos en los que los padres vinieron a residir al municipio**

(representación mediante gráfica de línea continua):

- |           |           |                   |
|-----------|-----------|-------------------|
| - 1945-50 | - 1971-75 | - 1996-actualidad |
| - 1950-55 | - 1976-80 |                   |
| - 1956-60 | - 1981-85 |                   |
| - 1961-65 | - 1986-90 |                   |
| - 1966-70 | - 1991-95 |                   |

• **Nivel de instrucción o formación de los padres**

(representación mediante un ciclograma o diagrama sectorial):

- No sabe leer ni escribir
- Primaria incompleta
- Primaria completa
- Bachillerato elemental o equivalente
- Bachillerato superior o equivalente
- Formación profesional
- Peritaje, ingeniería técnica y similares
- Título de enseñanza superior

• **Situación laboral de los padres en relación con el empleo**

(representación mediante diagrama sectorial):

- Está trabajando en un oficio
- Cumple el servicio militar
- Labores del hogar
- Jubilado, retirado o pensionista
- Vive de rentas, dividendos, etc...
- Otra situación

• **Sectores de la actividad profesional en los que trabajan los padres**  
(representación mediante gráfica de barras):

- Sector primario
- Sector secundario
- Sector terciario
- Inactivo

• **Tipo de realización laboral de los padres**  
(representación mediante gráfica de barras):

- Patrono, empresario o profesional que emplea a personal
- Empresario o profesional que no emplea a personal
- Personal fijo que trabaja a sueldo
- Personas que trabajan de forma eventual o interino
- Persona que trabaja sin remuneración reglamentaria
- Inactivos (menor, estudiante, labores del hogar, jubilados)

**3ª Fase:** *Lectura e interpretación de las gráficas realizadas*

Una vez realizadas las gráficas se hará un comentario explicativo adosado a la gráfica donde se indicará la lectura (análisis cuantitativo) e interpretación (causas y consecuencias) de cada una.

**4ª Fase:** *Propuestas de planificación*

Mediante la simulación en la que la clase forma parte del municipio donde, después de la lectura e interpretación de las gráficas, se detectarán determinados problemas o necesidades, indica estas necesidades por concejalías o áreas de interés municipal y las propuestas que, desde vuestro punto de vista, podrían hacer superar tales necesidades.

- Concejalías para la detección de necesidades: Economía y Hacienda / Industria, Comercio y Turismo / Obras Públicas y Transportes / Trabajo y Asuntos Sociales / Salud / Educación y Ciencia / Cultura / Medio Ambiente.

CUADRO DE PROPUESTAS		
ÁREAS DE DETECCIÓN DE NECESIDADES	NECESIDADES	PROPUESTAS
Educación Cultura Trabajo y asuntos sociales Salud .....		

### **5ª Fase:** *Exposición y puesta en común del trabajo*

Una vez realizado el trabajo se hará la exposición, donde cada persona o grupo planteará las correspondientes aportaciones de los análisis realizados, haciendo especial hincapié en las propuestas de planificación que deberán ser convenientemente argumentadas.

El trabajo puede ser reflejado de forma mural (empleando papel continuo) en el aula por aquellos grupos que mejor lo hayan representado, de forma que ésta, como otras actividades, sirvan de recuerdo de los contenidos abordados, así como de estímulo para futuras actividades.

### **Evaluación de la actividad**

El trabajo podrá realizarse de forma individual o en grupos de dos personas y se entregará diez días después de dados los datos del recuento por el profesor. Tendrá una validez de 1/4 de la nota de la evaluación del trimestre. Posteriormente se hará la exposición que contará a efectos de actitud a partir del nivel y la calidad de la participación en clase con propuestas coherentes con el estudio realizado.

### **Experiencia de la puesta en práctica**

Esta actividad se ha puesto en práctica en los últimos dos cursos 1996/97 y 1997/98 con distintos grupos de alumnos de 3º de E.S.O. del I.E.S. "Albéniz" de Alcalá de Henares, y el resultado ha sido muy positivo al cubrirse los objetivos planteados prácticamente en su totalidad. Además el carácter procedimental de la actividad la hace especialmente atractiva y adecuada a la edad y nivel de los alumnos.

# LOCALIZACIÓN SOCIOPROFESIONAL EN LA CIUDAD DE MURCIA

JULIÁN NAVARRO MELENCHÓN  
Enseñanza Secundaria

## RESUMEN

Uno de los elementos esenciales para la percepción del espacio urbano es la “diferenciación residencial” de sus habitantes, ya que refleja la estructura social y ésta, a su vez, condiciona al paisaje urbano.

Para facilitar la comprensión de este fenómeno urbano se han relacionado dos criterios de análisis, aplicados al caso particular de Murcia, la organización urbana en barrios y las diversas ocupaciones socioprofesionales de sus habitantes que otorgan a la vivienda, según su localización espacial respecto al centro, un simbolismo de estatus social.

La relación de ambas variables se realiza mediante el “coeficiente de localización espacial”, que permite conocer la categoría socioprofesional dominante en cada barrio de Murcia, así como su inclusión en un esquema de zonas radiales respecto al núcleo central.

## 1. OBJETIVO: LA PERCEPCIÓN DE LA CIUDAD

La ciudad, por su proximidad e influencia en la vida social del hombre actual, se ha convertido, tras el proceso de urbanización masiva, en un fenómeno geográfico muy atractivo para los estudiantes de secundaria y ciclo superior. Pero su elevado grado de complejidad lo convierten también en un fenómeno resbaladizo, difícil de aprehender e incapaz de ser racionalizado por la simple percepción cotidiana.

Por tanto, para una mayor comprensión del espacio urbano nos vamos a concentrar en uno de sus elementos esenciales, la “diferenciación residencial urbana”. La diferenciación residencial refleja las desigualdades sociales existentes en la sociedad, enmarcando los distintos segmentos espaciales de residencia habitual las relaciones sociales y las pautas de comportamiento de sus habitantes, y en determinados sectores sociales de limitada movilidad, como los niños y ancianos, impone un monopolio total en la relación entre estos grupos poblacionales y su entorno inmediato. Igualmente, esta relación también se produce a la inversa, ya que los cambios que se producen en la estructura social van modificando y se van traduciendo en el paisaje urbano.

Esta realidad, percibida intuitivamente por los alumnos en sus respectivas ciudades, necesita ser “ilustrada” para su más fácil comprensión. Con este objetivo he utilizado dos criterios de racionalización, aplicándolos al estudio de la ciudad de Murcia:

### **1. La "estructuración por barrios de la ciudad" como unidades espaciales de agrupamiento humano**

Esta división en barrios tiene su origen en el devenir histórico, ya que la homogeneidad topográfica de la ciudad de Murcia no ha impuesto como elemento definidor las divisorias físicas, excepción hecha del río Segura que delimita con claridad a un grupo de barrios generados en ensanches históricos recientes. En la mayoría de los casos, el elemento definidor de los barrios, de donde surgen sus nombres, sus límites y su aglutinante uniformador, es entorno al hito simbólico-religioso de la parroquia.

### **2. La "categoría socioprofesional" como condicionante socioeconómico de sus habitantes**

La situación de los habitantes urbanos dentro de la estructura económica, a través de sus ocupaciones profesionales, les otorga una capacidad adquisitiva muy diferenciada según las diversas categorías. Y siendo uno de los productos básicos esenciales de los grupos humanos, el principal dentro del presupuesto familiar, la vivienda, es lógico que ésta se convierta en el emblema cardinal del estatus social. Este estatus queda definido, sobre todo, por la localización espacial respecto al centro, ya que el valor de la vivienda está determinado por el precio del suelo y al ser el núcleo central el más demandado por las entidades financieras y de servicios, el comercio especializado minorista y los distintos niveles de la administración del estado, y ser también un recurso escaso en relación al espacio total disponible en la ciudad, su precio alcanza cifras desorbitantes, precio que disminuye paulatinamente conforme nos alejamos hacia las zonas periféricas.

## **2. MÉTODO DE ANÁLISIS**

Para que el alumno pueda realizar con facilidad y rigor la relación de ambas variables y captar con toda rapidez unas conclusiones claras, hay que utilizar un método que nos proporcione estos objetivos mediante:

### **1. La "relativización de los grupos socioprofesionales" en relación a la diferencia residencial en el espacio urbano**

Un análisis utilizando las cifras absolutas de estas categorías por barrios nos distorsionaría los resultados debido al predominio cuantitativo en el espacio global urbano de ciertas categorías socioprofesionales.

### **2. La "consideración de la unidad como valor de referencia comparativo"**

Este resultado facilita poder deducir las categorías socioprofesionales dominantes en cada barrio (trasladándolo visualmente a un plano), al considerar que el grado de concentración espacial de una categoría es tanto mayor cuanto más elevado es el coeficiente respecto a la unidad y menor cuando desciende de la unidad.

Por estas razones, el método de análisis utilizado ha sido el “Coeficiente de localización espacial”, cuya fórmula es la siguiente:

$$C.L.E. = (c / Tc \times 100) / (p / Tp \times 100)$$

C.L.E. : coeficiente de localización espacial

c : categoría socioprofesional de un barrio determinado

Tc : categoría socioprofesional total de la ciudad

p : población ocupada del barrio

Tp : total de población ocupada de la ciudad

Aplicada esta fórmula a los datos de la tabla 1, referidos a la población ocupada según los barrios de Murcia, se obtiene el coeficiente de localización espacial reflejado en la tabla 2 y las categorías socioprofesionales dominantes en cada barrio.

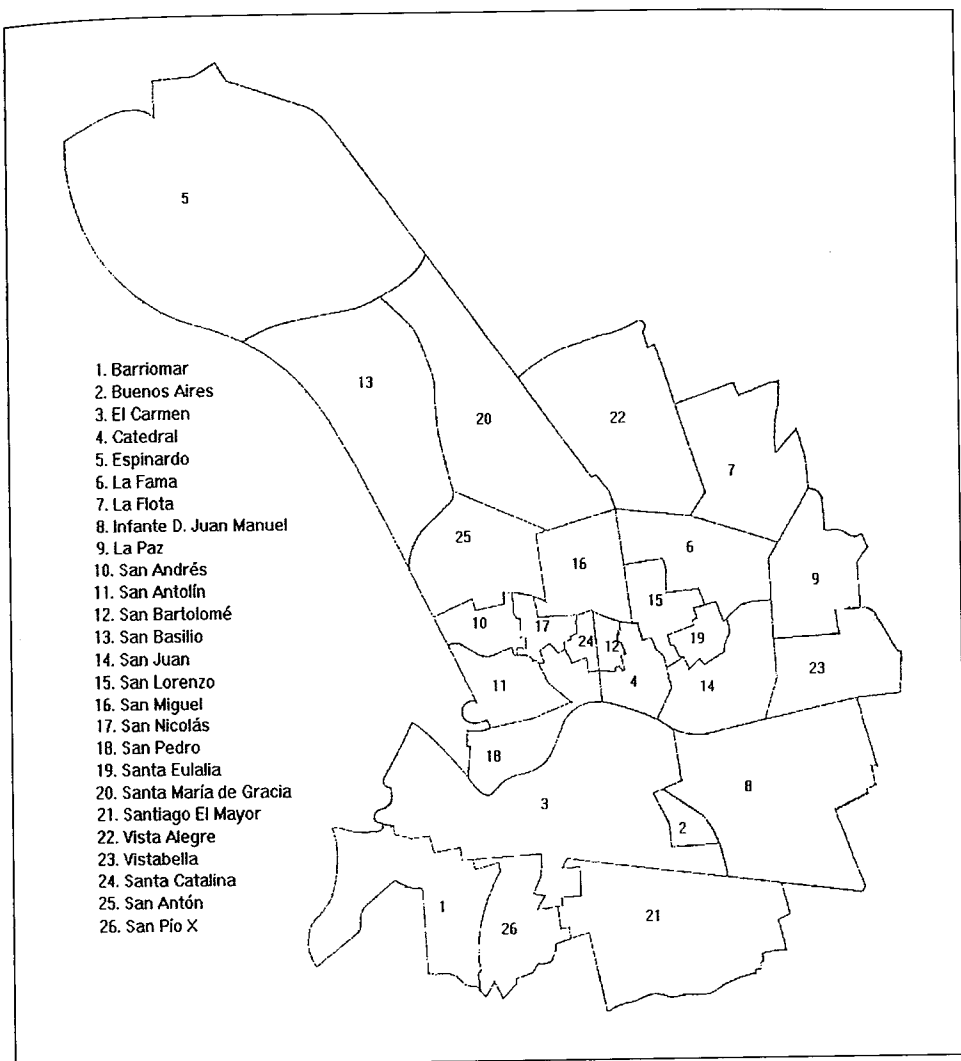
Barrio	Grupos socio-profesionales del barrio										Pobl.
	Técn.	Direct.	Admin.	Comer.	Hostel.	Agrar.	Const.	Peones	FF.AA.		
Barriomar	40	3	71	93	103	8	192	87	2	2.018	
Buenos Aires	143	9	187	139	85	5	178	15	2	2.922	
El Carmen	1.593	141	1.735	1.209	667	37	871	135	63	19.452	
La Catedral	324	57	141	85	47	7	22	11	3	2.170	
Espinardo	208	59	292	323	325	33	368	400	9	7.660	
La Fama	1.163	123	720	390	249	21	305	99	58	10.138	
La Flota	159	22	230	142	102	6	133	54	10	2.609	
Infante J.M.	1.498	177	1.248	746	390	13	560	117	50	14.257	
La Paz	133	15	279	269	391	15	384	140	6	6.008	
San Andrés	119	14	152	120	77	3	79	26	3	1.893	
San Antolín	356	25	372	253	136	11	158	45	6	4.230	
San Antón	939	95	786	465	184	21	257	79	57	8.492	
San Bartolomé	170	34	101	53	24	9	20	1	3	1.347	
San Basilio	106	7	203	243	215	13	358	117	2	4.133	
San Juan	677	50	536	273	175	11	141	43	12	5.630	
San Lorenzo	611	80	290	175	56	8	41	20	9	3.781	
San Miguel	1.521	251	841	432	205	25	100	28	20	10.627	
San Nicolás	440	47	323	185	98	7	92	16	9	3.538	
San Pedro	220	24	141	78	47	3	27	8	5	1.731	
San Pío X	10	3	32	32	20	3	102	35	4	929	
Santa Catalina	275	49	143	70	31	9	15	4	0	1.828	
Santa Eulalia	381	40	266	172	105	5	95	16	2	3.284	
Stª Mª de Gracia	1.108	119	970	761	386	10	524	132	37	12.578	
Santiago Mayor	114	12	228	324	267	8	522	120	11	5.205	
Vista Alegre	1.057	132	943	564	318	21	477	119	103	11.386	
Vistabella	290	17	412	266	226	11	229	90	31	5.116	
Total grupo	13.655	1.605	11.642	7.862	4.929	323	6.250	1.957	517		
T. pobl. ciudad											152.962

Tabla 1: Población ocupada según la profesión (1997).



Barrio	Grupos socio-profesionales del barrio								
	Técnic.	Direct.	Admin.	Comer.	Hostel.	Agrar..	Constr.	Peones	FF.AA.
Barriomar	0,22	0,14	0,46	0,90	1,58	1,88	2,22	<b>3,37</b>	0,29
Buenos Aires	0,55	0,29	0,84	0,93	0,90	0,81	<b>1,42</b>	0,40	0,20
El Carmen	0,92	0,69	1,17	<b>1,21</b>	1,06	0,90	1,05	0,54	0,96
La Catedral	1,67	<b>2,50</b>	0,85	0,76	0,67	1,53	0,24	0,40	0,41
Espinardo	0,30	0,73	0,50	0,82	1,32	2,04	1,12	<b>4,08</b>	0,35
La Fama	1,29	1,16	0,93	0,75	0,76	0,98	0,70	0,76	<b>1,69</b>
La Flota	0,68	0,80	1,16	1,06	1,21	1,09	1,19	<b>1,62</b>	1,13
Infante J.M.	<b>1,18</b>	<b>1,18</b>	1,15	1,02	0,85	0,43	0,92	0,64	1,04
La Paz	0,25	0,24	0,61	0,87	<b>2,02</b>	1,18	1,49	1,82	0,30
San Andrés	0,70	0,70	1,05	1,23	<b>1,26</b>	0,75	0,97	1,07	0,47
San Antolín	0,94	0,56	1,16	1,16	1,00	<b>1,23</b>	0,87	0,83	0,42
San Antón	1,24	1,07	1,22	1,07	0,67	1,17	0,71	0,73	<b>1,99</b>
San Bartolomé	1,41	2,41	0,99	0,77	0,55	<b>3,16</b>	0,35	0,06	0,66
San Basilio	0,29	0,16	0,65	1,14	1,61	1,49	2,02	<b>2,21</b>	0,14
San Juan	<b>1,35</b>	0,85	1,25	0,94	0,96	0,93	0,58	0,60	0,63
San Lorenzo	1,81	<b>2,02</b>	1,01	0,90	0,46	1,00	0,25	0,41	0,70
San Miguel	1,60	<b>2,25</b>	1,04	0,79	0,60	1,11	0,22	0,21	0,56
San Nicolás	<b>1,39</b>	1,27	1,20	1,02	0,86	0,94	0,61	0,35	0,75
San Pedro	<b>1,42</b>	1,32	1,07	0,88	0,84	0,82	0,36	0,36	0,85
San Pio X	0,12	0,31	0,45	0,67	0,67	1,53	2,56	<b>2,94</b>	1,27
Santa Catalina	1,69	<b>2,55</b>	1,03	0,75	0,53	2,33	0,19	0,17	0,00
Santa Eulalia	<b>1,30</b>	1,16	1,06	1,02	0,99	0,72	0,68	0,38	0,18
Stª Mª de Gracia	0,99	0,90	1,01	<b>1,18</b>	0,95	0,38	0,97	0,82	0,87
Santiago Mayor	0,25	0,22	0,58	1,21	1,59	0,73	<b>2,34</b>	1,80	0,63
Vista Alegre	1,04	1,10	1,09	0,96	0,87	0,87	0,98	0,82	<b>2,68</b>
Vistabella	0,63	0,32	1,06	1,01	1,37	1,02	1,05	1,38	<b>1,79</b>

Tabla 2: Coeficiente de localización espacial.



Plano 1: Barrios de Murcia.

## CONCLUSIÓN

Tras el análisis de los grupos socioprofesionales en los distintos barrios de Murcia, se llega a las siguientes conclusiones:

*1. El Centro Histórico y sus modificaciones de postguerra (Gran Vía) representa el núcleo central de los negocios (C.B.D.), como lo denominan los urbanistas anglosajones.*

En este núcleo central, La Catedral, St<sup>a</sup> Catalina, San Miguel y San Lorenzo, se encuentran los principales bancos, centros comerciales y delegaciones estatales, residiendo pre-

dominantemente en él, los directivos y gestores de empresas. La anomalía del barrio de San Bartolomé, en medio del centro de negocios, donde predominan los "agrarios" no es tal excepción, ya que el criterio de agrarios de los datos no distingue entre los distintos estratos socioprofesionales dedicados a la agricultura, es decir entre grandes propietarios rentistas, como es en este caso, y medianos y pequeños propietarios o arrendatarios.

### 2. Zona de transición.

Esta zona está representada por dos cinturones adjuntos al núcleo central. Un primer cinturón, representado por los barrios de San Pedro, San Nicolás, San Juan, St<sup>a</sup> Eulalia y San Antón, con los ensanches modernos de La Fama y el Infante, donde predominan los profesionales y técnicos y militares de graduación alta y media. Y un segundo cinturón, exterior al primero, representado por San Andrés, La Paz, El Carmen y St<sup>a</sup> María de Gracia, donde predominan las profesiones relacionadas con los servicios y el comercio.

### 3. Zonas periféricas del Sur y Norte.

Representadas por los barrios de Vista Alegre, Vistabella, Santiago El Mayor, Buenos Aires, Espinardo, San Pío X, San Basilio y La Flota. En estos barrios se concentran los militares de baja graduación, los trabajadores dedicados a la construcción, al transporte y los peones.

## BIBLIOGRAFÍA

- INSTITUTO NACIONAL DE EMPLEO, Oficina Murcia-Ronda Norte. Estadística de población ocupada según la profesión, año 1997.
- BIELZA DE ORY V., *Geografía General*, vol. II, Madrid, Taurus, 1984.
- GEORGE p., *Geografía urbana*, Madrid, 1977.
- GRUPO CRONOS, *Enseñar la ciudad. Didáctica de geografía urbana*, Madrid, La Torre, 1987.
- HAROLD CASTER, *El estudio de la geografía urbana*, Madrid, Instituto de Estudios de Administración Local, 1983.
- JOHNSON J., *Geografía urbana*, Madrid, 1980.
- LÓPEZ GARCÍA J., *Geografía urbana*, Madrid, Akal, 1991.
- M.V. y GUTIÉRREZ GUITÁN R., *La imagen de una ciudad deseada*, Madrid, 1985.
- MARTÍN MORENO J., *La estructura social de las ciudades española*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1978.
- MURCIA NAVARRO E., *Geografía urbana. Una introducción sistémica*, Oviedo, Departamento de Geografía, 1979.
- PRECEDO LEDO A., *La red urbana*, Madrid, Síntesis, 1988.
- SARASA A., *Estructura urbana de Murcia*, Murcia, 1988.
- VV.AA., *Geografía Humana*, Madrid, Cátedra, 1988.

# LA NUEVA FORMACIÓN DIDÁCTICA DEL PROFESOR DE GEOGRAFÍA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

JULIÁN PLATA SUÁREZ  
ANA ISABEL GONZÁLEZ CARRACEDO  
SALVADOR QUINTERO RODRÍGUEZ  
Dpto. Didácticas Especiales  
Universidad de La Laguna

## 1. Introducción

Toda la sociedad reconoce, al menos teóricamente, la importancia que tiene el profesorado en la formación de las generaciones del futuro. Por eso, no llegamos a entender como cada vez que tenemos oportunidad de abordar la formación de este colectivo, olvidándonos de perfiles previamente elaborados, pretendemos parchear la situación anterior para seguir manteniéndola.

Nada o casi nada distinto se ha hecho respecto a la formación del profesor de Enseñanza Media / Secundaria, que impartía la extinguida Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio allá por la década de los años sesenta, pasando por la etapa del tan criticado y desprestigiado CAP, que trajo consigo la Ley General de Educación de 1970, y que se sigue impartiendo por la gran mayoría de los ICEs de las distintas universidades, siendo Canarias una excepción. Para llegar a la experimentación que se está realizando a partir del Real Decreto 1692/1995 (BOE del 9 de noviembre) y desarrollo que, entre otras comunidades autónomas, ya ha hecho la Comunidad Canaria, según Orden del 13 de junio de 1996 (BOC del 19 de julio) a partir del curso 1996-97, de forma experimental.

Nuestra intención con este trabajo es abrir líneas de debate sobre otras alternativas posibles, dentro del marco del mencionado Real Decreto o fuera de él, a la fundamental tarea de la formación inicial del profesorado de Enseñanza Secundaria, en general, y de Geografía, en particular, tradicionalmente abandonada, referida a la formación didáctica del profesor de Geografía (en el marco del Área de Ciencias Sociales) que, obviamente, tiene que educar también en valores geográficos.

## 2. La formación didáctica del profesor de Educación Secundaria-Enseñanzas Medias anterior a la situación actual

Antes de la situación actual (RD 1692/1995, ya desarrollado en uso de sus competencias por algunas Comunidades Autónomas) la formación didáctica del profesor de Enseñanza Secundaria / Enseñanzas Medias, en general, y de Geografía, en particular, en los últimos 50 años, ha pasado por dos etapas:

- Anterior a la Ley General de Educación de 1970, donde los Certificados de Aptitud Pedagógica eran expedidos por la extinguida Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio (1).
- Y, a partir de 1970, con la entrada en vigor de la LGE de 1970, por los ICEs de las distintas universidades, tal como establece el artículo 102.2.b) de la citada Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, de 4 de agosto.

Tanto en un caso como en otro, se trataba de unas enseñanzas complementarias (después de haber cursado las correspondientes licenciaturas) que, técnicamente, cualificaban para poder realizar las actividades docentes propias de ese nivel educativo.

Estas enseñanzas complementarias eran, y lo serán hasta el año 2000 (también previsto en el citado Real Decreto de 1995), convalidadas por dos años de experiencia docente en un centro de enseñanza secundaria/media, con lo que se evidencia la poca consideración que se tiene de la enseñanza, en general, y de la didáctica, en particular. Sería comparable con permitir a un médico ejercer de cirujano sin haber cursado la especialización, entendiendo que interviniendo a enfermos adquiere la especialidad de cirujano.

Esta tradición ha hecho posible una determinada cultura sobre esta cuestión que está muy extendida en la sociedad docente actual y en los nuevos colectivos que se quieren incorporar a la misma. Esta "cultura" se puede explicar en manifestaciones como la siguiente:

*"Ya desde el comienzo, a modo de entremés, le han cambiado el nombre: lo que antes era CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica) ahora es CCP (Curso de Cualificación Pedagógica). Continúan cambiando el primer plato: en los comienzos el número de días - ¡días!- de asistencia a la Universidad lagunera no superó la veintena y un trabajo adicional a realizar en el hogar, ahora, desde un olímpico desprecio por nuestros jóvenes, les obligan a perder casi un año de sus vidas a lo largo del curso 1996/97. Insisten y también cambian el segundo plato: en sus orígenes las tasas del curso, casi siempre sufragadas al ciento por ciento por las ayudas oficiales, eran claramente soportable hasta por las economías más modestas, sin embargo, en este curso la cifra ronda las 80.000 pesetas que no van a poder ser burladas ni tan siquiera por el tal Lázaro de Tormes. Y siguen, en su erre con erre, hasta lograr cambiar la guinda; el postre mismo: no todos los alumnos tenían garantizado un lugar en tamaño dislate. Sin ningún tipo de reserva aseguro que tal manera de actuar linda con el abuso de autoridad y aprovecha y explota la lacra social madre: el paro.*

*... Después de aquella experiencia vivida uno no puede evitar soliviantarse cuando se entera que nuestros jóvenes licenciados universitarios tienen que someterse a ese potro de tortura de las 670 horas de asistencia distribuidas de la siguiente manera: 240 horas dedicadas a enseñanzas teórico-prácticas generales, 150 horas para enseñanzas teórico-prácticas específicas, 60 horas de enseñanzas teórico-prácticas optativas y 220 horas para Practicum. Y esa alteración en mi ánimo se genera porque intuimos que detrás de tama-*

*ño montaje en el teatro de la vida casi todo ha de discurrir entre bastidores. Porque no hay ninguna razón lógica que justifique tal pérdida de tiempo y dinero (de los otros claro). Ni don Matías López (se refiere al actual Rector) ni don José Mendoza (actual Consejero de Educación del Gobierno de Canarias) podrán convencernos que este nuevo parto en sus materias grises no ha engendrado una criatura deforme y de vivir infeliz. Ni don Matías López ni don José Mendoza están legitimados, desde el ejercicio o aplicación de la estricta justicia, a eclipsar casi un año en la vida de estos alumnos de manera tan poco elegante e infame. Tendríamos que preguntarles, a estos insignes señores, si ellos -como profesores que son- pasaron por este calvario antes de iniciarse en el ejercicio de la docencia. Sería conveniente saber, del Rector y del Consejero, si nuestras universidades son mejores que la Complutense o la de Salamanca por el mero hecho de que estas universidades dan muchísimas más facilidades -como debe ser- para resolver esta situación. Razones, poderosas razones, tienen los universitarios canarios para plantarle cara a esta situación aún a sabiendas de que el oponente tiene la sartén por el mango. Y, con respecto al Practicum, ya nos dirán los centros de secundaria en los que tendrán cabida y buen recibimiento tantos futuros profesores. Lamentable; muy lamentable... pero cierto”.*

RODRÍGUEZ ÁLVAREZ, Alberto (1996): “La Universidad de La Laguna y su CCP”  
LA GACETA DE CANARIAS (M.I.C.S.A.), 21 de octubre, La Laguna - Sta. Cruz de Tenerife

La lectura del texto anterior explica, con suficientes detalles, la consideración que la sociedad, en general, y la docente, en particular, tienen de la formación didáctica del profesorado de Secundaria/E. Media.

### **3. Los cambios que se introducen a partir de la LOGSE**

El Ministerio de Educación y Ciencia, a través del citado Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre, da respuesta a las expectativas creadas en las distintas universidades y Comunidades Autónomas que esperaban el desarrollo de los arts. 24.2, 28 y 33.1 de la LOGSE, regulando el título profesional de especialización didáctica, previsto en los citados artículos del actual marco educativo en vigor.

La primera novedad que establece el citado Real Decreto y que sorprendió a la gran mayoría del colectivo universitario que trabaja en la formación inicial del profesorado fue que se encarga a las *administraciones educativas* la responsabilidad de la formación inicial del profesorado de Secundaria, en base a lo previamente establecido en el RD 986/1991 (2), de 14 de junio y en el RD 1487/1994 (3), de 1 de julio. Será, pues, el MEC en el territorio que gestiona o la administración educativa autonómica correspondiente, en el caso de las CCAA con competencias transferidas, los responsables exclusivos de la organización, homologación y expedición del título de especialización didáctica. No obstante, el art. 10 establece que “las administraciones educativas podrán establecer procedimientos de colaboración con las universidades para la organización y realización del curso de cualificación pedagógica, así como con instituciones y empresas.

El curso de cualificación pedagógica se define en la citada normativa básica por las siguientes notas esenciales: a) *debe proporcionar al futuro profesor de Educación Secundaria "la formación psicopedagógica y didáctica inicial necesaria para acometer las tareas propias de la función docente de acuerdo a los principios y fines establecidos en la LOGSE"*; b) este título *"se caracteriza por su valor profesional"*, de acreditación para ejercer la docencia a quien lo obtenga; y, c) por *"la integración entre la teoría y la práctica debe ser la característica esencial de la formación inicial del profesorado de educación secundaria"*.

En el preámbulo del ya reiterado RD (1962/1995) se establecen las tres características u objetivos que se persiguen:

a) Vinculando estas enseñanzas a las Universidades se consigue asegurar *"la formación inicial del profesorado con el progreso de los diferentes campos y áreas del conocimiento científico y técnico"*, así como *"garantizar su necesaria articulación con los avances de la investigación psicopedagógica y didáctica"*.

Difícilmente se puede conseguir todo lo previsto en este punto si esta vinculación con las universidades, tal como hemos expuesto ya, es una opción que tienen las administraciones educativas y no un deber.

b) *La importancia de vincular la formación inicial del profesorado a las instituciones docentes* (institutos de educación secundaria) con el doble fin de facilitar el "practicum" y aprovechar la experiencia y conocimientos de contrastados profesores y profesoras.

La primera cuestión es obvia, se necesita mantener un diálogo fluido con los centros de Enseñanzas Medias, no sólo porque se garantiza el "practicum" sino porque tienen mucho que decir sobre la formación del profesorado de secundaria, lo mismo que el profesorado de los centros de educación infantil y primaria tienen mucho que opinar sobre la formación de los maestros.

La segunda cuestión hay que matizarla mucho, sin que se deba interpretar que no estamos de acuerdo con que los profesores de secundaria participen como profesorado del Curso de Cualificación Pedagógica. Ya están participando desde el momento que tienen en sus aulas alumnos de prácticas, a los que están transmitiendo sus metodologías, recursos, experiencias e inquietudes. Otra cuestión es la participación, que el R.D. permite, en la formación teórico-científica, que sobre todo de las didácticas especiales se ha venido ensayando, por ejemplo, en la Comunidad Canaria.

Sin que haya habido ningún conflicto, hasta el momento, al menos en el grupo de profesores de la Didáctica del Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, no nos parece adecuado que se asigne profesorado a una materia sin el correspondiente concurso público y sin que a este profesorado a través del cauce adecuado se le especifiquen las condiciones en las que va a participar. Nos referimos a la autonomía que tienen para impartir la materia, la integración y en qué condiciones en un Departamento

Universitario, etc. No se puede compartir una materia, como ocurre en la actualidad sin antes dejar esta cuestión perfectamente delimitada. Siempre quedan otras opciones, una de ellas podría ser conformar una asignatura para el número de créditos con el que participa el propuesto por la administración educativa, sin que esto pueda excluir al profesor de la coordinación general del área y de la materia.

c) Y, *la vinculación de la formación inicial del profesorado de formación profesional específica al mundo empresarial* a través de un bloque de enseñanzas de práctica docente tutelada, además del bloque de enseñanzas teórico-prácticas, que contemplará necesariamente los procesos de formación en centros de trabajo.

Otra de las novedades que presenta el RD es el número amplio de especialidades que establece (16) según el Anexo I de la citada disposición reguladora. Las 16 especialidades se refieren a áreas que establece la LOGSE para la Educación Secundaria Obligatoria, para el Bachillerato y para la nueva Formación Profesional; son novedades las especialidades de Música, Psicología-Pedagogía y las cuatro especialidades de la Formación Profesional (la general, la de Administración, la de Industriales y la de Servicios).

Como es lógico, este Real Decreto, al tratarse de un marco general que posteriormente tiene que ser desarrollado, no establece curriculum concreto para la formación didáctica del geógrafo para poder cumplir con su cometido educativo. Sí aparece diseñada ésta en el conjunto del Área de Ciencias Sociales, G<sup>a</sup> e H<sup>a</sup>.

#### **4. Las aportaciones que hace la Comunidad Canaria en el desarrollo y puesta en práctica del RD en su ámbito de competencia**

Una comisión mixta de las dos universidades canarias - en las que están representadas las Divisiones, los Centros, los Departamentos, el Profesorado y la Administración Educativa de la Comunidad Autónoma - elaboró un Plan de Estudios del Curso de Cualificación Profesional que desarrolla el ya mencionado REAL DECRETO 1692/1995, de 20 de octubre, aunque los trabajos los habían iniciado con anterioridad a aquél y, posteriormente, se adaptó a su normativa.

El proyecto se inicia justificando su adecuación a las tres exigencias básicas que establece el RD y que ya hemos expuesto en el punto 3 de este trabajo. A continuación, se desarrollan los epígrafes que pasamos a exponer:

- Aparecen tres objetivos que, a pesar de su carácter general, no llegamos a entender que el 1º de ellos se refiera, exclusivamente, a cuestiones disciplinares que no son objeto del Curso de Cualificación Pedagógica (“ofrecer una base de conocimientos amplia, sólida y rigurosa”); el 2º a una cuestión de organización de la formación (“integrar la formación teórica y la práctica”); y, el 3º referido a aspectos sociológicos (“proporcionar una comprensión crítica del sentido de la docencia”).



Creemos que, con ese carácter general ya citado, se tendría que haber hecho más referencia a aspectos psicopedagógicos que son la esencia de esta formación (“capacitación pedagógica adecuada para iniciarse en el ejercicio de la función docente”, tal como se expone en el preámbulo de este apartado de Objetivos Generales).

- Se especifican los siguientes datos:

- El número de créditos del Curso: 67.
- Se cursarán en el periodo de un año, dividido en dos cuatrimestres.
- Se hace mención a los dos bloques en que se organizan las enseñanzas: Un bloque teórico-práctico y otro de práctica profesional docente o “practicum”. El primer bloque de 45 créditos se divide en “Materias Obligatorias Generales” (24 créditos), “Materias Obligatorias Específicas” (15 créditos) y, “Materias Optativas” (6 créditos). El segundo bloque de 22 créditos se divide en “Prácticas en Centro” (16 créditos), “Seminario de Prácticas” (3 créditos) y, “Prácticas Simuladas” (3 créditos).

## **5. ¿Qué formación didáctica se ofrece al geógrafo?**

En el ya mencionado diseño de Curso de Cualificación Pedagógica que la Consejería de Educación, en colaboración con la universidades canarias, ha regulado con el carácter experimental ya explicado, sólo aparece una asignatura optativa referida a la Geografía (“La Geografía en el curriculum de la Enseñanza Secundaria”) de 3 créditos y la parte que se estime prudente dedicar aspectos específicos de Geografía de la asignatura obligatoria (“Didáctica de las Ciencias Sociales, G<sup>a</sup> e H<sup>as</sup>”) de 15 créditos.

Del estudio del programa de ambas asignaturas se deduce que:

- En la primera asignatura se pretende convencer a los alumnos de que hay Geografía que enseñar y las posibilidades que ofrece la E.S.O. para participar en una educación integral en la que, lógicamente, la cultura geográfica en su sentido amplio es una necesidad del ciudadano actual. Se trabajan los siguientes cuatro bloques temáticos: a) La Geografía en el curriculum escolar, b) Valores y recursos geográficos, c) La transversalidad en Geografía, y d) La investigación en Didáctica de la Geografía. Se trata, pues, de un amplio programa para un corto periodo de docencia.
- En la segunda asignatura se dedican 3 créditos a la parte del Programa que se enuncia así: “La enseñanza de actitudes, valores y normas en las áreas y asignaturas de CC.SS en la Enseñanza Secundaria. Una formación cívica”. Muy poco tiempo para una amplia carga docente.

## CONCLUSIÓN

A modo de recapitulación de lo expuesto, podemos concluir en los siguientes puntos:

A) El modelo de formación del profesorado de Enseñanza Secundaria no ha cambiado, sigue siendo el mismo de antaño. Es decir, se trata de un curso, más o menos denso, en el que se cursan unas enseñanzas teóricas y se realizan unas prácticas en los institutos de Enseñanza Media / Secundaria.

B) Consecuentemente, con la continuidad del modelo se sigue manteniendo esa "cultura" negativa, referida a la formación del profesorado de Enseñanza Secundaria, que se reduce a la necesidad / obligación de asistir a un curso y unas prácticas, que no sirve para nada, salvo que te permite acceder a concursos de funcionariado de ese cuerpo de profesores y se te valora la acreditación que del mismo presentes. Artículos de prensa, como el citado en este trabajo y otros que han venido apareciendo en los últimos meses (4), (5), (6) así lo ponen en evidencia, en la Comunidad Canaria que es una de las pioneras que ya en el curso 1996-97 lo ha desarrollado y lo experimenta.

C) El propio Real Decreto citado permite un cambio del modelo anterior. Sin que se deba interpretar como una clara alternativa, articulada y pensada, siguiendo alguna de las ideas básicas del "Proyecto de la Comisión XV" se podría haber planteado un Plan de Estudios donde los 67 créditos se cursaran en distintos centros universitarios (créditos de Psicología, Pedagogía, Sociología y Didácticas Especiales) a partir de la oferta que aparece en los títulos de Maestro, Psicología, Pedagogía, Psicopedagogía, Sociología, Programas de Doctorado, Programas de Cursos de Formación para postgraduados, etc... Asimismo, una comisión de profesores (universitarios y de Enseñanza Secundaria), previo convenio Consejería de Educación / Universidades canarias, distribuyese a los alumnos matriculados en el "practicum" a los distintos centros colaboradores y profesores tutores.

Esta dinámica rompería con el estilo anterior y crearía una nueva "cultura" referente a que la formación del profesorado de E. Secundaria: una enseñanza reglada en un plan de estudios que se cursa como podría ser la diplomatura de maestro, utilizando unos planes de estudio de títulos específicos de profesiones docentes y no docentes, íntimamente relacionadas con la enseñanza.

D) Creemos que son más las ventajas que los inconvenientes que, tal como ocurre en el resto de las otras profesiones, sea la Universidad quien se responsabilice de la formación del profesor de Secundaria (formación entendida como capacitación / cualificación profesional) que la administración educativa que debe tener una incidencia mayor en la formación permanente, entendiendo ésta como una 2ª fase de la inicial y no como algo ajeno a ella.

Por tanto, se debe tender a un título universitario de 2º ciclo, con lo que puede ser cursado por los profesionales que piensen dedicarse a la docencia o por aquellos otros que, una vez que han obtenido un título profesional, quieren también dedicarse a la docencia.

Un título y un plan de estudios similar al de Ciencias de la Información en la Universidad de La Laguna.

E) Por último, se debe aprovechar la experiencia realizada en la Comunidad Canaria para incorporar, a futuros desarrollos de las distintas comunidades, los aspectos positivos que aporta la propuesta regulada por la citada Comunidad; y, también, evitar cometer los errores en los que se ha incurrido, que también los ha habido, tal como ya los hemos señalado.

F) La Educación geográfica se puede trabajar dignamente en las dos asignaturas propuestas y con los contenidos previstos en ellas, si se tiene en cuenta que se necesita un mayor número de horas para desarrollar los programas planteados.

## NOTAS

1. El Centro de Formación del Profesorado de Grado Medio era la institución encargada de impartir y expedir los correspondientes títulos-certificados de la cualificación didáctica de los licenciados que pretendían incorporarse a la docencia, antes de 1970.
2. El Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo que fue modificado y completado por el Real Decreto 1487/1994, de 1 de julio.
3. El Real Decreto 1487/1994, de 1 de julio, que modifica y completa el citado en la nota anterior (RD 986/1994) establece que las Administraciones educativas procederán a organizar las enseñanzas conducentes a la obtención del título profesional de especialización didáctica antes del curso 1996/97.
4. "El Curso de Aptitud Pedagógica será sustituido por un máster de 600 horas. Educación considera que la oferta formativa del CAP es insuficiente" en LA GACETA DE CANARIAS del día 19 de julio de 1996. La Laguna - Santa Cruz de Tenerife.
5. "Los alumnos del CAP contra la subida de un 400% de las tasas. Se manifiestan hoy en La Laguna por este incremento" en LA GACETA DE CANARIAS del día 21 de octubre de 1996. La Laguna - Santa Cruz de Tenerife.
6. "Universidad y tercermundismo" en LA GACETA DE CANARIAS del día 10 de noviembre de 1996. La Laguna - Santa Cruz de Tenerife.

# CONCEPTUALIZACIÓN Y PARADIGMAS GEOGRÁFICOS

M<sup>a</sup>. DEL ROSARIO PIÑEIRO PELETEIRO  
E.U. del Magisterio de Oviedo

## Introducción

En todo proceso de enseñanza, la organización del saber que se va a transmitir comporta una serie de problemas y está sujeto a múltiples influencias. Fueron los franceses los que acuñaron el término *transposición didáctica* (Chevallard, 1991) significando el paso que se opera entre la disciplina científica y el saber que se enseña en las aulas. Chevallard señala que todo contenido de saber (*savoir savant*) no puede trasladarse a las aulas no universitarias sin que se produzcan un conjunto de transformaciones adaptativas que lo hagan comprensible y relevante para el alumno. Este paso o distancia que afecta tanto a hechos y conceptos, como a la metodología, supone un proceso de recomposición en el que no se puede perder de vista ni la pertinencia científica del saber ni su adecuación a los aprendizajes. En este paso operan también agentes externos a la propia ciencia que pueden influir determinando el papel que la disciplina debe de cumplir en la enseñanza y cuáles son por ello sus aspectos más relevantes, con un doble punto de mira: por una parte el alumno y por otra la relación de la ciencia con la sociedad. En estas páginas vamos a circunscribirnos a los problemas derivados sólo del *savoir savant*.

En lo que respecta a la geografía, se produce un problema añadido derivado de la diversidad de corrientes geográficas que plantean un corpus conceptual diferente. La opinión de Catling de que los diversos paradigmas hacen siempre referencia al espacio y que sus tres conceptos fundamentales (*localización espacial, distribución espacial y relaciones espaciales*) son comunes sea cual sea la corriente que se adopte, no es totalmente verdad. Es cierto que el *espacio* constituye el principio organizador básico de nuestra ciencia, pero lo que se entiende por tal ha variado profundamente de una a otra corriente. La distribución espacial no es entendida de la misma manera por un geógrafo cuantitativista que por uno regionalista, ni el entramado que constituyen las relaciones espaciales son semejantes. Podríamos suscribir las palabras de Auriac (1989) que señala la dificultad de precisar el tipo de geografía que debe de enseñarse, a qué nivel debe de hacerse y quién ha de gestionar esa enseñanza.

## Paradigmas geográficos

Como dice Holt Jensen (1992): "Mientras los geógrafos se muestran de acuerdo, en general, en que se dieron grandes cambios en todos los aspectos del pensamiento geográfico durante los años cincuenta y sesenta, no existe un amplio consenso sobre en qué medi-

*da las muchas innovaciones que tuvieron lugar en estas décadas tendrán o no un efecto duradero en el futuro de la geografía como disciplina académica*". No es el único cambio que se produce en el pensamiento geográfico, aunque quizás parezca éste más rupturista con la tradición ideográfica de los últimos años. La pregunta que nos planteamos es cuál es su dimensión y si comporta un cambio conceptual.

En la evolución de las ciencias existen discontinuidades que pueden repercutir en los problemas planteados, en las teorías que los sustentan y explican, en los métodos utilizados, etc. Estos cambios fueron recogidos por Kuhn (1971) en su obra sobre las revoluciones científicas, donde presentó una evolución basada en el cambio de *paradigma*. Este término, concebido como patrón fundamental en torno al cual se construye una red de explicaciones, se utilizó en el siglo XVIII, pasó después al análisis gramatical moderno, volviendo a ser recuperado por Wittgenstein dentro de la filosofía de la ciencia (Toulmin, 1977). Aunque no pretendemos explicar la teoría de Kuhn, queremos recordar brevemente algunas de sus ideas. Existen diferentes formulaciones del término paradigma dentro de su obra, pero adoptaremos la que se refiere a *realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos y soluciones a una comunidad científica*. Los cambios de paradigma reciben el nombre de *revoluciones científicas*, mientras que las investigaciones y realizaciones científicas que se desarrollan dentro de un paradigma determinado se denominan *ciencia normal*. El período inicial de toda ciencia, en el que coexisten diferentes bases teóricas sin que prevalezca ninguna por encima de las demás, se denomina *preparadigmático*.

La teoría de Kuhn suscitó controversia entre los científicos y, también, entre los geógrafos. El término, ya confuso en la obra del autor, se modificó posteriormente pasando de formulaciones muy ortodoxas como las que sustenta Harvey (1983), a posiciones muy vagas y amplias, como una visión determinada del mundo (Fien y Hillcoat: 1996,) pasando por la conocida definición de Chorley y Haggett (1971) como *formas estables de la actividad científica... son modelos a gran escala, pero difieren de ellos, al menos del concepto que de ellos anteriormente se ha ido definiendo, en que 1) rara vez se formulan tan específicamente; y 2) se refieren a formas de investigación del mundo real más que al mundo real mismo*.

Además de las diferencias en su conceptualización, no existe uniformidad en rotular estos paradigmas. Capel (1981) recoge varias opiniones sobre el tema y señala, lo mismo que Estébanez (1982), la falta de uniformidad en los criterios utilizados para su clasificación, un punto de vista que también comparte Holt Jensen (1992). A pesar de esta falta de acuerdo existen puntos comunes que podríamos resumir de la siguiente manera:

1. En el campo de la geografía, como en otras ciencias sociales, nos encontramos con cambios, más o menos profundos, que afectan a los conceptos con los cuales se estructura la disciplina, al campo que abarca, a los métodos empleados para su investigación.

2. Estos cambios son siempre visibles y claramente identificables.

3. Estos cambios tienen su repercusión en la enseñanza. La adopción de una determinada corriente epistemológica supone decantarse por una manera de ver el mundo, por una filosofía y una ideología determinada que influirá en la transposición didáctica: qué enseñar, cómo enseñar y para qué enseñarlo.

4. Los cambios en la ciencia geográfica no son hechos aislados, responden a corrientes generales de pensamiento e, incluso, a hechos históricos que marcan las características de cada momento. Bosque Sendra (1986), al referirse a los orígenes de la geografía cuantitativa, señala sus relaciones con el final de la Segunda Guerra Mundial, con el fuerte desarrollo económico y tecnológico que se opera entonces y con el prestigio que alcanzan las ciencias duras. A ello habría que añadir también la llegada a América de los filósofos del Círculo de Viena, que postulaban la corriente neopositivista que da la base filosófica para la aplicación del método científico a las ciencias sociales.

5. Por último, no todos estos cambios que operan a nivel científico tienen su repercusión en la enseñanza, ni se producen por igual en todos los países del mundo occidental. A veces, técnicas novedosas que surgieron para transmitir determinados conceptos aparecen utilizadas posteriormente fuera del ámbito que las vio nacer y con una orientación completamente distinta. Esto ocurre con los juegos de simulación que han perdido su sentido originario de transmisores de modelos o comprensión de conceptos abstractos como el de azar y probabilidad. Actualmente se han convertido en meros recursos didácticos con múltiples aplicaciones desde planteamientos paradigmáticos diversos.

### **El concepto de ciudad en los libros de texto**

En la primera parte de esta comunicación hemos defendido la existencia de cambios epistemológicos importantes en el campo de la geografía que comportan diferencias en el planteamiento, estructuración y enfoque de los conceptos geográficos. Estos cambios se reflejan no sólo a nivel académico universitario sino también a otros niveles inferiores con diversidad de planteamientos y orientaciones. Para demostrar lo que acabamos de exponer vamos a ver cómo se aborda en diferentes libros de texto la urbanización del territorio y el concepto de ciudad. Para ello, hemos utilizado manuales de geografía por ser documentos que reflejan la transposición didáctica, concretando las disposiciones ministeriales.

Dice Bosque Maurel (1986) que los estudios urbanos comenzaron en la segunda mitad del siglo XX. Hasta 1950, se habían introducido escasamente en las aulas universitarias y no habían pasado a la Enseñanza Media y Primaria. Analizaremos tres manuales (1) de la primera mitad del siglo, donde se observa la escasa importancia que tiene el concepto de ciudad que, a veces, (Paluzié) ni siquiera aparece denominado con este nombre, sino con el de *población*. Los autores, que reservan las 51 primeras páginas para explicar términos geográficos agrupados por temas, dándole una importancia fundamental a los conceptos físicos que ocupan el 88% del espacio. El resto del libro se destina a la geografía general. Las prin-

cipales poblaciones que se mencionan en los diferentes estados o en las regiones españolas sólo son categorizadas por el número total de habitantes que residen en ellas, o también por su situación administrativa en el caso de España: capital de provincia, de partido judicial, del estado, etc.

Sin embargo, es sorprendente el análisis que Udina Cortiles realiza, en su geografía dedicada a Cataluña, de la ciudad de Barcelona. Tanto Bosque Maurel (1986) como Souto (1994) señalan la importancia de Blanchard, cuyos estudios influyeron en los geógrafos españoles. Indudablemente, el autor sigue sus pautas en la descripción de la ciudad, que comienza por su situación y emplazamiento y continúa con su desarrollo histórico desde unos míticos orígenes hasta principios del siglo XX. A partir de una división administrativa en barrios, intenta esbozar una estructura urbana. Sin embargo, este esquema no se repite en ninguna de las otras ciudades de Cataluña.

El libro de Comas Montáñez para los estudios de bachillerato incorpora ya el concepto de ciudad desde una visión excepcionalista y sólo se habla de ella como ubicada en una región concreta siendo el resultado de una situación económica determinada que marca también su carácter (2).

Todos estos ejemplos que acabamos de mencionar tienen en común la vacilación en el concepto de ciudad que únicamente presenta dos rasgos comunes: es una aglomeración de población con un pasado más o menos importante que la ha formado, y su estudio es fruto de una observación detallada con la descripción de sus características.

Desde la segunda mitad del siglo, la preocupación por el fenómeno urbano se hace más patente, al tiempo que los movimientos migratorios van configurando una nueva distribución espacial. Las primeras corrientes que dominan la geografía escolar y que suponen una renovación didáctica frente al memorismo anterior, proceden de la Geografía Regional francesa (3). Libros como la geografía de España de Tortajada Pérez (1962) o la de Vicens Vives y Sobrequés (1961) presentan un desarrollo similar que podemos concretar en el siguiente esquema:

Vicens Vives y Sobrequés	Tortajada Pérez
Situación	Situación
Emplazamiento	Emplazamiento
Clima y Vegetación	
Desarrollo Histórico	Desarrollo Histórico
Partes de la ciudad	
Economía	Funciones
	Modos de vida

Los temas del clima y vegetación, analizados en la obra de Vicens Vives y Sobrequés, se tocan levemente en la de Tortajada dentro del emplazamiento. En lo que respecta a las funciones y modos de vida de sus habitantes, perfectamente destacadas en el último, se

engloban de manera no tan clara en el primero, donde se aporta un estudio de las partes de la ciudad de la que el otro carece totalmente.

Las corrientes cuantitativistas dejaron poca huella en los libros escolares españoles. Aunque algunos aspectos aparecen repetidamente (jerarquía de ciudades, por ejemplo), lo hacen dentro de planteamientos generales que le son ajenos. El texto más representativo, de los que hemos manejado, es el de segundo de Bachillerato de Gonzalo Moreno y Merino Sáenz. Sin embargo, no llega ni con mucho al grado de especialización que representa el manual de Walker & Wilson (1973) con un planteamiento ortodoxo del análisis de la ciudad desde esta corriente geográfica.

Examinemos finalmente dos libros que se complementan y que se refieren al estudio de la ciudad: *El estudio geográfico de los problemas urbanos* y *Viviendas y ciudades*, uno orientado hacia los profesores y el otro como cuaderno dirigido al alumno. Estas publicaciones representan un enfoque radical en el que problemas como la vivienda, la segregación social, las desigualdades socio-económicas etc. aparecen estudiadas partiendo de la perspectiva del propio estudiante. Este trabajo contó con un antecedente en el que participaron algunos profesores que forman el equipo de trabajo. Se trata del manual de geografía de segundo curso de bachillerato realizado por Pérez Alberti, Mesejo González y Souto González, donde se apuntan parte de estos temas, pero donde también hace acto de presencia el análisis perceptivo basado en la tipología de Lynch.

## CONCLUSIÓN

Acabamos de ver, en los breves ejemplos que se han utilizado, como la manera de emplear el concepto de ciudad y el conjunto de temas implicados ha variado a lo largo del siglo XX. En ellos se reflejan los paradigmas geográficos que sirven de base epistemológica y referente científico a los libros de texto. Además de esta secuenciación histórica, en algunos momentos se puede hablar de la coexistencia de varias corrientes simultáneas, incluso en una misma publicación, lo que permite pensar en una cierta ambigüedad e incluso pérdida de científicidad; una ruptura que se manifiesta, principalmente, entre la teoría y los trabajos prácticos.

Es indiscutible que entre la ciencia y su enseñanza existen lazos claros y una fuerte relación, pero no se puede avanzar en el campo de la didáctica de la geografía sin aclarar qué se debe enseñar y cómo hacerlo, sin establecer los conceptos que en cada momento deben de ser objeto de estudio. Se precisa un debate científico, que debe de aclarar de una vez por todas la manera de plantearnos esta enseñanza en niveles no universitarios, para que nuestra disciplina tenga interés, sea coherente y permita dar una lectura del mundo que sirva a nuestros escolares.



## NOTAS

1. Nos referimos a los manuales de UDINA CORTILES, 1913, E. y F. PALUZÍE (1942) y COMAS MONTÁÑEZ.
2. En la página 7 de la *Geografía de las Grandes Potencias (1946)*, en el apartado **Las Ciudades** referido a Gran Bretaña, se hace hincapié en el desarrollo industrial del país y la existencia de las grandes ciudades principalmente en las regiones hulleras e industriales que luego enumera con el total de habitantes de cada una. Pero, como contraposición, menciona que anteriormente las ciudades se situaban en las llanuras agrícolas y ganaderas que actualmente son centros históricos.
3. No hay que olvidar que los primeros textos universitarios con cierta entidad fueron la Geografía General de Allix y el Compendio de Geografía General de Gourou y Papy.

## BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV.(1994): *El estudio geográfico de los problemas urbanos*, Valencia, Nau Llibres.
- AA.VV. (1994): *Viviendas y Ciudades*, Valencia, Nau Llibres.
- ALLIX, A. (1956): *Manual de Geografía general*, Madrid, Rialp.
- AUDIGIER (1988): "savoirs enseignés-savoirs savants" en *Troisième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Économiques et Sociales*, Paris, INRP, pp. 55-69.
- AURIAC (1989): "Géographie et géographes pour les sciences sociales" *L'Espace Géographique*, 1989, nº2, pp. 116-119.
- BOSQUE MAUREL, J. (1986): "El espacio urbano. Evolución y cambio en Geografía urbana" en GARCÍA BALLESTEROS (coord.) *Teoría y práctica de la Geografía*, Madrid, Alhambra, pp. 259-283.
- BOSQUE SENRA, J. (1986): "La evolución de la Geografía teórica y cuantitativa" en GARCÍA BALLESTEROS (coord.) *Teoría y práctica de la Geografía*, Madrid, Alhambra, pp. 44-62.
- CAPEL, H. (1981): *Filosofía y Ciencia en la Geografía contemporánea*, Barcelona, Barcanova.
- CHEVALLARD (1991): *La Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique, edic. de 1997.
- CHORLEY, R. y HAGGETT, P. (1971): *La Geografía y los modelos socio-económicos*, Madrid, I.E.A.L.
- COMAS DE MONTÁÑEZ, M. (1946): *Síntesis geográfica de las grandes potencias*, Barcelona, Sócrates.
- ESTÉBANEZ, J. (1982): *Tendencias y Problemática actual de la Geografía*, Madrid, Cincel.
- FIEN, J. y HILLCOAT, J. (1996): "The critical tradition in research in geographical and environmental education research" en WILLIAMS (ed.) *Understanding geographical and environmental education*, New York, Cassell, pp. 26-40.
- GONZALO MORENO, A. y MERINO SÁENZ, J. (1989): *Geografía humana y económica*, Zaragoza, Edelvives.
- GOUROU, P. y PAPY, L. (1967): *Compendio de Geografía general*, Madrid, Rialp.
- HARVEY, D. (1983): *Teorías, leyes y modelos en Geografía*, Madrid, Alianza Universidad.

- HOLT JENSEN, A. (1992): *Geografía, Historia y conceptos*, Barcelona, Vicens Vives.
- KUHN, T. (1975): *La estructura de las revoluciones científicas*, Méjico, Fondo de Cultura Económico.
- MASTERMAN, M. (1975): "La naturaleza de un paradigma" en LAKATOS y MUSGRAVE (eds.) *La crítica y el desarrollo del conocimiento*, Barcelona, Grijalbo.
- PALUZÍE, E. y F. (1942): *Geografía general*, Barcelona, Elzeviriana y Camí.
- PEREZ ALBERTI, A., MESEJO GONZÁLEZ, C. y SOUTO GONZÁLEZ, X. (1989): *Xeografía*, Madrid, Anaya.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. (1994): "Implicaciones didácticas del estudio geográfico de las ciudades" *Investigaciones geográficas*, 12, pp. 93-118.
- TORTAJADA PÉREZ, J. (1962): *Geografía de España*, Madrid.
- TOULMIN, S.(1977): *La Comprensión humana*, Madrid: Alianza Universidad.
- UDINA CORTILES (1913): *Geografía, Barcelona, Camí*.
- VICENS VIVES y SOBREQUÉS (1961): *Geografía de España*, Barcelona, Vicens.
- WALKER & WILSON (1973): *Location & Links*, Oxford, Basil Blackwell.

# A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA EM PORTUGAL NA ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA

## UMA PERSPECTIVA SOBRE A SITUAÇÃO PRESENTE E CENÁRIOS DE FUTURO

EMÍLIA SANDE LEMOS

Presidente da Associação de Professores de Geografia

### 1. Organização Curricular

O sistema educativo português, excluindo o ensino superior, divide-se em duas grandes etapas – o ensino básico, que inclui o 1º ciclo (4 anos), 2º ciclo (2 anos) e 3º ciclo (3 anos) - e o ensino secundário. Dito de uma outra maneira a criança começa a sua vida escolar aos 6/7 anos, entrando para o 1º ciclo, termina aos 10/11 anos o 1º ciclo, aos 12/13 o 2º ciclo e aos 15/16 anos a educação básica. Aliás a escolaridade obrigatória em Portugal é justamente até aos 15 anos de idade (inclusivé).

O ensino secundário deve ser iniciado aos 15/16 anos e terminado aos 17/18, visto que tem a duração de três anos. Assim, desde o 1º ciclo até ao fim do secundário o aluno percorre 12 anos de escolaridade, do 1º ao 12º ano.

A aquisição das competências relacionadas com o espaço faz-se ao longo destes 12 anos de escolaridade, através de diferentes disciplinas e professores com formações diversas.

No 1º ciclo as referidas competências desenvolvem-se sobretudo a partir do espaço da área envolvente, havendo um sucessivo alargamento até atingir uma área relativamente vasta, correspondente à região em que se insere a escola. As abordagens à escala nacional e supra-nacional surgem, nomeadamente, por comparação entre as regiões com características semelhantes ou contrastantes em relação aquela em que a escola se insere.

As aprendizagens giram em torno de áreas temáticas, como a “Á descoberta do ambiente natural”, “Á descoberta das inter-relações entre os espaços”, “Á descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade” e privilegiam conhecimentos baseados na observação directa (1), na experimentação e manipulação, visando a aquisição de competências básicas, como por exemplo, conhecer e saber orientar-se através dos pontos cardeais, localizar lugares e percursos numa planta, situar países relevantes para a realidade nacional/regional num planisfério, situar-se espacialmente em relação ao país e ao Mundo.

Neste ciclo existe o regime da monodocência e o professor é formado em Escolas Superiores de Educação – Ensino Superior Politécnico. Na maior parte das Escolas Superiores de Educação do nosso país não há, contudo, qualquer professor universitário especializado em Geografia, pelo que se observa um défice de formação nos docentes do 1º ciclo que se reflecte, necessariamente, nos alunos, que saem deste ciclo muitas vezes com poucas competências relacionadas com a dimensão espacial.

No 2º ciclo as aprendizagens espaciais fazem-se, sobretudo, através da disciplina de História e Geografia de Portugal. As principais finalidades geográficas desta disciplina são a compreensão da organização do espaço português, quer na sua vertente física quer humana e suas inter-relações, bem como o domínio de destrezas que permitem a pesquisa em documentos gráficos e cartográficos, aprofundando a leitura e interpretação de mapas, a diferentes escalas de análise e de diagramas estatísticos.

O desenvolvimento de um espírito crítico face ao uso do espaço é também uma preocupação da educação geográfica nestes dois primeiros ciclos, se bem que, vulgarmente, a formação dos professores não os tenha despertado para a importância do desenvolvimento desta dimensão no processo educativo dos seus discentes.

A História e Geografia de Portugal é, quase exclusivamente, leccionada por professores com formação universitária em História, quase todos sem qualquer formação geográfica. Tal facto resulta de uma desadaptação da formação de professores a esta nova disciplina lançada pela reforma educativa.

Devido a esta situação e ainda porque os conteúdos temáticos referentes à Geografia de Portugal são os últimos a ser leccionados, bastantes alunos chegam ao final do 2º ciclo sem, na realidade, terem atingido os objectivos definidos para esta disciplina, no que diz respeito à Geografia do nosso país, o que constitui, sem dúvida um dos mais graves problemas com que se debate a educação geográfica em Portugal, na medida em que o ensino da Geografia de Portugal não é mais retomado na escolaridade obrigatória.

É apenas no 3º ciclo que a disciplina de Geografia é autónoma. No entanto com um outro grave problema: o de ter uma truncagem na sua leccionação, já que existe no 7º ano, deixa de ser leccionada no 8º ano e volta a existir no 9º ano.

Assim, no 7º ano as aprendizagens centram-se na Geografia da Europa – Dimensões e Fronteiras; Organização do Território e Mobilidade de Pessoas, Bens e Informação, Qualidade de Vida e Ambiente - e no aprofundamento de competências pressupostamente já adquiridas de pesquisa geográfica, nomeadamente a recolha, classificação e ordenação de dados através da investigação de documentos tais como mapas, textos, fotografias, fotografias aéreas, imagens de satélite, do trabalho de campo, sem esquecer a utilização da expressão gráfica e cartográfica, envolvendo escalas de análise cada vez mais amplas. Contudo, o número excessivo de conceitos a adquirir pelos alunos, o seu carácter, na maior parte das vezes, demasiado abstracto, conduzem ao não cumprimento dos objectivos do programa ou a uma prática lectiva com um pendor sobretudo expositivo e factual.

Aliás o mesmo sucede no 9º ano, em que o programa da disciplina de Geografia pretende abarcar a realidade mundial, nomeadamente através do desenvolvimento das seguintes temáticas: População e os recursos a nível mundial, uma distribuição irregular; A interdependência mundial; As desigualdades nos níveis de desenvolvimento mundial; A Terra, um planeta frágil.

Os professores habilitados para leccionarem a disciplina de Geografia no 3º ciclo, bem como no secundário, têm de ter formação universitária em Geografia (neste momento o correspondente à licenciatura).

No ensino secundário a disciplina de Geografia é de opção e apenas para alguns alunos (os que estão nos chamados agrupamentos de ligados às vertentes Económico-Social e Humanística).

Consideramos ser este também um dos constrangimentos da Educação Geográfica em Portugal, já que dá um carácter de menoridade à ligação da Geografia com as Ciências da Terra, nomeadamente a Biologia e a Geologia. Esta discrepância conduz, inclusive, a que alunos do ensino superior em cursos como o de Arquitectura, em que há disciplinas de Geografia, não tenham podido frequentar esta disciplina no ensino secundário.

No 10 e 11º anos do ensino secundário a disciplina de Geografia incide sobre o espaço português, numa perspectiva de gestão dos recursos existentes e de planeamento e ordenamento do território.

A Geografia, no ensino secundário, como principais finalidades que os alunos desenvolvam competências que os tornem capazes de: Reconhecer, através de homogeneidades e heterogeneidades, a existência de diferentes padrões de distribuição dos fenómenos geográficos no espaço nacional, relacionar a existência de conflitos no uso do espaço e na gestão de recursos com situações de desigual desenvolvimento a nível local, desenvolver a percepção espacial no sentido de uma progressiva apropriação criativa dos espaços de vida; interessar-se pela conciliação entre o crescimento económico e a melhoria da qualidade de vida das populações, associando-os à valorização do património natural e cultural e participar, através da procura e da apresentação de soluções fundamentais, na resolução de problemas espaciais, aprofundando as metodologias de pesquisa geográfica já utilizadas anteriormente.

O programa é composto por 4 grandes temas:

- Planear e gerir o território: para quê e para quem;
- Conhecer o território: os recursos e as actividades (que compõem cerca de dois terços do conteúdo curricular já que se debruça sobre a população, a água, a energia, o mar, o subsolo, as actividades agrícolas, industriais, terciárias, a rede urbana e de transporte);
- Planear o futuro gerindo o presente: dimensões nacional e regional do problema;
- Portugal nos espaços europeu e mundial: relações a intensificar.

Como se pode deduzir trata-se de um programa ambicioso, para as suas 4h semanais. Contudo, em nosso entender, tem tido o mérito de despertar os docentes para as questões mais ligadas ao planeamento e ordenamento espacial, “provocando” a sua actualização científica nestes domínios e uma maior aproximação aos geógrafos mais profissionalmente ligados a estas temáticas.

No 12º ano a Reforma Educativa introduziu uma disciplina completamente nova, cujo título é, aliás, bastante infeliz, “Introdução ao Desenvolvimento Económico e Social” - IDES (porquê Introdução a uma temática que já vêm a ser ensinada/aprendida desde a Educação Básica, se bem que a níveis de profundidade diferente, como é natural).

Mais uma vez a Geografia desaparece, mas para dar lugar a esta nova disciplina que pode ser leccionada não só por professores licenciados em Geografia como também em Economia, Sociologia e Direito (neste último caso por disfunções do sistema – falta de correlação entre novas matérias curriculares e a organização dos grupos disciplinares). A IDES é também de opção e está sujeita a um exame final nacional, podendo ainda servir, tal como a Geografia de 10º e 11º anos como disciplina específica para acesso ao ensino superior.

O programa de IDES é bastante vasto, tendo uma estrutura em 3 grandes temas:

- Tema 1: “A mudança na sociedade. Os percursos do desenvolvimento”, que é obrigatório para todos os alunos (focando a problemática da mudança social e do desenvolvimento, num percurso através da geopolítica do Mundo, no século XX, vista a diferentes escalas de análise);
- Tema 2: “Questões do desenvolvimento no mundo actual”, que contempla dois subtemas, um ligado às novas tecnologias e o segundo ao ambiente, sendo apenas obrigatório um deles;
- Tema 3: “Cenários de Futuro”, que se encontra subdividido em 4 cenários: o demográfico, o económico, o do ordenamento do território e o dos modos de comportamento e estilos de vida, sendo apenas um de escolha obrigatória pelos alunos.

Detivemo-nos um pouco mais na descrição do programa desta disciplina pelo seu carácter inovador, pelo menos ao nível das intenções: reconhecimento da importância, para os jovens, da compreensão e avaliação dos processos de funcionamento do sistema mundo, do debate sobre os sistemas de valores em que se baseia a organização social e económica da família, dos grupos sociais e dos estados, para apenas citar duas das que nos parecem mais importantes.

Por outro lado, esta disciplina, leccionada por professores de diferentes formações científicas abria caminho à implementação, de hábitos de trabalho em equipe pluridisciplinar, aproximando assim a escola das tendências mais recentes da organização do trabalho.

Contudo, a obrigatoriedade, decidida posteriormente à implementação desta disciplina, da existência de um exame final nacional, veio provocar constrangimentos graves na sua leccionação, que passou a pautar-se preferencialmente por um ensino/aprendizagem expositivo, individualista e competitivo.

Em síntese, é nossa opinião que, a nível da organização curricular os principais constrangimentos da Educação Geográfica em Portugal, são os seguintes:

- A deficiente formação geográfica dos professores do 1º ciclo de escolaridade;

- Aprendizagem, pelos alunos, da Geografia de Portugal, durante toda a escolaridade básica, apenas no 2º ciclo e com professores sem formação científica em geografia;
- Interrupção da leccionação da disciplina de Geografia no 8º ano de escolaridade – se bem que esta situação esteja em curso de ser alterada, tendo sido anunciado em Julho deste ano pelo Ministro da Educação, em conferência de imprensa que, entre dez novas medidas para a educação, uma será o retornar da Geografia ao 8º ano. As alterações curriculares que acompanham esta medida serão experimentadas em cerca de 35 escolas durante este ano lectivo pelo que ainda é cedo para se fazer qualquer avaliação desta alteração;
- Programas demasiado centrados na aprendizagem de um conjunto extenso de conceitos, nem sempre relevantes ou operacionlizáveis (atendendo à idade dos alunos), nomeadamente nos 2º e 3º ciclos;
- Impossibilidade da frequência da disciplina de Geografia no ensino secundário pelos alunos com uma formação específica nas ciências ditas exactas, para a qual a componente da geografia física é, certamente, indispensável. Esta situação é ainda penalizante para os alunos que queiram ingressar no curso superior de Geografia, na variante de Geografia Física.

Mas, por outro lado existem aspectos francamente positivos, que não poderemos deixar de mencionar:

- A formação superior específica em Geografia, por parte dos docentes que a leccionam;
- O número de horas lectivas semanais da Geografia (enquanto disciplina autónoma) superior à média da Europa comunitária (3º ciclo – 3h, no 7º ano e 4h, no 9º ano e os 10º e 11º anos – 4h cada);
- Uma formação inicial, que contempla não só aspectos científicos mas também pedagógicos, incluindo um ano de estágio em escolas básicas e/ou secundárias, com turmas próprias e que é obrigatória para a entrada na carreira profissional;
- Dois terços dos professores que se encontram enquadrados no grupo disciplinar de geografia na educação básica (3º ciclo) e no ensino secundário possuem habilitação profissional;
- A existência de cursos e acções de formação contínua, disponibilizados por diversas instituições – Universidades, Associações de Professores, de Escolas e os serviços da administração central ou regional da educação.

## **2. Práticas Lectivas e Inovação**

Não foi realizado, até agora em Portugal, qualquer estudo profundo sobre as práticas lectivas dos professores de Geografia, quer no que diz respeito às metodologias empregues, quer em relação aos materiais utilizados no processo de ensino/aprendizagem, que nos possa dar uma perspectiva generalizadora quanto à panorâmica nacional.

Contudo, face aos inúmeros contactos que temos com diferentes escolas e docentes do país, tanto através da actividade da Associação de Professores de Geografia, como devido a mais de dez anos de experiência como orientadora de estágios, parece-nos que, fruto da falta de formação contínua centrada na escola e nos problemas quotidianos que se colocam ao docente, pouco se tem inovado, no que diz respeito, à utilização de novas metodologias, como por exemplo as que se baseiam na resolução de problemas e/ou tomada de decisões, com recurso a materiais e instrumentos diversificados.

Se bem que seja já relativamente vulgar a metodologia do trabalho de grupo, ainda se ensina pouco os alunos a realizarem uma pesquisa autónoma, sob a forma de projecto de trabalho. É também raro o recurso ao trabalho de campo, tal como é entendido pela escola anglófona.

Contudo, as visitas de estudo são hoje uma prática corrente, se bem que a aprendizagem que delas resulta nem sempre represente o desenvolver de capacidades de pesquisa geográfica, mas tão só a de observação e identificação das principais características dos locais visitados.

A utilização do computador, de programas didácticos em suporte digital e da Internet está ainda pouco disseminada, apesar de já haver escolas com práticas mais ou menos consolidadas neste domínio, mas que não se constituíram ainda como centros difusores. A título de exemplo poderíamos salientar que a Associação de Professores de Geografia, abriu, há um ano inscrições para uma acção de formação, de 1 dia, subordinado à temática “Utilização do Computador na a de Aula de Geografia” que teve apenas 30 inscrições, para um universo de cerca de 1000 professores de Geografia.

Se a ficha de trabalho já se vulgarizou, sobretudo como complemento e/ou suporte ao trabalho com o manual, já o mesmo não se pode dizer dos mass media, nomeadamente videogramas, jornais e revistas, se bem que nesse campo também estejam a ser feitos bastantes progressos, em várias escolas do país.

Um indicador de que a inovação nas práticas lectivas corresponde a uma situação ainda muito pouco difundida no nosso país é o facto de o 1º Concurso Nacional de Inovação na Educação Geográfica, promovido o passado ano lectivo pela Associação de Professores de Geografia, apenas ter recebido 12 trabalhos concorrentes, (dos quais alguns com bastante qualidade). Mas, mais grave ainda, porque indiciador de que esta situação tenderá a permanecer no tempo é o facto de ao mesmo concurso, na modalidade de investigação em educação geográfica, apenas ter concorrido um trabalho, já que em nosso entender, para que os docentes, nas escolas, possam constituir-se como núcleos consequentes de inovação, terão de ter o suporte de formação teórica, que deverá ser facultado e disseminado pelas instituições do ensino superior, coisa que raramente acontece no nosso país. Aliás outro indicador importante é o facto de não haver, em Portugal, qualquer especialização (mestrado ou diploma de estudos superiores especializados) exclusivamente dedicada à didáctica da Geografia.



Apesar da situação descrita, começam a mutiplicar-se projectos pedagógicos que têm permitido a divulgação de novas metodologias, a “reinvenção” de outras, mais “antigas”.

Testemunho de que “contudo, o ensino da Geografia se move” são as experiências já implementadas em algumas escolas que de seguida se descrevem:

- Projecto GEOLAB - equipamento de seis escolas do país com “Geolabs”, ou seja um conjunto de hardware e software que permite aos alunos a familiarização com alguns aspectos dos sistemas de informação geográfica, graças a uma parceria entre o Departamento de Geografia da Universidade Nova de Lisboa, a Associação de Professores de Geografia, a Associação Portuguesa de Geógrafos e ao apoio do Ministério da Ciência e Tecnologia;
- Projecto de Levantamento do Uso do Solo da área envolvente da escola feito por alunos de escolas básicas e secundárias da região centro do país, com recurso a trabalho de campo relativamente intensivo;
- Concurso Nacional de Ideias – “Vamos Discutir a Regionalização”(relacionado com o debate nacional sobre esta temática), promovido pela Associação de Professores de Geografia e a Associação Portuguesa de Planeadores do Território, que teve uma adesão de mais de cem escolas do país e de que resultou a realização de vários trabalhos bastante interessantes, alguns deles incluindo páginas electrónicas concebidas e postas a funcionar por discentes.

### **3. Que Desafios para o Aprofundamento da Educação Geográfica em Portugal?**

Em nosso entender os desafios que se colocam à educação geográfica passam pelos seguintes vectores:

- *Valorização social do conhecimento e das competências geográficas.*

Esta valorização deve ser realizada através de uma acção concertada dos vários parceiros sociais interessados, nomeadamente, Associação de Professores de Geografia, departamentos universitários de Geografia, departamentos ligados à formação de professores, escolas e docentes directamente implicados no ensino desta disciplina a nível básico e secundário, o que tem implicações quer nas metodologias usadas, quer nas temáticas abordadas.

No nosso país é provável que a maior parte da população ainda associe a disciplina de Geografia ao conhecimento das capitais, dos principais rios e relevo, etc, isto é, um tipo de conhecimento enciclopédico útil para vencer concursos de televisão.

Mas, se o professor de Geografia for, cada vez mais colocando os seus alunos a realizar trabalhos de campo, por exemplo, medindo a poluição dos rios da área envolvente, procurando cartografar as construções em leito de cheia, a imagem da Geografia ir-se-à alterando e valorizando-se aos olhos do cidadão comum.

Gostaríamos aqui de referir um caso que pode ser exemplar:

- após vários anos de seca, ocorreram cheias que embora não tenham tido repercussões em áreas muito vastas, foram devastadoras para algumas povoações do Alentejo, o que provocou a “descoberta” pelo país, sobretudo através dos meios de comunicação social, de que muitas aldeias e vilas tinham construções em leito de cheia. Face a esta situação não deixamos de perguntar: quantos cidadãos portugueses sabem que o conceito de leito de cheia só é referido na disciplina de Geografia? Quantos professores de Geografia cartografaram as construções em leito de cheia da área envolvente da escola, para a partir daí debater com os alunos, os pais, e a comunidade em geral, esse problema? Quantos autarcas, se tivessem uma adequada formação geográfica, não poderiam ter evitado a proliferação de construções em leito de cheia?

• *Trabalho em parceria, dos professores de geografia com:*

- *a comunidade envolvente*, no sentido de uma compreensão por parte desta da importância e utilidade social da escola em geral e da educação geográfica em particular;
  - *os outros professores* para que se discuta e se planifique o processo de ensino/aprendizagem mais centrado nos processos do que nos produtos, no que há de comum às várias disciplinas, sem deixar contudo de sublinhar qual a mais-valia de cada saber. Com isto certamente que se economizaria esforços, valorizaria aos olhos do outro a essência de cada ciência, tornar-se-ia ainda mais apelativa uma formação contínua centrada na escola e nos interesses comuns da comunidade escolar e aproximaria o professor e o estudante das formas de organização do trabalho mais actuais.
  - *as instituições de ensino superior* para que, quer a nível científico, quer a nível pedagógico-didáctico, a inovação esteja presente na acção do professor de Geografia. Uma inovação acompanhada, discutida, experimentada, adequada à comunidade escolar, investigada em parceria, sempre em processo de reformulação, que contribua para a tal (re)valorização do saber geográfico aos olhos da sociedade e para uma educação para a cidadania no que este conceito tem de mais abrangente.
- *Implementação, na educação básica e no ensino secundário, de uma “cultura geográfica” que privilegie:*
- A apropriação do espaço/território como dimensão essencial da vida humana;
  - A utilização de mapas, fotografias aéreas, imagens de satélite, sistemas de informação geográfica;
  - O trabalho de campo;
  - O estudo de casos a diferentes escalas de análise;
  - A resolução de problemas e a tomada de decisões, tendo como vector fundamental o espaço;
  - As inter-relações entre natureza e sociedade,
  - As inter-relações entre os lugares, as sociedades e os povos.

Face à sociedade de informação que cada vez mais impregna o nosso quotidiano, o maior desafio que se coloca ao professor de Geografia, é o de fazer com que os seus alunos aprendam a ler para além do mapa que todos os dias serve de ecrã ao telejornal, a observar para além daquilo que os seus olhos vêem, a questionar para além da informação que lhes é fornecida ou a que têm acesso, a pensar para além daquilo que os outros querem que eles pensem, a agir para além daquilo que as outras gerações foram capazes de fazer, e o façam em equipa, de uma forma única mas ao mesmo tempo solidária, tal como a “mistura” de ar, água, solo, rochas e vida, que tornam ímpar esta Terra em que vivemos.

### NOTA

1. Nas escolas mais isoladas torna-se difícil a observação directa, pelo que se recorre à observação indirecta.

# LA EDUCACIÓN DE LA GEOGRAFÍA EN PORTUGAL EN LA ESCUELA BÁSICA Y SECUNDARIA

## UNA PERSPECTIVA SOBRE LA SITUACIÓN PRESENTE Y ESCENARIOS DE FUTURO

EMÍLIA SANDE LEMOS

Presidenta de la Associação de Professores de Geografia

Traducción realizada por Lluís Alemany Giner

### 1. Organización Curricular

El sistema educativo portugués, excluyendo la enseñanza superior, se divide en dos grandes etapas: la enseñanza básica, que incluye el 1er ciclo -4 años-, 2º ciclo -2 años- y 3er ciclo -3 años-; y la enseñanza secundaria. Dicho de otra manera, el infante inicia su escolarización en el 1er ciclo, entrando a los 6 ó 7 años y la termina a los 10 u 11 años; a los 12 ó 13 termina el 2º ciclo y a los 15 ó 16 años finaliza la educación básica. Además la escolarización obligatoria en Portugal es justamente hasta a los 15 años de edad (inclusive).

La enseñanza secundaria debe ser iniciada a los 15 ó 16 años y terminada a los 17 ó 18, dado que tiene una duración de tres años. Así, desde el 1er ciclo hasta el final de secundaria el alumno recorre 12 años de escolarización, desde 1º hasta 12º.

La adquisición de las competencias relacionadas con el espacio se hace a lo largo de estos 12 años de escolarización, a través de diferentes disciplinas y profesores con formaciones diversas.

En el 1º ciclo dichas competencias se desarrollan, sobre todo, a partir del espacio del medio que les rodea, habiendo un sucesivo alargamiento hasta alcanzar un área relativamente vasta, correspondiente a la región en que se inserta la escuela. Los alcances a escala nacional y supranacional surgen, concretamente, por comparación entre las regiones con características semejantes que se diferencian con relación a aquella en que la escuela se insiere.

Los aprendizajes giran en torno a áreas temáticas, como: "El descubrimiento del medio natural", "El descubrimiento de las interrelaciones entre los espacios", "El descubrimiento de las interrelaciones entre la naturaleza y la sociedad" y priman los conocimientos basados en la observación directa (1), en la experimentación y manipulación; supervisando la adquisición de competencias básicas, como por ejemplo, conocer y saber orientarse a través de los puntos cardinales, localizar lugares y recorridos en un plano, situar países relevantes para la realidad nacional/regional en un planisferio, situarse espacialmente con relación al país y al Mundo.

En este ciclo existe el régimen de monodocencia y el profesor está formado en Escuelas Superiores de Educación – Enseñanza Superior Politécnica. En la mayor parte de las

Escuelas Superiores de Educación de nuestro país no hay, después de todo, ningún profesor universitario especializado en Geografía, por lo que se observa un déficit de formación en los docentes del 1er ciclo que se refleja, necesariamente, en los alumnos que salen de este ciclo muchas veces con pocas competencias relacionadas con la dimensión espacial.

En el 2º ciclo los aprendizajes espaciales se hacen, sobre todo, a través de la disciplina de Historia y Geografía de Portugal. Los principales objetivos geográficos de esta disciplina son la comprensión de la organización del espacio portugués, tanto en su vertiente física como en la humana y sus interrelaciones, así como el dominio de destrezas que permiten la investigación en documentos gráficos y cartográficos, profundizando en la lectura e interpretación de mapas a diferentes escalas de análisis y de diagramas estadísticos.

El desarrollo de un espíritu crítico frente al uso del espacio es también una preocupación de la educación geográfica en estos dos primeros ciclos, aunque, normalmente, la formación de los profesores no les haya concienciado de la importancia del desarrollo de esta dimensión en el proceso educativo de sus discentes.

La Historia y Geografía de Portugal es, casi exclusivamente, enseñada por profesores con formación universitaria en Historia, casi todos sin ninguna formación geográfica. Tal hecho es debido a la no-adaptación en la formación de profesores a esta nueva disciplina lanzada por la reforma educativa.

Esto es debido a que los contenidos temáticos referentes a la Geografía de Portugal son los últimos en ser enseñados, bastantes alumnos llegan al final del 2º ciclo sin, realmente, haber alcanzado los objetivos definidos para esta disciplina en lo que respecta a la Geografía de nuestro país, lo que constituye, sin duda, uno de los problemas más graves con que se enfrenta la educación geográfica en Portugal, en la medida en que la enseñanza de la Geografía de Portugal no es posteriormente retomada en la escolarización obligatoria.

Es sólo en el 3er ciclo que la disciplina de Geografía es autónoma. Además con otro grave problema: el de ser truncada en su aleccionamiento, ya que se enseña en el 7º año, deja de ser enseñada en el 8º año y vuelve a impartirse en el 9º año.

Así, en el 7º año el aprendizaje se centra en la Geografía de Europa –dimensiones y fronteras, organización del territorio y movilidad poblacional, bienes e informaciones, calidad de vida y ambiente- y en el ahondamiento de competencias presupuestamente ya adquiridas de investigación geográfica, concretamente la recogida, clasificación y ordenación de datos a través de la investigación de documentos tales como mapas, textos, fotografías, fotografías aéreas, imágenes de satélite, del trabajo de campo, sin olvidar la utilización de la expresión gráfica y cartográfica, incluyendo escalas de análisis cada vez más amplias. Por ello, el número excesivo de conceptos a adquirir por los alumnos, su carácter, la mayor parte de las veces, demasiado abstracto, conducen al incumplimiento de los objetivos del programa o a una práctica lectiva con una tendencia sobre todo expositiva y factual.

Además, lo mismo sucede en el 9º año, en que el programa de la disciplina de Geografía

pretende abarcar la realidad mundial, concretamente a través del desarrollo de las siguientes temáticas: Población y recursos en el ámbito mundial, una distribución irregular; la interdependencia mundial; las desigualdades en los niveles de desarrollo mundial; la Tierra, un planeta frágil.

Los profesores habilitados para enseñar la disciplina de Geografía en el 3er ciclo, así como en secundaria, han de tener formación universitaria en Geografía (en este momento el equivalente a una licenciatura).

En la enseñanza secundaria la disciplina de Geografía es opcional y apenas para algunos alumnos (los que están en los llamados agrupamientos ligados a las vertientes Económico-Social y Humanística).

Consideramos que es ésta también una de las obligaciones de la Educación Geográfica en Portugal, ya que da un carácter de inferioridad a la relación de la Geografía con las ciencias de la Tierra, especialmente la Biología y la Geología. Esta discrepancia conduce, inclusive, a que alumnos de enseñanza superior en carreras como la de Arquitectura, en la que hay disciplinas de Geografía, no les haya sido impartida esta disciplina en la enseñanza secundaria.

En el 10º y 11º año de la enseñanza secundaria la disciplina de Geografía incide sobre el espacio portugués, en una perspectiva de gestión de los recursos existentes y de planeamiento y ordenamiento del territorio.

La Geografía, en la enseñanza secundaria, tendría como principales objetivos que los alumnos desarrollen competencias que les hagan capaces de: reconocer, a través de homogeneidades y heterogeneidades, la existencia de diferentes patrones de distribución de los fenómenos geográficos en el espacio nacional; relacionar la existencia de conflictos en el uso del espacio y en la gestión de recursos con situaciones de desigual desarrollo en el ámbito local; desarrollar la percepción espacial en el sentido de crear una progresiva familiaridad en los espacios de vida; interesarse por la conciliación entre el crecimiento económico y la mejoría de la calidad de vida de la población, asociándolos a la valoración del patrimonio natural y cultural y participar, a través de la búsqueda y del aporte de soluciones fundamentales, en la resolución de problemas espaciales, profundizando las metodologías de investigación geográfica ya utilizadas anteriormente.

El programa se compone de 4 grandes temas:

- Planear y gestionar el territorio: para qué y para quién.
- Conocer el territorio: los recursos y las actividades -que componen cerca de dos tercios del contenido curricular ya que se aplica sobre la población, el agua, la energía, el mar, el subsuelo, las actividades agrícolas, industriales, terciarias, la red urbana y de transporte-.
- Planear el futuro gestionando el presente: dimensión nacional y regional del problema.
- Portugal en el espacio europeo y mundial: relaciones a intensificar.

Como se puede deducir se trata de un programa ambicioso, para ser de 4h semanales. Por ello ha tenido, a nuestro entender, el mérito de despertar a los docentes sobre las cuestiones más ligadas al planeamiento y ordenamiento espacial, “provocando” su actualización científica en estos dominios y una mayor aproximación a los geógrafos profesionalmente más ligados a estas temáticas.

En el 12º año la Reforma Educativa introdujo una disciplina completamente nueva, cuyo título es, además, bastante desafortunado, “Introdução ao Desenvolvimento Económico e Social (2)” -IDES- (porque Introducción a una temática que ya viene a ser enseñada y aprendida desde la Educación Básica, aunque a niveles de diferente profundidad, como es natural).

De nuevo la Geografía desaparece, pero para dar lugar a esta nueva disciplina que puede ser enseñada no sólo por profesores licenciados en Geografía sino también en Economía, Sociología y Derecho (en este último caso por disfunciones del sistema –falta de correlación entre nuevas materias curriculares y la organización de los grupos disciplinares). La IDES es también opcional y está sujeta a un examen final nacional, pudiendo aún servir, tal como la Geografía de 10º y 11º año, como disciplina específica para acceso a la enseñanza superior.

El programa de IDES es bastante extenso, pues tiene una estructura en 3 grandes temas:

- Tema 1: “Los cambios en la sociedad. Las direcciones del desarrollo”, que es obligatorio para todos los alumnos (enfocando la problemática del cambio social y del desarrollo, en un recorrido a través de la geopolítica del Mundo, en el siglo XX, observado según diferentes escalas de análisis).
- Tema 2: “Cuestiones del desarrollo en el mundo actual”, que contempla dos subtemas, uno ligado a las nuevas tecnologías y el segundo al ambiente, siendo sólo obligatorio uno de ellos.
- Tema 3: “Escenarios de Futuro”, que está subdividido en 4 escenarios: el demográfico, el económico, el de ordenamiento del territorio y el de los modos de comportamiento y estilos de vida; siendo sólo uno de elección obligatoria para los alumnos.

Nos detuvimos un poco más en la descripción del programa de esta disciplina por su carácter innovador, por lo menos en el ámbito de sus objetivos: reconocimiento de la importancia, para los jóvenes, de la comprensión y evaluación de los procesos de funcionamiento del sistema mundial, del debate sobre los sistemas de valores en que se basa la organización social y económica de la familia, de los grupos sociales y de los estados, por citar sólo dos de las que nos parecen más importantes.

Por otro lado, esta disciplina, enseñada por profesores de diferentes formaciones científicas abría camino a la adquisición de hábitos de trabajo en equipo pluridisciplinar, aproximándose así a las tendencias más recientes de la escuela de organización del trabajo.

Por ello, la obligatoriedad, decidida posteriormente a la implantación de esta disciplina, con respecto a la existencia de un examen final nacional, provocó graves obstáculos en su enseñanza, que pasó a medirse mayormente por una enseñanza/aprendizaje expositivo, individualista y competitivo.

En resumen, es nuestro parecer que, en el ámbito de organización curricular los principales obstáculos de la Educación Geográfica en Portugal, son los siguientes:

- La deficiente formación geográfica de los profesores del 1er ciclo de escolarización.
- Aprendizaje, por los alumnos, de la Geografía de Portugal, durante toda la escolarización básica, únicamente en el 2º ciclo y con profesores sin formación científica en Geografía.
- Interrupción de la enseñanza de la disciplina de Geografía en el 8º año de escolarización, si bien esta situación ya está en curso de ser cambiada, lo anunció, en julio de este año, el Ministro de Educación, en conferencia de prensa que, de entre diez nuevas medidas para la educación, una será la vuelta de la Geografía al 8º año. Las alteraciones curriculares que acompañarán esta medida serán experimentadas en cerca de 35 escuelas durante este año lectivo por lo que aún es pronto para hacer alguna evaluación de esta alteración.
- Programas demasiado centrados en el aprendizaje de un conjunto extenso de conceptos, ni siempre relevantes ni practicables (atendiendo a la edad de los alumnos), especialmente en el 2º y 3er ciclo.
- Imposibilidad de una continuidad en el impartimiento de la disciplina de Geografía en la enseñanza secundaria para los alumnos con una formación específica en las llamadas ciencias exactas, para las cuales el componente de Geografía física es, ciertamente, indispensable. Esta situación es además perjudicial para los alumnos que quieran ingresar en el curso superior de Geografía, en la especialidad de Geografía Física.

Mas, por otro lado existen aspectos francamente positivos, que no podemos dejar de mencionar:

- La formación superior específica en Geografía, por parte de los docentes que la enseñan.
- El número de horas lectivas semanales de Geografía (como disciplina autónoma) superior a la media de la Europa comunitaria (3er ciclo → 3h en el 7º año y 4h en el 9º año y en el 10º y 11º año → 4h).
- Una formación inicial, que contempla no sólo aspectos científicos sino también pedagógicos, incluyendo un año de estancia en escuelas básicas y/o secundarias, con grupos propios; y que es obligatorio para la entrada en la carrera profesional.
- Dos tercios de los profesores que se encuentran encuadrados en el grupo disciplinar de Geografía en la educación básica (3er ciclo) y en la enseñanza secundaria poseen habilitación profesional.
- La existencia de cursos y acciones de formación continua, ofertados por diversas instituciones –Universidades, Asociaciones de Profesores, de Escuelas y los servicios de la administración central o regional de Educación.



## 2. Prácticas Lectivas e Innovación

No se ha realizado, hasta ahora en Portugal, ningún estudio profundo sobre las prácticas lectivas de los profesores de Geografía, bien en lo que respecta a las metodologías emprendidas, bien con relación a los materiales utilizados en el proceso de la enseñanza/aprendizaje, que nos pueda dar una perspectiva generalizadora en cuanto a la panorámica nacional.

Por ello, frente a los incontables contactos que hemos mantenido con diferentes escuelas y docentes del país, tanto a través de la actividad de la Associação de Profesores de Geografia, como debido a más de diez años de experiencia como orientadora de cursillos, nos parece que, fruto de la falta de formación continua centrada en la escuela y en los problemas cotidianos que se le presentan al docente, poco se ha innovado, en lo que respecta, a la utilización de nuevas metodologías, como por ejemplo las que se basan en la resolución de problemas y/o toma de decisiones, con recurso a materiales e instrumentos diversos.

Aunque esté ya relativamente muy vista la metodología del trabajo de grupo, aún se enseña poco a los alumnos a realizar una investigación autónoma, bajo la forma de proyecto de trabajo. Es también raro el recurso al trabajo de campo, tal como es entendido por la escuela anglófona.

Por ello, las visitas de estudio son hoy una práctica corriente, aunque el aprendizaje que de ellas resulta no siempre representa el desarrollo de capacidades de investigación geográfica, sino tan sólo la de observación e identificación de las principales características de los locales visitados.

La utilización del ordenador, de programas didácticos en soporte digital y de Internet está aún poco extendida, a pesar de haber ya escuelas con prácticas más o menos consolidadas en este dominio, pero que no se han constituido todavía como centros difusores. A modo de ejemplo podríamos resaltar que la Associação de Professores de Geografia, abrió, hace un año inscripciones para una jornadas de formación, de 1 día, subordinadas a la temática "Utilização do Computador na a Aula de Geografia" (3) que apenas tuvo 30 inscripciones, para un universo de cerca de 1000 profesores de Geografia.

Si la ficha de trabajo ya ha quedado obsoleta, sobre todo como complemento y/o soporte al trabajo con manual, no se puede decir lo mismo de los mass media, concretamente videogramas, periódicos y revistas, aunque en ese campo también se están haciendo bastantes progresos, en varias escuelas del país.

Un indicador de que la innovación en las prácticas lectivas corresponde a una situación todavía muy poco difundida en nuestro país es el hecho de que el 1<sup>er</sup> Concurso Nacional de Inovação na Educação Geográfica (4), promovido el pasado año lectivo por la Associação de Professores de Geografia, apenas recibió 12 trabajos concurrentes (de los cuales algunos con bastante calidad). Pero, más grave todavía, como indicador de que esta situación tenderá a permanecer en el tiempo, es el hecho del mismo concurso, que en la modalidad de investigação en educação geográfica, sólo tuvo la concurrencia de un traba-

jo. En nuestra opinión, para que los docentes, en las escuelas, puedan constituirse como núcleos consecuentes de innovación, tendrán que tener el soporte de formación teórica, que deberá ser facultada y extendida por las instituciones de la enseñanza superior, cosa que raramente acontece en nuestro país. Además otro indicador importante es el hecho de no haber, en Portugal, ninguna especialización (licenciatura o diplomatura de estudios superiores especializados) exclusivamente dedicada a la didáctica de la Geografía.

A pesar de la situación descrita, comienzan a multiplicarse proyectos pedagógicos que han permitido la divulgación de nuevas metodologías, la “reinención” de otras, más “antiguas”.

Testigo de que “a pesar de todo, la enseñanza de la Geografía se mueve” son las experiencias ya implantadas en algunas escuelas que acto seguido se describen:

- Proyecto GEOLAB -equipamiento de seis escuelas del país con “Geolabs”, o sea, un conjunto de hardware y software que permite a los alumnos la familiarización con algunos aspectos de los sistemas de información geográfica, gracias a una colaboración entre el Departamento de Geografía de la Universidade Nova de Lisboa, la Associação de Professores de Geografia, la Associação Portuguesa de Geógrafos y al apoyo del Ministério da Ciência e Tecnologia.
- Proyecto de Levantamento do Uso do Solo (5) del medio que rodea la escuela hecho por alumnos de escuelas básicas y secundarias de la región centro del país, con recurso a trabajo de campo relativamente intensivo.
- Concurso Nacional de Ideias – “Vamos Discutir la Regionalização” (relacionado con el debate nacional sobre esta temática), promovido por la Associação de Professores de Geografia y la Associação Portuguesa de Planeadores do Território, que tuvo una adhesión de más de cien escuelas del país y de la que resultó la realización de varios trabajos bastante interesantes, algunos de ellos incluyendo páginas electrónicas concebidas y puestas en funcionamiento por discentes.

### 3. Qué Desafíos para el Incremento de la Educación Geográfica en Portugal

A nuestro entender los desafíos que se le presentan a la educación geográfica pasan por los siguientes vectores:

- *Valorización social del conocimiento y de las competencias geográficas.*

Esta valorización debe ser realizada a través de una acción concertada de los diferentes colaboradores sociales interesados, concretamente, Associação de Professores de Geografia, departamentos universitarios de Geografía, departamentos ligados a la formación de profesores, escuelas y docentes directamente implicados en la enseñanza de esta disciplina en el ámbito básico y secundario, lo que tiene implicaciones tanto en las metodologías empleadas, como en las temáticas abordadas.

En nuestro país es probable que la mayor parte de la población aún asocie la disciplina de Geografía al conocimiento de las capitales, de los principales ríos y al relieve, etc., esto es, un tipo de conocimiento enciclopédico útil para ganar concursos de televisión.

Mas, si el profesor de Geografía fuera cada vez más poniendo a sus alumnos a realizar trabajos de campo, por ejemplo, midiendo la polución de los ríos del medio que les rodea, procurando cartografiar las construcciones en zonas inundables, la imagen de la Geografía se iría cambiando y valorándose a los ojos del ciudadano común.

Nos gustaría aquí referir un caso que puede ser ejemplar: tras varios años de sequía, se produjeron inundaciones que aunque no hayan tenido repercusiones en vastas áreas, fueron devastadoras para algunas poblaciones del Alentejo, lo que provocó el “descubrimiento” por el país, sobre todo a través de los medios de comunicación social, de que muchas aldeas y pueblos tenían construcciones zonas inundables. Frente a esta situación no dejamos de preguntarnos: ¿cuantos ciudadanos portugueses saben que el concepto de zona inundable sólo es estudiado en la disciplina de Geografía? ¿Cuantos profesores de Geografía cartografiaron las construcciones en las zonas inundables del área circundante de la escuela, para a partir de ahí debatir con los alumnos, los padres, y la comunidad en general, ese problema? ¿Cuantos autarcas, si tuviesen una adecuada formación geográfica, no podrían haber evitado la proliferación de construcciones en las zonas inundables?

• *Trabajo en colaboración, de los profesores de Geografía con:*

1. La comunidad circundante, en el sentido de una comprensión por parte de esta de la importancia y utilidad social de la escuela en general y de la educación geográfica en particular.
2. Los otros profesores para que se discuta y se planifique el proceso de la enseñanza/aprendizaje, más centrándose en los procesos que en los resultados, en lo que tienen en común las distintas disciplinas, sin dejar por ello de subrayar cual de entre ellas era la más valiosa. Con esto ciertamente que se economizarían esfuerzos, se valoraría a los ojos del otro la esencia de cada ciencia, volviéndose más apelativa una formación continua centrada en la escuela y en los intereses comunes de la comunidad escolar y aproximaría al profesor y al estudiante a las formas de organización de trabajo más actuales.
3. Las instituciones de enseñanza superior para que, bien en el ámbito científico, bien a nivel pedagógico-didáctico, la innovación esté presente en la acción del profesor de Geografía. Una innovación acompañada, discutida, experimentada, adecuada a la comunidad escolar, investigada en colaboración, siempre en proceso de reformulación, que contribuya a tal (re)valorización del saber geográfico a los ojos de la sociedad y a una educación para la ciudadanía en la cual este concepto albergue mayor significación.

• Incremento, en la educación básica y en la enseñanza secundaria, de una “cultura geográfica” que privilegie:

- La adecuación del espacio/territorio como dimensión esencial de la vida humana.

- La utilización de mapas, fotografías aéreas, imágenes de satélite, sistemas de información geográfica.
- El trabajo de campo.
- El estudio de casos a diferentes escalas de análisis.
- La resolución de problemas y la toma de decisiones, teniendo como vector fundamental el espacio.
- Las interrelaciones entre naturaleza y sociedad,
- Las interrelaciones entre los lugares, las sociedades y los pueblos.

Frente a la sociedad de información que cada vez más impregna nuestro día a día, el mayor desafío que se le presenta al profesor de Geografía, es el de hacer que sus alumnos aprendan a leer más allá del mapa que todos los días sirve de pantalla en el telediario, a observar más allá de aquello que sus ojos ven, a cuestionarse más allá de la información que les es suministrada o a la que tiene acceso, a pensar más allá de aquello que los otros quieren que ellos piensen, a actuar más allá de aquello que las otras generaciones fueron capaces de hacer, y lo hagan en equipo, de una forma única pero al mismo tiempo solidaria, tal como la “mezcla” de aire, agua, suelo, rocas y vida, que hacen sin par esta Tierra en que vivimos.

## NOTAS

1. En las escuelas más aisladas se vuelve difícil la observación directa, por lo que se recurre a la observación indirecta.
2. “Introducción al Desarrollo Económico y Social”.
3. “Utilización del ordenador en el Aula de Geografía”.
4. Innovación en la Educación Geográfica.
5. Proyecto de Levantamiento de Uso del Suelo.

# DIDÁCTICA Y GEOGRAFÍA: UNA INTERPRETACION TEÓRICA DISCORDANTE

JOSÉ ANTONIO SEGRELLES SERRANO  
Dpto. de Geografía Humana  
Universidad de Alicante

## 1. INTRODUCCIÓN

Esta comunicación debe entenderse como una reflexión teórica acerca de la actual enseñanza universitaria de la Geografía y los requisitos que a mi juicio son indispensables para que el alumno logre un aprendizaje útil, eficaz e integral. No es mi intención, por lo tanto, pontificar sobre cuestiones técnicas, metodológicas, conceptuales e instrumentales de la didáctica geográfica que han gozado y gozan de un tratamiento exhaustivo y preciso por parte de excelentes estudiosos de la materia.

Desde hace algún tiempo, la didáctica de la Geografía está siendo objeto de una atención notable, sin duda merecida, por parte del colectivo universitario español, que intenta subsanar la marginación tradicional que esta disciplina ha sufrido en las aulas universitarias, ya que se impartía fundamentalmente en los Institutos de Ciencias de la Educación y en las Escuelas de Formación del Profesorado de Enseñanza General Básica, es decir, siempre orientada a las enseñanzas primaria y media.

En cualquier caso, durante las últimas décadas se aprecia un creciente interés en la Universidad por estos temas tan esenciales para la formación geográfica de los futuros licenciados, pues en el *II Coloquio Ibérico de Geografía*, celebrado en Lisboa en 1980, la ponencia dedicada a la enseñanza de la Geografía se divide en dos secciones significativas: enseñanza básica y secundaria y enseñanza superior. En 1985, el *IX Coloquio de Geógrafos Españoles* (Murcia) consagró una ponencia a la *Didáctica de la Geografía: planteamientos teóricos y prácticos* a cargo de P. Plans. Cabe destacar, asimismo, la constitución en 1986 del Grupo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles (AGE), que dos años más tarde organizó las *Primeras Jornadas sobre Didáctica de la Geografía*. El *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles* (nº 8, 1989) y la revista *Documents d'Anàlisi Geogràfica* (nº 21, 1992) también abordaron estos temas de forma monográfica. En este mismo sentido, a finales del año 1993 se inauguró la biblioteca del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante, cuya especialización se centra en la investigación didáctica, proyectos docentes, formación inicial del profesorado, mejora de la docencia y evaluación, entre otros aspectos de gran interés.

Los nuevos planes de estudios (Real Decreto 1.497/1987, de 27 de noviembre; modificado por el Real Decreto 1.267/1994, de 10 de junio) han incorporado a su vez asignaturas vinculadas con la investigación y acción educativas en Geografía, respondiendo a una necesidad acuciante.

Sin embargo, todas estas loables iniciativas, y por supuesto imprescindibles, no han conseguido modificar una serie de costumbres, herencias y hábitos ancestrales que lastran no sólo la plena formación geográfica de los alumnos, sino también el desarrollo intelectual de la propia disciplina. Se trata, en definitiva, de la excesiva influencia de la escuela regional francesa en la mayoría de los departamentos universitarios y el exagerado conservadurismo del cuerpo docente, aspectos ya denunciados en 1978 por los estudiantes de Geografía españoles cuando se reunieron por vez primera en Barcelona (Peña y Sanguín, 1984). Salvo brillantes excepciones, las aportaciones científicas sobre didáctica de la Geografía se encaminan más a las técnicas pedagógicas, la elaboración de los programas, los objetivos didácticos o la evaluación que a una clara invitación para que el profesorado se proponga un drástico cambio de mentalidad que le permita transmitir a los alumnos actitudes, valores y recursos adecuados con el fin de lograr una formación geográfica veraz e integral y un completo desarrollo como individuos.

## **2. LA NECESARIA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ALUMNO DE GEOGRAFÍA**

Nadie discute que la Universidad debe “enseñar a enseñar Geografía” (Plans, 1980), pero también es cierto que el principal objetivo de la docencia geográfica superior debe ir más allá del simple adiestramiento pedagógico de los futuros profesores de enseñanzas medias, aunque ésta sea una de las escasas salidas profesionales de los jóvenes licenciados en Geografía. Es imprescindible que la docencia geográfica universitaria responda a las críticas generalizadas de unos estudiantes que cuestionan los contenidos y objetivos de las enseñanzas geográficas que en la actualidad se les imparte y ven con desencanto manifiesto que la Universidad y la Geografía no responden a sus expectativas creadas.

Los objetivos docentes no pueden circunscribirse sólo a la estricta elaboración y cumplimiento de los programas de las materias o al uso de las técnicas pedagógicas más adecuadas, sino que deben buscar ante todo la formación integral, el compromiso, el desarrollo intelectual y la capacitación profesional de los estudiantes. En la consecución de estos objetivos el profesorado ha fracasado con frecuencia porque ha tendido a transmitir muchos conocimientos, generalmente asépticos y carentes de conflicto, y escasas ideas (Bailey, 1981; Graves, 1985), es decir, información en vez de formación, o dicho de otro modo, el fondo, que es lo que más interesa, se suele relegar en favor de la forma y del empleo mecánico de los recursos instrumentales. Es necesario en este sentido estimular a los alumnos hacia la curiosidad científica y la iniciativa intelectual, las actitudes críticas y la propia autocrítica, la reflexión, la huida de los dogmatismos, el compromiso ante la realidad socio-económica, cultural, ambiental y política del entorno inmediato y del mundo, e incluso hacer ver las ventajas del trabajo en equipo, tanto multidisciplinar como con otros geógrafos.

Todo esto ayudaría a perfeccionar, en palabras de J. Fien (1992), la “Geografía personal” de cada estudiante, ya que el análisis geográfico será de mayor calidad si formamos ciudadanos informados, reflexivos, responsables y comprometidos con la sociedad en la

que viven. Esta sólida preparación, que actualmente brilla por su ausencia, les permitirá, sin duda alguna, el enfrentamiento con los problemas sociales, económicos y ambientales que irán surgiendo en su vida cotidiana. Es más, de poco servirán las estrategias pedagógicas y didácticas si la formación de los estudiantes no se centra en el desarrollo de los valores mencionados, salvo que nos resignemos a que el geógrafo sea un mero agente reproductor de la estructura social vigente y sirva a los intereses de unos pocos grupos y no al conjunto de la sociedad. A este respecto cobran enorme significado los planteamientos de J. Huckle (1985), puesto que a través de ellos puede colegirse la urgente necesidad de regenerar la docencia geográfica en la Universidad para que esta disciplina no se convierta en una simple actividad memorística, conservadora y no problemática, ajena a las relaciones profundas que se producen en el espacio y a los aspectos menos visibles de los paisajes. No obstante, resulta imposible lograr esta forma de hacer Geografía si previamente el profesorado no asume las deficiencias actuales y no adopta con convencimiento un cambio de criterio que le lleve a transmitir a los alumnos conceptos y razonamientos distintos a los tradicionales.

Merece la pena destacar la opinión de G. Wettstein (1989) cuando indica que los geógrafos deben cuestionarse continuamente a sí mismos y a la ciencia que cultivan para ser mejores y mejorar la Geografía. Asimismo, señala que los geógrafos deben aspirar a ser radicales evolutivos y no conservadores. Según este autor, el geógrafo radical no es dogmático ni estático, proyecta hacia el exterior su propia síntesis mora y creativa acerca del mundo tal cual es, nutre su aprendizaje permanente inspirándose en la realidad cambiante que lo rodea, busca formas de comunicación con la gente común, sabe escuchar y no teme expresar su opinión, e incluso adapta e inventa periódicamente nuevas y audaces facetas para definir mejor su propia identidad. Por el contrario, y en oposición a él, un geógrafo conservador es aquel que considera la vida como una lucha económica solamente, mira hacia el pasado y tiende a estereotipar a las personas, valora el consenso general y la disciplina, sospecha de las personalidades imprevisibles y demuestra poca tolerancia para la ambigüedad humana, es decir, por todo ello acaba siendo elitista y jerárquico.

Asumo la existencia de geógrafos para los que estas opiniones no tienen nada que ver ni con la Geografía ni con la didáctica ni con la docencia, sino con la política, olvidando que la ciencia no es neutral y que toda pretensión de carecer de ideología es necesariamente una pretensión ideológica (Harvey, 1977). Además, tanto la enseñanza como la investigación tienen lugar en un marco socio-político y expresa y transmite, por lo tanto, ideas y significados políticos y sociales.

Por otro lado, pretender la asepsia docente o la uniformidad de criterios heredados de antiguas escuelas geográficas es una entelequia que sólo esconde posturas conservadoras ante la vida y la Geografía. Muchos geógrafos se vanaglorian de ser objetivos, pero... ¿qué es la objetividad? Un profesor, como cualquier otro individuo, nunca podrá ser objetivo porque pertenece a una clase social determinada (real o imaginaria), percibe por su trabajo una cierta cantidad de dinero todos los meses, posee unas creencias personales, ha conseguido una

formación intelectual más o menos rica, tiene su ideología política y, por supuesto, intereses concretos que defender. Este cúmulo de circunstancias le "obligan" a percibir la realidad de una forma y no de otra, es decir, subjetivamente. Por lo tanto, me atrevería a afirmar que entre las obligaciones del docente no está una supuesta objetividad, sino la honradez y la integridad moral para no caer en el adoctrinamiento y el proselitismo.

El profesor debe esforzarse en transmitir al alumno todas las posibles interpretaciones de cualquier hecho, fenómeno, actuación, circunstancia o criterio, pero nunca estará de más que al final exponga con argumentos sus propias convicciones y su visión particular de la realidad. Amparándome en el mayor grado de madurez intelectual del estudiante universitario, creo que esta es la verdadera esencia de la Universidad, un foro donde el alumno puede escuchar diferentes discursos y razonamientos que, además de enriquecerle, le llevarán en el futuro, tras reflexionar, a formar su propia opinión. Toda uniformidad de criterios, comportamientos, ideologías y juicios resulta a la larga funesta, tanto en la Geografía como en cualquier otra ciencia.

### 3. UNA INTERPRETACIÓN DEL ESPACIO POCO USUAL

Los problemas que presenta la docencia geográfica española son idénticos a los que exhibe la investigación, pues ambas actividades están íntimamente relacionadas y llegan a componer un verdadero círculo vicioso. Los geógrafos que analizan el espacio con criterios clásicos y sesgados, enfoques desfasados, visión parcial de la realidad y carencia de formación teórico-social, inculcan a sus alumnos, a veces de manera inconsciente, unos mismos valores que éstos reproducirán durante su vida universitaria y una vez que obtengan la licenciatura. Esta reproducción puede seguir caminos más complejos y afectar a las generaciones futuras si dichos discípulos llegan algún día a ser profesores de Geografía, tanto en los niveles superiores como en los medios.

Desde finales de la década de los años ochenta y comienzos de la de los noventa tiene lugar la emergencia de Estados Unidos como potencia hegemónica, así como la expansión de conceptos como mercado, competitividad, concurrencia, globalización, librecambio, desregularización o privatización, que configuran un *pensamiento único* con tal poder de penetración en las mentes que ahoga cualquier intento de reflexión libre y rechaza todo razonamiento que no se ajuste a la doctrina imperante. Esta concepción neoliberal del mundo impregna de su tiranía económica a la ciencia y al conjunto de la sociedad. No son pocos los intelectuales y científicos adormecidos por la profusión de una ideas que bloquean toda capacidad de respuesta, cuando no colaboran activamente, vendiendo su autoridad de pensamiento, para lograr el tipo de sociedad pretendido por los grupos de poder.

La Geografía y la Universidad no constituyen una excepción a la regla general, pues una y otra reflejan las tendencias socio-económicas globales y no actúan como entes aislados. Lo peor del caso es que la nueva situación se encuentra con un terreno abonado por la existencia de una Universidad cada vez más conservadora y pasiva, que ya hace algún



tiempo que dejó de ser la avanzadilla de la sociedad, y de una Geografía que nunca se desprendió del todo de los enfoques regionalistas clásicos, limitándose a observar y anotar la realidad pero sin pasar a un análisis más profundo, interrelacionado y global en el estudio de los espacios. Este enfoque inocuo y aséptico, a veces pseudomodernizado con un barniz *humanista o behaviorista*, es el que más interesa, lógicamente, a los propagadores de la buena nueva neoliberal. Por lo tanto, la deficitaria formación que reciben los geógrafos y los futuros profesores de Geografía constituye un reflejo crítico del contexto mundial en el que se desarrolla (De Vera, 1991).

De aquí se desprende que las preguntas claves sobre la docencia geográfica universitaria no radican en cómo o con qué técnicas y medios se transmite la información, sino qué es lo que se quiere transmitir y qué fines se persiguen con ello. En la medida en que el espacio, objeto de estudio específico por parte de la Geografía, es un producto social y expresa significados sociales, el análisis geográfico debería mejorar su capacidad crítica, afrontar los problemas del mundo con un talante renovado y adquirir una sólida base en teoría social, aspecto este último totalmente deficitario en la Geografía española tradicional y en los nuevos planes de estudios.

Con una formación semejante se evitaría que el profesor presentara los espacios como una realidad estática en la que sus diversos componentes funcionan de forma aislada, haciendo hincapié en lo paisajístico y en lo peculiar y singular de la zona estudiada, mientras que se olvidan los procesos y las generalidades. Es así como el alumno puede recibir una clase perfectamente estructurada y clara, con el empleo de los medios didácticos auxiliares más idóneos, con un vocabulario cuidado, etc., pero en la que se le ofrece una visión sesgada y parcial de la realidad. Incluso en ocasiones da la sensación de que los detalles parciales no permiten divisar el conjunto, lo general, lo profundo.

De este modo, el discente ignorará siempre que el territorio no es un conglomerado casual de objetos y fenómenos, desligados unos de otros y sin ninguna relación de dependencia entre sí, sino que se debe contemplar como un todo articulado en el que dichos objetos y fenómenos se hallan orgánica y recíprocamente vinculados unos a otros, dependen unos de otros y se condicionan los unos a los otros. La realidad no puede ser fragmentada so pena de quedar desnaturalizada. Además, el espacio y la naturaleza no son entes quietos e inmóviles, estancados e inmutables, sino que están sujetos a continuo movimiento y transformación constantes, que se renuevan y desarrollan sin cesar y en los que hay siempre algo que nace y evoluciona y algo que muere y caduca.

Pocas veces se le hace ver al alumno que el espacio geográfico no se reduce al paisaje observable, pues los fenómenos y relaciones menos visibles también permiten comprender la organización del espacio, y quizá con mayor intensidad. Es el caso de los poderes políticos, sociales y económicos, de las relaciones y conflictos sociales, de la toma de decisiones, de los flujos del capital e inversores, de la difusión de las innovaciones, de los mercados, de la lucha por el uso del suelo o de las economías externas y de localización, es decir, factores que tienen una influencia decisiva en la creación, transformación, articulación y organización de los espacios.

## CONCLUSIÓN

Si no deseamos que la Geografía, como disciplina esencialmente social y humana, quede relegada a un papel marginal dentro de la estructura científica y docente del país, es imprescindible que los avances didácticos y pedagógicos, necesarios por otro lado y fruto del esfuerzo de muchos especialistas, vayan acompañados de una profunda regeneración geográfica en la Universidad. Aunque poco a poco el profesorado se va convenciendo de la urgencia de un permanente reciclado didáctico-pedagógico, creo que será más difícil persuadirlo, debido a una multitud de prejuicios heredados, que una mentalidad abierta y autocrítica y la superación de los enfoques clásicos sólo pueden reportar beneficios a los alumnos.

Lo fundamental no estriba en que el discente acumule mucha información y se ejercite en el empleo de los diferentes recursos instrumentales de la Geografía, pues antes que geógrafo es ciudadano y miembro activo de la sociedad. Por ello, flaco favor hará el profesor que no encamine su magisterio hacia la formación integral del alumnado mediante el fomento de ciertos valores intangibles que no figuran en los textos geográficos al uso, como es la iniciativa intelectual, el compromiso, la solidaridad, la independencia, las actitudes críticas y el trabajo compartido.

Del mismo modo, la superación de los métodos y enfoques regionales, clásicos o modernizados, en la forma de hacer y concebir la Geografía ayudará, primero a los profesores y después a los alumnos, a cultivar una disciplina dinámica, viva, real y eficaz que consiga el respeto social que sin duda merece y que sus investigaciones sirvan al conjunto de los ciudadanos.

## BIBLIOGRAFÍA

- BAILEY, P. (1981): *Didáctica de la Geografía*, Madrid, Cincel-Kapelusz.
- FIEN, J. (1992): "Geografía, sociedad y vida cotidiana", *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 21, pp.73-90.
- GRAVES, N.J. (1985): *La enseñanza de la Geografía*, Madrid, Visor.
- HARVEY, D. (1977): "Población, recursos y la ideología de la ciencia", *Documents de Anàlisi Geogràfica*, 1, pp.71-108.
- HUCKLE, J. (1985): "Geography and schooling", en R.J. Johnston (ed.), *The Future of Geography*, London Methuen.
- PEÑA, O., SANGUIN, A.L. (1984): *Nueva didáctica de la Geografía*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- PLANS SAENZ DE BREMOND, P. (1986): "Didáctica de la Geografía: planteamientos teóricos y prácticos", *IX Coloquio de Geógrafos Españoles*, Asociación de Geógrafos Españoles-Universidad de Murcia, pp. 49-65.
- VERA FERRE, J.R. de (1991): "Crisis en la formación de los maestros en un mundo en crisis", *II Jornadas de Didáctica Universitaria*, Consejo de Universidades, pp.215-218.
- WETTSTEIN, G. (1989): *Subdesarrollo y Geografía*, Montevideo, Índice.

## EL DIARIO DEL PROFESOR COMO INSTRUMENTO DE VALORACIÓN

XOSÉ M. SOUTO GONZÁLEZ  
Proyecto GEA-CLÍO

La evaluación dentro del sistema escolar ha estado muy determinada por la calificación del alumnado, hasta tal punto que ambos conceptos se han llegado a identificar. No obstante, desde los proyectos de innovación educativa y, posteriormente, desde la legislación, se ha venido insistiendo en que los juicios de valor que se emiten sobre los hechos educativos no deben ceñirse al ámbito del aprendizaje del alumno. En el caso de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) se complementan ambas perspectivas, pues si bien la evaluación aparece como un juicio de los aprendizajes realizados por los alumnos de Educación Primaria (artículo 15) y Secundaria (artículo 22), también es cierto que aparece como un análisis de la calidad de la enseñanza en relación con las demandas sociales (artículo 62).

Ya hace más de diez años que el Equipo de Reforma de las enseñanzas medias de la Comunidad Valenciana explicitaba que se debía evaluar al menos cuatro elementos del curriculum: el conjunto de actividades realizadas por el estudiante, la programación desarrollada en clase, las relaciones de comunicación en el aula y aspectos de estructura interna del centro (1). Desde mi perspectiva entiendo que la evaluación supone una emisión de juicios de valor sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo cual se deben considerar los diversos factores que inciden en ambas.

En anteriores trabajos ya he manifestado mi interés por valorar un proyecto curricular desde diferentes variables, entendiendo que de esta manera es posible desarrollar una investigación sobre cuatro ámbitos fundamentales: el aprendizaje del alumno, la actuación del docente, el contexto social y escolar y los referentes teóricos curriculares (2). Se asociaba, de esta manera, la evaluación a un proceso de reflexión sobre la innovación educativa.

Nuestra pretensión, en esta breve comunicación, radica en ofrecer una reflexión teórica y unos ejemplos de aplicación práctica, respecto a uno de los instrumentos que podemos utilizar los profesores para mejorar la calidad de la educación. Nos referimos al *diario del profesor*, entendido como instrumento de reflexión sobre la práctica docente, de tal manera que estos escritos nos sirvan para entender mejor las relaciones con los alumnos en el aula, el ritmo y contenidos de la evaluación y los obstáculos institucionales (de los centros, de las propuestas oficiales del curriculum) que aparecen en el momento de realizar nuestra actividad.

### 1. El Diario del Profesor: fundamentos teóricos

Los diarios de los profesores no son en sí mismo una novedad, pues en otros momentos de la historia educativa de España y de otros lugares se ha utilizado con distintas

finalidades: preparar itinerarios didácticos, control de las clases por parte de la Inspección Educativa o bien elaboración de impresiones de carácter subjetivo (3). En nuestro caso, lo que proponemos es la elaboración de un diario de clase por parte del profesor que le permita mejorar en tres aspectos: “primero al mejoramiento de una (su) práctica; segundo, a la mejora del entendimiento de la práctica por parte de quienes la realizan; tercero, al mejoramiento de la situación en que dicha práctica tiene lugar” (4). Hemos querido utilizar esta cita de Carr y Kemmis para indicar el marco en el cual se inserta el diario del profesor, tal como nosotros lo concebimos.

Para mejorar su práctica es necesario reflexionar teóricamente sobre ella (el entendimiento de la práctica) y además parece conveniente mejorar el contexto en que ésta se produce (la institución escolar). Por eso entendemos que el diario del profesor se debe producir tanto en el contexto de un pensamiento crítico subjetivo, como en el de una cultura colaborativa (de proyecto curricular o de centro escolar). La finalidad básica que se persigue es poder *comunicar* a otras personas las maneras que uno utiliza para mejorar su práctica y cómo teoriza sobre ésta. Sin duda, ello permitirá establecer grupos de trabajo que se relacionen con un objetivo común: mejorar la educación. Es un tanto pretencioso hablar de comunidades críticas de investigadores, como indican los ya citados Kemmis y Carr, pero sí tenemos evidencias de la formación de equipos de debate que facilitan la innovación en sus centros y difunden las ideas de mejora a otros centros educativos (5). Y para poder debatir con rigor sobre la mejora de la educación creo que un elemento muy importante la constituye la experiencia profesional, siendo el diario un instrumento valioso para conocerla.

Un paso más en la definición del marco teórico de los diarios de clase lo representa, dentro de una misma metodología cualitativa, el concepto de *dilema práctico* en la acción del profesorado. Se entiende por éste la descripción de situaciones dialécticas o conflictivas que se producen en situaciones didácticas concretas en el desarrollo de la actividad docente (6). Creemos que de la presentación de conflictos tangibles que aparecen en la vida escolar diaria es posible teorizar y adoptar una toma de decisión que conduzca a la mejora educativa, tanto en los aspectos didácticos precisos del área de conocimiento que delimita nuestras actividades como en el conjunto de relaciones personales que se producen entre profesores y alumnos.

Los dilemas están condicionados por las funciones que ejerce la escuela, en las cuales profesores y alumnos juegan un papel relevante. Podemos tipificar estos dilemas en tres grandes categorías:

- Dilemas de control educativo y selección del alumnado: rendimiento escolar, tiempo empleado, desarrollo de las competencias del alumnado, calificación.
- Dilemas de funcionalidad social del conocimiento: cultura común *versus* cultura de entorno, función preparatoria o básica.
- Dilemas de organización de las actividades y contenidos: procesos o resultados de aprendizaje, orientación metodológica, motivación, diversidad de alumnos y situaciones.

Podemos ver algunos ejemplos prácticos que nos ilustran acerca del pensamiento de los profesores. En algunos casos no es posible diferenciar categóricamente los resultados, pues en la práctica de aula los dilemas se entrecruzan. No obstante, podremos comprobar la utilidad de las reflexiones del profesorado, ya que sus comentarios pueden generalizarse a otras situaciones. Como se ha indicado, entendemos que la confección de los diarios y su uso en los debates acerca de los proyectos de innovación ayuda a mejorar el entendimiento de la práctica.

En el primer tipo de dilemas, en el problema del tiempo y el rendimiento escolar, podemos encontrar comentarios como los siguientes:

*“Respecto al control, los alumnos opinan que no ha sido demasiado difícil, ya que todo lo que aparecía en él lo habíamos visto en clase... Comento que, en general, los cuadernos no están mal. La gran mayoría tienen todos los trabajos hechos, aunque 6 ó 7 tienen un cuaderno “desastroso” y no siguen las normas...” “Hemos corregido el control colectivamente. Entre todos hemos ido dando solución a las distintas cuestiones. Cuando no estaban claras o no las daban, intervenía el profesor...”(7).*

Las preocupaciones de este profesor se centran en la manera de calificar al alumnado, pues entiende que se debe relacionar aquélla con la evaluación, o sea con la mejora del aprendizaje del alumnado, para lo cual propone la corrección colectiva, o bien trata de complementar un instrumento clásico de calificación (el examen) con otros (en este caso el cuaderno). En otros casos hemos observado que los profesores muestran una gran preocupación por el tiempo escolar, en tanto que perciben que el ritmo de las actividades es superior al que preveían, lo que determina una reestructuración del tiempo disponible (8). También en este tipo de dilemas aparecen comentarios acerca de la mayor o menor relevancia de algunas actividades, como consecuencia de la falta material de tiempo: “debería haber en cada capítulo unas actividades señaladas como optativas, para poder “saltárselas” en caso de premura de tiempo, sin que se afecte al proceso de aprendizaje, aunque parezca que en principio todas son necesarias...” (9). Los diversos diarios que hemos consultado, así como informes acerca del desarrollo de las unidades didácticas, nos confirman que los escritos de los profesores nos son de una gran utilidad para conocer cómo se planifica la docencia y cómo se plantea éticamente la evaluación y calificación, además de permitir que las unidades didácticas se vayan modificando en sucesivas ediciones, como así ha sucedido en el caso del proyecto GEA-CLÍO.

En el segundo tipo, disponemos también de numerosos ejemplos donde es posible observar comentarios respecto al trabajo de los estudiantes: “se ha detectado una actitud pasiva por parte de algunos alumnos... algunas clases no han sido lo fluidas que yo hubiera deseado...” (10), lo cual está en relación con el tipo de oferta educativa que se hace a través de contenidos y actividades, pues según los diferentes proyectos curriculares será más fácil o difícil revisar qué tipo de estudio estamos realizando: “Durante la prueba podemos ir revisando individualmente las reflexiones diarias, así como el anexo de conceptos geográficos... en clase apareció la necesidad de analizar una noticia de prensa...” (11). Pero sobre todo, lo que podemos apreciar en los diarios es la distinta manera de pensar de los profesores respecto a la cultura que se propone a través de los materiales:

*“Posiblemente sería más interesante y completo, el realizar más actividades “científica” o cognitivas y menos de tipo personal” (12).*

Respecto al tercero de los dilemas apuntados hemos de diferenciar los dilemas que aparecen relacionados con cuestiones metodológicas de aquéllas que están relacionadas con técnicas de trabajo. Un caso significativo lo encontramos en el aprendizaje del proceso de delimitación de un territorio en su escala precisa, para lo cual habrá de dominar el instrumento técnico del sistema métrico decimal. Los profesores podemos diferenciar ambos análisis; así

*“Para localizar el lugar visitado les he puesto tres montones con mapas de la Comunidad, España y Planisferio. Algunos han comprendido mejor el concepto ESCALA (como procedimiento de análisis) cuando me han pedido que amplíe con la fotocopiadora la zona de España-Marruecos o la de España-Francia, porque en el planisferio “está demasiado pequeña... otros me han pedido mapas de la comarca...” (13).*

Sin duda para poder realizar adecuadamente esta actividad también necesitaban trabajar con el índice toponímico y conocer la escala numérica o gráfica. Por eso en esta misma unidad didáctica hemos observado que hay profesores que hacen precisiones sobre el uso del atlas y la competencia de los alumnos para buscar ciertos lugares: “algunos alumnos todavía tienen dificultades, aunque la mayoría utiliza bien el índice de topónimos y van mejorando en la elección de la escala... un alto porcentaje utiliza las coordenadas con facilidad, mientras que algunos necesitan ayuda” (14). Además los comentarios de los profesores indican que es posible trabajar de una manera interdisciplinar, por ejemplo entre geografía y matemáticas con las escalas y el sistema métrico decimal, pues se habían observado problemas como consecuencia de no dominar este tipo de técnicas.

En consecuencia, parece evidente que desde un Programa de Innovación Educativa, o desde un Proyecto Curricular, es positivo utilizar los diarios de los profesores para mejorar la calidad del sistema escolar y el entendimiento del aprendizaje geográfico de los alumnos, a la vez que se mejora la práctica individual, como voy a exponer a continuación.

## **2. La mejora de la práctica individual: una reflexión desde el curriculum real**

En este segundo punto quisiera referirme a algunas posibilidades de utilización del diario del profesorado desde una perspectiva subjetiva. Planteo como hipótesis de trabajo la imposibilidad de mejora profesional y educativa, en general, si no existe una reflexión sobre la práctica. Y el diario es un instrumento muy valioso en este sentido. Voy a utilizar como ejemplo mis propios diarios efectuados en mi labor como profesor en el I.B. Ballester Gozalvo, con la esperanza de que en próximos encuentros otros colegas expongan ideas semejantes con la ayuda de los datos que han extraído de sus propias clases. No obstante, hemos de indicar que yo he contado con la ayuda de pertenecer a un proyecto curricular, en el cual los libros del profesor ya ofrecen orientaciones sobre los posibles resultados que se pueden alcanzar con los alumnos, con lo cual el diario se realiza con más facilidad (15).

Mi sugerencia respecto a los diarios es que éstos se preparen antes de iniciar el curso de la siguiente manera. Asignar una libreta, o un archivador, a cada curso en la cual se va a hacer el seguimiento (16), diferenciando en cada folio o página dos partes complementarias (objetivos y resultados esperados) indicando previamente a la clase qué pretendo realizar con cada de las actividades o conjunto de tareas. La figura 1 nos resume esta presentación:

OBJETIVOS	RESULTADOS ESPERADOS
Las copio del proyecto que estoy siguiendo Las redacto a partir de mi experiencia	Dificultades conceptuales y metodología Actitudes en el desarrollo de la actividad

Figura 1: DIARIO DEL PROFESORADO. Ejemplo ideal

De esta manera ya podemos escribir y dar lugar a una serie de reflexiones sobre mi propia práctica docente y la de los colegas que estén próximos a mis posiciones. De hecho mi propuesta es que cada profesor debería conformar con otros un grupo de trabajo para poder mejorar su práctica profesional.

Tal como hemos hecho anteriormente, vamos a seguir el orden de los dilemas profesionales. El primero de ellos tiene que ver con el rendimiento escolar y tiempo empleado, pues con ello aspiramos a desarrollar las competencias del alumnado y mejorar nuestra propia práctica profesional. En mi propio diario he ido anotando circunstancias que nos aproximan a esta valoración. Así un ejemplo práctico sería el siguiente comentario que aparece en mi propio diario de clase (17):

*“Debo subrayar que esta unidad temática la inicio en la semana del 4 de mayo (después del puente del día 1). Con ello quiero indicar que sólo he tenido mes y medio para desarrollarla. Es evidente que para el próximo curso debo planificar mejor las unidades, para que pueda comenzar en abril, pues este año sólo he podido trabajar con calma hasta la actividad 8, después ha sido sólo una selección de tareas”.*

Un juicio de valor que se ha visto ratificado en las opiniones de los alumnos. Éste es el caso de una alumna que indica que

*“Respecto a esta asignatura diré que me han parecido interesantes los temas tratados y que estoy segura de que nos va a servir de mucho todo lo aprendido ahora y en el futuro. No obstante, tengo una queja: esta última evaluación hemos ido muy deprisa y me ha resultado mucho más difícil su aprendizaje” (18).*

Ello es consecuencia de nuestra manera de programar las unidades temáticas, que están muchas veces determinadas por los materiales previamente seleccionados, sin darnos cuenta de las dificultades que aparecen en el aprendizaje del alumnado y la propia interferencia de las noticias que aparecen en los medios de comunicación referidos a problemas que estamos trabajando en el aula. Veamos un ejemplo práctico en otro fragmento de mi diario de clase:

*“He utilizado los documentos que aparecen en el propio libro, además de comentarios sobre asuntos de la actualidad, en especial en el caso del parque de Doñana... para el futuro tengo que replantearme el inicio del tema, pues no puedo emplear tanto tiempo en las actividades iniciales” (19).*

Este tipo de juicios de valor se reproduce cuando analizamos el tipo de cultura escolar que le queremos proporcionar al alumnado. Así en mi caso he podido percibir que el análisis del mundo urbano desde la perspectiva del problema del acceso a una vivienda digna es más fácilmente perceptible por parte de los alumnos si estudiamos el uso que ellos/ellas hacen de la misma; es decir, si analizamos la distribución de funciones de cada espacio doméstico. Pero ello supone organizar la unidad didáctica desde otra escala, muy superior matemáticamente a la que estamos habituados a utilizar en los estudios de geografía urbana.

Mi experiencia personal me ha indicado que para mejorar “el entendimiento de la práctica” es preciso reflexionar con profundidad sobre el tipo de cultura que queremos transmitir. Y para ello es preciso conocer el contexto cultural de las nuevas tecnologías de la información y los retos educativos que ello supone (20). Para ello necesitamos contar con las opiniones del alumnado, que están condicionadas por los estímulos televisivos que condicionan su percepción y representación de la imagen del mundo en la que viven. Y éste es el primer objetivo de nuestra actividad como profesores de geografía: elucidar los factores que inciden en su representación mental del mundo, para que entonces podamos reconstruir una realidad más plural, más compleja y más rica. Así podemos ayudar a otros profesores y a otros alumnos a entender mejor la práctica escolar en la que están insertos.

Ello supone que hemos afinar nuestra metodología, pues hemos de saber interrogar a los alumnos acerca de las ideas que ya poseen antes de iniciarse un tema. Como sabemos esta forma de enseñar está muy relacionada con las teorías constructivistas, pero hay que hacer algunas precisiones. En primer lugar, que los alumnos no sólo saben o no saben conceptos aislados, sino que sobre todo poseen unas actitudes y unas expectativas ante los temas que van a trabajar que condicionan nuestra manera de enseñar. Veamos algunos ejemplos prácticos (21):

*“Debo comentar que esta unidad didáctica ha estado muy condicionada en su desarrollo por la existencia de conferencias y actividades relacionadas con los problemas del Tercer Mundo. Por eso creo que las respuestas que han dado los alumnos de estos cursos no han sido semejantes a las que se indican en el libro del profesorado, que por otra parte es muy útil para seguir las indicaciones...”*

*“En las redacciones de los alumnos podemos detectar muchos de los tópicos que utilizan en las descripciones de los paisajes. Algunos repiten la escena idílica de la cabaña en medio del bosque y con montañas nevadas al fondo... parece el paisaje de cualquier película americana, como ellos mismos afirman cuando oyen las descripciones suyas o de sus compañeros.”*

Todo ello nos indica que los profesores debemos acercarnos al pensamiento de los alumnos, interrogándoles de una forma inteligente –para lo cual hay que saber geografía. Una vez que conocemos sus ideas, que expresan una determinada concepción del mundo, es preciso crear un plan de trabajo: “un guión que explica cómo va a continuar el desarrollo de la unidad”. Para llevar a cabo dicho propósito se necesitan no sólo conocimientos de geografía, sino también un saber pedagógico que nos permite afrontar problemas coyunturales, como es superar el reto de que no hablen todos a la vez, que sepan elabo-



rar un informe o una síntesis, que respeten las opiniones de los otros. En los diarios de los profesores he podido constatar muchas de estas opiniones, que inciden en la motivación de los alumnos, pues cuando son incapaces de realizar una tarea o ven que nadie se interesa por sus ideas abandonan el ritmo de aprendizaje.

En este sentido, los diarios ayudan a mejorar la propia práctica profesional, pero si los profesores forman parte de un proyecto curricular podemos incidir en situaciones escolares más diversas. Es el caso del proyecto curricular de Geografía e Historia denominado GEA-CLÍO, que venimos desarrollando desde el curso 1988/89, y que en la actualidad está representado por diversos grupos de profesores de la Comunidad Valenciana, Galicia, Canarias y Andalucía.

Lo que nosotros proponemos desde los diarios del profesorado es una manera de entender la profesión docente y la educación en general. Respecto al profesor entendemos que éste puede ser un investigador de su propia práctica, rompiendo con una funcionalidad técnica de reproducir unos saberes enciclopédicos que, por otra parte, responden poco a las expectativas del mundo actual. Nuestra visión de la educación nos indica que desde la reflexión de los profesores es posible mejorar el aprendizaje de los alumnos y reconstruir con ellos la realidad múltiple en la que nos encontramos.

Sabemos que la confección de un diario exige un esfuerzo importante, pues se deben registrar las anotaciones en la propia clase y luego redactar los informes a partir de estas notas. No obstante, según mi experiencia como asesor de formación y como profesor, creo que es un elemento indispensable para poder argumentar sobre las mejoras educativas y más en el terreno de la didáctica de la geografía, donde parece que el "arte" se impone al "método" y, sobre todo, cuando por aquél se entiende improvisación y buena voluntad.

Por el contrario hemos de indicar que desde los diarios del profesor se puede iniciar una investigación didáctica que nos permita explicar elementos tan importante como la conceptualización en geografía. Así las consideraciones de diversos profesores sobre el concepto de paisaje en los adolescentes nos ha permitido deducir los prejuicios y estereotipos que aparecen en la mente del alumno, como hemos hecho en alguna ocasión (22). Es un ejemplo aislado, pero que se podría ampliar a otros muchos.

## NOTAS

1. Citamos el documento general elaborado por el Equipo de Reforma de EE.MM. de la Comunidad Valenciana en el período 1985-1990. EQUIP DE LA REFORMA DE EE.MM. *Documento general*, Valencia, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, 1987.
2. SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. Investigación educativa y experimentación del proyecto curricular de Geografía <Gea>. In Grupo Didáctica de las Ciencias Sociales del Proyecto IRES (Coord.) *La experimentación curricular en Ciencias Sociales. Planteamientos y perspectivas*, Sevilla, Alfar, 1996, pp.79-96
3. Ver capítulo 7 SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. *Didáctica de la Geografía. Conocimiento del medio y problemas sociales*, Barcelona, Ediciones del Serbal, 1998, pp. 188-191. Las referencias al contexto de los diarios dentro del control tecnocrático de la educación se puede consultar en BELTRÁN LLAVADOR, Francisco. *Política y reformas curriculares*, Valencia, Universidad de Valencia, 1991.

4. CARR, W., KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca, 1988, pág. 177.
5. Nos referimos a la organización de grupos de trabajo en diferentes localidades de la Comunidad Valenciana, Galicia, Andalucía y Canarias, dentro del mismo proyecto GEA-CLÍO, aunque manteniendo la autonomía de cada uno de aquéllos para decidir las modificaciones en las unidades didácticas, de tal manera que éstas se convierten en objetos de investigación.
6. Seguimos a grandes líneas la exposición de ZABALZA, Miguel A. *Los diarios de clase. Documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*, Barcelona, PPU, S.A., 1991, en especial el capítulo 2.
7. Fragmentos del diario del profesor Juan Tormo, colegio Jaume I de Paiporta, curso 1989/90, dentro del programa de la Reforma de Secundaria. Estos informes han sido xerocopiados y enviados a todos los centros que estaban dentro del Programa Experimental de Reforma de las enseñanzas en la Generalitat Valenciana.
8. Un buen ejemplo de lo que decimos lo representa el diario del profesor Josué Perales, colegio Crist del Miracle de Llosa de Ranes, que lo hemos comentado en Madalena, Santos y Souto. Las unidades didácticas y la evaluación en un proyecto curricular. In INSULA BARATARIA (coord.) *Enseñar y aprender ciencias sociales. Algunas propuestas de modelos didácticos*, Madrid, Mare Nostrum, especialmente las páginas 212-218.
9. Diario del profesor Sergio Penalba, C. J. Castañeda de Xàtiva en el curso 1989/90. Xerocopiado
10. Diario del profesor Salvador Iniesta, Colegio A. Bruschetti de Xàtiva, en el curso 1989/90. Xerocopiado.
11. Diario de la profesora B.R. Torregrosa, C. Lucentum de Alicante, curso 1989/90. Xerocopiado.
12. Diario del profesor Salvador Iniesta, op. Cit.
13. Diario del profesor Sergio Penalba, op.cit.
14. Diario del profesor Francisco Hernández Amorós. Curso 1989/90, C.P. Bonavista. Alaquás. Xerocopiado dentro del Programa de Reforma de la Enseñanza.
15. El Proyecto GEA-CLÍO edita sus materiales a través de la Editorial Nau Llibres de Valencia y en sus libros del profesorado informa sobre los objetivos de cada actividad, así como de los resultados obtenidos en su experimentación y las estrategias que han utilizado algunos colegas para enseñar mejor. Un resumen del proyecto se puede consultar en. PÉREZ ESTEVE, P., RAMÍREZ MARTÍNEZ, S. Y SOUTO GONZÁLEZ, X.M. (coord.): *¿Cómo abordar los problemas sociales y ambientales desde el aula?*, Valencia, Nau Llibres, 1997.
16. No considero oportuno empezar con más de tres cursos la confección de un diario de clase.
17. Utilizo el diario de clase que he confeccionado en el I.B. Ballester Gozalvo durante el curso 1997/98. Copias de este diario se han entregado a los compañeros/as del proyecto GEA-CLÍO para su discusión.
18. Valoración personal de M<sup>a</sup>. Ángeles Roca, alumna de 4<sup>o</sup> de ESO del I.B. Ballester Gozalvo en su autoevaluación.
19. Utilizo como fuente el diario de clase de la unidad didáctica *La Tierra, planeta vivo*, en el mismo sentido que lo expresado en la nota 16.
20. Un libro que expone con rigor y claridad estos asuntos es el de TEDESCO, Juan C. *El nuevo pacto educativo*, Madrid, Anaya, 1995, colec. Hacer Reforma. Sin duda el autor ha sabido extraer grandes conclusiones de su trabajo en la UNESCO.
21. Los párrafos que siguen están entresacados de mi diario de clase (de tres unidades didácticas), tal como se indica en la nota 17. Soy consciente de la poca representatividad de 150 alumnos y un profesor, pero la investigación cualitativa que puede ofrecer un caso puede servir para otros profesores, siempre que ayude a entender una situación genérica, como nosotros pretendemos.
22. BENITO, M<sup>a</sup>. Pilar et alii: *Y ahora nos vamos a Miami. Investigación en percepción espacial*, Centre de Professors de Torrent y Generalitat Valenciana, 1990. En este trabajo se relacionan las hipótesis de los profesores sobre el pensamiento de los alumnos con documentos de éstos sobre el "paisaje ideal".

# LA DIDÁCTICA DE LOS ACONTECIMIENTOS POLÍTICOS ACTUALES

ENRIQUE UCEDA GARCÍA  
Universidad de Alicante

## INTRODUCCIÓN

La presente comunicación intenta ofrecer una guía didáctica, con pretensiones de configurar una Unidad Didáctica a aplicar en el nuevo Bachillerato, ya que trata de los problemas más importantes en las sociedades actuales, cuyo estudio es necesario, porque el análisis del presente necesitará acudir a un pasado cercano, para adquirir una buena perspectiva histórica, utilizando los instrumentos metodológicos que el análisis histórico y geográfico proporcionan, pero que presentan dificultades originadas por la misma coetaneidad y del tipo de fuentes que hay que utilizar, en nuestro caso hemos utilizado distintos reportajes de la prensa escrita, fotografías, mapas, y una variada documentación europea, proveniente de sus diversas instituciones, tratando de obtener un análisis complejo y crítico.

Marcaremos unos objetivos de entre los que destacamos: Conseguir una visión global del mundo contemporáneo, en donde aparecen interrelacionados la economía, la política y la sociedad. Y buscar las razones que subyacen tras los diversos cambios políticos, internacionales, no dejándose arrastrar por las primeras impresiones, a través de la utilización de diversas fuentes.

Dentro de la metodología, es fundamental que en este trabajo se tenga en cuenta la fuente de información, especialmente la prensa, documentos en vídeo o fotografía, también hay que considerar que sobre el tema que se trabaja, se puede utilizar la entrevista de militares o miembros de las diversas ONG, que han participado en la reconstrucción del país y de la vida de las personas afectadas por la guerra en la ex Yugoslavia.

La estrategia a seguir requiere del trabajo en equipo, lo que significa distribuir el espacio del aula contando con los equipos, o bien individual.

El estudio tal como se ha planteado va proponiendo al alumno/a cierto tipo de actitudes ante el saber histórico y ante su aprendizaje en el aula y como consecuencia, ciertas actitudes ante la vida. Se trata de adquirir una mayor tolerancia con respecto a distintas visiones de la política, religión y de la sociedad, rechazando las visiones de la pureza étnica de las sociedades y la aceptación de que estos valores son la base de la convivencia de los pueblos.

## LAS GUERRAS EN YUGOSLAVIA

El despertar de los nacionalismos en las diversas repúblicas yugoslavas en la segunda mitad de los años ochenta va a coincidir con una situación económica general deteriorada,

que implicaba acabar pronto con el sistema de socialismo autogestionario vigente, (con una enorme deuda externa, industrias desfasadas y el regreso de medio millón de inmigrantes y la desaparición del aporte de sus divisas) y establecer como solución la economía de mercado, y a su vez, una crisis de legitimación política de la Liga Comunista Yugoslava, esto significaba el fin del monopolio de poder de la burocracia comunista. Ante lo cual, los altos cargos políticos nacionales tratan de repartirse los espacios de poder heredados conjuntamente del sistema titoista. Las corrientes nacionalistas hacían de ideología sustitutiva de un socialismo en decadencia, utilizando como argumentación política las víctimas de las luchas fratricidas durante la II Guerra Mundial (1), sin que se favoreciera la democratización de la vida política y social en toda la federación. Conviene destacar el hecho de que ninguna de sus seis repúblicas (Bosnia-Herzegovina, Montenegro, Croacia, Macedonia, Eslovenia y Serbia), como tampoco las dos provincias autónomas (Kósovo y Voivodina), eran étnicamente puras. Los resultados electorales, en las elecciones celebradas en octubre de 1990, en Eslovenia y en Croacia demostraron, que sólo aquellos partidos con proyectos nacionales radicales podían derrotar a los comunistas, marginando, en ambos casos, aunque de forma diferente, a los exponentes de las ideas liberales (2).

Por otra parte, y dado que se ha producido el derrumbe del sistema comunista en Europa Central y que la Unión Europea se configura como el nuevo eje político y económico en Europa, la creación de los Estados nacionales va a ser considerada como la condición sine qua non para la democratización y la integración de nuevos estados en Europa, ante esta situación el fenómeno centrifugo y el "sálvese el que pueda" impulsará a la rápida desintegración del estado federal yugoslavo. Como bien dice Franco Juri: "Buena parte de los conflictos son resultado de una guerra de propagandas que no ha permitido a las diferentes opiniones públicas concebir siquiera una postura distinta a los nacionalismos extremos de cada cual, donde la culpa de todo la tiene siempre el otro" (3).

Esta situación aparece reflejada en la prensa en 1987: "Los indicadores económicos se han hundido de forma dramática en los últimos meses. Y según un político: "esto va fatal". "Desciende la exportación, descende la producción, descende el nivel de vida. "Sólo suben los precios, los salarios, la inflación. Estamos en una encrucijada no ya económica, sino política, los próximos meses son vitales para el futuro del Estado yugoslavo" (4).

En Serbia, el dirigente del PC serbio Slobodan Milosevic inició, en 1987, un cambio de rumbo hacia un nacionalismo serbio. En otras repúblicas yugoslavas, los partidos nacionalistas llegaron al poder a través de la legitimación democrática. Así, la "Unión Democrática Croata" salió vencedora de las primeras elecciones libres en Croacia en la primavera de 1990 con el mensaje de obtener la independencia (5). En Eslovenia, triunfa la coalición DEMOS, que impulsó la declaración de "completa soberanía" de la república el 2 de julio de 1990 (6). De esta forma se realiza una transición hacia los nacionalismos que aborta la transición democrática (7).

Detengámonos en la sucesión de acontecimientos.

## ESLOVENIA

El 25 de junio los gobiernos de Eslovenia y Croacia declararon sus repúblicas Estados independientes. Dos días después, el ejército federal se desplegaba por el territorio de la república eslovena para recuperar el control de los puestos aduaneros eslovenos y el aeropuerto internacional de Brnik. La Defensa Territorial secesionista impidió con barricadas de camiones el paso de blindados y el éxito de la misión (8).

Ésta fue la primera guerra yugoslava, “guerra de las fronteras” y la ganó Eslovenia dada su homogeneidad étnica, aceptada por el ejército yugoslavo y gracias al apoyo alemán y austríaco (9).

La Comunidad Europea promovió un acuerdo, para concluir las hostilidades, en la Conferencia de Brioni (10). Los acuerdos negociados el 28 de junio y ratificados el 7 de julio en la isla de Brioni, preveían que las fuerzas federales se retirarían de Eslovenia, que este país y Croacia retrasarían por tres meses su declaración de independencia, y que Stipe Mesic sería elegido presidente de la federación yugoslava, dado que su rechazo por los representantes serbio-montenegrinos había sido uno de los factores generadores de la crisis.

## CROACIA

Los enfrentamientos en territorio croata poblado por serbios, la Krajina, se incrementarán durante el verano de 1991, la Comunidad señala como responsables de la violencia, tanto a las fuerzas irregulares serbias como a las tropas serbias del ejército yugoslavo (11). El Parlamento Europeo partiendo de las votaciones en favor de la autodeterminación en Croacia, Eslovenia y Macedonia, “reitera su convicción de que el derecho a la autodeterminación democrática de cada una de las Repúblicas y provincias autónomas que constituyen la federación es inalienable” y rechaza todo intento de expulsar a las personas de los lugares en que residen, “basandose en el elemento étnico.”(12) En noviembre de 1991, la Comunidad suspenderá los Acuerdos con la República Federativa Socialista de Yugoslavia. En enero de 1992 la Comunidad Europea reconoció como Estados a Eslovenia y a Croacia.

## BOSNIA-HERZEGOVINA

El *status* de Bosnia-Herzegovina era una cuestión pendiente tras terminar la guerra de Croacia. Dentro del sistema de equilibrios ideado por Tito sobre el que se basaba el nuevo Estado yugoslavo creado en 1945, Bosnia-Herzegovina fue fundada como una república separada tanto de Croacia como de Serbia, a la que ambas repúblicas trataban de repartirse. En ésta Yugoslavia se fomentó un sentimiento de bosnicidad, reconocido en la Constitución de 1974, al mismo tiempo que Bosnia-Herzegovina era la república con la proporción más alta de ciudadanos que se definía como “yugoslava” en los cen-

sos de población. (13) En las elecciones de 1990 triunfaron los partidos nacionalistas sobre la opción yugoslavista. Así el Partido de Acción Democrática, de los musulmanes, El Partido Democrático Serbio y la Comunidad Democrática Croata, sin que esto implicase una separación de comunidades, dado que las instituciones de poder, presidencia, gobierno y parlamento se asignaron a cada comunidad.

En enero de 1992 terminada la guerra entre serbios y croatas, creció el riesgo de guerra en Bosnia-Herzegovina. El reconocimiento de la independencia de Croacia por los países occidentales, se había hecho sin que se admitiesen los derechos de la minoría serbia, esto implicaba privilegiar la homogeneización en el estado croata. La existencia de un Estado federal con comunidades distintas en Bosnia-Herzegovina era rechazado tanto por Croacia como por Serbia. Además Bosnia, constituía un territorio clave en la conexión con la Krajina serbia, en Croacia. El 15 de enero, los serbios de Bosnia amenazaron con constituir una república propia dentro de Bosnia-Herzegovina si esta república optaba por la independencia. Tanto los serbios como los croatas organizaron sus regiones autónomas al no aceptar una Bosnia-Herzegovina dominada por los musulmanes.

La guerra comenzó formalmente el 6 de abril, el mismo día en el que la CE y EE.UU. reconocieron la independencia de Bosnia-Herzegovina. A los pocos disparos en Sarajevo sucedió el despliegue de milicias irregulares llegadas de Serbia y tropas del ejército federal que se desplegaron por los pueblos para unir el territorio de la zona autónoma serbia. Ante esta sucesión de hechos desde la Comunidad se pidió la “retirada completa del ejército nacional yugoslavo y su armamento del territorio de Bosnia-Herzegovina o la disolución de estas fuerzas y la colocación de su armamento bajo una vigilancia internacional efectiva” (14).

Tras numerosos planes lanzados por la Comunidad y rechazados por las partes, sobre una posible organización de la república, se propone el ordenamiento en “tres cantones étnicos” autónomos dentro de las fronteras admitidas, con un gobierno central encargado de la política exterior y de defensa, esta propuesta no fue aceptada el 27 abril en Lisboa ni el 13 de mayo.

Ante las numerosas atrocidades de la guerra, que se van conociendo durante el mes de agosto, la Comunidad ofrece declaraciones comunes, como es el caso de los campos de detención de civiles bosnios llevados por las autoridades serbias en el norte y este de Bosnia-Herzegovina. El Parlamento Europeo en una resolución condena las matanzas de civiles y las violaciones de mujeres, cometidas en particular por las fuerzas serbias, y rechaza la política de limpieza étnica” (15).

En esta coyuntura tan dramática, los planes internacionales para la pacificación de Bosnia tampoco eran aceptados. La Conferencia de Londres celebrada en agosto de 1992, consiguió de Serbia el cierre de campos de prisioneros, concentración de armamento pesado bajo control internacional y compromiso de un alto el fuego y se establecía el respeto a las fronteras de cada una de las repúblicas (16). En octubre de 1992, el plan de

Cyrus Vance y de lord David Owen, que consistía en dividir el territorio bosnio en una serie de cantones, entre siete y diez reservados a cada una de las etnias, con una presidencia rotativa y que planteaba un mapa con múltiples fronteras, abriéndose la posibilidad de una integración de territorios en Croacia y Serbia, no contó con la aceptación de ninguno de los grupos (17).

Finalmente, tras los sucesos de mediados de julio de 1995 -conquista por parte serbia de los enclaves protegidos por la ONU de Srebrenica y Zepa, las ofensivas croatas, primero en la Eslavonia occidental y, en agosto, en la Krajina (provocaron desplazamientos de serbios)-, y de bombardeos de las posiciones serbias alrededor de Sarajevo por la OTAN, se llegó a la firma de la paz.

El 21 de noviembre de 1995, bajo las presiones del gobierno estadounidense, Slobodan Milosevic, Franjo Tudjman y Alija Izetbegovic, presidentes de Serbia, Croacia y Bosnia-Herzegovina, respectivamente, firmaron en Dayton (Ohio, EEUU), un plan de paz para Bosnia-Herzegovina que quedó ratificado en París el 14 de diciembre. Los líderes de musulmanes, croatas y serbios aprobaron la demarcación de los límites internos entre las dos partes de las que a partir de hoy consta Bosnia: la Federación de Bosnia-Herzegovina, donde musulmanes y croatas comparten el 49% del territorio; y la República Srpska, el 49% restante, en poder de los separatistas serbios de Radovan Karadzic.

Sobre el escenario de Bosnia a partir de 1996 según el informe ACNUR de la situación de los refugiados: a mediados de 1997, seguía habiendo 900.000 desplazados dentro del país y otros 900.000 que vivían como refugiados en otros países. Para mediados de 1997, unas 300.000 personas, incluyendo los refugiados y los desplazados, habían vuelto a sus casas en Bosnia (18).

A pesar de la firma de la paz, ésta no implica de por sí el fin de los problemas de convivencia y de reconstrucción de la sociedad y del territorio de Bosnia-Herzegovina, como nos lo confirman los diferentes escritos críticos de Carlos Wastendorp, representante de la UE para Bosnia-Herzegovina (19).

## **KÓSOVO**

La tragedia de Yugoslavia, estado federal hasta el comienzo de la guerra en 1991, todavía no ha concluido. En estos días asistimos a un episodio más que puede extenderse a otros territorios y países cercanos, se trata de la lucha por la independencia de Kósovo, actualmente parte integrante de Serbia, pero que hasta 1989 gozaba de autonomía establecida en la constitución de 1974.

El conflicto actual tiene una serie de matices que lo hacen ser ciertamente explosivo a nivel internacional, dada la situación en los Balcanes marcada por el reparto de territorios pertenecientes a la antigua Yugoslavia. El mapa que se vislumbra si no se pone remedio en los próximos meses y posiblemente años es de una persistente y discontinúa guerra. Pero

antes de avanzar en este drama, retrocedamos un poco en el tiempo y analicemos el porqué de este nuevo derramamiento de sangre en el llamado avispero de los Balcanes.

En 1918, los serbios, los croatas y eslovenos se unieron en Yugoslavia, cuyo territorio abarcó también a los albaneses, pero cuya etnia quedó marginada en el Estado eslavo. Ya antes, la conferencia de Londres en julio de 1913 fijó las fronteras de Albania y adjudicó Kósovo a Serbia. Durante la Segunda Guerra Mundial, el ocupante italiano recuperó Kósovo para Albania, pero la victoria de los partisanos de Tito contra las tropas del Eje hizo que las cosas volvieran al estado en que se encontraban antes de la guerra. Aún así, durante un tiempo, guerrilleros albaneses llevaron a cabo una lucha sin éxito en Kósovo contra el ejército yugoslavo. Aplastados los últimos vestigios de resistencia armada, Belgrado aplicó en Kósovo una política de represión, siendo gobernada como si fuera una posesión colonial. A finales de 1968 estallaron violentas manifestaciones en Kósovo y otras regiones de Macedonia también habitadas por albaneses. Iban dirigidas a conseguir el estatuto de república y la creación de una universidad autóctona. La respuesta de Tito fue doble, por un lado, represión, pero también se accedió a algunas peticiones, Kósovo adquirió el estatuto de provincia autónoma, se le concedió un tribunal supremo, una Academia de Ciencias, así como una televisión nacional, y se permitió a los albaneses utilizar su bandera junto a la yugoslava. La Universidad de Kósovo en Pristina se convirtió en una realidad, y la administración de la provincia fue transferida a los comunistas albaneses autóctonos. La Constitución de 1974 les otorgó la autonomía política (20).

La cuestión kosovar presenta unos perfiles graves. Además de por sus riquezas minerales (plomo, zinc, ferróníquel, lignito), el conflicto en esa región posee un carácter profundamente sentimental, que además enfrenta a los albaneses, con una cultura musulmana radicalmente diferente de la eslava, con los serbios. Para los serbios, Kósovo era el centro medieval y de la Iglesia ortodoxa, sede de los patriarcas hasta el siglo XVIII. Además, fue allí donde se produjo el heroico desastre nacional serbio de 28 de junio de 1389 frente a los invasores otomanos musulmanes, que aniquilaron al ejército serbio en la batalla del Campo de los Mirlos, matando al príncipe serbio, el "zar" Lazar, y a la mayoría de los nobles.

Por su parte, los albaneses también consideran que en Kósovo están los orígenes de sus mitos nacionales. Algunas de las figuras más prominentes del nacionalismo albanés son precisamente kosovares, y la lucha más importante en favor de la independencia de Albania se libró en esa región.

A comienzos de los años 80, el problema de Kósovo era muy real: estaba entre las regiones más subdesarrolladas de Yugoslavia. Las masivas inversiones hechas por el gobierno federal habían creado una infraestructura industrial y extractiva, pero poco rentable, y el resultado fue que la provincia, en conjunto, seguía siendo la más subdesarrollada del país.

Por otra parte, la población albanesa crecía en comparación con el incremento de la población yugoslava en general. Entre 1948 y 1988, la población de Kósovo aumentó 2,6%,



mientras que la yugoslava se incrementó 1,5 veces. La tasa de natalidad alta, 6,6 hijos por mujer, y la caída de la mortalidad, contribuyeron a que el incremento natural de la población albanesa en Kósovo fuera elevado. En los últimos años de Yugoslavia la población era un 85% albanesa y, en menos de un 15% serbia de un total de 1,7 millones de habitantes y con un número muy pequeño de montenegrinos, macedonios, gitanos y turcos.

Ya en 1981, comenzaron los estallidos violentos en la provincia autónoma de Kósovo, los estudiantes organizaron protestas en contra del Gobierno serbio. Exigieron la República de Kósovo.(21) Estos actos continuaron en marzo de 1982 en Prístina, que provocaron grandes tensiones entre las dos comunidades que mal convivían en Kósovo. La Iglesia ortodoxa que durante siglos había tenido su patriarcado en la ciudad kosovar de Pec, se movilizó en favor de las tesis serbias, al ser particularmente afectadas por el incendio de la antigua sede durante los motines de 1981.

La violencia aumentó a lo largo de 1985. En mayo de aquel año varios miembros del grupo albanés Patriotska Organizacija-Ideali fueron acusados de conspiración terrorista y condenados a penas de prisión de 3 a 8 años. Unos meses después, a comienzos de diciembre, otros 50 nacionalistas albaneses eran arrestados en Kósovo, Macedonia y Montenegro, iniciándose así una nueva oleada de detenciones. Al año siguiente fueron encarcelados 140 albaneses más como resultado de actividades separatistas.

El clima de descontento entre los serbios corría parejo a su sentido de unidad y solidaridad nacionalista. Pronto comenzaron las movilizaciones populares en demanda de una política decidida por parte de las autoridades federales a las que se acusaba de debilidad ante los movimientos albaneses, Milosevic líder del Partido Socialista Serbio en Belgrado aprovechó para organizar en su beneficio esta exaltación nacionalista de los serbios.

La primera de las grandes concentraciones de serbios tuvo lugar en Kósovo Polje, cerca de Prístina, el 24 de abril de 1987. Allí se reunieron más de 15000 personas para escuchar las críticas de Milosevic contra el comportamiento de los albaneses. La movilización, cada vez más amplia, continuó en los meses siguientes.

A partir de octubre de 1987, se procedió a una purga de cargos políticos albaneses en los más importantes cargos administrativos y de la L.C.Y. Desde comienzos de 1988, Milosevic demandaba con mayor insistencia la reforma de la Constitución para suprimir la autonomía de Kósovo y Voivodina (minoría húngara) incrementando el poder serbio. Para ello multiplicó los mítines y movilizaciones. Y el 9 de julio de 1988, se convocó una manifestación contra el terrorismo y el separatismo de los albaneses, iniciando una nueva fase de agitación más violenta. Pero también los albaneses se movilaron y en noviembre en Prístina, igualmente más de 100.000 de ellos protagonizaban la mayor marcha de protesta desde 1981 en defensa de su autonomía frente a las maniobras serbias (22).

En los primeros meses de 1989 las demandas de Milosevic para la reunificación de Serbia mediante la reforma constitucional se ponían en práctica. Las enmiendas introducidas por la Asamblea de la República Serbia venían a eliminar la autonomía de Voivodina y Kósovo.

La respuesta albanesa consistió en una huelga protagonizada por 13.000 mineros en Kósovo que acabaría siendo secundada por el resto de las actividades económicas y por los estudiantes a lo largo de febrero y marzo de 1989. A finales de este mes se produjeron nuevos disturbios y choques entre serbios y albaneses, con la intervención del ejército, que ocasionó 25 muertos, decenas de heridos y cientos de detenidos. La resistencia encontrada no frenó, sin embargo, a las autoridades de Belgrado, donde una concentración de más de 700.000 serbios pronunciaba su más firme condena al "separatismo albanés" (23). Para reafirmar la pertenencia de Kósovo a Serbia más de un millón de serbios se reunieron el 28 de junio de 1989 en el terreno del "Campo de los mirlos".

Desde el otoño de 1989, las detenciones de líderes nacionalistas y la represión de las demandas albanesas fueron constantes. La situación mantenida por la fuerza iba siendo cada vez más explosiva. La provincia vivía bajo el estado de emergencia, y finalmente, en mayo de 1990 las autoridades serbias anunciaron nuevos recortes autonómicos (26 de junio de 1990, la Asamblea serbia suspende el gobierno y el parlamento de Kósovo, clausura de los medios de comunicación principales en albanés, despidos masivos- más de 10.000 personas- de los albaneses que rehusan obedecer las medidas serbias) que concluyeron el 28 de septiembre con la aprobación de un texto constitucional por el Parlamento serbio que definitivamente cerraba cualquier posibilidad de autonomía.

Los albaneses de Kósovo respondieron ante estos hechos, celebrando elecciones clandestinas en las que volvieron a elegir representantes propios, y votaron la independencia por dos veces: en un referéndum (1991) y en el Parlamento kosovar, primero separándose de Serbia y luego de la desintegrada República Federal Yugoslava (RFY). Independencia solamente reconocida por Albania. Su gobierno en la sombra - imparte enseñanza en albanés en condiciones deficitarias y proporciona atención médica con doctores de etnia albanesa rechazados en los hospitales estatales por las autoridades serbias, sustentados desde 1992 con un impuesto voluntario (24).

El objetivo independentista tiene dos vías, la pacifista, de Rugova, y la más radical, encabezada por el líder del principal partido del parlamento de Kósovo, Adem Demaci; y el ELK (25).

Con las armas provenientes de la disolución del estado albanés se rearmó el UÇK (Uhmstria Çlirimtare e Kosovës o Ejército de Liberación de Kosovo), grupo armado, que ha recogido el descontento de la juventud (26).

## CONCLUSIÓN

En ésta comunicación hemos pretendido elaborar unos materiales que sirvan para preparar una unidad didáctica en torno a los nuevos acontecimientos. Se ha utilizado la prensa y la información contenida en la documentación europea proveniente de resoluciones de la Comisión y dictámenes del Parlamento Europeo dedicados al estudio y al análisis de las

guerras que originaron la desintegración del estado federal de Yugoslavia y la situación bélica que actualmente observamos en Kósovo.

Intentamos fomentar un espíritu crítico dirigido al estudio de los acontecimientos contemporáneos, conociendo la diversas versiones que se ofrecen en torno a un tema, y en concreto, sobre uno de gran actualidad y cercanía, la desintegración de Yugoslavia por medios violentos, que hemos ido recorriendo en cada uno de los escenarios bélicos y sus consecuencias humanas, desde Eslovenia, Croacia, a las masacres ocurridas en Bosnia-Herzegovina y finalmente la crisis de Kósovo.

Además de acercarse a la investigación, usando los medios de comunicación y la documentación oficial de la Unión Europea, los alumnos/as pueden cuestionarse diversas prácticas de homogeneización étnica practicada a través de la limpieza étnica, y la realización de Estados basados en la eliminación de aquellas comunidades que no pertenezcan a la "elegida". Porque en definitiva, se plantea un análisis de los acontecimientos del día a día y también una reflexión sobre ellos para mejorar la formación intelectual y humana.

## NOTAS

1. Partidarios de la Gran Frontera. (la crisis yugoslava, bajo el signo del conflicto entre el imperio austro-húngaro y el otomano). VEIGA, Francisco . UCELAY-DACAL, Enrique. El País, miércoles 4 de septiembre de 1991, p. 6.
2. RUIZ DE ELVIRA, Mariló; PELANDA, Carlo. Europa se reencuentra. La difícil transición del Este al Oeste. Editorial El País-Aguilar. Madrid 1991.p. 215 y 217). Antigua Yugoslavia: ruptura territorial, guerras y desastre económico. GÓMEZ., Pedro J. Europa del Este ¿Transición o crisis? Informe Anual del Instituto de Europa Oriental. Editorial Complutense. Madrid 1993, P. 130-146. ALLENDESALAZAR., J.M. "Raíces históricas del problema y evolución de Yugoslavia". Las arenas movedizas de los Balcanes. d. Nuño Aguirre de Cárcer.Editorial Complutense, Madrid 1996, p. 30-31. El abismo étnico. FERRER., Isabel. El País, viernes 8 de noviembre de 1991, p. 6.
3. Bosnia y ex Yugoslavia: concertar un orden regional en los Balcanes. PALAU, Josep. Política Exterior, nº 33, VII, 1993, p. 207.
4. Yugoslavia, un modelo en entredicho. TERTSCH, Hermann. El País, domingo 29 de marzo de 1987, p. 6. Yugoslavia, al borde del enfrentamiento civil. TERTSCH, Hermann. El País, lunes 17 de octubre de 1988, p. 2 El rompecabezas balcánico. TERTSCH, Hermann. El País, domingo 23 de octubre de 1988,
5. CALIC,Marie-Janine. "El conflicto entre serbios y croatas en Croacia". Debats nº 48., Valencia junio 1994 p. 24
6. VEIGA Francisco. La trampa balcánica, una crisis europea de fin de siglo. Editorial Grijalbo Barcelona: 1995. p. 269
7. PALAU, Josep. El espejismo yugoslavo. Ediciones del bronce, Barcelona: 1996. pp.43-45. y 165. Yugoslavia, entre el reencuentro y el adiós. MIRJANA TOMIC. El País, sábado 15 de diciembre de 1990, p. 6. Al filo del Abismo. ABASCAL, Federico El País, 17 de marzo de 1991, especial domingo, p. 6.
8. Eslovenia, prisionera de los Balcanes. ABASCAL, Federico El País, 30 de junio de 1991, especial domingo,

- p. 12. Pinceladas de odio. TERTSCH, Hernann. El País, domingo 7 de julio de 1991.
9. ALONSO ZALDIVAR, Carlos. Variaciones sobre un mundo en cambio. Alianza Edit., Madrid: 1996, p. 260.
10. VEIGA F. op. cit., p. 283-288 / CALIC, Marie-Janine, op. cit. p. 32; ALONSO ZALDIVAR, C., op. cit. p. 260.
11. Bol. CE 7/8-1991. página 119. punto 1.4.25. El 28 de agosto.
12. Bol. CE 10-1991 página 73-74 Resolución del Parlamento Europeo sobre la situación en Yugoslavia; Bol. CE 10-1991 página 89 punto 1.4.6. declaración común sobre Yugoslavia, 5 de octubre. DOCE, N° L 315/47, 15.11.91, Decisión del Consejo y de los representantes de los gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo de 11 de noviembre de 1991 por la que se suspende la aplicación de los Acuerdos entre la Comunidad Europea, sus Estados miembros y la República Federativa Socialista de Yugoslavia. Resolución 91/586/CECA, CEE. Bol. CE 1/2- 1992 página 109 y 110 punto 1.5.10. El 15 de enero declaración de la presidencia sobre el reconocimiento de las Repúblicas yugoslavas.
13. VEIGA, F. op. cit. p. 308-309 y 314; ALONSO ZALDIVAR, C. op. cit. p. 26.
14. VEIGA, F. op. cit. p. 315; TAIBO, C. y LECHADO, J.C. Los conflictos yugoslavos, una introducción. Editorial Fundamentos, Madrid 1993. p. 92-94-95; DOCE N° C 94/294, 13.4.92, Resolución del Parlamento Europeo sobre la situación en el territorio de la antigua Yugoslavia.
15. Bol. CE 7/8- 1992 página 112-113 punto 1.5.6. El 6 de agosto declaración común sobre Yugoslavia. DOCE, N° C 337/196, 21.12.92 Resolución B3-1570, 1577, 1582, 1594, 1597 y 1620/92 Resolución -del Parlamento Europeo- sobre la extensión del conflicto en la antigua Yugoslavia. Bosnia: ¿drama de los Balcanes? MAZOWIECKI, Tadeuz. Política Exterior, N° 47, IX- Octubre/ noviembre 1995. "Crímenes sin castigo", Interviu, n° 1.104, del 23 al 29 de junio de 1997, p. 50-55. ROBLA, Sonia, El Tribunal de la Haya juzga al primer acusado por genocidio en Bosnia, El País, martes 7 de julio de 1998, p. 3.
16. TAIBO, C., LECHADO, J. C. op.cit. p. 98-99, DOC 150 de 15.6.1992 Bol. CE 7/8 -1992, página 84-85 punto 1.4.17. Conferencia internacional sobre la antigua República Socialista Federativa de Yugoslavia.
17. VEIGA, F. op. cit. p.320; TAIBO, C.; LECHADO, J. C. op. cit. p. 100. La primera mediación de la Comunidad Europea: La Conferencia de Lord Carrington. AGUIRRE DE CÁRCER, Nuño. Las Arenas movedizas de los Balcanes. Curso de Verano de El Escorial, dirigido por Nuño Aguirre de Cárcer. Editorial Complutense, Madrid 1996, p. 131.
18. Retorno y reconstrucción en Bosnia. Informe ACNUR de la situación de los refugiados en el mundo. Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. Editorial Icaria 1997 pp.182-184.
19. La paz en Bosnia y Herzegovina. WESTENDORP, Carlos. Temas para el Debate, N° 17, Abril de 1996, p. 65-69. "De la guerra a la paz. WESTENDORP, Carlos. El País, viernes 21 de noviembre de 1997. p. 15. Esperanzas y riesgos en Bosnia después de las elecciones. MENDILUCE, José María. Política Exterior. N° 54, X, noviembre/diciembre de 1996, p. 78. "Mala Paz" en Bosnia-Herzegovina. NICOAL KOVAC. Le Monde Diplomatique, marzo 1997. VEIGA, Francisco. La insoportable levedad de Bosnia.. CIDOB-1992-1993. p. 211. Informe de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Principios comunes para las futuras relaciones contractuales con determinados países de Europa sudoriental. Comisión de las Comunidades Europeas, Bruselas, 02.10. 1996 COM (96) 476 final. Equilibris a la Bòsnia de Westendorp. El Temps 1-6-98. "L'assignatura pendent és democratitzar Sèrbia", Alfons Cucó, El Temps, 23-3-98.
20. VEIGA, Francisco. op. cit. pp.253 y ss. Carlos Bradac. Kòsovo: Pasado serbio y presente albanés. Historia 16, n° 267, Madrid julio de 1998, p. 84-91 (p.90) Un conflicto con raíces históricas. RUÍZ, Rosa. Revista Española de Defensa. N°125-126, julio-agosto de 1998., p.59.)

21. RUIZ DE ELVIRA, Mariló; PELANDA, Carlo. op. cit. pp. 223 y ss.. En 1981, tras las manifestaciones albanesas pidiendo el estatuto de república para Kósovo, intervino la policía. Hubo muchos muertos. Oficialmente, 11, extraoficialmente, centenares. Erupción en los Balcanes. TERTSCH, Hermann. El País, domingo 12 de marzo de 1989. MARTÍN de la GUARDIA, R. M., PÉREZ SÁNCHEZ, G.Á. La Europa balcánica Yugoslavia, desde la segunda guerra mundial hasta nuestros días. Edit. Síntesis Madrid 1997, pp. 120-123.
22. De DIEGO GARCÍA, Emilio, La desintegración de Yugoslavia. Editorial Actas. Madrid 1993., pp. 77-82. TAIBO, Carlos; LECHADO, J. Carlos. op. cit pp.117-120. Yugoslavia, al borde del enfrentamiento civil. TERTSCH, Hermann. El País, lunes 17 de octubre de 1988, p. 2.
23. Yugoslavia, al borde de la disolución. TERTSCH, Hermann. El País, viernes 3 de marzo de 1989, p.8. La policía "Limpia" Kósovo de líderes nacionalistas. TERTSCH, Hermann. El País, viernes 3 de marzo de 1989, p. 2.
24. El nudo gordiano de Kósovo. MARTINEZ LAÍNEZ, Fernando. Revista Española de Defensa. Nº125-126, julio-agosto de 1998., pp. 56-67,59. La opción albanesa de Kósovo. TERTSCH, Hermann. El País, martes 22 de enero de 1991, p. 22 La vida clandestina de los Kosovares. LECOMTE, Christian. El País, jueves 18 de junio de 1998, p. 3.
25. El conflicto de Kósovo. VEIGA, Francisco. Política Exterior, Nº 64, XII. Julio Agosto de 1998, p. 45-59. Hacia la guerra seria? TERTSCH, Hermann. El País, miércoles 4 de marzo de 1998, p. 12. ¿Una nueva guerra balcánica? AZCARATE., Manuel. El País, domingo 15 de marzo de 1998, Nueva crisis en los Balcanes. "Ver fútbol, lo mejor que nos puede pasar". Estampa de una familia albanesa de Kósovo sacudida por el desastre de su mundo. SANTA CRUZ. Ángel. País, domingo 15 de marzo de 1998.
26. El conflicto de Kósovo. VEIGA, Francisco. Política Exterior, Nº 64, XII. Julio Agosto de 1998, p. 45-59. Una guerra de desgaste. MARTINEZ, Paloma. Revista Española de Defensa. Nº125-126, julio-agosto de 1998., p.62. /La Encrucijada Educativa de la región de Kósovo. PEDRO, Fransc. Comunidad Escolar, 29 de abril de 1998, p.17.

**COMUNICACIONES  
A LA II PONENCIA**

# LA EDUCACIÓN PARA LA CONSERVACIÓN DEL PATRIMONIO URBANO DE LA CIUDAD DE ALGECIRAS EN EL 3<sup>er</sup> CICLO DE ED. PRIMARIA

CÉSAR ALFONSO VIÑAS  
ROCÍO ROMÁN ARÉVALO  
Maestros diplomados en Ed. Primaria

## 1. LA IMPORTANCIA DE EDUCAR EN VALORES EN NUESTRA SOCIEDAD

Hoy en día, nuestra sociedad vive inmersa en una crisis de valores que se manifiesta en el surgimiento de una serie de problemas y fenómenos sociales tales como los desastres ambientales; la creciente oleada de violencia y criminalidad; el incremento del alcoholismo y de la drogadicción. Para Fritjof Capra, dicha crisis es “consecuencia de nuestra tentativa de aplicar los conceptos de una anticuada visión del mundo (la mecanicista visión de la realidad newtoniano-cartesiana) a una realidad que ya no puede comprenderse desde ese punto de vista” (1). Por consiguiente, lo que necesitamos es un nuevo paradigma que nos proporcione una perspectiva ecológica de la realidad para poder describir nuestro mundo actual y transformar los valores en la sociedad.

Por otro lado, no somos sólo individuos. Cada uno de nosotros está fijado a otras relaciones. Por tanto, somos ciudadanos con responsabilidades respecto a nuestra sociedad (2). Así pues, para ser buenos ciudadanos debemos comprometernos con los problemas antes mencionados de una forma activa y directa.

Vinculado a esto, consideramos que el remedio a estos desafíos que la sociedad tiene proyectados, debe empezar desde la familia y la escuela, a través de una educación integral que resalte el desarrollo del ámbito ético de las personas. De este modo, es necesario que la escuela se introduzca en la sociedad con el fin de educar para la vida. Las claves de esta educación humanizadora son el aprender a aprender y el aprender a vivir. Este último consiste en el desarrollo de unos valores libremente interiorizados por los alumnos, con el fin de ser ciudadanos críticos y reflexivos, y desarrollar propios proyectos de vida (3).

Respecto a la educación para la conservación del patrimonio medioambiental de la ciudad de Algeciras podemos decir lo siguiente:

El paradigma mecanicista, anteriormente mencionado, se ve reflejado en el crecimiento urbano de dicha ciudad. Éste no ha sido compatible ni con los monumentos y edificios tradicionales del casco antiguo, ni con las zonas verdes urbanas como en el caso de la desembocadura del río de la Miel.

Es necesario, por tanto, que las asociaciones ecologistas de la ciudad no se dediquen únicamente a la conservación de espacios naturales, sino también, que tengan como objetivo la conservación del patrimonio histórico de Algeciras, ya que el medioambiente engloba tanto el paisaje rural como el urbano.

En segundo lugar, necesitamos educar en valores -a través de la clarificación de éstos- para que los niños de hoy sean en un futuro ciudadanos críticos y reflexivos capaces de valorar, respetar y proteger su patrimonio artístico-histórico y ambiental.

Por último, en una ciudad con un escaso patrimonio cultural como Algeciras, es necesario apostar por un urbanismo de calidad desde el arte contemporáneo.

## 2. BREVE HISTORIA DE ALGECIRAS

Según Fernández Cacho, “ la mayoría de los yacimientos encontrados en todo el término municipal de Algeciras se encuentran situados en el subsuelo de la actual ciudad, siendo poco abundantes fuera del territorio ocupado por ésta. Este hecho tiene su explicación si se observa que el casco antiguo de Algeciras se encuentra atravesado por el río de la Miel y se sitúa en un área amesetada algo elevada sobre el nivel del mar” (4). Dicho río constituyó un foco de atracción para diversos pueblos antiguos ya que garantizaba un puerto seguro, agua potable y fértiles zonas de cultivo.

Con respecto a la época romana, según Torremocha Silva, la aparición reciente de numerosos vestigios pertenecientes a dicha etapa nos lleva a pensar que sobre el solar de la Villa Nueva debió estar emplazada la ciudad de Iulia Traducta, dedicándose lo que hoy es la Villa Vieja a la zona industrial (5). En la época medieval, con la llegada a la Península de las primeras embarcaciones árabo-bereberes (año 711), se iniciará la fundación de la primitiva Algeciras (Al-Yazira-al-Hadra). La Algeciras musulmana se compondrá de dos recintos amurallados independientes separados por el río de la Miel (Wadi-l-asal): la medina, que se construyó en los primeros momentos de la conquista, y la ciudad meriní, mandada a construir por el meriní Abú Yusuf en el siglo XIII.

Tras el abandono de la ciudad musulmana con posterioridad a su destrucción en 1379, Algeciras comienza a cobrar importancia de nuevo en el siglo XVIII. Tomada Gibraltar por los ingleses en 1704, parte de la población abandona el Peñón y se disemina por toda la Comarca del Campo de Gibraltar. Este hecho propicia que un buen número de gibraltareños se asienten en Algeciras con preferencia en la Villa Nueva. Para Torremocha Silva en los primeros decenios del siglo XVIII asistimos al resurgimiento de la moderna Algeciras y, a su vez, a la postrera degradación de los restos de las murallas y edificios medievales, pues, conforme aumentaba el vecindario, los sillares y los cantos rodados son extraídos de la vieja y devastada ciudad musulmana para ser utilizados en la edificación de las nuevas viviendas (6).

Los años de 1760 a 1768 son trascendentales para el urbanismo de la ciudad. Durante estos ocho años tiene lugar el primer proceso urbanístico de Algeciras siguiendo la directrices del marqués de Verboom. Éste realizó diversos planos y proyectos de repoblación y fortificación de Algeciras siguiendo el trazado de los antiguos y ruinosos muros de la ciudad musulmana, siendo una de las primeras personas que valoró dicho patrimonio de la ciudad. De este plan urbanístico se llevó a cabo muy poco, aunque fue de gran utilidad para el futuro trazado de la ciudad.



### 3. LA CONSERVACIÓN DEL PATRIMONIO URBANO EN LA CIUDAD DE ALGECIRAS

Actualmente, la ciudad de Algeciras se configura como un espacio diferenciado en grandes áreas de paisaje y usos del suelo predominantes que forman un verdadero puzzle: el centro, situado en lo que en la Edad Media fue la ciudad meriní de la Algeciras musulmana; el casco antiguo, situado tanto en la Villa Nueva como en la Villa Vieja y atravesado por la desembocadura del río de la Miel (hoy día tapada); urbanizaciones de edificios funcionales amontonados en hileras en barriadas como San José Artesano; áreas residenciales en San García, San Bernabé y Rinconcillo; áreas industriales como el Cortijo Real; áreas comerciales en el centro de la ciudad y en los suburbios; barriadas como Pelayo y El Cobre en la franja rural-urbana. Por tanto, en Algeciras no existe un punto a partir del cual podamos decir donde comienza lo urbano y desaparece lo rural.

Para Zárate Martín, “en la ciudad dentro de áreas bien definidas, perviven en claves de paisajes residuales que son una herencia del ayer, y que se resisten a desaparecer bajo la lógica de las fuerzas del mercado; entre ellas destacan las de protección del paisaje, en el caso de conjuntos histórico-artísticos” (7).

Sin embargo, aunque en la ciudad de Algeciras existan algunos monumentos histórico-artísticos como la Plaza Alta (siglo XVIII), la Capilla de Europa (siglo XVII) y recientes yacimientos arqueológicos (una factoría de salazón romana perteneciente a la Iulia Traducta; baños árabes y restos de un recinto murado meriní de la ciudad Al-Yazira-al-Hadra), hay que decir que en general no ha habido un respeto y conservación por lo que constituía el patrimonio cultural de la ciudad.

Sobre este tema son muy ilustrativas las palabras de García Peña en su artículo sobre el desaparecido y arrasado Convento de la Merced de Algeciras:

“La Plaza Alta es uno de los pocos enclaves urbanos que conservan cierto carácter, caso excepcional en una ciudad que ha sido tan bárbaramente maltratada por una edilicia municipal carente, a veces, no ya de conocimientos urbanísticos mínimos, sino ni siquiera de sentido común. Naturalmente para los que conocimos la ciudad anterior al desarrollo, la impresión que recibimos cada vez que nos acercamos a ella es, sencillamente penosa” (8).

Algeciras podría haber conservado numerosos vestigios de su pasado de no haber estado sometida a un crecimiento descontrolado marcado por la especulación financiera e inmobiliaria sin un plan urbanístico que lo guiara.

Respecto a la Algeciras musulmana, ningún elemento arquitectónico de cierta importancia (exceptuando los recientes hallazgos arqueológicos en la Avenida Blas Infante) han llegado hasta nuestros días: a finales del siglo XIX se abatió la torre Albarrana conocida como “del Espolón”; a principios del siglo XX se derribó lo que quedaba de la coracha de la Villa Nueva; por último, fue víctima del proceso urbanístico descontrolado - basado en ideas desarrollistas de los años sesenta y setenta - el Ojo del Muelle, puerta de las atarazanas de la ciudad musulmana y que se alzaba junto a lo que actualmente es el edificio funcional que ocupa el Banco Bilbao-Vizcaya.

En cuanto a la Algeciras moderna, podemos decir lo siguiente: en la actualidad la ciudad de Algeciras poco conserva ya de lo que fue en su día un conjunto urbano tradicional. “La Plaza Alta sólo conserva una casa cuya planta y fachada responde al modelo de casa tradicional (casas de dos plantas construidas con mampostería enlucida y cubiertas con techumbres a dos aguas de tejas árabes; presentaban balcones y cierres de hierro como elementos decorativos) y sólo otra ha sido reconstruida ajustándose en la fachada al modelo tradicional” (9) (rehabilitación urbana). Dicha plaza y las históricas calles Ancha y Alfonso XI están llenas de edificaciones desmesuradas en altura y realizadas con materiales novedosos. Estos edificios hacen que monumentos como la Capilla de Europa y la Casa Consistorial queden descontextualizados de lo que fue su entorno tradicional.

Por consiguiente, en Algeciras no existe una adecuada protección del casco antiguo. Éste presenta un paisaje irregular formado por edificios funcionales mezclados con escasas y ruinosas casas tradicionales de los siglos XVIII y XIX. Éstas están en riesgo de desaparición a causa del incontrolado proceso urbanístico que sufre la ciudad, y a falta de un plan de rehabilitación urbana.

Dicho plan, no sólo debe proteger a los monumentos importantes de la ciudad, sino también a su entorno, ya que todo monumento va acompañado de un paisaje que le sirve como marco de referencia (por ejemplo, la Capilla de Europa se encuentra totalmente descontextualizada de su marco histórico debido a que se encuentra rodeada y abrazada por altos edificios de hormigón). En definitiva, en Algeciras debemos educar para la conservación integrada del patrimonio urbanístico.

#### **4. CÓMO EDUCAR PARA LA CONSERVACIÓN DEL PATRIMONIO URBANO EN LA CIUDAD DE ALGECIRAS EN EL 3<sup>er</sup> CICLO DE ED. PRIMARIA**

Partimos de las definiciones de los términos educación, valor, ciudad y clarificación de valores para después concluir y poder dar respuesta a la pregunta que nos planteamos en este apartado.

Respecto al significado etimológico de educación podemos decir lo siguiente. En su raíz se encuentran dos verbos latinos: *educare* que significa criar, alimentar, nutrir, y que acentúa el aspecto orientativo desde fuera, para conducir al ser humano a otro estado o situación; y *exducere*: sacar de, extraer... , que destaca el aspecto teleológico en el sentido de actuación desde dentro hacia fuera. En opinión de Castillejo, “actualmente debe conceptualizarse un modelo ecléctico que admita y asuma ambas instancias, resolviendo que la educación es dirección (intervención) y desarrollo (perfeccionamiento) (10)“.

La LOGSE, que tiene una concepción ecléctica de la educación, pretende como finalidad la educación integral del alumno/a. Ésta manifiesta la necesidad de educar al hombre en todas sus dimensiones o capacidades desde su unidad.

Los valores son proyectos ideales de comportarse y existir. Una de las consecuencias pedagógicas de esta definición se basa en el descubrimiento, compartido y progresivo de unos ideales de felicidad que justifiquen la existencia y por los que, merezca la pena vivir (11). En nuestro caso, sería “valorar críticamente la necesidad y el alcance de las manifestaciones de la intervención humana en el medio y adoptar un comportamiento en la vida cotidiana acorde con la postura de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y de conservación del patrimonio cultural “. Éste es uno de los objetivos generales que se encuadran dentro de la LOGSE en el Área de Conocimiento del Medio.

Para este mismo autor, los valores también son: opciones personales adquiridas, creencias que se integran en la estructura del conocimiento y características de la acción humana. La explicitación a nivel colectivo de un valor es una norma (12).

En lo concerniente a la clarificación de valores, podemos decir que es el proceso mediante el cual el maestro/a ayuda, como mediador- guía, al alumno/a a que éste caiga en la cuenta de lo que para él es valioso con el fin de que pueda hacerse una escala de valores que le ayude a crearse un proyecto de vida propio. De este modo, podrá ser un ciudadano crítico y reflexivo capaz de transformar la sociedad consiguiendo una mejor calidad de vida.

Desde el punto de vista pedagógico, la ciudad es a la vez un entorno (aprender en la ciudad), un medio (aprender de la ciudad o a través de ella) y un contenido conceptual (aprender la ciudad). La ciudad es un conglomerado de educaciones distintas (formales, no formales e informales) (13).

Siguiendo con esto, hay que decir que es tarea de todas las instituciones y ciudadanos/as de una ciudad que colaboren activamente en la educación de valores de los niños/as que la habitan. Para ello, es necesario crear un Proyecto Educativo de Ciudad, que debe ser un proyecto colectivo que exige la participación de toda la ciudadanía. Para César Coll, el PEC es un conjunto de opciones básicas, objetivos y líneas prioritarias de actuación establecidas mediante un amplio proceso participativo, que deben guiar la puesta en práctica de políticas educativas en el contexto de la ciudad, dirigidas a hacer frente a los retos que plantea la nueva sociedad (14). Éste servirá para orientar la creación del Proyecto Educativo de cada centro de la ciudad del que se sacará un programa de educación moral. De esta manera, se hará de Algeciras una ciudad educativa.

Dentro del programa de educación moral, se trabajan diversos temas referentes a la educación de valores. Uno de ellos es la conservación del patrimonio urbano de la ciudad de Algeciras.

Partiendo del objetivo cuatro del Área de Conocimiento del Medio, antes formulado, proponemos nuestros objetivos didácticos:

- Concienciarse de la necesidad de conservar el patrimonio urbano de la ciudad de Algeciras.
- Adquirir actitudes cívico-democráticas y de participación en la ciudad hacia el respeto de su patrimonio.

- Conocer Algeciras para comprender los elementos que actúan en el espacio urbano y participar en este conjunto espacial humanizado que necesita cambiar, mejorar pero también conservar su imagen ligada a la historia y a la cultura.
- Respetar y conservar el entorno urbano de Algeciras frente a actitudes de vandalismo y desprecio por lo colectivo.

Para conseguir dichos objetivos se realizarán los siguientes procedimientos basados en la clarificación de valores:

- Lecturas de artículos y noticias de la prensa local (Europa Sur , El Faro,...) y de libros referentes al tema tratado. Es importante que éstos muestren diversos puntos de vista.
- Realización por los alumnos de diapositivas y de vídeos sobre el casco antiguo de la ciudad durante los itinerarios didácticos; proyección de vídeos sobre la historia de Algeciras.
- Utilización de recursos humanos: personas interesantes (Antonio Torremocha Silva, Mario Ocaña , Patricio González (15), familiares de los alumnos, personas mayores que hayan vivido la transformación urbana de la ciudad, etc) que proporcionen experiencias de aprendizaje para la formación de los educandos.
- Trabajo de campo para una observación correcta de los acontecimientos físicos: se realizarán dos itinerarios didácticos. Uno por el canuto del río de la Miel (franja rural urbana) y otro por el casco antiguo y centro de la ciudad . También se harán varias visitas programadas: al Museo Municipal, al Parque de las Acacias (jardín botánico) ,etc.
- Tareas y proyectos: se llevarán a cabo las siguientes actividades en grupo heterogéneos de cuatro alumnos . Realización de proyectos de remodelación sobre una parcela concreta del casco antiguo de la ciudad del que se le facilitan una fofotocopia del plano y copias de los del nuevo Plan General Municipal de Ordenación. Se les indica que deben respetar algunas de las edificaciones existentes (baños árabes, murallas musulmanas, una antigua casa del s. XVIII ,etc), aunque pueden proponer un cambio de uso. También se les propone que deben recuperar zonas verdes urbanas perdidas (por ejemplo, construir un parque fluvial en la zona donde se tapó la desembocadura del río de la Miel). El trabajo debe constar de un informe descriptivo e ir acompañado de planos o croquis y dibujos. Posteriormente, cada grupo elaborará una maqueta. Se llevará a cabo también, encuestas a las personas anteriormente citadas y a los ciudadanos de a pie sobre problemas de degradación urbana; escenificaciones; realización de un taller de prensa escolar.
- Introducción de la filosofía en el aula a través de debates y de discusiones guiadas.
- Exposiciones colectivas de noticias recogidas acerca del tema tratado.

En resumen, la manera de educar en la Educación Primaria para la conservación del patrimonio urbano de la ciudad, consiste en que el docente utilice en el Área de Conocimiento del Medio, una metodología basada en los paradigmas cognitivo y ecológico de la Educación. Se favorecerá así, el aprendizaje constructivo-significativo, el aprendizaje por descubrimiento guiado, la reflexión, el aprendizaje compartido y la investigación del

medio, el trabajo con informaciones diversas y la creación de un ambiente de trabajo adecuado, que propicie y facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde la comunicación (discusión y análisis) constituye uno de los factores esenciales en dicho proceso.

Por otro lado, hemos contextualizado nuestra programación en la ciudad de Algeciras ya que el niño/a en su proceso de aprendizaje-enseñanza asimila y conoce interaccionando con su entorno más cercano (constructivismo). Otro aspecto a tener en cuenta, es la incidencia que en todos estos aspectos tienen hoy día los medios de comunicación de masas. Éstos pueden ser un factor positivo en la formación de las futuras generaciones siempre y cuando dichos recursos tecnológicos se contextualicen dentro de una programación.

## NOTAS

1. CAPRA F. (1985): *El punto crucial. Integral*. Barcelona. p. 18.
2. ZOHAR D. , MARSHALL I. ( 1994 ) : *La sociedad cuántica*. Plaza y Janés. Barcelona.p. 292.
3. GONZÁLEZ LUCINI, F. (1994) : "Educación en valores y reforma educativa." Rev. *Vela Mayor.*, nº 2, pp 9-10.
4. FERNÁNDEZ CACHO, S. (1995) : "Evolución del poblamiento en el término municipal de Algeciras. Una perspectiva arqueológica." Rev. *Almoraima.*, nº 14. Algeciras, p. 12.
5. Según entrevista realizada a Antonio Torremocha Silva, director del Museo Municipal de Algeciras.
6. TORREMOCHA SILVA, A. ( 1987 ) : *Las fortificaciones medievales de Algeciras*. Ed.Alba. Algeciras . p.16.
7. ZÁRATE MARTÍN, A. ( 1991 ) : *El espacio interior de la ciudad*. Síntesis. Madrid. p. 97.
8. GARCÍA PEÑA, C. ( 1996 ) : "El Convento de la Merced de Algeciras." Rev. *Caetaria.*, nº1. Algeciras. p. 121.
9. SIERRA MUÑOZ, M.R. ( 1989 ) : "El Mercado Eduardo Torroja de Algeciras." Suplemento a la revista *Almoraima.*, nº 2. Algeciras. p.11.
10. MACEIRAS , M. ( 1986 ) : *¿Qué es Filosofía?* Cincel. Madrid. p. 72.
11. GONZÁLEZ LUCINI, F. ( 1992 ) : *Educación en valores y diseño curricular. Documentos para la Reforma. Documento 2*. Alhambra Longman. Madrid. p. 32.
12. Íbidem, *Educación en valores y diseño curricular*. pp. 33-34.
13. TRILLA BERNET, J. (1991): "La ciudad educativa." *Cuadernos de Pedagogía.*, nº 191. Barcelona. p.27.
14. COLL C. (1998) : "Proyecto Educativo de Ciudad." Rev. *Cuadernos de Pedagogía.*, nº 269. Barcelona. pp. 87-88.
15. Patricio González : Excmo. Alcalde de Algeciras.  
Antonio Torremocha: Director del Museo Municipal de Algeciras.  
Mario Ocaña : Director del Instituto de Estudios Campogibaltareños.

## BIBLIOGRAFÍA

- CAPRA, F. (1985): *El Punto Crucial*. Integral. Barcelona.
- COLL, C. (1998): "Proyecto Educativo de Ciudad ". Rev. *Cuadernos de Pedagogía.*, nº 269. Barcelona. pp. 87-89.
- DELGADO GÓMEZ, C. (1990): *Algeciras. Pasado y presente de la ciudad de la bella bahía*. Mazuelos. Algeciras.
- FERNÁNDEZ CACHO, S. (1995): "Evolución del poblamiento en el término municipal de Algeciras. Una perspectiva arqueológica." Rev. *Almoraima.*, nº 14. Algeciras. pp. 9-20.
- GARCÍA PEÑA, C. (1996): "El Convento de la Merced de Algeciras ". Rev. *Caetaria.*, nº 1. Algeciras. pp. 121-136.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1992): *Educación en valores y diseño curricular. Documentos para la Reforma. Documento 2*. Alhambra Longman. Madrid.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1994): "Educación en valores y reforma educativa ". Rev. *Vela Mayor.*, nº 2. pp. 9-10.
- KIRSCHBAUM, H. (1982): *Aclaración de valores humanos*. Ed. Diana. México.
- LÓPEZ, N. (1998): "Apolo al rescate en isla verde". *El Faro de Algeciras.*, nº 434. p. 8.
- LÓPEZ PACAL, R. (1987): "Estudiar la ciudad, transformar la ciudad ". Rev. *Cuadernos de Pedagogía.*, nº 153. pp. 30-35.
- MACEIRAS, M. (1986): *¿ Qué es Filosofía ?* Cincel. Madrid.
- MARTÍNEZ RAMÍREZ, M<sup>a</sup>. J. (1995): *Los temas transversales*. Ed. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.
- MEC (1992): *Transversales: Educación Moral y Cívica*. Madrid.
- PRECEDO LEDO, A. (1990): *La red urbana*. Síntesis. Madrid.
- TORREMOCHA SILVA, A. (1994): *Algeciras entre la cristiandad y el islam*. Instituto de Estudios Campogibraltareños. Algeciras.
- TORREMOCHA SILVA, A. (1996): "Cerámica islámica estampillada del museo municipal de Algeciras". Rev. *Caetaria.*, nº 1. pp. 93-119.
- TORREMOCHA SILVA, A. (1987): *Las fortificaciones medievales de Algeciras*. Ed. Alba. Algeciras.
- ZÁRATE MARTÍN, A. (1991): *El espacio interior de la ciudad*. Síntesis. Madrid.
- ZOHAR, D. (1991): *La conciencia cuántica*. Plaza y Janés. Barcelona.
- ZOHAR, D., MARSHALL, I. (1994): *La sociedad cuántica*. Plaza y Janés. Barcelona.

# LA DIALÉCTICA VALOR/CONTRAVALOR A TRAVÉS DE LA CIUDAD

ANA MARÍA ALONSO GUTIÉRREZ  
Dpto. de Ciencias de la Educación  
Universidad de Oviedo

## INTRODUCCIÓN

Al ser la ciudad un producto humano y, por ello, el reflejo y la materialización de aciertos y desaciertos, las realizaciones que la conforman pueden engendrar al mismo tiempo valores y contravalores. La acción docente procurará evidenciar los valores que se desprenden de determinadas actuaciones en el medio urbano, y utilizar aquellas otras que puedan suponer un contravalor, para desarrollar la capacidad de crítica constructiva y el interés hacia la participación en el juego democrático, como medida para que la toma de decisiones se basen en la igualdad, en la tolerancia y en la solidaridad.

Son muchos los aspectos del medio urbano capaces de contribuir al desarrollo de valores. En este trabajo, no obstante, seleccionamos un sólo aspecto de una ciudad concreta, **el crecimiento espacial de la ciudad de Oviedo durante la presente centuria**, con objeto de abordar, cómo se fue produciendo ese crecimiento urbano y de descubrir a través de los cambios que se operaron, cómo determinados aspectos de esa evolución espacial pueden ser útiles para educar en valores.

En ese sentido, a la vez que se describe de forma somera el crecimiento de la ciudad, en letra cursiva se indicarán aquellos aspectos didácticos que, en relación a los distintos momentos de la descripción, se consideran de interés para el desarrollo de determinados valores.

## LA CIUDAD COMO RECURSO PARA EDUCAR EN VALORES

El estudio del fenómeno urbano constituye uno de los temas de más larga tradición en el campo de la educación, siendo muchas las disciplinas que le han dedicado una atención especial.

Teniendo en cuenta que en la actualidad casi el 50% de la población se concentra en las ciudades y que en ellas se desarrolla la mayor parte de la actividad económica, política y administrativa de la región, la ciudad constituye el principal escenario de la acción humana y el soporte de la mayor parte de la problemática social. En ese sentido, el fenómeno urbano ofrece un abanico muy amplio de posibilidades de análisis, razón que justifica el consenso existente acerca de su valor educativo.

Al ser la ciudad el resultado de determinadas acciones antrópicas sobre un medio natural, es, en gran medida, la expresión de aquellos valores que subyacen a determi-

nadas actuaciones humanas y que se ponen de manifiesto a través de las realizaciones urbanas. Por ese motivo, engendra una enorme riqueza didáctica, puesto que no sólo constituye un contenido curricular, es decir, un fenómeno susceptible de ser analizado y conocido, sino que también constituye un recurso de interés para introducir al alumnado en el terreno de los valores, precisamente porque, como se dijo anteriormente, las actuaciones urbanas que configuran la ciudad son la expresión de unos valores. En ese sentido, es evidente que la ciudad le está brindando a la escuela oportunidades, para educar en valores, que no debe desaprovechar.

## **EL CRECIMIENTO ESPACIAL DE OVIEDO EN EL S. XX. ASPECTOS DIDÁCTICOS.**

En la primera década del siglo XX, se concluye la expansión de la ciudad que había sido iniciada, con la urbanización del barrio de Uría, en el último cuarto del siglo anterior. A ese respecto, en 1902 Policarpo Herrero promueve la apertura de tres calles en Llamaquique; poco más tarde, Aurelio de Llano y Dimas Cabeza inician la urbanización de terrenos en Fuertes Acevedo; y en 1903, también debido probablemente a la iniciativa privada, comenzó la apertura de las calles Cabo Noval, Principado y Suárez de la Riva, en los terrenos desamortizados del convento de San Francisco y situados entre las calles Fruela, Rosal y Santa Susana. De esa manera, Oviedo quedó configurado por tres sectores fundamentales; uno de ellos es el casco antiguo, correspondiente al intramuros medieval; otro, un conjunto de barrios proletarios, que ocupan los antiguos arrabales (Estancos, Rosal, Campo de los Patos, Campo de la Vega, los Postigos y el Campillín), o que empiezan a desarrollarse desde finales del siglo XVIII (San Roque y San Lázaro sobre la carretera de Castilla; Campo de los Patos y La Tenderina sobre la carretera de Santander; La Argañosa sobre el camino a San Claudio), y cuyo carácter proletario arranca de la industrialización de la ciudad generada por la mecanización de la Fábrica de Armas en 1855; y el tercero de los sectores estaba constituido por el barrio de Uría, delimitado por las calles de Uría, Conde de Toreno, Asturias y la estación del ferrocarril, y por las zonas que se abren entre 1902 y 1903, a las que se ha hecho anteriormente referencia, y que nacen, igual que el barrio de Uría, como áreas de residencia burguesa.

La Primera Guerra Mundial generó una coyuntura favorable a los negocios mineros e industriales, lo que supuso la expansión de la clase burguesa con el consecuente impulso constructivo, el desarrollo de los servicios y el correspondiente retroceso de los barrios obreros dentro del área urbana.

En estas dos primeras décadas del siglo tanto en el “ensanche” realizado a costa de los terrenos del convento de San Francisco, como en el del barrio de Uría -que no son propiamente ensanches, aunque por su forma (plano de calles perpendiculares, anchas y de poca pendiente) y por su función (zona tendente a la terciarización y destinada a residencia de la burguesía) cumplen las características del ensanche propiamente dicho-, se van construyendo edificios públicos y residencias burguesas (unifamiliares y de pisos), que consti-



tuyen fuentes indiscutibles de conocimiento de la historia y de la arquitectura local. La sede de la Junta del Principado (antigua Diputación), el actual Banco de Vizcaya-Bilbao, iglesia de San Juan el Real, la sede del Gobierno Regional (antiguo Banco de España), las casas de Conde, el Banco Herrero, la casa Principado-Suárez de la Riva, le casa de Argüelles 31, el Banco de Banesto, la casa Santa Cruz-Cabo Noval y las de Uría 46-48, constituyen algunos de los vestigios del pasado que perviven en la ciudad.

*Esas obras representativas del Eclecticismo y del Modernismo de nuestro siglo, constituyen un aspecto urbano que le brinda a la ciudad la posibilidad de intervenir como recurso para una "educación en valores", a través de la siguiente acción didáctica:*

*En un recorrido por Oviedo, el profesor/a mostrará cada una de esas muestras de la arquitectura del siglo XX, debiendo el alumnado señalar in situ su ubicación en el plano de la ciudad y, una vez concluido el recorrido, trazar sobre dicho plano el itinerario más adecuado para visitar todos esos monumentos histórico-artísticos partiendo del centro escolar. Posteriormente se realizará una visita a cada barrio, que tendrá dos objetivos fundamentales. Uno de esos objetivos consistirá en descubrir los valores plásticos y estéticos inherentes a la obra arquitectónica; a ese respecto, se procurará, en primer lugar, que el alumnado perciba las características comunes y las diferencias entre los distintos lenguajes arquitectónicos de la muestra y, en segundo lugar, que comprenda las diferencias y las semejanzas, así como los porqués y las causas de las mismas, entre los edificios públicos y los de uso privado. El otro de los objetivos se centrará en desarrollar los valores de respeto y de defensa de nuestro patrimonio artístico-cultural, mediante la toma de conciencia de que esas obras arquitectónicas con las que se convive son fuentes para el conocimiento de la vida y de la mentalidad de una época. Con ello se pone de manifiesto que determinadas actuaciones presentes en la ciudad, como son los hechos arquitectónicos, colaboran en el desarrollo de valores estéticos y en el de actitudes de respeto y de defensa hacia el patrimonio histórico-artístico que poseemos.*

Ese impulso constructivo y puramente coyuntural generado por la Primera Guerra Mundial, no se mantuvo con posterioridad, pues a partir de 1920 la expansión en superficie mediante la urbanización de nuevos espacios fue lenta; el crecimiento se produjo preferentemente construyendo en los solares libres del barrio de Uría y en las zonas próximas ya urbanizadas, puesto que la edificación resultaba tanto más rentable cuanto más se aproximaba al centro. A ello contribuyó el hecho de que entre 1920 y 1929 el barrio de Uría se convirtiese en el centro de la ciudad y adquiriese un marcado carácter comercial y de servicios, lo que provoca una considerable subida del precio de los solares y de los alquileres. De esa subida de precios se derivan dos consecuencias, una, el aumento en altura de las casas con fines especulativos y, la otra, la remodelación de los Estancos - antiguo arrabal y barrio obrero desde el último cuarto del siglo XIX-, que pasa a ser zona de residencia burguesa.

Con todo, el sector de residencia burguesa de la ciudad empezaba a presentar limitaciones dimensionales, por lo que en 1926 el Ayuntamiento encarga un Plan de Ensanche

Parcial para el sector suroccidental de la ciudad -Buenavista-, que fue redactado por los arquitectos Anasagasti y Sol y que no llegó a convertirse en realidad. Ese ensanche pretendía ser la continuidad del barrio de Uría y del creado a costa de los terrenos desamortizados del convento de San Francisco, y su conexión con el casco urbano se hacía mediante el Campo de San Francisco, contiguo a la calle del Marqués de Santa Cruz que fue la única del proyecto que se abrió antes de la Guerra Civil; era una zona bien valorada, y su carácter burgués queda patente desde el momento en que se paralizó la operación de venta de parcelas de propiedad municipal en el Campo de Maniobras, ubicado en lo que sería el Ensanche, a quienes quisieran edificar una casa modesta para su residencia habitual.

El desplazamiento del proletariado y clases medias del centro de la ciudad genera la aparición o el crecimiento caótico de los barrios periféricos. La Tenderina, Teatinos, Pumarín, Ciudad Naranco, Colonia Astur, Los Pilares y La Argañosa tuvieron ese origen caótico, lo que movió al Ayuntamiento a preparar otro plan parcial de ensanche para los barrios de Teatinos, Santullano y La Tenderina -el sector N.E. de la ciudad-, destinado al proletariado y cuyo proyecto fue obra de Casariego y Sánchez del Río.

Todo ello pone de manifiesto que el crecimiento espacial de la ciudad desde comienzos de siglo hasta la Guerra Civil, sigue potenciando la segregación social que ya empezó a percibirse a mediados del s. XIX.

*Desde el punto de vista didáctico, ese aspecto del crecimiento espacial de Oviedo, que no es otra cosa que la expresión de un contravalor, el de la segregación social, que se apoya sobre los principios de la desigualdad y de la injusticia, debe utilizarse, no para justificar el afán de distinción de los grupos dominantes en función de la carencia de espacio y de su disponibilidad económica, sino para desarrollar una educación en valores sociales y democráticos.*

*La acción docente a ese respecto puede consistir en una discusión en pequeños grupos, acerca de la transformación que experimenta la ciudad de Oviedo en el primer tercio del siglo XX, seguida de una puesta en común. La discusión y puesta en común girarán en torno a las siguientes cuestiones: ¿en qué consistió el crecimiento espacial ovetense del primer tercio del siglo XX?, ¿las condiciones de vida eran las mismas en todos los barrios en ese momento? (conocimiento del suceso); ¿sabrías señalar en el plano de Oviedo el crecimiento descrito? (localización espacial); ¿cuántos años hace que terminó la etapa a la que se hace referencia? (localización temporal); ¿por qué el crecimiento espacial se hizo de aquella manera? (explicación de las causas); ¿ese crecimiento espacial favoreció a todos los habitantes por igual?, si no es así ¿quiénes salieron favorecidos y quiénes perjudicados? (análisis de las consecuencias); ¿en cuál de esos barrios te gustaría vivir y por qué?, el artículo 47 de la Constitución dice: "Todos los españoles tienen derecho a disfrutar de una vivienda digna y adecuada" ¿consideras necesario ese artículo? ¿por qué?, ¿qué habrías hecho tú para que la distribución espacial de la sociedad fuera más igualitaria?, esa distribución exigió la aprobación municipal ¿te parece conveniente participar en*

*los órganos de decisión de las instituciones democráticas? (se busca la opinión y toma de decisiones del alumnado); ¿a qué intereses respondía el desarrollo del barrio de Uría y la apertura del situado en los terrenos del convento de San Francisco?, se trataría de obtener muchos beneficios construyendo para las clases pudientes?, ¿por qué la burguesía se trasladaba hacia las nuevas zonas de expansión, pretendería distinguirse del proletariado haciendo ostentación de su riqueza?, ¿qué valores moverían la actuación del capital que no invirtió en la construcción para que toda la población tuviera una vivienda digna, sería que la demanda de alojamiento por parte del proletariado no resultaba atractiva para los constructores debido a la nula capacidad de esa clase social para pagar sustanciosos alquileres?, ¿qué medidas se pueden tomar para evitar la segregación social?, ¿la burguesía del momento tendría incorporado a su proyecto de existencia los valores de igualdad y de justicia social?, (se busca descubrir la intencionalidad de los hechos). A través de esa tarea se pretende que el alumnado tome conciencia de una serie de aspectos que le ayuden en el desarrollo de valores sociales y democráticos, tales como los de igualdad, justicia social y participación en los asuntos de la sociedad.*

Como consecuencia de la revolución de octubre de 1934 y sobre todo de la guerra civil, en la que Oviedo fue frente de guerra, la ciudad quedó destruida en sus tres quintas partes, con lo que se produce un paréntesis en el crecimiento urbano que no se cerrará hasta la década de 1950.

*“Pocas ciudades españolas sufrieron por efecto de la guerra civil destrucciones equiparables a las experimentadas por Oviedo ... entre julio de 1936 y octubre de 1937, período durante el cual la ciudad fue frente de guerra ... escasamente treinta edificios quedaron a salvo de impactos directos ... el éxodo dejó reducida su población a 9.000 habitantes a finales de 1937, frente a los 42.000 de 1930 ... En 1938 comenzó a regresar a Oviedo la mayor parte de la población que había abandonado la ciudad cuando se terminó el asedio de 1936-1937; ... se produjo el más espantoso hacinamiento, utilizándose los edificios en ruinas y hasta los nidos de ametralladoras” (Quirós, 1983).*

*El texto anterior y fotografías antiguas que recojan los horrores de la guerra, tanto en el aspecto material como en el humano, constituyen fuentes de interés para desarrollar una labor de educación para la paz, que tenga como objetivo ayudar al alumnado a analizar críticamente esa realidad de violencia, para que sea capaz de situarse ante ella con alternativas no violentas de defensa. Como sugerencia didáctica al respecto, esos documentos servirán para establecer un diálogo que induzca, por una parte, a reflexionar acerca de la necesidad de la tolerancia, de la solidaridad, de la igualdad, del compromiso y de la justicia social, como los caminos que conducen hacia la paz positiva y que evitan la violencia y, por otra, a desarrollar actitudes críticas con el conformismo, con la obediencia ciega y con la indiferencia.*

Para abordar la reconstrucción de Oviedo tras los desastres de la guerra, Germán Valentín-Gamazo redactó hacia 1940 un Plan de Urbanización, que planificaba de forma

global la expansión de la ciudad y que fue aprobado en 1943, sufriendo posteriormente muchísimas alteraciones. Los sectores urbanos que en él se proyectaban tenían distinta categoría; los ubicados en la parte alta de la ciudad estaban concebidos para residencia de las clases pudientes, mientras que los correspondientes a las zonas bajas, húmedas y con nieblas frecuentes, se destinaban a viviendas para el proletariado. La segregación social estaba claramente presente en ese proyecto.

*“Las destrucciones ocasionadas por la guerra exigían una reconstrucción urgente; fue acometida fundamentalmente por la iniciativa privada, que además intervino en la configuración de barrios (Pontón de Vaqueros, Pumarín, la Argañosa, Santo Domingo y avenida de Torrelavega) para las clases medias. También era necesario urbanizar nuevas zonas para construir viviendas populares, pero la iniciativa privada no abordó esa tarea por no considerarla rentable. La escasa intervención de la iniciativa oficial se centro en la construcción de colonias y de bloques, que resultaron insuficientes para cubrir las necesidades del momento. Las colonias (Ceano, Santa Bárbara, Fozaneldi, Guillén Lafuerza, y grupo José Antonio) eran destinadas a las capas sociales bajas y se construyeron en solares de bajo precio debido a razones climáticas, topográficas o de localización cerca de elementos de rechazo; los bloques (San Roque y grupo Covadonga) tenían una localización menos marginal, en las zonas periféricas del casco urbano, e iban destinadas a la clase media.*

*En 1955 la iniciativa pública acomete la primera obra de envergadura: el polígono de Ventanielles, en una zona que el Plan Gamazo consideraba inadecuada para viviendas por sus malas condiciones climáticas. En la década de 1970 se construyen los polígonos de Otero y Buenavista, ratificando este último, por ser de signo opuesto a los anteriores, la segregación social que va implícita en la iniciativa oficial.*

*En la actualidad es la iniciativa privada la que tiene a su cargo la expansión urbana siguiendo la política tradicional de dirigir hacia la periferia cada vez más distante del centro (La Florida, La Monxina, Quinta de Velarde, La Corredoria) a los grupos sociales de escasos recursos, con la excepción de algunas urbanizaciones de viviendas unifamiliares amplias y con jardín, que aunque alejadas del centro, están ocupadas por la clase media” (Texto de elaboración propia a partir de Quirós 1978 y Tomé, 1992).*

*De nuevo el estudio del crecimiento espacial de la ciudad permite una incursión en la educación en valores. En este caso se trata de utilizar una actuación urbanística (la recogida en el texto anterior) que es la expresión de un contravalor (segregación social) para desarrollar los valores de solidaridad, justicia social y participación democrática.*

*La acción docente que se propone para conseguir ese objetivo partirá de la localización del crecimiento descrito sobre el plano de la ciudad y de la lectura comprensiva del texto por parte del alumnado, con objeto de que analice la relación existente entre las distintas clases sociales y los sectores urbanos en los que habitan, lo que servirá de punto de partida para abordar un debate en pequeños grupos acerca de las siguientes cuestio-*

nes: ¿en qué consiste la segregación social y cuáles son los factores que influyen en su aparición?, ¿se podría evitar alguno de esos factores? ¿cuáles?, ¿la calidad de vida en los distintos sectores urbanos es la misma?, ¿en qué zona de la ciudad te gustaría vivir? ¿por qué?, ¿te parece justo que a las clases menos pudientes se las haya destinado reiteradamente a las peores zonas de la ciudad?, ¿qué consecuencias tiene la segregación social? (se busca la consideración de la justicia social como valor, el conocimiento del hecho, la expresión de opiniones personales y la explicación de las consecuencias); ¿la Administración actuó de forma neutral respecto al crecimiento de la ciudad?, ¿quién permitió la segregación social y a quién benefició?, ¿por qué se produjo? (se busca desarrollar el valor de la solidaridad y descubrir la intencionalidad y la causalidad de los hechos); en lo que respecta al crecimiento urbano, ¿sabes que la normativa sobre urbanización de la ciudad tiene que ser aprobada por la corporación municipal?, si formarás parte de ella, ¿consentirías o te opondrías a la aprobación de normas que generen segregación?, ¿será bueno formar parte de los órganos democráticos de decisión de tu ciudad? ¿por qué? (se busca, por una parte, que la participación democrática sea considerada un valor social y, por otra, la expresión de opiniones personales).

## BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, J.R. (1981): "La arquitectura asturiana en los siglos XIX y XX". En *Enciclopedia Temática de Asturias*, t. 5. Silverio Cañada Ed., Gijón.
- QUIROS, F. (1978): *El crecimiento espacial de Oviedo*. Dpto. de Geografía de la Universidad de Oviedo.
- QUIROS, F. (1983): "Oviedo". En *Geografía de Asturias*, t. 3. Ayalga Ediciones S.A., Salinas, Asturias.
- TOME, S. (1992): "La ciudad de Oviedo". En *Geografía de Asturias* t. 3. Ed. Prensa Asturiana S.A., Oviedo.

## UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES EN EL ESPACIO URBANO A PARTIR DEL ESTUDIO DE LA PRENSA LOCAL

MIGUEL ARANDA GÁLVEZ  
MANUEL SÁNCHEZ FIGUEROA  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Málaga

*Esta comunicación sigue una orientación didáctica apropiada para Secundaria Obligatoria y últimos niveles de Primaria, habiendo sido diseñada para la ciudad de Málaga. Su contemplación con otros criterios y para otros niveles y lugares exigiría, necesariamente, su previa adaptación.*

La población mundial se concentra cada vez más en las ciudades, que han pasado a convertirse en el espacio de nuestra vida cotidiana, alcanzando en nuestra época tales niveles de complejidad organizativa y de gestión que han generado un tipo especial de cultura urbana caracterizada por valores, ideas y conductas específicas, los llamados modos de vida urbanos.

La mayor parte de la población mundial vivirá en ambientes urbanos, y el resto los visitará regularmente incorporando los rasgos de este modo de vida a su bagaje cultural, a través, sobre todo, de los sistemas de comunicación: la TV, el cine, la fotografía y la prensa acercan la realidad de estas metrópolis a cualquier habitante del planeta, tendiendo a unificar las características de las mismas.

El dinamismo, riqueza y brillo de la civilización urbana, resultado del desarrollo sin límites, no asegura el bienestar del ciudadano, afectado por las alteraciones que éste provoca, como modificación de los comportamientos sociales y relaciones humanas, contaminación, etc.

La problemática así planteada debe ser afrontada desde el plano educativo e incorporada en diseños que den respuesta a las necesidades del hombre actual. La Resolución del 7/9/94 por la que se dan orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en los centros recoge que *"El sistema educativo tiene entre sus finalidades proporcionar a los niños y jóvenes una formación que favorezca todos los aspectos de su desarrollo, y que no puede considerarse completa y de calidad si no incluye la conformación de un conjunto de valores que no siempre se adquieren de manera espontánea [...] La evolución reciente de los problemas básicos de convivencia ha ido generando la necesidad de que los ciudadanos adopten principios y desarrollen hábitos en ámbitos hasta hace poco ajenos a los contenidos escolares"* (BOE 23/9/94).

La Educación en valores cobra una importancia fundamental en la actualidad, de lo que es buena muestra la celebración de estas Jornadas. Sin embargo, sorprende que las leyes

generadas por la Administración Educativa no hayan sabido dar una respuesta suficiente en los niveles de enseñanzas obligatorias. Y hay que denunciar que tampoco la Universidad ha sabido valorar la importancia del problema, al ignorar las disciplinas que podrían contribuir, desde los nuevos planes de estudios para Maestros, esta grave situación. En ellos sólo hay una tímida optatividad a todas luces insuficiente (1).

El hombre de la ciudad se ve sometido a un nuevo estilo en las relaciones humanas, determinadas por las condiciones del trabajo y de la familia nuclear, y a un ritmo de vida trepidante impuesto por las rigideces del horario laboral o las normas de circulación vial, resultando dependiente de personas, de transportes, de servicios, de horarios. Este nuevo estilo de vida exige desarrollar en el ciudadano valores que tienen que ver con el amplio campo de la convivencia, desde el desarrollo de actitudes pacíficas que controlen la agresividad creciente originada por la prisas y estrés del modo de vida urbano hasta el desarrollo de valores sociales relacionados con el respeto de las leyes y normas que regulan la vida urbana.

El itinerario urbano es una buena estrategia didáctica para estudiar los fenómenos espaciales que se producen en la ciudad a través de la observación directa, pero también presenta dificultades prácticas y metodológicas a la hora de organizar las salidas. Por eso hemos estimado utilizar la prensa local como un recurso didáctico sustitutivo mediante el cual el alumno entra en contacto con la realidad de la ciudad para analizar los problemas concretos que le son próximos a sus vivencias como ser social. Es una ventana abierta que permite a niños y jóvenes descubrir en las propias aulas la realidad social, política, ambiental, científica, artística o humanística. Las noticias nos llaman más la atención cuando son de rigurosa actualidad, más aún cuando están próximas en el tiempo y el espacio.

El periódico pone al alcance de la mano lo que ocurrió de interesante en el barrio, la ciudad, la provincia, el país o el mundo. Es la forma más accesible, activa y participativa de acercar al alumno a la realidad de nuestro tiempo para que comprenda cómo le afectan los hechos de actualidad. Por eso sorprende que la institución educativa haya prestado tan poco entusiasmo a trabajar la prensa en la escuela, cuando podía haber obtenido tanto provecho de ella (2).

*Es evidente que, "el niño entiende, aprende y está motivado por lo que le es inmediato y familiar, por lo cercano, por lo que conoce y por aquello de lo que, de alguna manera, puede tener conocimiento directo"* (3). En consecuencia, en una sociedad predominantemente urbana como la actual, la ciudad se convierte en algo prioritario, debiendo aparecer como objeto de aprendizaje y recurso didáctico fundamental de cualquier programación a la hora de una educación en valores. El espacio urbano, ha de ser valorado, pues, no tanto como lugar de intercambio y producción de bienes, sino como espacio educativo y convivencial.

A tal efecto, en una propuesta inicial de educación en valores en el entorno urbano, podría incluirse una **relación de objetivos** educativos que contemplasen aspectos como los siguientes:

1. Conocer, a modo de aproximación general, los diferentes mundos que conviven en el interior de la ciudad, reflejo de desigualdades socioeconómicas y diferencias culturales.
2. Despertar la sensibilidad hacia los problemas de grupos sociales en situaciones de marginación e injusticia.
3. Llevar a cabo actuaciones de solidaridad con personas que sean objeto de discriminación.
4. Formar actitudes de rechazo a la violencia en todas sus manifestaciones.
5. Desarrollar habilidades que faculten para la participación en las instituciones que gobiernan la ciudad.
6. Estimular la disposición a participar en acciones dirigidas a la conservación, protección y mejora del medio ambiente urbano.
7. Despertar actitudes positivas hacia la conservación del patrimonio artístico-cultural de la ciudad.
8. Desarrollar hábitos de respeto a las normas de tráfico urbano.
9. Fomentar el respeto a los Derechos humanos básicos y en especial de los grupos más desprotegidos.
10. Favorecer comportamientos prosociales facilitadores de relaciones respetuosas con las personas y el paisaje urbano (4).

**Los contenidos** que aquí se contemplan están inspirados por las orientaciones que acompañan al Decreto de Educación Primaria de Andalucía haciendo referencia a los que se han venido denominando Temas Transversales y que comprenden básicamente la Educación para la Salud, Educación Ambiental, la Educación para la Paz y Convivencia, la Educación del Consumidor y Usuario, la Educación Vial, Educación para la Conservación del Patrimonio Artístico-Cultural o la Educación Intercultural y cuanto otros surjan de las nuevas necesidades educativas que pudieran plantearse en una sociedad fundamentalmente urbana e inmersa en un proceso de cambio acelerado. La relevancia social de estos aprendizajes aconseja utilizar el entorno natural y sociocultural en el que se inscribe el Centro, nuestra ciudad, como fuente básica de hechos y problemas que deben caracterizar cualquier aprendizaje de carácter significativo e innovador. De acuerdo con ello, y siempre referidos a nuestra ciudad de Málaga, se trabajarán los siguientes contenidos:

- Respeto a las minorías
- Solidaridad con los discriminados
- Rechazo a la violencia
- Respeto de los Derechos humanos
- Participación en las instituciones locales de gobierno
- Comportamientos prosociales
- Problemas medioambientales



El perfil de **las actividades** propuestas viene determinado por la información sobre estos temas aparecidos en la prensa local, haciendo hincapié en que el diseño de las mismas es de naturaleza práctica, de manera que lleven a modificaciones de conducta (educar en valores), y que superen la mera información y concienciación de los problemas en cuestión. Las limitaciones de espacio obligan a reducir a una única actividad por objetivo, cuando es evidente que la complejidad de algunos de ellos exigiría un tratamiento más extenso con mayor número de actividades.

**Actividad 1 (objetivo 1): aproximación general al conocimiento de la problemática urbana**

Utilizando el modelo de la ficha 1 recoger noticias de la prensa local que hagan referencia a los distintos aspectos de la problemática urbana, dando respuesta a los apartados que en ella aparecen. Pueden trabajarse aspectos como:

- Marginalidad y violencia urbana (racismo, xenofobia, droga, los sin techo, etc.)
- Problemas urbanísticos, y del patrimonio artístico-cultural (espacios verdes, dotación de centros asistenciales y de ocio, masificación, respeto al mobiliario urbano, pintadas, conservación del patrimonio, etc.)
- Problemas medioambientales (residuos urbanos, gasolineras, contaminación, etc.)
- Problemas relacionados con el tráfico urbano (congestión del espacio, ruidos, invasión del casco antiguo, respeto a las normas de circulación, actitudes socialmente agresivas, etc.)

**Actividad 2 (objetivo 2): sensibilización ante problemas de discriminación y desigualdad social**

<i>Ficha 1: Datos de la publicación: periódico o revista, fecha, página, sección...</i>	
Recorte de prensa	Aclaración del texto: Vocabulario, Expresiones
	Resumen

*Véase Comunicar, Revista de Medios de Comunicación y Educación, nº4.*

Por grupos de trabajo, recoger información en instituciones de nuestra ciudad dedicadas a la ayuda y protección de estas minorías: inmigrantes y refugiados, habitantes de barrios marginales, mendigos y drogadictos.

- Cáritas Diocesana
- Málaga Acoge
- Proyecto Hombre
- Área Social del Ayuntamiento

Comunicar al resto del grupo-clase la información recogida.

Debatir la situación de estas instituciones y de las personas que atienden.

### **Actividad 3 (objetivo 3): “Semana de la Solidaridad” con grupos marginados**

Llevar a cabo actuaciones en el ámbito escolar como:

- Recogida de fondos y ayudas mediante rifas, colectas, etc.
- Difusión de la problemática de estos grupos mediante pancartas
- Reparto de publicidad para asistencia a charlas sobre estos temas impartidas por personas pertenecientes a instituciones antes mencionadas.
- Organización de actos como dramatizaciones, debates, proyecciones etc. sobre estos temas.
- Incorporación a los recreos colectivos juegos de simulación sobre estas problemáticas.

### **Actividad 4 (objetivo 4): rechazo de la violencia**

Ayudándose del formato de la ficha 2 seleccionar un artículo apropiado de la prensa local que tenga que ver con cualquier tipo de violencia y trabajar los apartados que aparecen en la misma.

### **Actividad 5 (objetivos 5 y 1-2-6-7): participación en instituciones locales**

Búsqueda y selección de información en la prensa local de temas relacionados con las funciones de gobierno de la institución municipal en la vida local. Esta información será utilizada en un *juego de simulación* consistente en la puesta en escena de una sesión del Consejo Municipal donde estarán representadas las distintas concejalías con competencias en las diferentes áreas de gobierno de la ciudad. Para ello la clase se dividirá en seis grupos (correspondientes a las áreas de gobierno que a continuación se citan) y se documentará sobre los temas que les sean propios.

- Área de bienestar Social y Relaciones Ciudadanas (mendicidad, residencias de acogida, rehabilitación de drogadictos, inmigrantes, etc.).
- Urbanismo, vivienda, Obras y Transportes (viviendas sociales, rehabilitación de barrios, mantenimiento de vías públicas, etc.)
- Cultura (rehabilitación patrimonio histórico, fiestas locales, actos culturales, etc.)
- Deportes (campeonatos, cursos de adiestramiento, carreras urbanas, etc.).
- Medio ambiente (Guadalhorce, residuos urbanos, contaminación playas, control sanitarios de abastecimientos alimentarios y establecimientos públicos, etc.)
- Tráfico y seguridad ciudadana.

Desarrollo de la actividad: nombramiento de los representantes en la sesión (alcalde y 6 concejales) que seguirán este Orden del día: distribución del presupuesto anual del ayuntamiento, resolución de problemas urgentes planteados por cada una de las concejalías y ruegos y preguntas.

Hay que procurar:

- Concienciarse de los problemas de la ciudad.
- Desarrollar habilidades como capacidad de diálogo, comprensión de las posturas ajenas, respetar la mecánica del debate, argumentar los posicionamientos propios, saber llegar al consenso, etc.
- Cultivar Valores como: sentido de la justicia distributiva, escala de valores en las diversas necesidades de la ciudad anteponiendo las humanitarias a las de otro tipo como recreativas, estéticas, etc., eficacia en la resolución de problemas urgentes, transparencia en la gestión de los recursos públicos, etc.

<i>Ficha 2: Datos de la publicación: periódico o revista, fecha, página, sección...</i>	
Recorte de un artículo de prensa seleccionado	Copiar las palabras o frases que hagan referencia a cualquier tipo de valor.
	Hacer lo mismo con las referentes a distintos tipos de violencia que atenten contra el derecho a la vida, a la dignidad de la persona, a la propiedad, maltrato a mujeres y niños, etc.
	Apuntar algunas causas que pueden haber generado esta violencia.
	Valorar la actitud permisiva de la sociedad ante situaciones como éstas y las razones que se esgrimen para justificarla.
	¿Cuál es la opinión personal frente al problema de la violencia en sus diferentes formas?
	¿Alguien del grupo se ha visto personalmente implicado en una situación de violencia? ¿Cuál fue su reacción?
	Debatir en grupo y tratar de llegar a conclusiones con propuestas concretas de actuación que permitan hacer frente a situaciones de violencia.

*Véase Comunicar, Revista de Medios de Comunicación y Educación, nº4.*

### **Actividad 6 (objetivo 6): protección del medio ambiente**

Confeccionar murales, a partir de la información aparecida en la prensa local, donde se expongan los principales problemas medioambientales de la ciudad de Málaga. Cada tema específico correrá a cargo de un grupo: contaminación en las playas, residuos urbanos, encauzamiento de la desembocadura del río Guadalhorce, contaminación acústica, incendios, pesca y comercialización de inmaduros...

Desarrollo de la actividad:

- Discusión y puesta en común a partir de los temas expuestos en los murales.
- Elaboración de conclusiones con propuestas de mejora de los problemas planteados.
- Realización de acciones concretas por parte de los alumnos, como: abstenerse del consu-

mo de inmaduros, recoger los residuos propios en la playa, colaborar en la recogida apropiada de residuos reciclables (pilas, papel, vidrio, etc.), , observar las normas de prevención de incendio en las acampadas, participar en el “Día del Árbol” en Málaga plantando un árbol, utilizar árboles artificiales en Navidad, contribuir a la lucha contra el ruido (tubos de escape de motocicletas, aparatos de sonido...)

### **Actividad 7 (objetivo 7): patrimonio artístico**

Desarrollo:

- Valoración de la importancia de la Catedral de Málaga como principal monumento histórico-artístico de la ciudad mediante una visita guiada.
- Recogida de información de la prensa sobre los problemas que afectan a este monumento: filtraciones en cubiertas, deterioros en fachadas y pavimento interior, etc.
- Debate: Análisis y valoración de las medidas adoptadas para acometer soluciones (contribución de la ciudadanía en la financiación, preocupación por parte de las autoridades en la adopción de medidas de conservación idóneas, etc.)

### **Actividad 8 (objetivo 8): tráfico urbano**

Desarrollo:

- Observar y anotar durante un periodo de tiempo (una semana) el respeto a las señales y normas de tráfico con las que el alumno entra en contacto en sus desplazamientos urbanos e interurbanos: limitaciones de velocidad, preferencia de paso, contaminación acústica, uso de cinturón y casco de seguridad...
- Establecer categorías de las infracciones según su peligrosidad.
- Delimitar sectores y áreas de población en relación con el mayor o menor grado de cumplimiento.
- ¿Cómo podrían explicarse estas actitudes de no cumplimiento?
- Elaboración de propuestas para mejorar la situación planteada.

### **Actividad 9 (objetivo 9): respeto a los derechos humanos y del niño**

- a) Conocimiento de los Derechos Humanos básicos (se entrega un documento que los contenga).
- Selección en el texto de los principales y clasificación según importancia.
  - Valoración de su consideración en la situación actual mundial y grado de respeto según regiones y desarrollo (su promulgación mundial por la ONU, su presencia en muchas constituciones nacionales, instituciones encaminadas a su salvaguarda UNICEF, Amnistía Internacional, Cruz Roja Internacional, asociaciones pro Derechos Humanos, etc.

- Consulta en la prensa del día y recogida de casos en que se violen algunos de estos derechos.
- Debate en grupo con puesta común general donde quede de manifiesto que la convivencia se fundamenta en el respeto a los derechos humanos.
- Llegar al compromiso individual de llevar a cabo acciones para corregir una situación de violación de los mismos en su entorno conocido.
- Escrito a la prensa de solidaridad con algún caso de los maltratados.

b) Conocimiento de los Derechos del Niño (se entrega un documento que los contenga).

- Selección en el texto de los principales y clasificación según importancia.
- Valoración de su consideración en la situación actual mundial y grado de respeto según regiones y desarrollo (su promulgación mundial por la ONU, su presencia en muchas constituciones nacionales, instituciones encaminadas a su salvaguarda (UNICEF, Asociaciones pro Derechos Humanos y Derechos del Niño, etc.)
- Consulta en la prensa del día y recogida de casos en que se violen algunos de estos derechos.
- Debate en grupo con puesta común general donde quede de manifiesto que la convivencia se fundamenta en el respeto a los derechos humanos.
- Llegar al compromiso individual de llevar a cabo acciones para corregir una situación de violación de los mismos en su entorno conocido.
- Escrito a la prensa de solidaridad con algún caso de los maltratados.

### **Actividad 10 (objetivo 10): comportamientos prosociales**

- Observación a lo largo de la semana de los comportamientos en el Centro de las relaciones entre personas (alumnos, profesores, empleados), detectando las actuaciones incorrectas.
- Elaboración de dos murales continuos: uno con representaciones gráficas comentadas de las observaciones recogidas más significativas, y otro con la versión positiva del comportamiento que se juzgue adecuado.
- Debate para llegar a conclusiones favoreciendo que una de ellas sea llevar a la práctica, a lo largo de una semana, el comportamiento positivo en las situaciones observadas.
- Informe final ante la clase de esa experiencia personal sobre modificaciones de la conducta.

Vistos ya los objetivos, contenidos y actividades, el diseño quedaría incompleto sin considerar la evaluación. En una propuesta didáctica de educación en valores, la evaluación es un tema importante, pero demasiado complejo para el limitado espacio ahora disponible. Por eso sólo apuntamos los criterios de evaluación que, a nuestro parecer, deberían ser tenidos en cuenta.

Obviamente, al evaluar hay que determinar en qué medida se han logrado los objetivos educativos propuestos en nuestro diseño didáctico. Es decir, debemos constatar en qué medida el conocimiento de los contenidos educativos trabajados ha producido en nuestros alumnos una sensibilización y generado actitudes positivas, las cuales, convenientemente ejercitadas, acaban produciendo modificaciones de sus conductas y desarrollando habilidades prosociales o valores programados como objetivos educativos. Para diseños de esta naturaleza, la técnica de evaluación más apropiada y utilizada suele ser la observación detallada de estos procesos en nuestros alumnos.

## CONCLUSIÓN

Como nuestra población escolar vive mayoritariamente en ciudades nadie cuestiona la necesidad actual de una educación en valores apropiados al modo de vida urbano. Nuestra propuesta didáctica de educación en valores en el espacio urbano a partir del estudio de la prensa local de Málaga va dirigida a Secundaria obligatoria y últimos niveles de Primaria, y ha querido responder a esa necesidad desde un enfoque eminentemente práctico, siguiendo la tendencia cada vez más presente en publicaciones y congresos, convencidos de que los aspectos teóricos están ya bastante documentados. Al mismo tiempo se ha querido aportar un diseño extrapolable a otros contextos mediante las correspondientes adaptaciones.

## NOTAS

1. ARANDA, M. y SÁNCHEZ, M. (1997): "Transversalidad y planes de estudio para Maestros en el Estado español: Análisis de una deficiencia básica del Sistema Educativo", en *Los valores y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de Lleida, pp. 255-260.
2. Véase *Comunicar. Revista de Medios de Comunicación y Educación*. Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación", Huelva.
3. BENEJAM, P. (1982): "Propuesta de programación para Ciclo Medio" en *Los Programas Renovados de EGB. MEC*, Madrid, pp. 226-230.
4. Ver ZÁRATE, A. (1996): "El itinerario urbano" en *Rev. Didáctica Geográfica*. Segunda Época, nº 1, Burgos, pp. 21-34.

# LOS VALORES EDUCATIVOS A TRAVÉS DEL PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO URBANO

DANIEL BELMONTE MAS

M<sup>a</sup>. PILAR PÉREZ MARTÍNEZ

ANA SATORRE PÉREZ

Licenciados en Geografía e Historia

## 1. INTRODUCCIÓN

Si tomamos una de las acepciones que definen a la Arqueología como la búsqueda excitante del conocimiento de nosotros mismos y del pasado humano, no podemos desvincularla de la Antropología cuya definición general la sitúa en el estudio del hombre. Pero, un sentido más amplio que nos permita ver la interconexión entre ambas ciencias nos la aportó Edward Tylor, pionero de la Antropología, quien en 1871 la resumió como: "...el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otras capacidades de hábitos adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad".

Con todo esto podemos decir que la arqueología es el *tiempo pasado de la antropología cultural*. Mientras los antropólogos culturales basan sus conclusiones en la experiencia de la vida real dentro de las comunidades contemporáneas, los arqueólogos estudian las sociedades del pasado, principalmente a través de sus restos materiales.

Hemos considerado necesario el adentramiento a esta ciencia, porque en el medio urbano, y más concretamente a través de su patrimonio arqueológico –museos y yacimientos- podemos educar en valores. Pero, planteado así, asoman a nuestro pensamiento numerosas preguntas, cuáles, por qué, cuándo, cómo y dónde están esos valores. La arqueología del medio urbano nos ofrece infinidad de recursos didácticos para la consecución de nuestro objetivo.

## 2. LOS VALORES EN ARQUEOLOGÍA

Remitiéndonos a lo que tradicionalmente se entiende como valores, definimos un Valor como la cualidad o suma de cualidades que hacen que una cosa sea apreciada, que mueva al individuo a actuar y deba formar parte del conjunto de la propia vida. Actualmente, se está profundizando en su estudio y afloran nuevos matices que nos ayudan a ordenar, jerarquizar y desarrollar estos valores educativos.

Así, la educación concebida hoy en día como un proceso de ayuda al alumno, es la encargada de marcar las pautas para que sea el propio alumno quien analice, clarifique, y elija, de entre otras alternativas –después de haberlas reflexionado- sus propios valores. Lo que se pretende es lograr un individuo autónomo que de ninguna manera puede ser independiente de los valores y convenciones encarnados en las sociedades.

Los valores encierran una serie de propiedades que facilitan su definición:

- Se presentan en polaridad, es decir, con su opuesto o contravalor, (justicia/injusticia, tolerancia/intolerancia, libertad/sumisión...).
- Tienen grados de intensidad.
- Se dan dentro de una jerarquía.
- Son irracionales, incognoscibles por la razón y sólo aprehensibles en una experiencia emotiva, personal y concreta.
- Son de carácter relativo, respecto al sujeto que los aprecia.

Los objetivos fundamentales que nos proponemos en esta experiencia didáctica son fundamentalmente:

1. Valorar la fuente arqueológica como documento histórico.
2. Maduración personal del alumno para actuar de forma responsable y autónoma.
3. Analizar interrelaciones de hechos económicos, sociales, culturales, etc.
4. Conocer y apreciar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entendiendo la diversidad cultural como un derecho de los pueblos y de los individuos.
5. Fomentar la capacidad crítica y el sentido democrático en el que, el profesor actuará como moderador.
6. Encauzar el afán coleccionista a través de una correcta información sobre la importancia de realizar prospecciones o excavaciones con los medios, métodos y personas preparadas para realizar esta tarea.

Para ello, nuestro primer planteamiento debe ser el de especificar a quién va destinada esta educación en valores. Consideramos que la edad idónea para un mejor aprendizaje es la que abarca el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, que se desarrolla a partir de los 12/14 años, puesto que es entonces cuando se empieza a comprender el tiempo y el espacio histórico, base principal para pensar que la arqueología adquiere ahora mayores posibilidades en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Los alumnos comienzan ahora a saber ordenar acontecimientos sucesivos, a comprender el transcurso del tiempo, los planteamientos hipotético-deductivos y las nociones causa-efecto. Y es, entonces, cuando el contacto con la cultura material, con el patrimonio arqueológico, adquiere un carácter motivador. Con sus propias experiencias el alumno desarrollará el sentido espacial y temporal.

Pero, para todo esto, tenemos que plantearnos qué pretendemos conseguir con una visita al yacimiento o museo. Para ello, debemos tener presente que el aprendizaje de los valores es siempre el resultado final de unos acontecimientos o conceptos previos, unos procedimientos y unas actitudes y normas. Así pues, si lo que queremos es conseguir que los alumnos valoren el patrimonio arqueológico, primero deben conocer mediante la



observación, descubrimiento y la experiencia, lo cual les conducirá a descubrir la necesidad de llevar a cabo los distintos valores.

### 3. FASES DEL PROCESO DIDÁCTICO

FASE	CONOCIMIENTO	APRENDIZAJE
INFORMACIÓN	Hechos, conceptos y principios	SABER
REALIZACIÓN	Procedimientos, acciones y estrategias para resolver objetivos y alcanzar metas	SABER HACER
SÍNTESIS	Actitudes, normas y valores	VALORAR

La experiencia de nuestro estudio en este campo nos ha llevado a distinguir varias fases en este proceso didáctico, que nos han conducido a los distintos valores. Llegaremos a nuestro final cometido atravesando una serie de fases: información, realización y síntesis.

#### 3.1. FASE DE INFORMACIÓN

Esta fase debe desarrollarse en el aula. El objetivo será el planteamiento de la hipótesis de trabajo: ¿dónde, quién, cuándo, por qué y cómo vivieron determinadas sociedades?. Seguidamente se plantea la búsqueda de la información: en el museo más próximo, en la universidad, a través de información oral, material documental y gráfico, etc. El alumno debe disponer de bibliografía de apoyo para aquellos casos en que precise una información complementaria. Se debe elaborar un trabajo idóneo para una mejor asimilación de los conceptos estudiados. Una "puesta en común" de este trabajo pondrá fin a esta primera fase.

#### 3.2. FASE DE REALIZACIÓN

Proponemos su puesta en acción en el campo y en el museo para confirmar la hipótesis planteada en la fase anterior. Allí se observarán objetos, paneles, maquetas, restos humanos, utensilios, etc., que llevarán al análisis de éstos y a preguntarse sobre su utilidad, desarrollando el sentido de relación y conectando los objetos que se describen con su valor y su uso, hasta enlazar con el momento actual. Este objetivo se logra principalmente mediante el acercamiento a los instrumentos de la *vida cotidiana* de las gentes. Mediante el contacto directo con los materiales se puede motivar el estudio de un tema y además, ayudar al desarrollo de la imaginación.

La observación de un yacimiento sirve para contestar a las preguntas del *dónde*, y el *porqué*. Su estudio depende de las características tipológicas (cueva, necrópolis, poblado) y del estado de conservación en que se halle, pero en general, deberá elegirse un yacimiento donde evidencien con claridad los restos arqueológicos sobre el terreno. La observación pone en juego algunos ejercicios o destrezas, que se pueden plasmar en una serie de actividades didácticas.

A través de la visita a un museo, siguiendo el orden cronológico de la disposición de sus salas, Prehistoria, Protohistoria, Romanización, etc., podemos extraer toda una serie de valores relativos a las sociedades de cada una de estas épocas. En el caso que nos ocupa, hemos analizado la sala referida a la Prehistoria. Estos valores vamos a extraerlos a partir de elementos de la cultura material, así como de comportamientos deducibles de esos objetos materiales, que han sido descubiertos e interpretados por la arqueología.

Iniciamos pues la visita por la sala de Prehistoria, accediendo en primer lugar a una parte destinada a las sociedades depredadoras. Lo primero que nos llama la atención es todo el conjunto de útiles, fundamentalmente líticos y también de hueso, relacionados con la caza. Vemos una clara evolución en todo este instrumental, desde los más rudos cantos trabajados y bifaces, hasta las más bellas y delicadas puntas de flecha; de aquí podemos extraer ya los primeros valores de estas sociedades paleolíticas o depredadoras: en primer lugar el valor de la EVOLUCIÓN. Así, cada vez los útiles van a ser más numerosos, especializándose y adquiriendo características que los convierten en más efectivos. Y lo que en un principio es sobre todo necesidad, va pasando a tener un fuerte componente de CREATIVIDAD. Incluso para nosotros las puntas de flecha llegan a ser bellas, las cuales pudieron tener el mismo valor ESTÉTICO para sus autores.

En la misma sala podemos ver una maqueta que reproduce una escena de caza de un grupo Paleolítico: se trata de animales de gran tamaño, y para hacerles presa se necesita de toda una estrategia que se halla representada en la maqueta; varios individuos van acosando con fuego a las presas, hasta conducir las a una zona fangosa, donde el animal se agota y facilita así su captura; todo ello requiere de la COOPERACIÓN de los distintos individuos de un mismo grupo; además, esta cooperación debe estar organizada, o si se quiere, debe haber cierta ARMONÍA entre los individuos.

Estas comunidades depredadoras, tal y como podemos leer en uno de los paneles de la sala, son nómadas; se trasladan estacionalmente de un lugar a otro, atendiendo de nuevo a una estrategia de explotación: con esa movilidad no agotan los recursos de un mismo lugar, y van aprovechando los recursos de los diferentes territorios a lo largo de las distintas épocas del año. Esto nos habla de la INTELIGENCIA del hombre paleolítico, que vive en armonía con el medio, que sabe explotar las posibilidades que la naturaleza le brinda sin agotarlas, vive en fin en EQUILIBRIO, con el medio y con la propia comunidad.

Otra de las reproducciones de la sala es la de un panel con pinturas rupestres del interior de una cueva. Nuestra primera idea al observar uno de los bisontes del panel reproducido es la de belleza. Le asignamos inmediatamente el valor de lo ESTÉTICO. El mismo valor pudo tener perfectamente para sus autores, pero ya se ha escrito y discutido mucho acerca de la teoría del arte por el arte, desechándola finalmente. Además del valor puramente estético, parece claro que tales pinturas, ubicadas en muchas ocasiones en lugares de difícil acceso, debieron tener cierto valor que trascendía al plano del simbolismo de estas comunidades. Muy probablemente tendrían un valor SIMBÓLICO-RELIGIOSO.

En la misma sala uno de los paneles nos muestra el paso de las sociedades depredadoras a las sociedades productoras. Más que de una revolución, como se dijo desde un principio –la “Revolución Neolítica”–, se trata de un lento proceso de evolución gradual, mediante el cual, el hombre estrecha cada vez más sus relaciones con el medio, hasta que en un momento y en un lugar concretos, ello desemboca en la domesticación de determinadas especies salvajes.

De nuevo extraemos el valor de EQUILIBRIO-ARMONÍA entre el hombre y el medio, pues aquel comienza a deforestar para poder cultivar, etc. pero siempre logra mantener el equilibrio con el medio. También deducimos el valor de AUTONOMÍA, pues el hombre ya no depende directamente de lo que recolecta y de lo que caza; ahora tiene ya los medios para producir sus propios alimentos. El valor de la autonomía es importante, ya que de ella deriva la sedentarización y el nacimiento de los primeros poblados. Estos poblados cada vez son más complejos llegando, en la Edad de los Metales, a dotarse de sólidas murallas. Todo ello nos está hablando de un esfuerzo colectivo, de la comunidad, del valor de la COOPERACIÓN. La construcción de la muralla de un poblado supondría un gran esfuerzo, que no sería posible sin la UNIDAD Y ARMONÍA internas del grupo. Es la propia necesidad de defenderse lo que fomenta esa unidad y cooperación de los individuos. Una defensa por preservar la PAZ, necesaria para vivir en plena LIBERTAD.

Siguiendo con estos valores, nos encontramos con el de la SOLIDARIDAD, ya que en una de las vitrinas encontramos el cráneo de un individuo al que se le practicó una trepanación; lo interesante es que tras ésta el individuo continuó viviendo. Esto nos indica que alguien se encargó de cuidar de él. Lo mismo ocurre con otros muchos individuos que, por los estudios paleopatológicos, sabemos que tenían discapacidades físicas.

La necesidad de conseguir el valor de la IGUALDAD, esto es, la aceptación de la pluralidad y el reconocimiento de la libertad de cada individuo, es deducible a partir de los restos que nos demuestran que había distinción de sexos y de clases sociales. El papel de la mujer en esas sociedades era completamente distinto a la nuestra.

Éstos son en suma, algunos de los valores que podemos extraer de una sola parte de nuestra visita arqueológica, ya que contamos con numerosísimos legados de nuestro pasado histórico; éstos nos pueden ser útiles para la comprensión y enlace de las distintas épocas históricas, y de los valores positivos extraíbles de la evolución de la sociedad hasta nuestros días. Para ello, es preciso realizar diversas visitas a museos y yacimientos que conformen una correlación cronológica.

Afortunadamente en la provincia de Alicante, contamos con un nutrido número de museos y yacimientos arqueológicos visitables, que cuentan además con guías didácticas; que facilitan la tarea de extraer los citados valores, mediante la observación empírica. Algunos de estos museos son –citamos las localidades donde se hallan ubicados: Alicante, Elche, Alcoy, Dénia, Jávea, Cocentaina, Bañeres, Villena, Relleu, Elda, Crevillente, Santa Pola, San Fulgencio, Guardamar, Rojales, Pilar de la Horadada, Callosa de Segura, Orihuela, Gata de Gorgos, Callosa d'en Sarrià, etc. En cuanto a yaci-

mientos visitables destacamos entre otros: Tossal de Manises (Alicante), Plà de Petracos (Castell de Castells), la Alcudia (Elche), Cabezo Redondo (Villena), La Rábita (Guardamar del Segura), etc.

### 3.3. FASE DE SÍNTESIS

El medio utilizado racionalmente como recurso metodológico es enriquecedor para el proceso de enseñanza –aprendizaje. El estudio de un tema concreto, no puede partir exclusivamente del tratamiento de la cultura material, de manera que la arqueología aplicada al aprendizaje puede servir como actividad complementaria.

En esta tercera y última etapa, se pretende que el alumno comprenda históricamente lo observado y el profesor a su vez, marca la pauta en la evaluación final de las actitudes de cada uno de los alumnos.

La metodología a seguir es básicamente inductiva, aprendizaje por descubrimiento, a partir de lo sentido y vivido por el alumno, una vez motivado, llega a conclusiones generales, y consigue reflexionar metacognitivamente, aprender a aprender.

El objetivo de esta última e importante fase es, la descripción y comprensión de lo conocido, la síntesis que conllevará a la reconstrucción de la vida de las sociedades estudiadas; la confirmación de hipótesis y, por último, la discusión y reflexión sobre estos contenidos por medio de los valores que sostienen, y de las actitudes que adoptan y estimulan.

No es objeto directo de evaluación el comportamiento moral del alumno, sino sus actitudes hacia la enseñanza y capacidades éticas. Los valores a evaluar se deben tratar con distintas actividades. Se debe pretender valorar la racionalidad, la capacidad de indagar la verdad, lo que lleva inconscientemente al interés por el saber. En actividades de grupo, los alumnos, deben respetarse y tender hacia la libertad de conciencia, a la hora de dar razones convincentes o probables que justifiquen los saberes y opiniones, pudiendo asumir el posible error en sus planteamientos; también se debe educar en igualdad, en aceptación de la pluralidad, reconocer la libertad de cada individuo y la igualdad de oportunidades.

El proceso inductivo es el más adecuado para concluir en unas generalizaciones; para ello se procederá a un análisis exhaustivo y comparativo que conduzca al alumno a confirmar las hipótesis planteadas previamente. En definitiva se debe conseguir que los alumnos tengan juicios críticos, para ello en el aula se debe fomentar la “puesta en común” y la contrastación de opiniones y conclusiones de cada uno, creando así, un hábito en el alumno mediante el cual reconozca la necesidad de tolerar y utilizar el diálogo.

Durante las actividades realizadas en el aula, los alumnos deben ser capaces de plantear y solucionar los problemas emergentes, enjuiciar sus propias opciones y participar de forma constructiva a través de sus opiniones.

Para concluir, el objetivo fundamental que nos hemos propuesto, ha sido la integración del alumno en el conocimiento de los orígenes de la sociedad a la que pertenece; median-

te el cual se ha visto la necesidad de mantener unos valores, entre ellos destacamos: el respeto al patrimonio arqueológico y al medio ambiente, la igualdad, la tolerancia, un espíritu crítico y una educación para la paz.

## BIBLIOGRAFÍA

- BOLÍVAR, A. *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma. Problemas y propuestas*. Madrid, Ed. Escuela Española. 1992,
- BOLÍVAR, A. *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid, Ed. Alauda. 1995.
- BENEJAM, P. Y PAGÈS, J. ET ALII. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona. Ed. Horsori /ICE .1997.
- CACHO, C. *Prehistoria (Salas I-VI, XI-XII)*. Madrid, Museo Arqueológico Nacional, 1991.
- CORTINA, A., ESCÁMEZ, J Y PÉREZ-DELGADO, E. *Un món de valors*. Valencia, Generalitat Valenciana, 1996.
- LUCINI, F. *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid, Ed. Alauda, 1994.
- OLCINA, M. Y PÉREZ, R. *La ciudad ibero- romana de Lucentum (El Tossal de Manises)*. Alicante, Diputación Provincial de Alicante, 1998.
- SOLER, J.A. *La Prehistoria en el Museo Arqueológico de la Diputación Provincial de Alicante*. Alicante, Diputación Provincial de Alicante, 1993.

# LA CIUDAD Y EL RÍO. EL «DARRO», UN RÍO PARA RECUPERAR.

CARMEN EGEA JIMÉNEZ  
Dpto. de Geografía Humana  
Universidad de Granada

FRANCISCO JIMÉNEZ BAUTISTA  
E. U. de Magisterio 'La Inmaculada'-AVE MARÍA  
Instituto de Estudios de la Paz y los Conflictos  
Universidad de Granada

*«...la mediocridad crece en cualquier lugar y su poder rancio se apodera del lugar en el que habita. La mediocridad está fuera del espacio y del tiempo, y rechaza frontalmente todo lo que le es ajeno y no se ajusta o acomoda a sus intereses. Y ésto ocurre en la universidad, en la política, en la cultura... en cualquier sitio, uno puede sentir sus tentáculos cuando osa ser distinto»*

*George Steiner*

*«La educación sin límites temporales ni espaciales se convierte en una dimensión de la misma»*

*Informe Delors*

## 1. INTRODUCCIÓN

Granada es la ciudad de los cuatro ríos: *Monachil, Genil, Darro y Beiro*. Sin embargo, hemos observado en un reciente estudio de Geografía de la Percepción y del Comportamiento (Dirección General de Ordenación del Territorio y Urbanismo, 1998), que los habitantes de la ciudad de Granada han dejado de percibir uno de sus ríos más emblemáticos como es el Darro, el cual recorre uno de los valles que construyen la ciudad de Granada, como es Jesús del Valle.

En la delimitación de bordes y límites, los entrevistados solían señalar más de trescientos lugares y elementos naturales y paisajísticos sin señalar este río, que cruza por el centro de la ciudad de Granada, pero bajo sus calles. *¿Qué ha sucedido para que los habitantes de Granada dejen de percibir el río? ¿Por qué se ha perdido un río como elemento referencial para la ciudad de Granada?* En nuestra comunicación pretendemos dar respuesta a esta pregunta, además de buscar posibles alternativas desde nuevos planteamientos basados en una nueva forma de hacer y aprender Geografía.

Sólo dos ideas. Hoy la sociedad occidental sólo conoce transformaciones vertiginosas, centradas esencialmente en datos económicos y dominadas por lo económico. Por ello,

debemos de entender la Geografía, como «un análisis de una práctica -conocer, para transformar la realidad desde la utopía- social en el espacio -o, según preferencias, el territorio». En efecto, la Geografía como un análisis de una práctica social en el espacio es siempre acción transformadora. De igual forma, el educar nos implica a los geógrafos a «aprender a criticar». Es decir, esta *práctica social* debe basarse en la *acción y reflexión* para tratar de educar espacialmente a los seres humanos (Jiménez Bautista, F., 1995).

Estos planteamientos sólo son posibles de resolver si somos capaces de introducir una nueva forma de aprender y de enfrentarnos a los problemas o los conflictos, con metodologías propias de la medicina, con una secuencia de *diagnosis, prognosis y terapia* como un triángulo que desarrollar (Galtung, J., 1996). Hoy en la escuela, o en la Universidad, se nos presentan los contenidos de las materias totalmente descontextualizados y en este sentido, creemos que serían necesarias unas nuevas formas de aprender que nos sirvan para poder defender nuestro patrimonio personal y social. Trabajar por una nueva cultura, en un nuevo modelo antropológico que sea más respetuosa y recupere el patrimonio tan excepcional que tiene cualquier ciudad, en nuestro caso, la ciudad de Granada.

Por ello, podemos señalar su explicación histórica, la comprensión y análisis de los problemas que hoy plantea la planificación territorial y urbana de un entorno concreto, además, poder proponer la recuperación para la ciudad del río Darro. Estas ideas, siempre utópicas, son necesarias dentro de la Escuela y la Universidad, instituciones que con su pragmatismo han dejado de crear mentes utópicas. No obstante, sería necesario crear la necesidad de recuperar el río «*visualmente*», para que se pueda producir su existencia en la mente de las personas, ya que es el territorio lo que nos da nuestra primera identidad, como personas que somos conscientes de todas las dificultades que hoy se nos presentan dentro de la educación.

## 2. OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTOS

El objetivo es presentar el río Darro como un valor cultural que nos sirva para poder recuperarlo como un valor cultural. Para ello, proponemos el método de *Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)*:

- Análisis del Aprendizaje Basado en Problemas, como método de aprendizaje.
- Los ríos urbanos como un problema y un valor para recuperar.

Mientras que el río Darro no se pueda percibir, es difícil producir su rehabilitación. Y para que la rehabilitación integral del río Darro no sea sentida por los granadinos como una imposición de la administración, y sí como algo necesario por los habitantes de la ciudad de Granada y el resto de los ciudadanos de la corona metropolitana, es necesario articular e implementar un conjunto de objetivos donde proponemos varias líneas de actuación:

a) Conocer el río. Es necesario la realización continua de toda una serie de actividades tendentes a dar a conocer a los granadinos y a los ciudadanos en general los innumerables

debemos de entender la Geografía, como «*un análisis de una práctica* -conocer, para transformar la realidad desde la utopía- *social en el espacio* -o, según preferencias, *el territorio*». En efecto, la Geografía como un análisis de una práctica social en el espacio es siempre acción transformadora. De igual forma, el educar nos implica a los geógrafos a «*aprender a criticar*». Es decir, esta *práctica social* debe basarse en la *acción y reflexión* para tratar de educar espacialmente a los seres humanos (Jiménez Bautista, F., 1995).

Estos planteamientos sólo son posibles de resolver si somos capaces de introducir una nueva forma de aprender y de enfrentarnos a los problemas o los conflictos, con metodologías propias de la medicina, con una secuencia de *diagnosis, prognosis y terapia* como un triángulo que desarrollar (Galtung, J., 1996). Hoy en la escuela, o en la Universidad, se nos presentan los contenidos de las materias totalmente descontextualizados y en este sentido, creemos que serían necesarias unas nuevas formas de aprender que nos sirvan para poder defender nuestro patrimonio personal y social. Trabajar por una nueva cultura, en un nuevo modelo antropológico que sea más respetuosa y recupere el patrimonio tan excepcional que tiene cualquier ciudad, en nuestro caso, la ciudad de Granada.

Por ello, podemos señalar su explicación histórica, la comprensión y análisis de los problemas que hoy plantea la planificación territorial y urbana de un entorno concreto, además, poder proponer la recuperación para la ciudad del río Darro. Estas ideas, siempre utópicas, son necesarias dentro de la Escuela y la Universidad, instituciones que con su pragmatismo han dejado de crear mentes utópicas. No obstante, sería necesario crear la necesidad de recuperar el río «*visualmente*», para que se pueda producir su existencia en la mente de las personas, ya que es el territorio lo que nos da nuestra primera identidad, como personas que somos conscientes de todas las dificultades que hoy se nos presentan dentro de la educación.

## 2. OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTOS

El objetivo es presentar el río Darro como un valor cultural que nos sirva para poder recuperarlo como un valor cultural. Para ello, proponemos el método de *Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)*:

- Análisis del Aprendizaje Basado en Problemas, como método de aprendizaje.
- Los ríos urbanos como un problema y un valor para recuperar.

Mientras que el río Darro no se pueda percibir, es difícil producir su rehabilitación. Y para que la rehabilitación integral del río Darro no sea sentida por los granadinos como una imposición de la administración, y sí como algo necesario por los habitantes de la ciudad de Granada y el resto de los ciudadanos de la corona metropolitana, es necesario articular e implementar un conjunto de objetivos donde proponemos varias líneas de actuación:

a) Conocer el río. Es necesario la realización continua de toda una serie de actividades tendentes a dar a conocer a los granadinos y a los ciudadanos en general los innumerables



valores que confluyen en este histórico río, a través de toda una serie de visitas guiadas (escuela y universidad), charlas, coloquios, exposiciones, conferencias,... etc., y todos los actos que se estimen oportunos.

b) Es necesario la realización de toda una serie de publicaciones destinadas a la difusión y el conocimiento de todos los valores del río Darro: históricos, arqueológicos, urbanísticos, ambientales, etnológicos,... etc.

### 3. LA METODOLOGÍA PARA UN APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

#### 3.1. Introducción

Nos encontramos hoy, con un desprecio a conocer lugares concretos. Sin embargo, la globalización es algo más que una realidad que nos envuelve: es la realidad que nos acerca a todo el conjunto de la tierra. Por ello, una vez desechada la vieja memorización de ríos, cordilleras y capitales de África, la nueva geografía que se quiere enseñar obliga a utilizar recursos más imaginativos, al tiempo que más útiles, que ayuden al alumno a acceder a formas de conocimiento más elaboradas y complejas (Graves, N., 1989).

Junto al clásico debate entre formas de enseñanza por exposición o por investigación, en estos últimos años se está recuperando la importancia de las interacciones en el aula para el mejor aprendizaje del alumno. E incluso, como podría ser una excursión para poder interiorizar el tema de los ríos en el entorno inmediato, como por ejemplo, en Granada. Además, entre las técnicas que se apoyan en estos procesos de aprendizaje interaccionado, cabe destacar el ímpetu con el que se han destacado los llamados «juegos de simulación», especialmente eficaces para la enseñanza de una nueva geografía.

No obstante, las distintos métodos de investigación activos para seguir trabajando sobre la realidad cotidiana, nos hace más participes de una realidad siempre absurda y difícil. *Enseñar Geografía hoy desde la teoría a la práctica* (Moreno Jiménez, A. y Marrón Gaité, M<sup>a</sup>. J., 1995), nos obliga a dar una nueva tuerca y señalar que *Enseñar Geografía implica basarse en problemas*. Pero estos problemas no pueden presentarse sin valores, sino que por el contrario deben ser problemas que sean capaces de «enganchan» a los estudiantes para activarlos y motivarlos hacia aprendizajes significativos.

Las visiones más optimistas del futuro nos señalan que un flujo de información nos conectará casi instantáneamente con cualquier parte del planeta, gracias a la televisión de alta definición, las redes informáticas, los periódicos electrónicos individualizados, los ordenadores móviles en red, los video-teléfonos, el televoto,... etc., el hogar será automatizado y robotizado; se hará posible el desdoblamiento entre el cuerpo físico y su mellizo o clónico tecnológico, la realidad virtual y las colonias espaciales; la salud humana se liberará del determinismo biológico; la biología molecular creará plantas y animales transgénicos; se obtendrá energía limpia y barata e inagotable a partir de la fusión nuclear; y en definitiva se cubrirán todas las necesidades materiales.

El mundo se nos presenta bastante complejo, sin embargo, los ocho problemas más graves del mundo son: *la degradación medioambiental (ecológica), los conflictos y guerras internacionales, la insolidaridad, los conflictos y guerras intranacionales (nacionalismos), la violencia en la calle, el mal uso de los recursos energéticos, el desempleo, la injusticia social, y legislación injusta*. Sin embargo, en España los problemas que más preocupan a las personas son: *el desempleo, la degradación medioambiental (ecológica), la violencia en la calle, la corrupción política, la corrupción social, la hipocresía en las relaciones sociales* (Jiménez Bautista, F., 1994, 182-186).

Sabemos y conocemos realmente cuáles son los problemas que les preocupan a los jóvenes universitarios; ahora sería necesario reconstruir desde *la globalidad, interculturalidad* y de forma *interdisciplinar* los problemas que deberíamos de trabajar en nuestra Licenciatura de Geografía. El ejemplo que traemos aquí como pretexto es el problema de la «no percepción» del río Darro. Este problema (el río Darro y su no percepción) en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), es «*un conjunto de circunstancias en un contexto dado, nuevo para el estudiante, en el que la sola utilización de los esquemas conocidos no es suficiente, sino que deben emplearse elementos precisos de conocimiento y de comprensión*» y para examinarlo y resolverlo, el estudiante, guiado por el profesor, *observa, fija lo que sabe y no sabe, busca, analiza, juzga, evalúa, reflexiona e intercambia, ... es decir, se sirve de los conocimientos adquiridos para generar ideas, preguntas, hipótesis y soluciones*.

### **3.2. ¿Qué significa Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en la enseñanza geográfica y la realidad actual?**

La experiencia ABP nos viene a indicar que en nuestras universidades, cada curso está distribuido por trimestres y hay unos objetivos y contenidos que cumplir. La diferencia es que los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje y deben buscar el conocimiento que necesitan para alcanzar los objetivos (Bond, D. & Feletti, G., 1991). Estamos acostumbrados, muchas veces en Geografía, a enfrentarnos al conocimiento a través de libros de texto, sin conocer la realidad (el territorio) como un problema, conflicto, o caso concreto, donde existen estos problemas como elementos para poder investigar en una geografía nueva. *¿Por qué ABP?* Por tres razones fundamentales:

- No sólo es un método sino una forma de aprender.
- El conocimiento es algo en constante cambio.
- Cualquier profesión -especialmente *el geógrafo*- precisa de una capacidad para resolver problemas y cooperar en equipos interdisciplinares.

#### *a) ¿Qué significa ABP en la enseñanza hoy?*

El ABP no sólo es un método, sino una forma de aprender. Para cualquier carrera, especialmente la de Geografía, hay distintos enfoques con más o menos peso teórico o prác-

tico. Pero lo que debe ser común en todas las disciplinas es estimular a los estudiantes en su propia responsabilidad e intentar resolver problemas y cooperar con los distintos seres humanos que viven -o malviven- en la tierra. La vida está llena de problemas, y es aquí donde debemos ejercitarnos.

#### b) *Los objetivos generales considerados por el ABP*

Podemos señalar los siguientes:

- Desarrollar la aptitud de tomar decisiones y resolver problemas.
- Hacer caer en la cuenta de la complejidad del mundo real.
- Adquirir un conjunto de conocimientos.
- Motivar para aprender.
- Desarrollar la capacidad de auto-aprendizaje.
- Aplicar a otros problemas lo que se ha aprendido.
- Suscitar el deseo de un pensamiento profundo y total.
- Incitar a aprender de todas las experiencias de la vida.
- Favorecer la superación de las ideas preconcebidas.

#### c) *El proceso de resolución de problemas en tutorías*

Los pasos pueden variar en función del grupo y de la capacidad de trabajo del grupo. No obstante, hemos considerado pertinente en este caso seguir los apartados que se vienen trabajando en el Linköpings Universitet (1996):

1. *Planteamiento.* Clarificar términos y conceptos que no pueden ser abordados fácilmente.
2. *Lluvia de ideas.* Asociaciones libres de ideas con relación al planteamiento.
3. *Sistematización y reflexión.* ? Se sistematiza el resultado de la lluvia de ideas con respecto a áreas susceptibles de plantear problemas, y se hace una reflexión sobre el vagaje intelectual del grupo con relación a dichas áreas.
4. Se define uno o más problemas/cuestiones.
5. Se formulan necesidades de aprendizaje en relación con el problema/cuestión escogida para su estudio.
6. Se recopila información en relación con las necesidades de aprendizaje.
7. Se hace una valoración del alcance del problema o cuestión, aclarándolo convenientemente.
8. Se aplica tanto la valoración del problema como su aclaración en la situación presentada en el planteamiento.

→ El problema continúa su desarrollo

Esta forma de trabajar, y hoy la geografía, más que ninguna disciplina, puede y debe comenzar a sistematizar y desarrollar con mayor profundidad, ya que tiene como características principales: problemas reales, complejidad en las situaciones de aprendizaje, trabajo en pequeños grupos y, cómo no, aprendizaje activo.

#### 4. EL PROBLEMA: LA DESVALORIZACIÓN DE LA NATURALEZA: EL RÍO «DARRO»

##### 4.1. Una historia perdida-una historia perversa

Al margen de la polémica filoromántica ganivetiana de finales de Siglo XIX (Ganivet, A., 1996), el Darro era un elemento estructural de la ciudad que había contribuido a la definición morfológica del centro urbano. En una operación que abarca desde 1854 a 1880, el curso del río se verá transformado en una calle «*a lo moderno*» proporcionando las coordenadas que más tarde tendrán cumplido desarrollo en la Gran Vía (véase, *Figura 1*). Obsérvese la Catedral, y cómo todavía en esta época no se había construido la Gran Vía de Granada; estos planos les sirven a los estudiantes para plantear formas alternativas de vivir la ciudad.

En el período de Gallego y Burín (1938-1951), la última fase de cubrición del Darro, desde el puente de Castañeda hasta su encuentro con el Genil, que tal y como había ocurrido en intervenciones anteriores, queda convertido en avenida urbana (1941). La operación, por su especial topografía, desvirtuó visualmente una de las relaciones paisajísticas de mayor belleza de la ciudad, que ni siquiera la ordenación de sus bordes pudo atenuar, dando como resultado una calle impersonal que todavía no ha logrado su integración urbana (aa.vv., 1994).

Es hoy, cuando la importancia que tiene para el ser humano el espacio o hábitat donde se desarrolla su propia vida; observamos, sin embargo, los postulados que hoy presenta el urbanismo más depredador, que no representa las necesidades vivenciales de la mayoría de los ciudadanos de una ciudad media como es el caso de Granada. Es indudable que el nulo control urbanístico ejercido desde las distintas administraciones encargadas de velar por el patrimonio histórico, artístico y paisajístico de Granada y en especial de su Casco Histórico, han llevado a éste a una gran degradación urbana, arquitectónica y paisajística y casi como en todo el entorno de la ciudad. El crecimiento en media ladera que recogía el *Plan General de Ordenación Urbana/1985* (Ayuntamiento de Granada, 1985), creemos que erróneamente aplicado, ha llevado a una gran degradación de todas estas zonas colindantes de la ciudad, y ello se puede comprobar en zonas de ladera como la del Jesús del Valle por donde transita el río Darro.

##### 4.2. Un problema hidrológico: Análisis y diagnóstico desde la perspectiva ambiental

El Casco Histórico de la ciudad de Granada debería recuperar los vestigios históricos relacionados con el agua, para recuperar sus ríos, y para ello proponemos, dos elementos esenciales:

a) *Recuperar el entramado de acequias*, entre estas, la de Aynadamar, la de San Juan de los Reyes y de Santana, propiciando con esta última el riego de la margen izquierda

del río Darro y la recuperación de las pequeñas albercas, pilares y acueductos que existen a lo largo de su recorrido. Esto se completaría con el paseo que hay proyectado en esa margen del río que va desde Plaza Nueva por el Hospital de Santana hasta el Rey Chico y que viene recogido en el Plan Especial de la Alhambra (de 1989). La recuperación en primera instancia de las acequias puede provocar la recuperación del río.

b) *El río Darro no sólo necesita una limpieza de basura, y una restauración urgente de sus muros y tapias*, en diferentes tramos del mismo, sino que también necesita un plan para la eliminación de los innumerables puntos de vertidos de aguas residuales existentes, que van a pasar a su cauce, contaminando sus aguas. Como mal ejemplo de estos, tenemos el vertido de purines de cerdo que viniendo desde la Granja de Cerdos Casablanca, situada en las estribaciones del Fargue, recorre un buen tramo del río Darro hasta su ocultación en la ciudad y que produce pestilentes olores que tienen que soportar estoicamente la vecindad.

c) *La Fuente -histórica- del Avellano*, cuyo camino fue acondicionado con acierto por la anterior corporación municipal presenta, sin embargo, un mal tratamiento del mobiliario, en concreto de los bancos de asiento instalados frente a la misma fuente, que más que un banco sencillo parece un sofá. Este elemento mobiliario allí instalado va en contra del espíritu Ganivetiano del lugar, y aunque en un principio se intentó la instalación de unos bancos sencillos de piedra de Escúzar al final ....pues nada de nada.

d) *Autovías y carreteras*. Las recientes infraestructuras han unido los pueblos y ciudades, con las barreras de hormigón. ¿Cómo aprendemos a pensar en negativo frente al patrimonio cultural y natural tan rico que tenemos? Los ríos conectan unos con otros todos los espacios protegidos de la provincia de Granada. La idea sería recuperar estos ríos como corredores ecológicos, pasillos de vida y comunidad natural donde habríamos resuelto un gran problema y habríamos sentado las bases para un futuro ciertamente mejor para toda la comarca.

e) *Las aguas*. La población en torno al río indica la mayor o menor contaminación de los acuíferos; además, la suciedad de los ríos y los vertidos de todo tipo los convierten en las cloacas de la civilización occidental. Llegarán tiempos de sequía y será necesario incentivar y ampliar la sensibilidad sobre estos temas y evitar que en tiempo muy próximos pueda producirse una carencia de agua.

f) *La Ley 4/89 de Conservación de los Espacios Naturales* y de la Flora y Fauna Silvestre señala, exactamente, la importancia que tienen las orillas de los ríos como refugio de la fauna amenazada y de plantas en vías de extinción. Recoge la citada ley la conveniencia de legislar algún tipo de protección para esas zonas que, como en Granada, son un oasis en medio del desierto (y nunca mejor dicho). Como no se puede pretender que cada recodo de cada uno de nuestros ríos sea declarado Reserva Natural o Paraje Natural lo que pedimos es que exista una actuación conjunta y una actitud a partir de ahora hacia nuestros ríos, que haga innecesarias esas figuras de protección.

g) *La depuración y normativa comunitaria.* La Unión Europea exige a sus estados miembros en una directiva de obligado cumplimiento que, antes del año 2000, todas las poblaciones de más de 15.000 habitantes tengan un sistema de depuración de aguas residuales, y, que antes del año 2005, lo tengan todas las poblaciones de más de 2000 habitantes. Habida cuenta de que es algo que habrá que hacer, sería bueno empezar a trabajar en esos campos e ir, siquiera alguna vez, por delante de los plazos comunitarios.

h) *El trabajo.* Indudablemente todas las actuaciones requieren una mano de obra que habrá que contratar. Dado que la mayoría de los trabajos que presentamos en este plan no son cualificados, pensamos que el llevarlo a la práctica puede suponer un revulsivo económico para la población en general.

i) *El turismo.* Con la moda del turismo rural, habría que pensar un plan de actuación que implicara la explotación de unos recursos sostenibles respetuosos con el medio y alejados de la masificación. Quizás la reconstrucción de viejos molinos, almazaras o cortijos que pudieran ser habilitados como casas rurales propiedad de los ayuntamientos y que tendrían una gran demanda si se lleva a cabo el plan, sería una buena inversión.

j) *...etc.*

Además, podemos continuar estudiando, a través del estudio ecológico a fondo de la zona; estudio de pueblos y sus habitantes; visita de viveros en la zona; sellado de vertederos; restauración de viejos edificios,... etc. Los problemas pueden ser muchos y ellos nos deben ayudar a aprender basándonos en estos problemas, pero desde el aprendizaje crítico.

## CONCLUSIÓN

A las puertas del siglo XXI, es hora de recuperar para el interés de propios y extraños,... un nuevo talante de ser profesor, de ser maestro, donde ese maestro se coloca estratégicamente en la periferia y el estudiante se sitúa en el centro del aprendizaje. El primer valor, por parte del profesor, es convertirse en maestro, para que nuestra mediocridad no nos deje ver la luz, y perjudiquemos a un estudiante que se comprometa activamente en la construcción de sus propios conocimientos. Por favor, no lean apuntes, no estamos en la época de los escribanos, sino que son épocas de Internet, de informática,... etc., de aprendizajes constantes no sólo de los estudiantes sino también de los profesores. Es hora de conseguir que los niños y adultos vuelvan a jugar en las riberas del Darro, los pájaros a beber de sus aguas y los hombres y mujeres a mirar su cara. A algunos profesores no les gusta la utopía y dicen que estos no son tiempos utópicos. Pero *¿qué son los valores?*

Nuestra propuesta es el levantamiento del embovedado del río Darro en dos tramos concretos de la ciudad de Granada:

a) Desde la zona en que se hace subterráneo en la Plaza de San Gil junto a la Iglesia de Santa Ana, hasta el límite con la Plaza de Isabel la Católica, estudiando la forma de acon-

dicionar algún que otro puente para dejar conectados los dos espacios de la ciudad a un lado y otro del río.

b) Y, desde el comienzo de Puerta Real, junto al Hotel Victoria, hasta su desembocadura en el Río Genil.

Es decir, la oposición a que las riberas de este río se urbanicen -a través de los proyectos del urbanización de Jesús del Valle- con la apertura de calles a ambos lados del cauce, y como alternativa proponemos dos paseos peatonales con pavimento blando, arboledas y farolas. Mostramos nuestra oposición a que continúe el embovedado del río Darro y como alternativa proponemos un camino a lo largo de todo su recorrido de pavimento blando, la reforestación de sus vertientes, el acondicionamiento en su zona baja sin embovedar y la creación de un gran parque verde a un lado y otro de un cauce, y a lo largo de todo su recorrido por el límite de la ciudad. Todo esto implica una nueva forma de valorar la ciudad e ir en contra de la especulación inmobiliaria,... etc.

Pero para producir esto, es necesario que las personas vuelvan a recuperar su capacidad crítica, y esto no se consigue a través de un profesor leyendo apuntes en una clase, aunque tenga el título nobiliario de catedrático, y unos alumnos copiando apuntes, que después se exigen repetir como papagayos. Los que repiten lo que otros dicen no sirven como ciudadanos del siglo XXI, donde quizás tengamos que cambiar de forma más rápida a lo que estábamos acostumbrados. Como señaló D. José Estébanez (1996, 21) «*la globalización se refiere al hecho de que la gente en diferentes partes del mundo que durante un tiempo no estaban influidos por el exterior, se ven partícipes del mismo espacio social y regidos por el mismo tiempo histórico [...] La globalización no debe pensarse como un proceso uniforme*». Estos próximos años pueden ser años feos o bonitos. ¡Tú decides!

## BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1994) *Atlas histórico de ciudades europeas. Península Ibérica*, Barcelona, Centre de Cultura Contemporània de Barcelona/Salvat Editores.
- AYUNTAMIENTO DE GRANADA (1987). *Plan General Municipal de Ordenación Urbana de Granada/1985*. Volumen I. Memoria, Granada.
- BOND, D. & FELETTI, G. (1991) *The Challenge of Problem Based Learning*, London, Kogan Page.
- DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN DEL TERRITORIO Y URBANISMO (1998). *Esquema Metodológico para la evaluación subjetiva y vivencial de los espacios de una Aglomeración Urbana: Aplicación a Granada*, Sevilla, Junta de Andalucía/Consejería de Obras Públicas y Transportes.
- ESTÉBANEZ, J. (1996). La Geografía hoy, un reto educativo en el marco de la reforma ductativa, III *Jornadas de Didáctica de la Geografía*, Madrid, 15-29.
- GALTUNG, J. (1996). *Peace by peaceful means. Peace and Conflict, Development and Civilization*, Oslo/London, PRIO/SAGE Publication.
- GANIVET, A. (1996). *Granada la bella*, Granada, Diputación Provincial y Fundación Caja de Granada.

GRAVES, N. (1989). (Comp.) *Nuevo método para la enseñanza de la Geografía*, Barcelona, Teide.

JIMÉNEZ BAUTISTA, F. (1994). Los estudiantes de la Universidad de Granada ante los problemas globales, Sánchez, J.A.; Muñoz, F.A.; Rodríguez, F.J. y Jiménez Bautista, F. (Eds.) *Paz y prospectiva: problemas globales y futuro de la humanidad*, Granada, Universidad de Granada/Seminario de Estudios sobre la Paz y los Conflictos, 173-230.

JIMÉNEZ BAUTISTA, F. (1995). *Geografía y legislación urbanística. Para que los geógrafos puedan leer la Ley del Suelo*, Granada, Departamento de Análisis Geográfico Regional y Geografía Física (Memoria de Licenciatura, *Inédita*).

LINKÖPINGS UNIVERSITET (1996). *Problembased learning IBU Norrköping*.

MORENO JIMÉNEZ, A. Y MARRÓN GAITE, M<sup>a</sup>. J. (1995) (Eds.) *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*, Madrid, Editorial Síntesis.

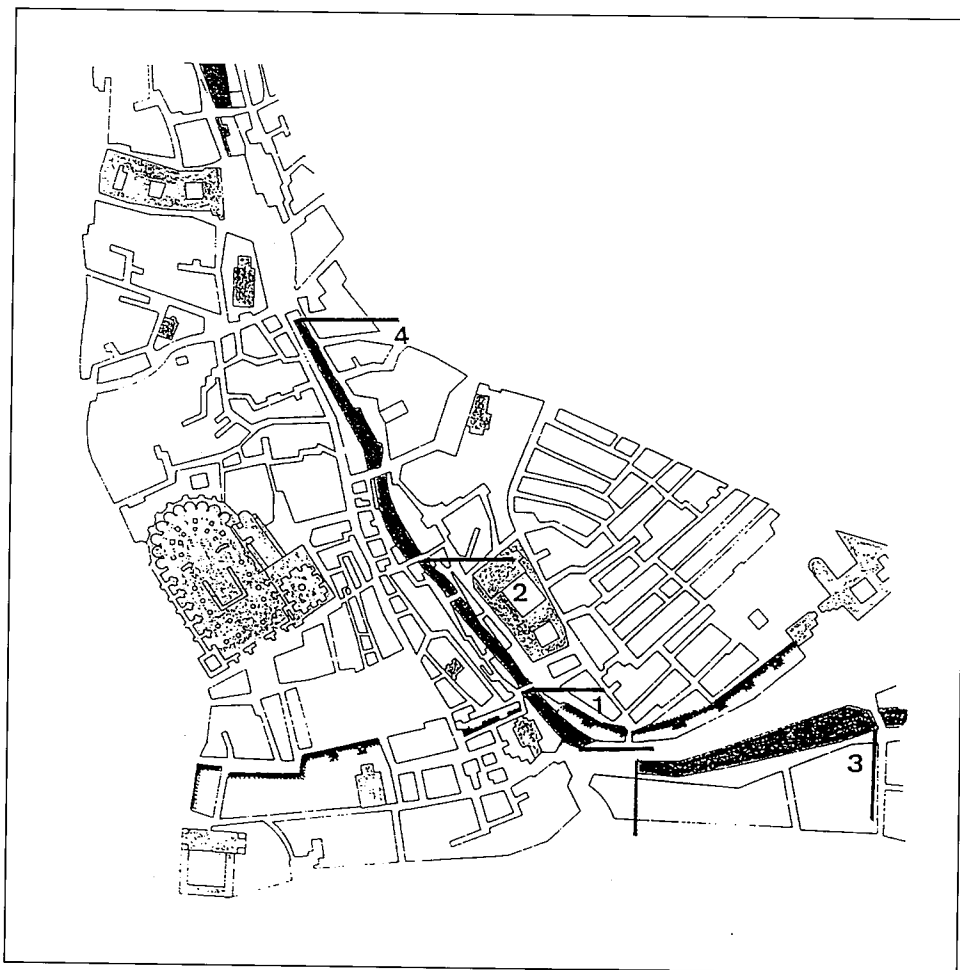


Figura 1: Embovedado del Darro.

Fuente: Avance del Plan Especial del Conjunto Histórico de Granada. Ayuntamiento de Granada.



# ENSEÑAR A CONSTRUIR VALORES A PARTIR DEL MEDIO URBANO

CARMEN FERNÁNDEZ RUBIO  
Dpto. Ciencias de la Educación  
Universidad de Oviedo

## 1. Introducción

En la actualidad vivimos en una sociedad plural y en continuo cambio, donde incluso se llega a decir que los valores están en crisis, pero a la vez sentimos la necesidad de vivir en un mundo de valores porque nuestras acciones, nos obligan a elegir, a decidir entre diversas opciones.

La vida humana en todos los planos, y por supuesto en el educativo y social, es una tensión entre el ser y el deber ser, entre el hecho y el ideal, entre lo que hay y lo que queremos que exista, entre las necesidades y los bienes que puedan saciarlas.

Es infinito el campo de los valores, sus posibilidades son inagotables, y plantean un desafío permanente, que estimulan nuestra acción, ya que nunca podemos estar satisfechos, porque el hombre jamás podrá alcanzar la sabiduría, la justicia, la moralidad perfecta, etc.

La educación se encuentra con este mundo plural, con una sociedad con falta de alterancias y de caminos como consecuencia de la crisis de grandes creencias y utopías, que se ve reflejada por ej. en el conformismo social que aqueja a nuestra sociedad y sobre todo a los jóvenes. Todo esto constituye un desafío para la escuela pudiendo superarlo a través del diálogo personal, institucional y cultural. Nunca como ahora estamos necesitados de multiplicar las vías de comprensión y tolerancia.

En la actualidad hablamos de una educación integral, ésta supone cuidar y desarrollar todas las capacidades humanas, siendo necesario acudir para ello a una educación en valores.

Por tanto partiendo de la reforma de nuestro sistema educativo vamos a tratar de esbozar cuales son aquellos valores que aparecen de forma explícita en los curriculum de ciencias sociales en las etapas de primaria y secundaria así como los distintos temas transversales que aparecen propuestos, nos facilitan la construcción de valores en la escuela para llegar a vivir en una sociedad urbana más solidaria y más justa.

## 2. Hacia una definición de valor

Al hablar de valores nos referimos a dos dimensiones fundamentales: la subjetiva y la objetiva. Sin esa tensión polar entre ambas resulta difícil entender el mundo de los valores.

Desde el punto de vista subjetivo son nuestros gustos y preferencias, nuestros juicios de valor, todo lo que responde a nuestras necesidades latentes o patentes, y la libertad es la condición para que reconozcamos, identifiquemos y cumplamos los valores.

La otra dimensión del valor es la objetiva, y ésta a su vez en un doble plano: el real y el ideal, lo fáctico y lo posible. Comprobamos cada día innumerables valores encarnados en la naturaleza, la sociedad y en la cultura. Pero la significación del valor más usual es la ideal, son los grandes valores como la justicia, la libertad, la vida o la verdad.

La relación más profunda, la que permite entender el pluralismo y sus virtualidades socioeducativas, es la que se da entre las dimensiones subjetivas y objetivas. El valor surge en la relación entre las necesidades del sujeto individuo o colectivo y los bienes que pueden cumplirla.

Hoy las concepciones y definiciones de valor tienden a la integración de lo subjetivo y objetivo como partes integrantes y fundamentales de una misma realidad. En este sentido integrador y superador; Frondizi (1) lo define como "cualidad estructural que surge de las reacciones de un sujeto frente a las propiedades que se hallan en el objeto" o bien como "aprecio individual o colectivo de un bien real y objetivo" Feroso (2) o como indica Marín (3) "valor es la dignidad o perfección, real o ideal, que reclama la estimación y reconocimiento adecuado".

Otras muchas son las definiciones que se podrían recoger sobre el concepto de valor, sólo vamos a recoger las que puedan resultar significativas desde el punto de vista pedagógico, siguiendo a González Lucini (4) las sintetiza en cuatro dimensiones:

- Los valores son *proyectos ideales* de comportarse y de existir que el ser humano *aprecia, desea y busca*.
- Los valores son *opciones* personales que *se adquieren* desde las posibilidades activas de la *voluntad*.
- Los valores son *creencias* que se integran en la *estructura del conocimiento*.
- Los valores son características de la *acción humana* que *mueven la conducta, orientan la vida y marcan la personalidad*.

### 3. Implicaciones Pedagógicas

Hay que destacar en primer lugar como los valores son opciones que entran de lleno en la dinámica de la libertad y el riesgo, y es precisamente en esta dinámica de la opción donde los educadores y la escuela como parte del sistema cultural de una sociedad desempeñan un papel importante en cuanto que deben abrir el campo de las posibles alternativas, incluso apostando claramente por alguna de ellas, donde el alumno a lo largo de su proceso educativo irá elaborando sus propios criterios, para elegir aquello que más le interese o pueda resultar más satisfactorio y gratificante para su proyecto de vida.

La escuela trasmite, reproduce y contribuye a generar los valores básicos de la sociedad, intenta formar unos alumnos que funcionen con unos ciertos criterios de autonomía, que sean solidarios y se comprometan con la sociedad en la que viven.

La escuela debe incluir en sus enseñanzas unos valores sociales, compartidos por nuestra sociedad, pero debe ir mas allá, es decir a compartir valores universales, sometiendo a los alumnos a debates sobre las consecuencias sociales e individuales que tiene la elección de unos valores determinados. Además de estos valores sociales, existen otros valores internos de la escuela que tienen que ver con el modelo de hombre o ideal educativo, valores que influyen sobre lo que se pretende conseguir, lo que se espera de los alumnos...etc.

El aprendizaje de los valores requiere una fundamentación basada en el conocimiento y en la reflexión y por tanto debe ser contemplada desde la escuela, dentro del aprendizaje de los contenidos curriculares, utilizando una metodología en consonancia con el resto de los aprendizajes.

El alumno al aprender cualquier contenido se produce en él, un conjunto de aprendizajes de tipo intelectual, psicomotriz y afectivo. Tiene además unas necesidades y motivaciones, una autoimagen, unas expectativas y reacciona ante las propuestas de aprender con unas actitudes hacia lo que aprende, en función de un sistema de valoración personal que está en fase de elaboración.

Desde la escuela, se debe plantear una educación en valores como un contenido más del curriculum, llevando a cabo una secuenciación tal y como afirma Coll (5) "debe avanzar por lo más simple y general a lo más complejo y detallado, comenzando por los valores más preeminentes y que rigen en un mayor número de situaciones, introduciendo progresivamente los que ocupan un lugar inferior en los sistemas jerárquicos de valores y que, además, rigen en situaciones y contextos más específicos".

El profesor/a tiene también sus actitudes conscientes o inconscientes hacia lo que enseña, a su profesión y su percepción de las relaciones personales que mantiene con cada alumno/a y el conjunto del grupo clase, que le permite crear unas expectativas a conseguir. El alumnado percibe el grado de creencia y valor que el profesorado atribuye a su tarea y va aprendiendo a desarrollar actitudes según el grado de ilusión, entusiasmo y empatía que sepa desarrollar el profesor.

Los valores deben constituir un proyecto o ideal compartido que va a orientar las actitudes en la escuela como opciones adquiridas libre y reflexivamente. Estas actitudes van conformando progresivamente unas valoraciones que cristalizan en un sistema de valores que conforma el carácter ético de cada persona.

#### **4. Valores y reforma educativa**

El tema de los valores, las actitudes y las normas, ha sido presentado en la reforma de nuestro sistema educativo como uno de los tres componentes esenciales de los contenidos curriculares.

Con la reforma, la educación en valores se convierte en un ámbito de reflexión individual y colectiva que permita elaborar racional y autónomamente principios generales para superar egoísmos, situaciones discriminatorias, violencias...etc. La educación en valores debe ayudar a los alumnos a conseguir una convivencia justa, que refuerce los valores de la solidaridad y el respeto por las personas y por la naturaleza.

Si realizamos un estudio de nuestro sistema educativo, podemos apreciar la propuesta explícita que sobre los valores hace (la LODE, la LOGSE, los R.D. por los que se establece el curriculum de las distintas etapas del sistema educativo) y que tendrá unas consecuencias en la formación de actitudes y en la aceptación de las normas en cada una de las etapas del sistema educativo.

De la lectura de los documentos oficiales, vamos a señalar aquellos aspectos relacionados con la educación en valores.

### *Finalidades de la educación en la LOGSE*

En el Preámbulo de la LOGSE, se plantean de forma global las finalidades de la educación escolar

*“El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.*

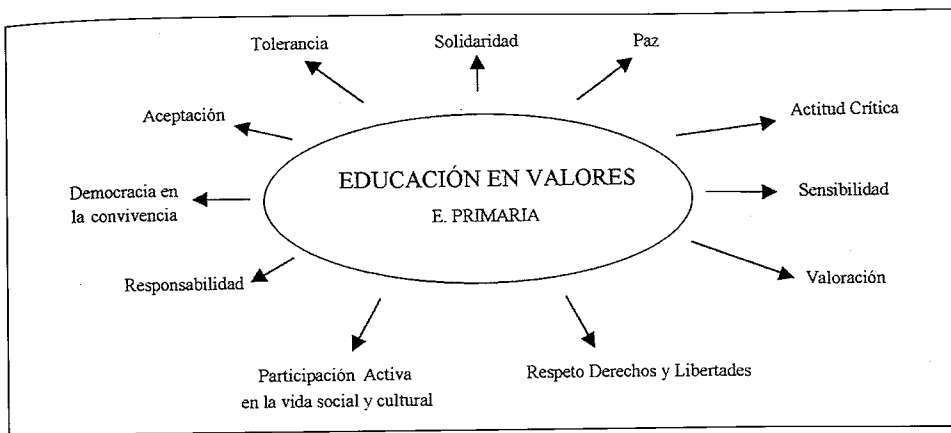
*“En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. La madurez de las sociedades deriva, en muy buena medida, de su capacidad para integrar, a partir de la educación y con el concurso de la misma, las dimensiones individual y comunitaria”.*

*R.D. 1344/1991 de 6 de septiembre y R.D. 1007/1991 de 14 de junio, por los que se establece los curriculum de educación primaria y secundaria respectivamente*

Desde el análisis de los distintos componentes del curriculum de las etapas de primaria y secundaria, podemos realizar una síntesis de aquellos aspectos que tienen que ver con la educación en valores: los objetivos generales de etapa, los objetivos generales del área de conocimiento del medio, así como de las actitudes valores y normas que aparecen como contenidos curriculares. Complementando todo lo anterior, habría que hacer mención a los distintos temas transversales propuestos en el currículum, que no vamos a incluir en este gráfico.

#### **4.1. Estructura organizativa de los valores en el sistema educativo**

La característica fundamental de una educación en valores, es la estructura lógica que presentan, y el entramado relacional que se establece entre ellos. Hay un valor supremo



que consiste en el desarrollo integral de la persona humana y de ahí se va descendiendo hacia un 2º nivel constituido por los valores que aparecen como fines educativos recogidos en la LODE y LOGSE, el 3º nivel correspondería a los valores generales de la etapa de primaria y que aparecen recogidos en los objetivos generales de la etapa, y por último descenderíamos al nivel más concreto y específico de los valores, aquellos que aparecen recogidos en los objetivos y contenidos de las distintas áreas curriculares, que para el área de conocimiento del medio serían los siguientes:

- |  |                         |                     |
|--|-------------------------|---------------------|
| • Salud                                  | • Solidaridad           | • Progreso          |
| • Higiene                                | • Naturaleza            | • No discriminación |
| • Respeto a las diferencias individuales | • Paz                   | • No consumismo     |
| • Participación                          | • Calidad de vida       | • Universalidad     |
| • Responsabilidad                        | • Coeducación           | • Democracia        |
|  | • Normas de convivencia |                     |

Estos cuatro niveles curriculares de valores deben mantenerse en una relación coherente de interdependencia, desde una metodología globalizadora e interdisciplinar, se comenzará a trabajar por los valores más concretos, que aparecen explicitados en cada una de las áreas curriculares, y se continuará la ascensión escalonadamente hasta la consecución del valor supremo: el desarrollo integral de la persona humana, que es el fin último de la educación.

## 5. Una propuesta concreta de trabajo: educación en valores desde el medio urbano

Elegimos la propuesta de trabajo centrada en el medio urbano por diversos motivos: en primer lugar porque en la mayoría de los casos es el entorno de los niños ya que viven y desarrollan su actividad en él, y se encuentran vinculados emocionalmente y afectivamente; en segundo lugar porque la ciudad es producto del hombre y en ella se reflejan los testimonios de las diversas sociedades que han ido configurando este espacio, fruto de

factores políticos, económicos, etc. en tercer lugar porque la ciudad es un sistema que configura un pequeño universo en el que se desarrollan las actividades y todas las manifestaciones de sus habitantes, lo cual supone un cierto potencial para poder analizar el comportamiento de sus habitantes, sus estilos de vida, etc.

Con todo ello la ciudad se convierte en una fuente de recursos para trabajar todos y cada uno de los contenidos del área de conocimiento del medio, y al mismo tiempo constituye la base a partir de la cual podemos fomentar una educación en valores.

Hemos dicho en párrafos anteriores que la educación en valores no debe desarrollarse de una forma aislada, sino que debe de formar parte de los contenidos escolares, por tanto al poner en marcha el proceso de E/A de los contenidos relativos al medio urbano aprovechamos la ocasión para desarrollar valores dentro de este contenido.

La propuesta de trabajo consta de las siguientes fases:

- A. *Ideas de las concepciones y percepciones* de los alumnos sobre un medio urbano concreto o una parte de él como puede ser un barrio, el casco antiguo, etc. Si fuese preciso incluso se podría proponer un itinerario, que facilitase el contacto directo con el medio, que permite desarrollar la observación y la percepción en los alumnos.
- B. *Trabajar un conjunto de contenidos significativos* para la comprensión del medio urbano, tanto en lo que se refiere a los elementos que lo configuran como las interrelaciones entre esos elementos que van a configurar un determinado paisaje urbano, teniendo además en cuenta que la ciudad es fruto de un pasado histórico que aún se manifiesta en ella.
- C. *Poner de manifiesto las situaciones problemáticas encontradas en la ciudad*. Para ello proponemos una de las estrategia didácticas propuestas por Pérez Serrano (6) que es "el estudio de casos". Consiste en estudiar situaciones problema presentados con todos sus detalles, para provocar a partir del análisis de cada caso, una toma de conciencia concreta y realista, una conceptualización experiencial y una búsqueda de soluciones eficaces.

*Objetivos del método de estudio de casos:*

- Aprendizaje a través de la realidad
- Desarrollo de habilidades de resolución de problemas
- Aprendizaje cooperativo

*Fases del método*

- Fase de preparación:
  - Información previa lo más amplia posible clara y comprensible
  - No sugerir soluciones
  - Abierto a diferentes interpretaciones
- Fase de análisis:
  - Descubrir lo que llame la atención respecto al tema
  - Probar posibilidades de interpretación del caso
  - Indicar de qué tipo de problema se trata

- Fase de trabajo:
  - Formación del grupo de trabajo
  - Acuerdo sobre la definición del problema
  - Propósito de tentativa de solución, tentativas en los subgrupos
  - Formulación y aceptación de la proposición más adecuada
- Fase de evaluación:
  - Presentación de cada una de las soluciones por los subgrupos
  - Evaluación de las soluciones propuestas y fundamentación
  - Decisión plena sobre la mejor solución
- Fase de confrontación:
  - Dar a conocer la solución elegida en la realidad y sus consecuencias
  - Comparación con la solución elegida por el grupo
  - Evaluación final

Estos estudios de casos como nos expone Pérez Serrano (1997) se basan en la práctica real, de forma que en muchos casos se pueden presentar complejos, exigiendo un estudio interdisciplinar, proporcionando la oportunidad de desarrollar la comprensión de cuestiones comprometidas y la solución de problemas complejos.

El estudio de casos implica a los estudiantes de forma activa, ofreciendo la posibilidad de discutir problemas reales y relevantes y constituye un aprendizaje especial.

Esta experiencia, en la actualidad se encuentra en fase de experimentación con los alumnos de magisterio de educación primaria, por lo que se podrán extraer conclusiones de esta propuesta de trabajo.

## NOTAS

1. Frondizi, R. (1977): ¿Qué son los valores?. Fondo de Cultura Económico, México. Pág. 213.
2. Feroso, P. (1976): "Crisis de valores y crisis educativas" en VI Congreso Nacional de Pedagogía. Sociedad española de Pedagogía, Madrid. Pág. 40.
3. Marín, R. (1985): "Los valores fundamento de la educación" en Varios, Teoría de la Educación. Anaya, Madrid- Pág.70.
4. González Lucini, F. (1992): Educación en valores y diseño curricular. Alhanbra Longman, Madrid. Pág 13.
5. Coll, C. (1992): Psicología y Curriculum. Paidós, Barcelona.
6. Pérez Serrano, G. (1997): Como educar para la democracia. Editorial Popular, Madrid. En esta obra la autora nos propone una serie de estrategias didácticas para educar en la democracia. De entre las distintas estrategias, vamos a proponer una de ellas, que es "el estudio de casos".

## BIBLIOGRAFÍA

- AYMONINO, C. (1981): *El significado de las ciudades*. Blume, Madrid.
- BARTOLOME, M. et al (1983): *Educación y valores*. Narcea, Madrid.
- BOIRA, J.V. et al (1994): *Espacio subjetivo y Geografía, orientación teórica y praxis didáctica*. Nau Llibres.
- BOÑET CORREA, A. (1989): *Las claves del urbanismo, como identificarlo*. Ariel, Barcelona.
- CASAR PINAZO, et al. (1989): *Geografía Humana y económica. Claves para conocer la ciudad*. Akal, Madrid.
- COLL, C. (1992): *Los contenidos en la reforma. Enseñanza aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Santillana, aula XXI, Madrid.
- COLL, C. (1992): *Psicología y curriculum*. Paidós, Barcelona.
- CHUECA GOITIA, F. (1993): *Breve historia del urbanismo*. Alianza, Madrid.
- DOPAZO QUIÑONES, I. (1994): *El estudio geográfico de los problemas urbanos, orientación teórica y praxis didáctica*. Nau Llibres, Valencia.
- ESCAMEZ, J. (1986): *La enseñanza de actitudes y valores*. Nau Llibres, Valencia.
- ESTEBANEZ, J. (1989): *Las ciudades, morfología y estructura*. Síntesis, Madrid.
- FERMOSO, P. (1976): "Crisis de valores y crisis educativas" en *VI Congreso Nacional de Pedagogía*. Sociedad Española de Pedagogía, Madrid.
- FRONDIZI, R. (1977): *¿Qué son los valores?*. Fondo de cultura Económico, México.
- FULLAT, O. (1979): *Filosofías de la Educación*. CEAC, Barcelona.
- GARCIA, F.F. et al (1991): "Aproximación a las concepciones sobre la ciudad a partir del concepto de equipamiento urbano. *Investigación en la Escuela*, nº 14. Sevilla.
- GIRARDET, H. (1992): *Ciudades*. Celeste Ediciones, Madrid.
- GONZALEZ LUCINI, F. (1992): *Educación en valores y diseño curricular*. Alambra Longman, Madrid.
- GRUPO CRONOS (1987): *Enseñar la ciudad. Didáctica de la Geografía Urbana*. Ediciones de la Torre, Madrid.
- IBER (1995): *La ciudad: Didáctica del medio urbano. Nº 3 Monográfico. Graó, Barcelona*.
- MARIN IBAÑEZ, R. (1993): *Los valores, un desafío permanente*. Cincel/Ediciones pedagógicas, Madrid.
- MARIN, R. (1985): "Los valores fundamento de la educación" en *Varios Teoría de la Educación*. Anaya, Madrid.
- MARTIN SERRANO, M. (1992): *Los valores actuales de la juventud en España*. Instituto de la Juventud, Madrid.
- MEC (1991) LOGSE. Servicio de publicaciones del MEC, Madrid.
- R.D. 1344/1991 de 6 de septiembre Curriculum de Educación Primaria
- R.D. 1007/1991 de 14 de junio curriculum de Educación Secundaria.
- OROZCO, A. (1991): *Los nuevos valores de los españoles*. S. M., Madrid.
- PÉREZ SERRANO, G. (1997): *Como educar para la Democracia. Estrategias educativas*. Editorial popular, Madrid.
- UNESCO, (1992): *Informe del Director General 1990-91*. París.
- VENTURA LIMOSNER, M. (1992): *Actitudes, valores y normas en el currículo escolar*. Editorial Escuela Española, Madrid.



# REPENSAR LA CIUDAD: UNA EDUCACIÓN PARA EL MEDIO URBANO

FRANCISCO FERNÁNDEZ SANTAMARÍA  
CARMEN GARCÍA MARTÍNEZ  
Departamento de Geografía y O.T.  
Universidad de Castilla-La Mancha

*Nadie se sorprende al escuchar que es imposible explicar cómo debe ser una ciudad sin comprender cómo es. Quizá sea realmente sorprendente encontrarnos con el fenómeno inverso: que para comprender cómo es una ciudad dependamos de una valoración de qué debe ser.*

*Kevin Lynch*

## 1. Introducción

La ciudad se ha convertido en el marco en el que se desarrolla la vida de la mayor parte de la población de nuestro entorno occidental. Paralelo a su crecimiento, se ha producido el aumento y agudización de sus problemas. En el momento actual aparece como el escenario, el lugar de manifestación, de las diversas crisis que caracterizan a la sociedad moderna, dando lugar al llamado *malestar urbano*. La solución a esos problemas pasa, para muchos, por una educación urbana que permita desarrollar una cultura de la ciudad.

El debate suscitado en diferentes círculos profesionales implicados en lo urbano ha tenido, sin embargo, un reflejo relativamente escaso en el ámbito de la enseñanza, más apegado a enfoques de carácter tradicional. En el modelo educativo vigente, podemos señalar la limitada presencia que tiene la ciudad como objeto de estudio específico en el currículum de algunos niveles, y sobre todo, lo que nos parece más importante, su orientación hacia áreas que relegan los aspectos vitales de la experiencia urbana, centrándose en el análisis de las vertientes más "objetivas" de la ciudad. Así, en la enseñanza primaria, de forma explícita, sólo aparecen algunas referencias al paisaje urbano como contraposición al paisaje rural, y a la organización social de la localidad.

En el D.C.B. de la Enseñanza Secundaria, desde una perspectiva más disciplinar, se amplían los contenidos referidos al espacio urbano y su problemática. No obstante, en los contenidos actitudinales no se recoge ninguna referencia a los valores ambientales y culturales del medio urbano. Una estructura y orientación similar presentan los núcleos temáticos propuestos para el Bachillerato, con alguna alusión a los procesos de urbanización y el medio ambiente.

En contraposición a esta realidad, queremos destacar algunos aspectos importantes.

## 2. La ciudad como escenario de vida y lugar de manifestación de conflictos y cambios

En primer lugar, es preciso señalar el gran interés que tiene la ciudad como lugar en el que se manifiestan algunos de los problemas más importantes con que se enfrenta la sociedad actual. En este sentido es un auténtico laboratorio al alcance del educador, y constituye la realidad inmediata en la cual está inmerso el alumno. La identificación de los alumnos con su medio de vida es, en principio, un factor favorable para el desarrollo de valores.

La ciudad puede considerarse como un escenario donde tiene su expresión la crisis de la sociedad actual, en una triple vertiente: social, ambiental y cultural.

a) Con respecto a la vertiente *social*, hay que señalar que en ningún otro lugar aparece de manera tan clara y en un marco espacial tan próximo el abismo existente entre los distintos niveles sociales. Las evidentes desigualdades entre los barrios bien equipados y agradables que habitan los más pudientes, y los barrios donde se asientan los más marginales son visibles para todos. La exclusión social, la existencia de guetos urbanos, los problemas de vivienda, las diferencias en el acceso a los servicios y equipamientos, la dispar calidad de vida de los habitantes... todo ello debe ser considerado como objeto de preocupación y análisis.

b) Por otro lado, en la ciudad queda bien patente la *crisis ambiental*. A partir de la revolución industrial los fenómenos de urbanización y concentración de la población en ciudades se han difundido a todo el planeta y el agravamiento de los problemas ambientales urbanos ha ido paralelo al crecimiento de las ciudades en extensión y densidad.

No es preciso enumerar los graves conflictos que se manifiestan en las grandes concentraciones urbanas, por ser de sobra conocidos. Muchos de estos problemas ya no son exclusivos de las grandes aglomeraciones, sino que sus efectos comienzan a difundirse a través de la jerarquía urbana y se manifiestan también en ciudades de tamaño medio y pequeño. En concreto, los procesos de urbanización son responsables de buena parte de la negativa presión ambiental que afecta al planeta (es en los ámbitos urbanos donde se consume la mayor parte de la energía o el agua, donde se genera un inmenso volumen de residuos, etc.), por lo que es fácil suponer que la resolución de los problemas ambientales urbanos contribuiría de manera importante a resolver algunos de los problemas acuciantes a escala local y global (Jiménez Herrero, L.M., 1997).

Por otro lado, el proceso de urbanización ha generado durante decenios una ideología de sobrevaloración del modo de vida urbano (aspecto éste considerado como uno de los rasgos definitorios de la ética ambiental vigente), que se constituye en modelo para las sociedades rurales (Novo, M., 1995,72). Esto coexiste, paradójicamente, con el hecho de que los habitantes de las ciudades reclaman de forma creciente los espacios rurales, más o menos naturales, como escenario de actividades residenciales, de ocio, etc... fenómeno que a su vez es responsable de no pocos impactos sobre este medio.

c) En tercer lugar, en la ciudad tienen lugar distintas manifestaciones de la *crisis cultural*. Ejemplo de ello es la aparición, casi siempre entre los jóvenes, de grupos auto-marginados de la sociedad, a veces relacionados con la falta de arraigo a las distintas comunidades en que se desarrolla la vida social (desde la familia a la propia ciudad); la ausencia de preocupación por la vida colectiva manifiesta en comportamientos agresivos contra los demás o contra los bienes materiales ajenos o públicos; la apatía ante las actividades sociales; la falta de valores... Sin llegar a estos extremos (1), también puede incluirse aquí un aspecto relacionado con las características de la vida cotidiana de las urbes actuales: la ciudad es considerada como un espacio ajeno y amenazante, que obliga a producir espacios privados seguros y aislados. Como dice Tonucci, en el momento actual se invierte todo en lo privado, de forma que la casa se ha convertido en refugio y fortaleza. Ahora bien, la actitud de defensa lleva a resolver cada uno los problemas por su cuenta, a encerrarse en casa, y esto significa abandonar la ciudad. Se produce así una espiral negativa porque la "ciudad abandonada" se hace aún más peligrosa, agresiva, inhumana, lo que implica el refuerzo de los medios y las actitudes defensivas. (Tonucci, F., 1997, 31-32). El abandono de los centros históricos, del patrimonio urbano, la falta de participación ciudadana, la ausencia de actitudes auténticamente ecológicas... son también aspectos relacionados con la crisis cultural.

### **3. La ciudad como marco de participación**

Una segunda cuestión relevante en el momento actual es la creciente necesidad de orientar la educación *urbana* hacia la integración y participación de los individuos en la vida urbana, lo cual supone asumir también una determinada escala de valores.

En este aspecto, hay que señalar, que el malestar urbano y el aislamiento de la persona - como respuesta a una ciudad sentida como un entorno hostil, un lugar lleno de contaminación y ruido, escenario de comportamientos agresivos y antisociales-, contrastan con la existencia de variadas y cercanas posibilidades para la integración y colaboración del individuo en la vida de la urbe. Nunca como actualmente se ha requerido una mayor participación de los ciudadanos en la organización de la ciudad. Esto se manifiesta en varias cuestiones. En el caso español, las competencias en materia de ordenación urbana se han descentralizado y han pasado a ser competencia de las comunidades autónomas y corporaciones locales, a las cuales se ha concedido una gran capacidad de decisión sobre estos temas y, paralelamente un aumento de las posibilidades de intervención ciudadana en la planificación. Por tanto, al menos en teoría el proceso de planificación urbana permite y requiere la opinión de los habitantes de ser los usuarios de la ciudad. Como recuerda K. Lynch en una sugerente obra, este es un ideal muy atractivo (Lynch, K., 1985, 40). La práctica demuestra, sin embargo, que finalmente sólo un grupo reducido de personas (muchas veces limitado a especialistas) o por supuesto, los grupos de intereses, tienen la capacidad o los medios para enfrentarse a los complejos y voluminosos documentos en que se han convertido los planes urbanísticos (Saravia, M., 1998, 94).

Para lograr una auténtica colaboración de los ciudadanos en el diseño urbano, estos necesitan no sólo información, sino también la formación necesaria para poder intervenir en el proceso de toma de decisiones.

En otro sentido, es evidente que en un sistema democrático existen cauces reales que posibilitan la presencia de los ciudadanos en la gestión de la ciudad. Esta participación puede producirse de manera directa a partir de las asociaciones ciudadanas (es de destacar en los últimos años el importante papel desempeñado por las asociaciones de vecinos, de consumidores, etc.).

#### **4. Ciudad y educación ambiental**

La preocupación por la ciudad debe estar incluida en la educación ambiental, entendiéndose este concepto en su sentido más global.

Algunas de las finalidades del modelo de Educación Ambiental definido en Tbilisi, se relacionan de forma directa con esta cuestión. Sin embargo, el modelo de educación ambiental que se va implantando en nuestro país, manifiesta una cierta tendencia a organizar estas experiencias educativas en torno a los aspectos naturales del medio ambiente. La limitación del medio ambiente a la naturaleza constituye un serio problema para el desarrollo de la E.A, en palabras de S. Breiting (1994,3). Además, supone no tener en cuenta una de las características más relevantes de nuestra sociedad contemporánea: la mayor parte de la población, y en especial de la población escolar, a quienes va dirigida de manera fundamental este tipo de educación, vive en medios urbanos o en espacios más o menos urbanizados, mientras que los contactos con el medio natural tienen un carácter ocasional.

Una de las características de la educación ambiental en el plano pedagógico es que se trata de un enfoque que pretende no ser exclusivamente teórico, sino que intenta ser aplicado, es decir, pretende proporcionar a las personas la capacidad de intervenir en la resolución de sus problemas ambientales; éste es un argumento que no debe pasarse por alto y que se relaciona directamente con las necesidades que requiere la situación urbana actual, tal como se ha expuesto más arriba. Por otra parte, cualquier proceso de educación ambiental implica necesariamente un conflicto de valores, cuya resolución orienta o modifica la conducta individual.

Estas razones nos llevan a concluir en la necesidad de *redirigir* la atención de la educación ambiental también hacia el medio urbano, tal como recomiendan numerosas instituciones internacionales.

La consideración de la ciudad como objeto de la educación ambiental lleva a hacer algunas precisiones sobre el medio ambiente urbano. A la hora de hablar de este concepto, se emplea con frecuencia la expresión "ecosistema urbano", con la intención de hacer referencia al complejo conjunto de relaciones que se desarrollan en este ámbito entre elementos muy diferentes.

En algún sentido, la comparación puede ser válida, aunque como señala Novo, no parece oportuno ceñirse a una consideración excesivamente organicista del fenómeno urbano ya que la ciudad presenta algunos rasgos diferenciales respecto de los ecosistemas naturales. Es cierto que en ella confluyen los elementos básicos de un ecosistema (biótopo y biocenosis) e incluso algunos procesos similares a los que tienen lugar en la naturaleza. Sin embargo, dejando al margen otras consideraciones, la ciudad posee un valor simbólico y cultural en sí misma, que tiene una contribución importante a su calidad ambiental en sentido amplio. Es decir, el hábitat humano no está integrado sólo por objetos, sino también por un conjunto de valores y de símbolos que constituyen una parte esencial del medio ambiente humano (Sosa, 1997, 275).

Por tanto, la aplicación exclusiva de la noción de ecosistema urbano implica una perspectiva reduccionista (aunque en un plano pedagógico puede ser aceptable, en ocasiones y, de hecho, bastantes experiencias educativas se basan en esta idea). Por ello desde nuestro punto de vista, la educación ambiental urbana implica considerar la ciudad como un espacio físico, dotado de unas determinadas condiciones, pero también y de manera destacada, como un espacio social, como una cultura y como una experiencia sensorial.

De hecho, la *crisis de la ciudad* se manifiesta, como hemos indicado, además de en los aspectos ecológicos (deterioro de las condiciones ambientales por las diferentes formas de contaminación) en los conflictos sociales y culturales, aunque las tres facetas están profundamente interrelacionadas.

## 5. Una propuesta de valores en una educación para la ciudad

A la hora de reflexionar sobre los valores para la ciudad, nos parece importante la consideración de la teoría normativa propuesta por Lynch, resumida en la cita que encabeza esta comunicación. Los aspectos normativos pueden ser un buen punto de partida para discutir qué valores queremos para la ciudad, ya que si somos capaces de enunciar de forma explícita por qué apreciamos de manera especial un núcleo urbano o algunas de sus partes, podríamos ser capaces de programar algún cambio realmente efectivo.

En la definición de lo que *debería* ser la ciudad, se exige un doble esfuerzo, de creatividad y de lucha contra la homogeneidad. El primer aspecto ha sido puesto de manifiesto por muchos autores. Entre ellos Tonucci, quien considera que "*repensar la ciudad, quererla de manera diferente*, adecuada a todos, incluidos los niños, *es una necesidad urgente (...)* para prepararse *en favor de un futuro diferente* (2), que no esté bajo control exclusivo de la producción comercial, que no dominen los automóviles ni tampoco un imparable desarrollo de los servicios" (Tonucci, F., 1997, 111). Estas ideas pueden desembocar fácilmente en la utopía, aunque este término no tiene aquí ningún matiz peyorativo.

Por otro lado, la entrada de la imaginación y la creatividad lleva consigo una postura favorable hacia la inclusión de la subjetividad y la variedad en esta tarea de rediseñar lo

urbano. Esta tendencia corre paralela a la oposición al pensamiento único, que como en otros muchos campos, también se manifiesta en la estandarización y homogeneidad de las urbes actuales o, como recuerda Saravia, en el propio planeamiento urbanístico de todo el planeta, que en el momento actual “parece cortado por el mismo patrón y redactado por la misma mano...”(Saravia, M, 1998, 101).

Por tanto, los contenidos actualmente desarrollados en los programas educativos podrían reestructurarse en torno a los tres ejes temáticos propuestos, es decir, las vertientes ambiental, social y cultural de la vida urbana. Pero aún más importante que los conceptos, nos parece la adopción de una base teórica que permita centrarse en el objetivo de lograr crear un sentido de *ciudadanía*, que exige una implicación personal de cada habitante de la ciudad con el entorno donde vive y la asunción de un sistema de valores. Se trata de, recordando la frase de Anne Buttimer (1985, 228), intentar hacer de la ciudad un hogar. Sólo cuando esto se consiga podrán tener más fácil solución los problemas urbanos. La referencia a las ideas de las corrientes humanísticas, es obligada ya que esta perspectiva se centra en los aspectos vivenciales de la existencia cotidiana.

Señalados los principios, es decir, desde posiciones creativas, imaginativas y alejadas de todo tipo de pensamiento unidireccional, empleando no sólo la razón sino todo tipo de potencialidades humanas, puede lograrse el objetivo de educar para ayudar a la formación de auténticos ciudadanos, capaces de participar e integrarse en todos los aspectos de la vida urbana.

De forma concreta se pueden enumerar una serie de valores relacionados con las líneas expuestas.

a) En el aspecto cultural es importante considerar el pasado de la ciudad y los sentimientos de pertenencia, íntimamente relacionados con el sentido del lugar, ello puede influir, entre otros en:

- La valoración de los centros y edificios históricos, siempre desde una perspectiva abierta y no meramente conservacionista.
- Preocupación por el espacio edificado y sus cualidades como marco físico condicionante de la calidad de vida.
- Desarrollo de sentimientos de arraigo, de responsabilidad y participación en la vida ciudadana, tanto en el ámbito de la ciudad como en el ámbito de barrio.

b) En el aspecto ecológico o ambiental debemos hablar de sostenibilidad de la ciudad.

Se trata de concienciar a los ciudadanos de su *responsabilidad ecológica* (Dirección General de la Vivienda, la Arquitectura y el Urbanismo, 1997).

- Concienciación de las repercusiones de la conducta individual en el medio ambiente local y global.
- Fomento de un comportamiento responsable en el consumo de recursos y en la generación de impactos ambientales.

c) En el aspecto social, se intentará relegar los valores propios del modo de vida dominante, basado en la competitividad, el individualismo y el consumismo con el fin de fomentar la convivencia y la cooperación. Para ello se debe insistir.

- en el desarrollo de la solidaridad
- en el fomento de la comunicación entre las personas, desde posiciones abiertas a la diversidad de opiniones y alejadas del exclusivismo

Estas ideas, que no constituyen en modo alguno una propuesta cerrada, pretenden ser antes que nada un elemento de reflexión y debate sobre las relaciones entre medio urbano y educación, cuestión en la que aún queda mucho por hacer. Repensar la ciudad es rescatarla del olvido y exige, antes que nada, revisar nuestra escala de valores.

## NOTAS

1. Extremos que, por otra parte, se contraponen a la existencia de fenómenos contrarios, como la expansión de los movimientos de voluntariado y de las organizaciones no gubernamentales, de las que también podría hablarse.
2. El subrayado es nuestro.

## BIBLIOGRAFÍA

- DIRECCIÓN GENERAL DE LA VIVIENDA, LA ARQUITECTURA Y EL URBANISMO, (1997): *La ciudad de los ciudadanos*, Madrid, Ministerio de Fomento.
- LYNCH, K. (1985): *La buena forma de la ciudad*, Barcelona, Ed. Gustavo Gili.
- NOVO, M., (1995): *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*, Madrid, Ed. Universitat.
- SARAVIA, M. (1998): "El planeamiento urbano, otra vez en crisis", en GONZÁLEZ, M' J. y otros, *El malestar urbano en la gran ciudad*, Madrid, Talasa Ed., pp. 91-111.
- SOSA, N.M., (1997): "Ética ecológica y movimientos sociales", en BALLESTEROS, J. y PÉREZ ADÁN, J., *Sociedad y medio ambiente*, Madrid, Editorial Trotta.
- TONUCCI, F., (1997): *La ciudad de los niños*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- BREITING, S. (1994): "*Hacia un nuevo concepto de educación ambiental*" (consultado en la página web del CENEAM. (<http://www.mma.es:8088/ODMMA/Ceneam>)).

# EL POTENCIAL DIDÁCTICO DEL MEDIO URBANO PARA LA ADQUISICIÓN DE VALORES Y EL APRENDIZAJE DEL ANÁLISIS GEOGRÁFICO. PROPUESTA DE UNA ACTIVIDAD BASADA EN LA MOVILIDAD ESPACIAL.

MÓNICA GARCÍA GIL  
Universidad de Zaragoza

## 1. INTRODUCCIÓN

Teniendo en cuenta el necesario enfoque interdisciplinar que caracteriza los estudios de Geografía, queremos destacar las posibilidades de desarrollar didácticamente los contenidos de esta ciencia en todos los niveles, conceptual, metodológico y procedimental, a través de una actividad desarrollada dentro de la trama urbana, en la cual es el alumno el que marca la capacidad de su aprendizaje, dado que se trata de resolver un ejercicio basado en un problema espacial en la ciudad.

La comunicación se centra en analizar las posibilidades didácticas del medio urbano desde el punto de vista de la movilidad urbana y el plantear las distintas vías de abordar la actividad de modo que el alumno adquiera una serie de conocimientos y metodología desde el punto de vista geográfico, pero también que adquiera una serie de valores sociales y ambientales que impliquen su responsabilidad a la hora de una supuesta toma de decisiones como ciudadano.

## 2. CONTEXTO DIDÁCTICO Y BASE DEL ESTUDIO GEOGRÁFICO

Todo estudio geográfico se caracteriza por el análisis global e integrado de los diferentes elementos que intervienen en cualquier hecho real.

Los estudios denominados Geográficos se ocupan de la relación entre los diversos factores que dan lugar a los procesos y los hechos observados.

Para considerar geográficamente un hecho, este debe ser definido y descrito dentro de un ámbito espacial, asumiendo a su vez la variable temporal.

Del resultado de los análisis particulares que han de dejar al descubierto los complejos entramados de relaciones, se conforma la síntesis geográfica que permite reconstruir la realidad de los hechos.

Conocido un territorio y la problemática que le subyace, la geografía permite dar las claves de actuación, a la hora de la resolución de problemas.

Según el paradigma ambiental, el enfoque que debe caracterizar al problema de la movilidad urbana en grandes ciudades es el de la contaminación atmosférica, acústica y la pérdida de confort dentro del medio urbano, entendido este como un aumento en el tiempo



invertido en desplazamientos cortos y una mayor agresividad generada en los ciudadanos. Una buena programación en la línea de fomentar los valores ambientales ha de ser el resultado de un conjunto de actividades relacionadas con una serie de conocimientos, cuyo fin último sea el de generar unos comportamientos y actitudes hacia el medio.

Metodológicamente, la Geografía puede ser un buen soporte para la educación en valores ambientales dentro del medio urbano, ya que permite interpretar globalmente conceptos y hechos dispares.

Una vez conocidos los factores que intervienen en el complejo sistema de la movilidad urbana, llega para el alumno la etapa de los interrogantes, las causas de esos desplazamientos, el cómo o el modo en que se realizan, y el dónde es decir que los motiva y que distancias, y cuándo se realizan.

El análisis espacial, se muestra extraordinariamente eficaz, partiendo de la observación directa se alcanza el nivel de la descripción de los hechos observados, ubicándolos espacial y temporalmente mediante el desarrollo de cartografías temáticas que logran con su interpretación la comprensión de los procesos que se dan simultáneamente en un área.

Con el concepto de espacialidad, abarcado mediante el trabajo de campo dirigido por el profesor bien sea con la toma directa de datos primarios, bien la recopilación de datos estadísticos, cartográficos y catastrales en los Servicios Municipales, así como la toma de medidas en campo y la visualización de los espacios viales estudiados, se logra la aproximación al conocimiento de la realidad inmediata del espacio urbano, esto permite la estima del juego de relaciones entre los factores que están produciendo ese hecho.

Este concepto, faculta al alumno para ubicar los hechos observados en un determinado ámbito, así como para obtener las referencias espaciales que le permitan el planteamiento de cuestiones similares en lugares diferentes.

Como cualquier hecho estudiado en Geografía ha de reflejarse gráficamente, mediante la cartografía, el alumno encontrará la necesidad de representar el medio para poder cruzar distintas variables que forman parte del problema planteado.

Para resolver la actividad habremos de mostrar al alumno las posibilidades de la cartografía, partiendo así de la necesidad de dimensionar todo hecho espacial aproximándolo a la realidad a través del concepto de escala, entendiendo este como la relación existente entre un documento gráfico o soporte material y la realidad. La importancia que para la toma de conciencia de los problemas ambientales y globales tiene el concepto de escala, queda patente en la necesidad de transmitir a los alumnos las disparidades existentes en tratar un tema o un problema a distintos niveles de detalle, por ejemplo el análisis de las repercusiones climáticas de la suma de cada acción individual en un desplazamiento a escala urbana.

El análisis cuantitativo, muy empleado en técnicas de investigación dentro de la Geografía actual, permitirá al alumno la comprensión de la dimensión de los hechos, la

reflexión simultánea de las partes con el todo, así como la cuantificación y medida con escalas comunes los hechos ambientales estudiados (frecuencias de tráfico, tipo de vehículos movilizados, opinión social acerca del tema...)

Finalmente la síntesis geográfica, transmitida gráficamente a través de la cartografía, (hoy en día ayudada por las herramientas informáticas como los sistemas de información geográfica), supondrá la definitiva resolución del problema, pasando por una imaginaria toma de decisiones del alumno.

En el ámbito de los procedimientos propios de la Geografía destacaremos la importancia del manejo de planos catastrales, planos urbanos, mapas topográficos, fotografías aéreas y croquis cartográficos pues permiten el manejo del concepto de espacialidad y del concepto de escala a la vez que una aproximación más o menos detallada del terreno.

### 3. DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD PROPUESTA

La actividad planteada se basa en el planteamiento de un problema en el medio urbano, este es el de la movilidad espacial, que lleva implícito otra serie de problemas no menos importantes en las ciudades desarrolladas.

De este modo el problema resulta ser de diversa índole, dado que implica:

- problemas ambientales y espaciales
- problemas sociales y económicos

El enfoque y la técnica de análisis de dicho problema ha de ser resuelta por el alumno basándose en el análisis cartográfico y multivariable. De modo que implique el aprendizaje, y manejo de diversas técnicas y enfoques geográficos.

Dentro de lo que supone el aprendizaje y fomento de valores será el propio alumno el que perciba la dimensión del problema al realizar sus propios análisis estadísticos y gráficos.

La definición de la actividad se materializa en el ejercicio que han de realizar los alumnos agrupados en equipos de tres personas, para lograr encontrar dentro de un barrio del viario urbano los lugares idóneos para la implantación de carriles para bicicletas, sin que esto suponga una interferencia espacial al tráfico rodado que exista en la ciudad estudiada.

Evidentemente el trazado de los carriles, debe de ir acompañado de un amplio estudio de la configuración y trazado del viario urbano, del barrio asignado a cada equipo, las características y procedencias de los desplazamientos, así como de las frecuencias de tráfico, especialmente en las zonas que coincidan con los puntos negros de la ciudad.

Previo al planteamiento del trazado, los alumnos habrán de desarrollar un análisis de las emisiones contaminantes en su ciudad, características y tipo de las emisiones, frecuencias a lo largo del día y a lo largo de las estaciones, en función del tiempo.

El hecho de plantear la realización de la actividad en equipo de tres personas, se basa en la dificultad en extraer algunos datos, en que resulten más amenas las salidas de campo y

en que no falte en ningún momento la motivación de seguir trabajando al menos por parte de uno de los componentes del equipo.

La propuesta de estudiar diferentes barrios de la ciudad, servirá para arrojar cuestiones diversas sobre la trama urbana, siempre relacionada con las características históricas y las figuras de planeamiento urbanístico que las regulan, lo cual permitirá al alumnado comprender la funcionalidad de los diferentes espacios urbanos en la ciudad. Esta aproximación unida al análisis demográfico y social resultará la base de partida para la ejecución de la actividad.

#### **4. CONTENIDOS A DESARROLLAR POR EL PROFESOR DURANTE EL PERIODO DE REALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD PROPUESTA**

Una actividad de esta índole, ha de ser desarrollada a lo largo de un trimestre, procurando enlazar los contenidos de otras asignaturas, de modo que confluyan en la formación y contenidos recibidos por los alumnos. De este modo proponemos algunas de las materias que enlazan transversalmente dentro del contexto marcado.

##### **4.1. GEOGRAFÍA URBANA Y ECONÓMICA**

- El estudio del sistema urbano
- Estudio del rango /tamaño de la ciudad
- La trama urbana, el viario de la ciudad y su evolución histórica
- Zonificación y funcionalidad de la ciudad

Los contenidos transmitidos al alumno en este apartado, deben hacerle comprender las complejas relaciones que existen entre los diferentes agentes de la ciudad, así como los flujos de energía e información que la articulan.

##### **4.2. CLIMATOLOGÍA Y CLIMA URBANO LIGADO AL PROBLEMA DEL TRÁFICO RODADO**

- Evaluación del problema atmosférico global derivado de la combustión de los vehículos a motor (CO<sub>2</sub>, efecto invernadero, agujero de la capa de ozono).
- Análisis estadísticos de los datos aportados por los Servicios Municipales de control de calidad atmosférica.
- Estado del tráfico en la ciudad, puntos negros, la situación de las grandes vías., Estadísticas que contemplen el tráfico a lo largo de las horas del día y de la semana, gráficos y toma de fotografías.

Uno de los criterios básicos que ha de recoger este planteamiento, es el de examinar las cuestiones ambientales desde diferentes perspectivas, local, regional, nacional e internacional, en la actividad planteada, correspondería con la aproximación al estudio del cam-

bio climático, así como los factores que lo producen, observando detalladamente el efecto del CO<sub>2</sub> emitido por los vehículos a motor.

Como principal finalidad estos contenidos deben ayudar al alumno a comprender la importancia de la temática que se le está transmitiendo, pero también a sensibilizarlo frente a la problemática ambiental surgida por las emisiones de CO<sub>2</sub> a la atmósfera y los problemas de movilidad espacial que se producen en la mayoría de las ciudades modernas.

### 4.3. DEMOGRAFÍA Y SOCIEDAD

- Estudios sobre las características de la población relacionada con la ciudad, establecimiento de grandes grupos de edad, y por barrios.
- Tendencias de desplazamientos en la ciudad (focos de atracción, y tipología).
- Estudio sociológico mediante el planteamiento de un muestreo sobre la aceptación social del medio de transporte propuesto: la bicicleta.

El objetivo de esta parte de la actividad es el de confirmar una serie de hipótesis centradas en el conocimiento de las motivaciones de la población urbana a la hora de realizar sus desplazamientos con un determinado medio de transporte, con la finalidad de conocer si las actitudes de esa población responden a unas estructuras mentales determinadas o bien están directamente condicionadas por factores económicos y/o sociales.

Los trabajos realizados sobre temas de movilidad urbana son múltiples y variados, caracterizándose la mayoría por plantear el tema desde un punto de vista meramente cuantitativo de los vehículos en sí mismos, sin entrar en el análisis pormenorizado de los usuarios que los mueven.

La selección de población a entrevistar por los grupos de alumnos, deberá plantearse según un muestreo estratificado, de modo que implique por parte del alumnado varios trabajos relacionados con las técnicas de análisis en geografía como son, el diseño del cuestionario, el desarrollo de métodos exploratorios y gráficos, la descripción estadística de distribuciones univariadas y el análisis de los datos por medio de los test estadísticos.

Los objetivos generales que pueden guiar el cuestionario, son los siguientes:

- Conocer las respuestas perceptivas de los individuos ante el actual problema del tráfico en el barrio de la ciudad elegida.
- Fomentar los valores ambientales dentro del medio urbano, por ello es importante incidir en el conocimiento concreto de la problemática subyacente a los desplazamientos intraurbanos en un medio de transporte ecológico como la bicicleta:

Ante todo se trata de que el alumno sea capaz de generar sus propios datos primarios, bajo la orientación que sean requeridos, y maneje fuentes y metodologías propias de los estudios sociales.

## **5. RESOLUCIÓN PRÁCTICA DEL PROBLEMA Y EXPOSICIÓN DE LOS TRABAJOS EN CLASE**

Llega la fase en la que el profesor debe ayudar a que cada grupo de alumnos sintetice toda la información adquirida anteriormente mediante las técnicas de análisis estadístico y cartográfico.

En este sentido cada grupo de trabajo irá exponiendo las siguientes cuestiones:

- Viabilidad de la implantación de carriles para bicicletas en el barrio asignado. Cada grupo de alumnos deberá comentar al resto de la clase los resultados analizados en las fases anteriores.
- Caso que el grupo de alumnos considere la posibilidad de implantación de esta infraestructura en el barrio asignado, habrá de plantear la cartografía a diferentes escalas, con el trazado del/ los carriles, acompañando de los croquis gráficos de las actuaciones técnicas y del trazado de cada carril, así como de las soluciones (actuaciones técnicas) y propuestas (croquis y gráficos).
- Una vez hayan expuesto los diferentes trabajos por barrios, el profesor hará de coordinador entre los representantes de cada grupo, para intentar entrelazar y dar continuidad a la trama de la infraestructura planteada.

### **Recursos a emplear por el alumno**

- cartograficos (bases, cartografía temática)
- trabajo de campo (mediciones, toma de datos)
- interrelación de bases de datos y de cartografía (afluencia de tráfico, número de vehículos, frecuencias por horas)
- recopilación del material: diversas fuentes y organismos públicos (urbanismo, Ayuntamientos, Jefaturas de Tráfico...)

## **CONCLUSIÓN**

La Geografía como ciencia, puede ayudar a la adquisición de valores ambientales y cívicos en el medio urbano, gracias al principio de transversalidad que la caracteriza, esto es, la capacidad para interrelacionar contenidos que son objeto de diferentes áreas científicas (Cartografía, Climatología, Análisis estadístico, Psicología social...).

Un buen análisis espacial y un conocimiento acertado sobre la situación social de un determinado contexto urbano, resulta fundamental para poder comprender las complejas relaciones que se producen dentro de la ciudad.

Por otro lado, el conocimiento y valoración de las actuaciones humanas en ese medio, requiere la consideración global de las estructuras mentales, económicas e ideológicas de los grupos sociales.

Creemos que una actividad de esta índole puede resultar más atractiva para el alumnado, más novedosa y más cerca de su percepción de la ciudad.

Por otro lado la actividad implica un desarrollo parejo de variados contenidos geográficos a lo largo de aproximadamente un trimestre, que pueden ser impartidos por profesores diferentes, según las áreas que tocan.

Así mismo el planteamiento de la actividad hace que el alumno tenga que buscar y consultar datos de diversa procedencia, alguno de los cuales habrá de ser elaborado a modo de dato primario, planteando además abundante trabajo de campo.

Por otro lado, pensamos que es un tema de actualidad y permite desarrollar contenidos transversales como la educación ambiental o la educación cívica y vial.

Para finalizar decir que esta actividad se sugiere como propuesta interesante no solo desde el punto de vista didáctico, si no como propuesta aplicada para que los ciudadanos y gestores del futuro se planteen retos de este tipo, de índole ambiental y urbanístico y sepan como afrontarlos y resolverlos, empleando para ello metodología propia de la Geografía.

## BIBLIOGRAFÍA

- BERTÍN, J., (1988): *La gráfica y el tratamiento gráfico de la información*. Ed. Taurus. Madrid
- CALVO, J. L. Y PELLICER, F.: *Elaboración e interpretación de cartografía temática*. Revista Geographicalia. Dpto. de Geografía y Ordenación del Territorio. Universidad de Zaragoza.
- COLL, M.L.(1993). *Practique pédagogique. L'enseignement de la Géographie*. Ed. Armand Colin.
- EBDON, D., (1982): *Estadística para geógrafos*. Ed. Oikos-Tau. Barcelona.
- ESCOLANO, S., (1989): *Las representaciones gráficas en geografía: Posibilidades con el ordenador Macintosh*. I.C.E.. Universidad de Zaragoza.
- HUNGELFORD, H., BEN PEYTON, R. (1992). *Cómo construir un programa de Educación Ambiental*. Programa Internacional de Educación Ambiental UNESCO-PNEUMA. Ed. Los libros de la Catarata. Madrid.
- Ley de Tráfico y Seguridad Vial.
- Revisión del Plan General de Ordenación Urbana de 1986 de Zaragoza. Avance. Capítulo 11, correspondiente a transporte urbano.
- UNWIN, T. (1995). *El lugar de la Geografía*. Ed. Cátedra, S.A. Madrid.

## EL ESTUDIO DEL CRECIMIENTO URBANO Y LA EDUCACIÓN AMBIENTAL: LA EDUCACIÓN EN VALORES DESDE UN PROYECTO CURRICULAR

PEPA GARCÍA NOGUEROLES  
ANTONIO HIDALGO SOLERA  
JOSÉ IGNACIO MADALENA CALVO

Miembros del Proyecto Kairos  
Servei d'Innovació Educativa de la Conselleria d'Educació

Desde finales de los setenta, la Educación Ambiental ha incrementado su presencia en el currículo obligatorio como consecuencia de una nueva percepción de las relaciones de la sociedad con el medio ambiente. Las orientaciones emanadas de la Conferencia de Tbilisi (1977) supusieron un impulso decisivo de la Educación Ambiental considerada desde entonces como un instrumento al servicio del desarrollo sostenible. Más recientemente, la Conferencia de Río de Janeiro (1992) ha destacado la importancia de modificar los hábitos de la población, sobre todo de los países ricos, e introduce una cierta ética en relación con el medio.

En el caso del sistema educativo español, la LOGSE reconoce la Educación Ambiental como un principio educativo y la considera un tema transversal en todos los niveles de enseñanza no universitaria, lo que constituye en sí mismo un hecho novedoso (DIRECCIÓN GENERAL DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA, 1993). La noción de transversalidad aplicada a la Educación Ambiental significa que todas las áreas de conocimiento la integran en sus objetivos (por ejemplo, adquirir los conocimientos necesarios para ser capaces de formular juicios fundamentados referidos a las cuestiones medioambientales y de participar de modo eficaz en las políticas del medio ambiente), contenidos, metodología y criterios de evaluación. Además, las áreas transversales abordan temas que se caracterizan por referirse a problemas de indudable relevancia social. Por último, conllevan una importante carga valorativa y ética dirigida a conseguir el desarrollo moral y no sólo intelectual de las personas (González Lucini, 1993). De este modo, se trata de asegurar la formación integral de los futuros ciudadanos.

Por consiguiente, entendemos que la Educación Ambiental debe ser asumida desde los Proyectos curriculares de área e integrada de modo coherente con el resto de las fuentes del currículo. Desde el Proyecto Kairos (centrado en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia) hemos fundamentado una propuesta (1) que asume la Educación Ambiental como un referente educativo fundamental. Ello significa que aporta criterios para la selección de contenidos y orientaciones metodológicas que son coherentes con el resto de principios (concepción de la educación, del conocimiento y del aprendizaje escolar implicados en el desarrollo integral de las personas) en los que se basa al Proyecto (2). Por tanto, no se trata de añadir un apéndice dedicado a la Educación Ambiental en las programaciones, sino de asumirla, integrarla en el objeto de estudio, en la selección de problemas relevantes, en los contenidos y en la metodología.

Desde la perspectiva de su integración en cuanto criterio de selección de problemas relevantes, y los contenidos involucrados en su resolución, cabe destacar que uno de los tópicos de la Educación Ambiental es la problemática derivada de los actuales modelos dominantes de crecimiento urbano. En efecto, las ciudades son un factor, el escenario y la manifestación de la crisis del actual modelo de desarrollo que está en la base de la crisis ecológica. Esta perspectiva no es ajena a algunas corrientes de la investigación geográfica y considera la ciudad como un ecosistema, lo que permite integrar diversos procesos (tanto de escala global, como local) cuyo estudio es necesario para comprender algunos problemas urbanos. Estos forman parte de la experiencia de los alumnos, lo que puede favorecer su motivación, su pensamiento crítico y su acción.

Además de los temas, la Educación Ambiental implica la asunción de ciertos principios metodológicos que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje (Wolsk, 1977, García, 1994) y que deben ser coherentes con la metodología didáctica del Proyecto curricular. En este sentido, plantear unidades didácticas centradas en la definición y resolución de problemas escolares, el tratamiento de conflictos mediante la discusión y el trabajo cooperativo o la reflexión sobre las actitudes tanto ante el conocimiento, como hacia las prácticas sociales se integran de un modo coherente en el planteamiento metodológico del Proyecto curricular en el que se contextualizan estas reflexiones (Madalena, Maestro, y Pedro, 1995).

A su vez, este planteamiento educativo se refuerza desde la sintonía con los supuestos derivados de una concepción constructivista del aprendizaje como el tener en cuenta los esquemas previos de conocimiento de los alumnos, centrar el aprendizaje en la resolución de problemas y en la interacción social.

Y, por supuesto, todo ello ha de corresponderse con la concepción de la geografía que subyace en el Proyecto (3). En este sentido, la geografía por su objeto de estudio se halla en una posición muy favorable a incorporar los planteamientos y contenidos de la Educación Ambiental (Hernández Del Águila, 1995). Así, al ocuparse de las acciones humanas que contribuyen a organizar el espacio y al analizar sus consecuencias contribuye a conformar en los alumnos una consciencia sobre su impacto medioambiental y los costes ecológicos de nuestro modo de vida. En la medida en que la enseñanza de la Geografía aporte rigor al pensamiento del alumno estará contribuyendo a formar ciudadanos críticos que piensen de otro modo la relación entre la Sociedad y la Naturaleza y superen algunos estereotipos propios de un ecologismo ingenuo.

Hay otro aspecto en el que hay coincidencia entre los planteamientos de la Educación Ambiental y de la Geografía como es el compartir los supuestos del paradigma de la complejidad. Al partir de una concepción problemática de la realidad y plantear el aprendizaje geográfico como el desarrollo de la capacidad para resolver problemas mediante la elaboración de explicaciones se contribuye a que los alumnos sean conscientes de la necesidad de establecer relaciones múltiples y dialécticas entre diversos factores tanto sociales, como medioambientales y a superar las explicaciones que simplifican y reducen la comprensión de la realidad.



El estudio del medio urbano es un campo con amplia tradición en la geografía. Prueba de ello es la vitalidad de la geografía urbana que ha ido renovando sus temas y métodos. En esta renovación ha influido, sin duda, el intenso proceso de urbanización ocurrido en las sociedades contemporáneas hasta el punto que se puede afirmar que hemos entrado en una nueva era donde la vida urbana es el estilo de vida predominante.

El análisis de estos procesos de urbanización ha sustituido a los planteamientos más descriptivos centrados en el estudio de la **morfología urbana** que ahora constituye la cristalización de la diversidad en la evolución de la urbanización como muestra la comparación entre las ciudades europeas y las de otras regiones continentales englobadas en la denominación de "Sur" donde se registran los mayores crecimientos. A diferencia de las europeas, éstas se caracterizan por los contrastes morfológicos y sociales; por el desorden en el plano y los altos índices de ocupación del suelo; por la penuria de los espacios comunes y la ínfima calidad de las edificaciones; por las insuficiencias de los equipamientos y las infraestructuras; y por la precariedad o ilegalidad de la ocupación (Vinuesa, 1991). No obstante, pese a las diferencias evidentes, los habitantes de todas las ciudades del mundo tienen problemas similares, la mayoría derivados de su modo de crecimiento y condicionados por su tamaño.

No es casualidad que una de las líneas de investigación más potentes de la geografía urbana gire en torno a la explicación de su crecimiento y de la problemática que genera. Partimos de la premisa de que el origen de la urbanización está en la existencia de focos de atracción de actividad económica y de empleo (Vinuesa, 1991) como las actividades comerciales, industriales y de gestión, de la oferta de empleo y de los mercados, o la cercanía a nodos de comunicación. También son centros políticos y culturales. Pero, en la actualidad, su principal característica y su dinamismo deriva de su condición de nodos de distinto nivel en el marco de un sistema global basado en el desarrollo de las tecnologías de la información (Borja y Castells, 1998).

Todo ello hace de las ciudades un exponente del modelo de desarrollo predominante en la actualidad y es en ellas donde cristalizan de forma clara los problemas y conflictos que genera dicho modelo. Los problemas creados por determinadas actividades actúan como límites de su crecimiento sostenible y obligan a modificaciones de esa actividad que pueden crear con el tiempo nuevos problemas.

Al enfocar el estudio de la ciudad desde la perspectiva de los problemas que genera su crecimiento se hace imprescindible introducir el estudio de los problemas medioambientales como una de las consecuencias de dicho proceso. Es más, se considera la premisa de que es la desigual distribución del poder económico y político uno de los factores esenciales para explicar la actual crisis ambiental (Huckle, 1993).

Desde el punto de vista didáctico, el estudio de los problemas ambientales y sociales que genera el proceso de urbanización se realiza en el marco de una unidad didáctica que forma parte de una secuencia de unidades y que, a su vez, se organiza internamen-

te en bloques de actividades cuya finalidad es favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje (Proyecto Kairós, 1998) (4).

En el primer bloque (*¿Cómo crecen las ciudades?*) se relacionan el crecimiento urbano (en horizontal y en vertical), los procesos de urbanización y la morfología urbana (identificando diferentes paisajes urbanos). Este análisis se basa en el estudio de medios urbanos de distinto orden de magnitud para que los alumnos constaten cómo la variación de la escala introduce factores y perspectivas de los problemas diferentes (las diferencias de equipamientos entre barrios, la segregación social en el interior de la ciudad, la contaminación atmosférica y acústica, etc.).

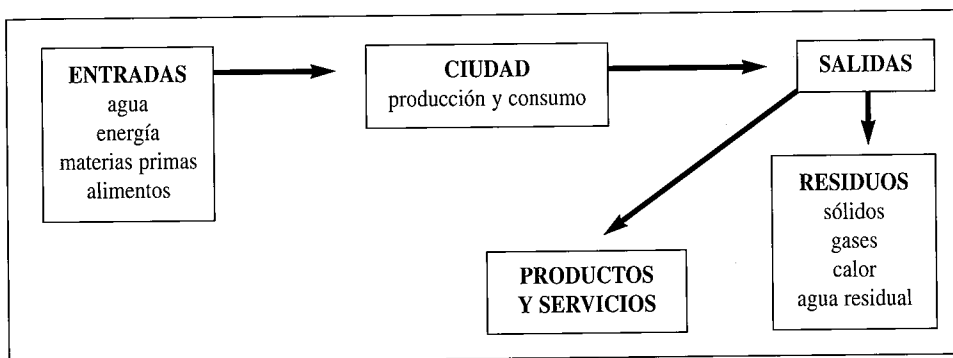
En el siguiente bloque (*¿Por qué crecen las ciudades?*) se trata de explicar los procesos de urbanización. Para ello se estudian las diferentes funciones urbanas planteadas como focos de atracción (la ciudad como centro económico, político y cultural) y su incidencia en el crecimiento urbano. También se abordan algunos problemas derivados de las funciones urbanas como las dificultades de una correcta planificación urbana, la macrocefalia, la contaminación industrial, por tráfico, la destrucción de los tejidos tradicionales urbanos, la segregación social.

En el bloque final (*El crecimiento urbano y su impacto en el territorio*) se analiza el funcionamiento del **ecosistema urbano** a través del estudio de las necesidades en abastecimientos y desechos y su impacto en el territorio. A su vez, el estudio de las necesidades urbanas permitirá conocer cómo en ocasiones éstos se convierten en límites del crecimiento urbano. El análisis de los ecosistemas urbanos actuales permitirán dilucidar la viabilidad o no de este crecimiento urbano actual.

Lógicamente, este bloque es el que da sentido a la unidad y el que mejor plasma los principios de la Educación Ambiental. Así, ha sido necesario introducir unos conceptos que permitan a los alumnos explicar y resolver los problemas planteados. Uno de estos conceptos es el de *huella ecológica* (Wackernagel, 1996). Las actividades humanas dependen del abastecimiento de recursos, la absorción de desechos y otros servicios esenciales para la vida que sólo el medio natural puede proveer. Cada uno de estos servicios requiere áreas de la biosfera. Por eso podemos calcular cuánta superficie con productividad ecológica es necesaria para mantener exclusivamente a estas actividades humanas. La suma de estas áreas constituye la *huella ecológica* de la actividad humana. Diversas investigaciones muestran que las huellas ecológicas de las ciudades industriales sobrepasan la superficie de la ciudad entre 100 y 200 veces. En otras palabras, el territorio utilizado por los ciudadanos de esa ciudad se extiende mucho más allá de la misma. Hay evidencias de que la huella ecológica de la humanidad supera el territorio ecológicamente productivo del planeta, la consecuencia es la liquidación del capital natural.

Otro concepto básico es el de *ecosistema urbano* desde una perspectiva de uso de recursos. La ciudad entendida como ecosistema permite el estudio de un proceso de funcionamiento y crecimiento en el que es fundamental el análisis multifactorial (diversos tipos de

abastecimientos: energía, agua, materias primas,...y diferentes formas de eliminar los desechos: atmosféricos, aguas residuales, sólidos, etc.). Además, es esencial incluir la noción de *proceso* (evolución urbana, crecimiento de población, expansión territorial, nivel de contaminación en el tiempo). Todo ello debe conducir a que el alumno reelabore su concepto de *ciudad* como ecosistema y en esta redefinición tendrá presentes las necesidades urbanas que ha identificado cuando ha analizado el crecimiento morfológico urbano (rascacielos, transportes, ...) y los factores de crecimiento (industrial, de servicios, emigración,...). Esta actividad de conceptualización es básica para valorar las consecuencias medioambientales del modelo de crecimiento urbano actual. La noción de ecosistema urbano tiene un carácter organizador, o sea, está ligada a una trama de conceptos (ver esquema) cuyo aprendizaje se realiza mediante una secuencia de actividades.



Por otra parte, es necesario estudiar y conocer los aspectos concretos de los problemas ambientales en el ámbito de lo local y en el global para poder definirlo y conceptualizarlo. Así el concepto de **huella ecológica** se elabora a partir del estudio de casos (Los Ángeles, Phoenix, Vancouver, Londres, etc.) que ilustran el problema de la sostenibilidad del actual modelo de crecimiento e introducen la relación entre sobrecarga ecológica y la combinación de población y desarrollo tecnológico (5). Los ejemplos de las dos ciudades estadounidenses citadas son significativos ya que permiten introducir entre los abastecimientos algunos factores menos evidentes, como la tecnología utilizada para obtener agua o climatizar los edificios o la energía necesaria para todo ello.

Se utilizan también distintas escalas análisis cuando se aborda el problema el problema de los residuos urbanos de ciudades como Barcelona y Lagos, ya que aunque son ejemplos concretos para su inteligibilidad es necesaria una perspectiva global en la que se estudia la relación entre población, el nivel de consumo y su incidencia en el medio a través de información sobre la cantidad y calidad de las basuras de diversas urbes en relación con el total de la población y su nivel de vida. Resultan menos contaminantes los pobres ya que reciclan en mayor medida y el tipo de basuras que producen resultan más fácilmente reciclables al contener mayor proporción de materia orgánica. Se completa así la idea parcial de *huella ecológica* al considerar ahora el territorio necesario para eliminar los residuos.

También se destaca la contaminación atmosférica por su relación directa con las formas habituales del transporte urbano y que, a su vez, es uno de los medios que han permitido la expansión urbana y forma parte del estereotipo de "cultura urbana".

El criterio que se ha seguido para la selección y definición de los principales problemas ambientales obedece al objetivo de que los alumnos (se) cuestionen algunos estereotipos sobre la relación entre Sociedad y Naturaleza. Así se subraya esta interrelación frente a la idea (no ajena a ciertas concepciones de la geografía) de la lucha de la Sociedad contra la Naturaleza. Otro esquema previo que se cuestiona es la concepción del medio como un recurso económico ("se compra y se vende") destinado al uso exclusivo de los humanos y que no tiene en cuenta el desigual acceso a su uso que marca el nivel de vida y el grado de desarrollo; o como un recurso ilimitado (Correa, Cubero, y Garcia, 1994 y Hernández Del Águila, 1994). Además, se cuestiona la idea de que son los pobres quienes más contribuyen a la degradación del medio. Por esta razón junto al análisis de situaciones que favorezcan esta reflexión crítica de los alumnos es necesario apuntar alternativas que ellos puedan aceptar como tales o al menos que reconozcan la contradicción entre sus valores consumistas plasmados en ciertos hábitos y pautas de consumo y sus valores de conservación y defensa del medio ambiente. Esta oposición entre valores y "disvalores" es uno de los retos que debe afrontar una educación integradora (Camps, 1998) y supone un cambio de actitudes.

Cambiar estas actitudes y hábitos es complejo pues chocan, por ejemplo, con las pautas colectivas de consumo o las dificultades de hacer efectivas las alternativas (selección de basuras, desplazamientos no motorizados) si no existen mecanismos que permitan y faciliten las modificaciones. Aunque desde las áreas se puede promover la reflexión sobre los criterios economicistas o de rentabilidad económica que están detrás del planeamiento del transporte público o de la construcción de vías de comunicación son evidentes los límites de este planteamiento. No basta incluir algún aspecto de la Educación Ambiental en una unidad concreta, sino que debe integrarse en el Proyecto del área. Y no sólo ahí sino que también es una tarea de la comunidad educativa conseguir que en los P.C.C. se incluyan determinadas actuaciones, tanto puntuales (día del Medio Ambiente, Taller de Reciclaje en la Semana Cultural, etc.) como de continuidad (recogida selectiva de basuras en el centro, murales mensuales de noticias medioambientales, sección fija en la revista del centro, uso de papel reciclado en el funcionamiento del centro, etc.).

## NOTAS

1. La propuesta se ha concretado también en unos materiales curriculares para la ESO. Ver Proyecto Kairós (1996): *Ciencias Sociales*, Madrid, MacGraw/Hill para 1º y 2º de la ESO y Proyecto Kairós (1998): *Geografía*, Barcelona, Octaedro para 3º de ESO.
2. Aunque esta comunicación se centra en los problemas ambientales que genera el actual modelo de crecimiento urbano, el resto de unidades que completan el Proyecto Kairós incorporan otros temas medioambientales como el impacto del crecimiento de la población sobre los recursos alimentarios, la contaminación debido a la industrialización, el deterioro de los espacios turísticos debido al modelo predominante denominado "sol y playa", la generación de recursos tóxicos, la degradación algunos medios agrarios tradicionales que ocasiona importantes movimientos de población, etc.
3. Ver nuestra comunicación que hemos presentado a estas jornadas: "La conceptualización del espacio geográfico como criterio para secenciar los contenidos del aprendizaje geográfico".
4. La unidad a la que hacemos referencia se titula "Metrópolis. El crecimiento de las ciudades".
5. Esta noción compleja ha sido ya introducida en una de las unidades del primer ciclo de la ESO que plantea la relación entre el crecimiento de la población y los recursos alimentarios. Siguiendo la progresión del aprendizaje mediante una secuencia de unidades ahora se profundiza en estas interrelaciones.

## BIBLIOGRAFÍA

- BORJA, J. y CASTELLS, M. (1997): *Local y Global. La gestión de las ciudades en la era de la información*, Madrid, Taurus.
- CAMPS, V. (1998): "La escuela ante el reto del saber práctico", en *Infancia y aprendizaje*, núms. 63-64, pp. 65-73.
- CORREA, N.; CUBERO, R. y GARCIA, E. (1994): "Construcción y desarrollo de nociones sobre medio ambiente", en RODRIGO, M<sup>a</sup>. J.: *Contexto y desarrollo social*, Madrid, Síntesis, pp. 385-417.
- DIRECCIÓN GENERAL DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA (1993): *Temas transversales y Desarrollo Curricular*, Madrid, M.E.C.
- GARCÍA PÉREZ, F. (1994): "La utilización del medio natural y urbano en la Educación Ambiental", en JUNTA DE ANDALUCÍA. *II CONGRESO ANDALUZ DE EDUCACIÓN AMBIENTAL*, pp. 19-35.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1993): "Educación en valores, transversalidad y reforma educativa", en *Signos*, nº 10, pp. 62-67.
- HERNÁNDEZ DEL ÁGUILA, R. (1994): "¿Qué es la Educación Ambiental? ¿Qué debería ser la educación ambiental? Propuesta de presupuestos teóricos básicos", en JUNTA DE ANDALUCÍA. *II CONGRESO ANDALUZ DE EDUCACIÓN AMBIENTAL*, pp. 174-183.
- HERNÁNDEZ DEL ÁGUILA, R. (1995): "Geografía y medio ambiente: una apuesta educativa ante la crisis ambiental", en *Educación abierta*, 116, pp. 145-184.
- Huckle, J.(1993): "Medio ambiente", en HICKS (comp.): *Educación para la paz*, Madrid, MEC/Morata, pp. 228-245.
- MADALENA, J.I.; MAESTRO, P. y PEDRO, E. (dirs.): *Guía del Profesor, Primer ciclo de la ESO*, Madrid, McGraw/Hill.

PARDO DÍAZ, A. (1995): "La Educación Ambiental como proyecto", Barcelona, ICE/Horsori, Cuadernos de educación, nº 18.

Proyecto Kairos (1998): *Geografía*. 3º ESO, Barcelona, Octaedro

VINUESA, J. y VIDAL, M.J. (1991): *Los procesos de urbanización*, Madrid, Síntesis.

WACKERNAGEL, M. (1996): "¿Ciudades sostenibles?", en *Ecología política*, nº 12, pp. 43-50.

WOLSK, D. (1977): "Metodología de la Educación Ambiental", en UNESCO: *Tendencias de la Educación Ambiental*.

# LAS CUENTAS DE LA CIUDAD: BASE PARA CONOCER Y VALORAR SU FUNCIONAMIENTO

ANTONIO LUIS GARCÍA RUIZ  
Universidad de Granada

JUAN DE DIOS MORCILLO PUGA  
Universidad de Granada

JULIÁN PLATA SUÁREZ  
Universidad de La Laguna

## 1. INTRODUCCIÓN

En los estudios e investigaciones sobre la enseñanza de la Geografía, J.P. Stoltman (1991:437) distinguía dos grandes líneas generales: la referida a la validez de los conceptos y contenidos geográficos y la referida a estudios empíricos sobre resultados de aprendizaje. No nos cabe duda de que el tema de las actitudes y valores, estaba incluido en dichas líneas; pero el auge que han adquirido las investigaciones sobre valores en educación durante los últimos años, nos permite considerar esta línea como fundamental, tanto en la Didáctica de la Geografía como en la de las Ciencias Sociales. Aun siendo interesante y necesaria la investigación sobre valores educativos, no deja de entrañar grandes dificultades y problemas. Como cuestión de fondo, nos encontramos con la fuerte transformación ideológica reciente de la sociedad (valores dominantes) que se encuentra más en la práctica que en la teoría, que se impone más desde arriba que desde abajo, que posee contradicción en sus principios y, sobre todo, que no está fundamentada ni ontológica, ni epistemológicamente.

Lo cierto, es que las "convicciones públicas" que se intentan imponer, están basadas en los Derechos Humanos y arraigadas en la teoría liberal occidental y europea (Platón, Aristóteles, Hobbes, Locke, Rouseau, Montesquieu, etc.) que entendían la educación como servicio a la ideología dominante y una garantía del régimen político, una educación burguesa. Las revoluciones de los siglos XIX y XX y la implantación de las democracias en occidente, no han conseguido apartar hoy a la educación de la misión que históricamente se le ha asignado. Lo que ha ocurrido es que han aumentado los poderes tuteladores; a la trilogía iglesia, familia y estado, se le han sumado los partidos políticos, los sindicatos, los medios de comunicación, las multinacionales, los grupos económicos, etc.

Con tales fuentes de intereses, con la volcánica irrupción de la sociedad de consumo y los sofisticados métodos que nos ofrecen las distintas tecnologías, la educación y los educadores, se ven desposeídos de su esencia, han perdido la sal y el aliño, su libertad y su fuerza es nimia, comparada con la magnitud de influencias que rodea a sus alumnos y a la escuela.

## 2. EL PAPEL DE LA GEOGRAFÍA

Uno de los valores fundamentales que preconiza la L.O.G.S.E. y los Diseños Curriculares es el desarrollo de la "capacidad crítica" en la formación de la persona. Su interés es tal, que raro es el trabajo o tratado de educación que no aluda a ella. Pero, en la práctica, comprobamos que nuestros alumnos universitarios, cada vez tienen menos capacidad crítica; que en el acontecer diario las críticas en los ámbitos político, económico, social, cultural, etc., son, con bastante frecuencia, predeterminadas, estereotipadas, sesgadas, infundadas o sencillamente simplistas, ¿por qué?

La capacidad crítica, como todos los dominios intelectuales, no se improvisa ni se adquiere automáticamente, es producto del interés, la reflexión y el entrenamiento. Pero, además de ello, para ejercer una crítica fundada, rigurosa, objetiva y constructiva, es necesaria e imprescindible la información, el conocimiento lo más completo posible del hecho juzgado. Cuando esto no existe, no hay crítica posible: "la debilidad del conocimiento histórico-geográfico conduce con frecuencia a formulaciones de la realidad social, tremendamente simplistas y únicamente basadas en la relación causa-efecto. La precariedad con que se manejan el concepto de interacción, las actitudes localistas y presentistas en la explicación de los fenómenos limitan, no sólo la comprensión más aproximada de las civilizaciones actuales, sino también con frecuencia se formulan valoraciones y se adoptan posicionamientos basados únicamente en simples prejuicios" (García y Jiménez, 1997:60).

Aquí y ahora es cuando aparece el papel estelar de la Geografía y de las Ciencias Sociales: No puede haber capacidad crítica, no puede haber formación en valores sin unos conocimientos, sin una información básica sobre los hechos y realidades que se desean analizar, entender y valorar; en definitiva, no se puede educar en vacío. Esta es la hipótesis principal que planteamos en el presente trabajo.

La Geografía, por su carácter global, por ser ciencia de síntesis, nos permite acceder y explicar la mayoría de los fenómenos sociales y naturales; la visión de conjunto que nos ofrece de los hechos es imprescindible para educar valores y actitudes.

Como ejemplo de lo que venimos diciendo hemos elegido el tema de los Presupuestos Municipales, que a nuestro juicio constituye un modelo paradigmático de la teoría que estamos sosteniendo: son el principal instrumento de gestión municipal, reflejan las actuaciones -mejores o peores- sobre la ciudad y sus habitantes pero, sin embargo, sólo un porcentaje insignificante de población los conoce, aunque la totalidad de la misma, juzga la actuación de sus representantes.

## 3. LA OMNIPRESENCIA DE LAS CUENTAS

La gestión municipal, en sus múltiples áreas de actuación está siempre condicionada y medida por las asignaciones presupuestarias y el dinero disponible. Las corporaciones loca-



les, son las responsables directas del desenvolvimiento de la ciudad, y, más específicamente, del paisaje urbano. Según la Ley de Régimen Local, son las encargadas de mantener la limpieza, el orden y los servicios de la ciudad.

Igualmente son las encargadas de regular y controlar la actuación de los demás agentes sociales y operadores económicos. Cuestiones tan importantes como el suelo, las infraestructuras, los equipamientos, las obras y reformas, los servicios, el tráfico, la asistencia social, la participación ciudadana, la cultura, etc. son responsabilidad de las corporaciones.

Las cuentas reales del municipio, constituye la fuente clave para conocer y valorar una determinada gestión. De entrada el respeto a lo presupuestado, podría constituir una primera consideración; la alteración de partidas, los gastos desorbitados, el despilfarro, el endeudamiento excesivo, etc. pueden constituir otros elementos de análisis. Finalmente, y dejando aparte los gastos fijos e inexcusables, el ranking de prioridades, el orden de partidas y el destino último del dinero reflejan las ideas, el estilo de gobierno y la verdadera gestión de un municipio, de ahí que hayamos hablado de la omnipresencia de las cuentas.

#### 4. LOS PRESUPUESTOS

Podemos definir el presupuesto como una descripción de los planes de gasto y financiación de un ente, tanto físico como jurídico. Ahora nos interesa hacer referencia a las decisiones de los gobiernos, en este caso, de los gobiernos locales. Aquellas decisiones que toman referentes al gasto y a los impuestos es lo que constituye su política fiscal. Los presupuestos, como ya hemos dicho, tienen también una gran repercusión en la ordenación del territorio urbano; estarían en lo que J. Scheibling (1994: 127) llama función abstracta y, dentro de ella, en la línea administrativa y de gestión. La ley los define como documento global, como instrumento que sirve para diseñar y perfilar el soporte financiero y económico de la Corporación, entendida como un conjunto unitario.

Un presupuesto puede tener un resultado equilibrado, de déficit o de superavit; lo normal, en los organismos públicos, es que exista déficit continuado. Por ello, todos los candidatos a alcalde, del partido que sea, prometen rutinariamente a eliminar el déficit presupuestario en el caso de que sean elegidos, y, de la misma forma rutinaria, son incapaces de hacerlo después; la diferencia en la justificación de esta incapacidad se produce según el partido que lo sustenta. Tenemos que hacer referencia a los impuestos y al gasto público y, para ello, hemos de considerar la paradoja de la frugalidad (LYPSEY, 1985:841) y así si el gobierno decide ahorrar más, deberá aumentar los impuestos o disminuir el gasto. "La paradoja de la frugalidad implica que es posible corregir un desempleo importante si se favorece el que gobierno, empresas y economías domésticas gasten más y ahorren menos. En períodos de desempleo y depresión, la frugalidad lo único que hará es empeorar las cosas. Esta predicción se dirige contra nuestra inclinación de apretarnos los cinturones en los tiempos duros. La idea de que al gastar es posible salir de una depresión ofende la conciencia de la población que vive en la creencia de que el éxito se

basa en trabajar más duro y en la frugalidad y no en la prodigalidad. En consecuencia, la propuesta provoca con mucha frecuencia una gran hostilidad" (LYPSEY, 1985:843). En referencia a esta teoría los municipios abusan de la prodigalidad porque se atienen más a las presiones políticas y sociales que a las directrices económicas del presupuesto.

## 5. EL CASO DE LA CIUDAD DE GRANADA

Como ejemplo de lo que venimos sosteniendo, ofrecemos en este apartado los datos referidos al Ayuntamiento de Granada. Las magnitudes de cifras y cuentas que genera el Presupuesto Municipal contrasta con el escasísimo espacio con el que cuenta una comunicación. Por ello hemos elaborado dos gráficos que, de manera muy sucinta, nos expresan las cuentas del Ayuntamiento en el período comprendido entre 1984 y 1995.

Las partidas correspondientes a cada uno de los 9 capítulos son: 1. Servicios de carácter general, 2. Protección civil y seguridad ciudadana, 3. Seguridad, protección y promoción social, 4. Producción de bienes públicos de carácter social, 5. Producción de bienes públicos de carácter económico, 6. Regulación económica de carácter general, 7. Regulación económica de sectores productivos, 8. Transferencias a Administraciones públicas y 9. Deuda pública.

El estudio de los presupuestos están centrados en los dos apartados fundamentales: ingresos y gastos. En el análisis de los ingresos del presupuesto, en la fase de ejecución (gráfico nº 1) nos encontramos con dos etapas cuando observamos los distintos capítulos. La primera ocupa desde 1984 hasta 1990, ambos inclusive; aquí los ejercicios anuales son bastante dispares en sus valores totales con unas cifras muy inferiores a las del período siguiente, pero, sin embargo, hay una caracterización en los años 84 y 89, y es que, en el total de los derechos reconocidos y liquidados, nos encontramos con cifras de decenas de millón, menos en el año 87 que tiene unidades de millón; en este mismo año hay una liquidación de ingresos ligeramente inferior a los reconocidos. El año de 1990 merece un comentario aparte, ya que el total de los ingresos liquidados es inferior en unos 6 millones de ptas. a los derechos reconocidos; es decir, en esos dos años mencionados, 1987 y 1990, hay un desfase de los ingresos reconocidos y liquidados pero de signo contrario, lo cual nos está indicando que la gestión de ingresos en este período, según los datos manejados, no es demasiado eficiente.

En el segundo período (1991-1995) hay una homogeneidad y un fuerte incremento del presupuesto, con la excepción del año 92, inferior al del 91; el incremento oscila en torno a un 6.5%, que es algo superior a lo establecido en los incrementos estatales; sin embargo, no debemos olvidar que los gobiernos locales suelen gastar más que los presupuestos de su comunidad o de los estatales, debido, en parte, a que las prestaciones se realizan inmediatamente sobre los ciudadanos, es un requerimiento directo.

Por lo que respecta a los gastos (gráfico nº 2) tenemos sorprendentemente en el año 87 unas 700.000 ptas. de pagos ordenados, lo que contrasta con los años posteriores, aunque

no deja tampoco de sorprender que los pagos realizados, entre 1988 y 1993, crecen en cifras que van desde la unidad de millón hasta la centena de millón, con unos incrementos que podemos establecer en un 50% anual como media. En los años 94 y 95 ya las diferencias son más corrientes, aunque de unos pagos ordenados de unos 1.400 millones se llega a unos pagos realizados de 700 millones; en el año 95 de unos 3.500 millones de pagos ordenados llegamos a unos pagos realizados de 2.700 millones; es decir, que en estos años hay una mayor realización administrativa.

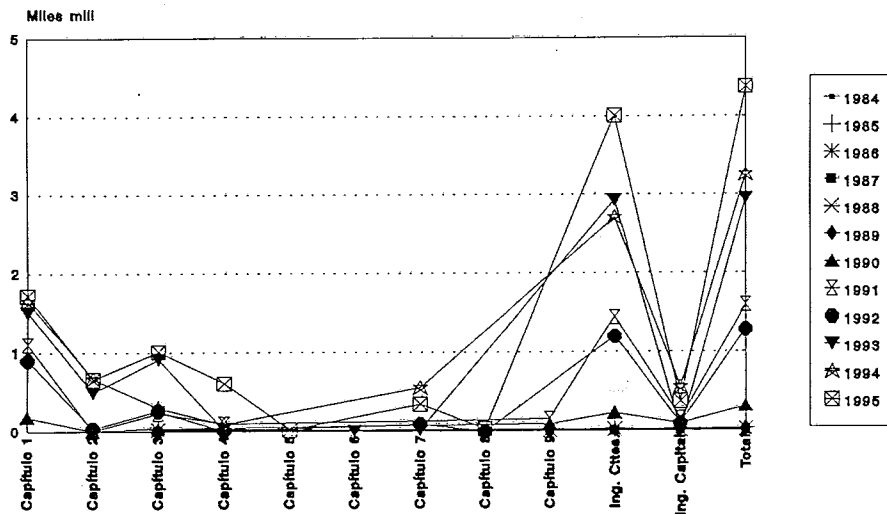
Como resumen, podemos decir que el análisis de estos presupuestos nos muestra una diferenciación en la realización y ejecución de los mismos y, sobre todo, una disparidad entre lo ordenado y lo realizado.

Si relacionamos estos datos con la situación política del Ayuntamiento de Granada detectamos tres directrices distintas en tres períodos diferentes. El primero que alcanza hasta 1991, se caracterizó por los gastos excesivos que condujeron a un fuerte endeudamiento. En el segundo, hay cambio de alcalde pero no de partido político, se reducen los gastos pero se mantiene el endeudamiento, y el tercero, se inicia con el saneamiento basado en la venta de patrimonio; hay cambio de alcalde y de partido.

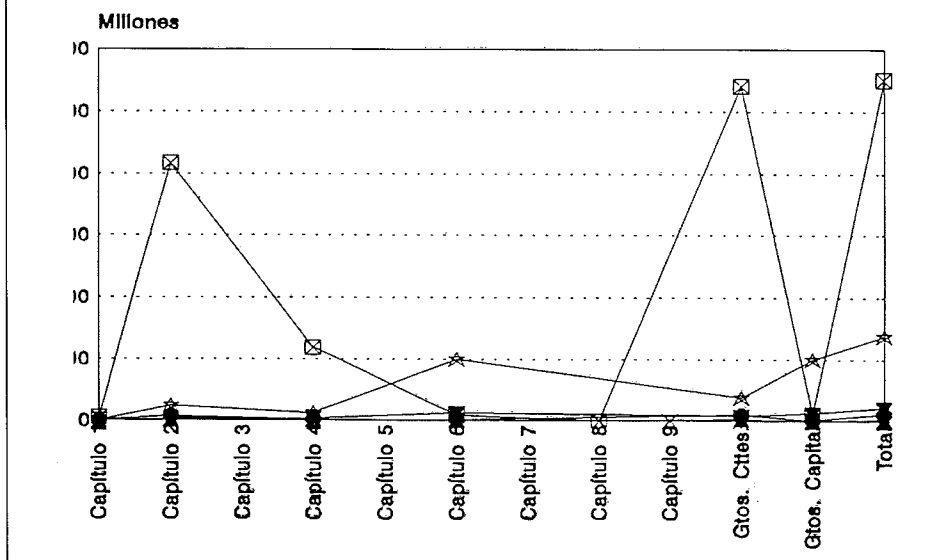
## CONCLUSIÓN

- En las valoraciones que hacen los ciudadanos, en época de elecciones municipales, influyen más criterios ideológicos que de gestión.
- La capacidad legal de una Corporación Local para reestructurar sus presupuestos de otra manera, es escasa y en la práctica la estructura presupuestaria es la misma, sean sus componentes de uno u otro signo político.
- Resulta imprescindible conocer la gestión concreta y la aplicación real del dinero, aunque este extremo es bastante confuso por falta de información a los ciudadanos.
- El endeudamiento generalizado de las Corporaciones es un factor a tener en cuenta a la hora de valorar una gestión.
- Las enajenaciones, ventas de patrimonio, empresas, etc. suponen unos ingresos extras contrarios a los de adquisición de bienes, inmuebles, etc.
- Para realizar estos juicios, los ciudadanos deben conocer las cuentas de la ciudad, así como las actividades y funcionamiento de la misma.
- Para fomentar estos conocimientos y la capacidad crítica de los alumnos, los profesores han de trabajar con ejemplos concretos y reales de la ciudad y del entorno que rodea al centro educativo.

## AYUNTAMIENTO DE GRANADA INGRESOS



## AYUNTAMIENTO DE GRANADA GASTOS



*Elaboración propia con datos del Excelentísimo Ayuntamiento de Granada.*

## BIBLIOGRAFÍA

- A.A.V.V. (1995) "La ciudad: didáctica del medio urbano". *Iber*, nº 3.
- A.A.V.V. (1998) "Los valores y la Didáctica de las Ciencias Sociales". *Acta del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales*.
- BRACCO, J. (1998) *Los sistemas metropolitanos de las nuevas ciudades*. Barcelona, Oikos-Tau.
- GARCÍA RUIZ, A.L., cord. (1997) *Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia en la Enseñanza Secundaria*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- JOHNSTON, J. (1983) *Métodos de Econometría*. Barcelona, Vicens Universidad.
- LIPSEY, R.G. (1985) *Introducción a la Economía Positiva*. Barcelona, Vicens Universidad.
- QUINTERO, S. y PLATA, J. (1998) *Educación para convivir. Formación del maestro*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- SALGUERO, M. (1997) "Valores dominantes y lo que permanece de la L.G.E. de 1970". *Escuela Pública y Educación en valores*. C.E.P. Motril.
- STANLEY, F. et al. (1990) *Economía*. Madrid, McGraw Hill.
- STOLTMAN, J.P. (1991) "Research on Geography Teaching". En Shover J.P. (ed.) *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. New York MacMillan Publishing Company.
- TAMAMES, R. (1986) *Estructura Económica de España*. Barcelona, Alianza Universidad.

# PROYECTO: "CONOCE TU PASADO, VIVE EL PRESENTE Y DECIDE TU FUTURO"

MARÍA GONZÁLEZ FERNÁNDEZ  
Colegio M. Peleteiro  
Santiago de Compostela

## 1. INTRODUCCIÓN

Durante el curso 1997-98 tuvo lugar en diversos centros educativos de las siete ciudades españolas Patrimonio de la Humanidad (Santiago de Compostela, Ávila, Cáceres, Toledo, Salamanca, Segovia y Córdoba) un programa patrocinado por la Fundación "la Caixa" y los Ayuntamientos respectivos, bajo el título: "Vivir en las Ciudades Históricas".

Todos aquellos profesores de Educación Secundaria que nos implicamos en la participación de dicho programa, asistimos a un Curso de Formación del Profesorado que sirvió para explicar el programa educativo y los materiales, elaborar un proyecto de aplicación en la ciudad, realizar el planteamiento y planificación del debate entre los representantes de los distintos centros educativos de la ciudad y, finalmente, exponer y debatir el proyecto.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1. ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO EN EL CENTRO

#### 2.1.1. PRESENTACIÓN DE LOS OBJETIVOS

Presentación de los objetivos generales en Dirección y en los Departamentos implicados en el desarrollo del trabajo.

Presentación de los objetivos generales a los alumnos. En esta presentación se partiría de una primera fase expositiva: mostrar los materiales de "Vivir en las ciudades históricas" (vídeos, cuadernos "Quo Vadis", carpeta "Dossier de dilemas"...). Se pasaría después a desenvolver una fase teórica, diseñada por el Dpto. de Geografía del Centro.

#### 2.1.2. FASE DE ANÁLISIS

Dos charlas-coloquio, impartidas en el Salón de Actos del colegio para todos los alumnos implicados:

-*Morfología urbana en el casco histórico*, impartida por la profesora de Geografía e Historia **D<sup>a</sup>. María González Fernández**. (Evolución histórica)

-*Santiago: proyecto de la ciudad del futuro*, a cargo de **D. José S. Allegue Fernández**, arquitecto del Consorcio de Santiago, y **D.Luis Tojo Ramallo**, Concejal de Urbanismo de Santiago. (Proyectos de rehabilitación en el casco histórico a través del Plan Especial).

Lectura y análisis del número de Octubre de 1997, del **Correo de la UNESCO**, dedicado al *Patrimonio Mundial. Balance y perspectivas*, con el fin de entender el proceso de declaración de un beneficio en la lista de los considerados Patrimonio de la Humanidad, los criterios de selección, el estado de conservación y proyectos de futuro, etc.

Desarrollo de procesos de análisis e interpretación mediante una elaboración de materiales adecuados. Para realizar esta fase se hizo una parcelación de la ciudad intramuros objeto de este trabajo, y a cada parcela se le asignó un grupo de alumnos (de 5 o 6 miembros) que trabajarían de esta forma sobre todos los aspectos preestablecidos en el aula. Este grupo que funcionará para el trabajo de campo, se mantendría también para la fase siguiente de diagnóstico de la información recogida:

- Salida a la zona intramuros de la ciudad. Percepción (fichas de trabajo con elementos naturales, impactos visuales en fachadas y calidad en las condiciones de habitabilidad).
- Elaboración de encuestas en la calle (valoración de diversos aspectos urbanos, soluciones para resolver algunos de los problemas de la zona intramuros y perfil del transeúnte).
- Elaboración de planos (usos del suelo y tráfico rodado).
- Realización de un reportaje fotográfico (impactos visuales, estado de conservación, vida cotidiana...)
- Solicitud de información oficial en el ámbito público relacionado con la vida e intervención en el casco histórico (Ayuntamiento de Santiago, Consorcio de Santiago...).
- Lectura y análisis diario de la prensa local referente a la problemática del casco antiguo.
- Realización del logotipo, farola, papelera, bolardo y cubrecañerías para el proyecto en el aula de diseño.

### 2.1.3. FASE DE DIAGNÓSTICO

Elaboración de todos los aspectos tratados en la fase de análisis a través de:

- Puesta en común de las conclusiones sacadas por los grupos de trabajo en las salidas de campo.
- Realización de conclusiones, gráficos y planos, respecto de los diferentes aspectos tratados en la fase de análisis (plano uso del suelo, pirámide de población, gráficos de estado de conservación, peatonalización, etc.).
- Diagnóstico de la vida en el casco histórico: puntuación respecto de su potencialidad.

### 2.1.4. FASE DE PRONÓSTICO

Soluciones para mejorar la vida en el casco histórico:

- Interpretación de la normativa vigente: Plan especial de protección y rehabilitación de la ciudad histórica (PA-1), aprobado el 24 de Marzo de 1997 (actuaciones urbanísticas).
- Actuaciones de futuro (debatidas y planteadas por los alumnos en las aulas).

## **2.2. ÁREAS IMPLICADAS**

### **2.2.1. TEMPORALIZACIÓN DEL TRABAJO EN CADA ÁREA**

- Presentación de objetivos en el Centro a la Dirección y Departamentos implicados (segunda semana de Noviembre).
- Presentación de objetivos a los alumnos (tercera semana de Noviembre).
- Elaboración del anteproyecto. Desenvolvimiento de clases teóricas en el aula. Elaboración de encuestas y planos por los Departamentos para emplear en la fase de análisis y trabajo de campo (mes de Diciembre).
- Charlas-Coloquio. Salidas de trabajo de campo (desde la cuarta semana de Enero hasta la primera semana de Febrero).
- Redacción de conclusiones, elaboración de gráficos, trabajo estadístico, debate de dilemas en el aula y redacción del proyecto (desde la segunda semana de Febrero hasta la segunda semana de Marzo).
- Preparación del material para la exposición (desde la tercera semana de Febrero hasta el mes de Abril).

### **2.2.2. ACTIVIDADES REALIZADAS EN CADA ÁREA**

- La mayor parte de las actividades de que consta el proyecto "Conoce tu pasado, vive el presente y decide tu futuro" han sido realizadas por el Departamento de Geografía e Historia (planos, fichas, gráficos, charlas, carteles, conclusiones, coordinación, etc.).
- El Departamento de Ciencias Naturales elaboró una ficha.
- El Departamento de Matemáticas hizo el análisis estadístico de la encuesta "Perfil del Transeúnte".
- La redacción corrió a cargo del Club de Prensa.
- El Departamento de Artes Plásticas confeccionó los diseños y la maqueta.
- Finalmente, los trabajos de vídeo y fotografía fueron realizados por el Departamento de Imagen y Sonido.

## **3. DESENVOLVIMIENTO DEL PROYECTO**

### **3.1. OBJETIVOS DEL PROYECTO**

Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades urbanas, y concretamente de las vinculadas a los cascos históricos; teniendo muy en cuenta los derechos y deberes de los ciudadanos y la actitud a adoptar por el alumnado.

Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, superando inhibiciones y prejuicios, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de raza, sexo, clase social, creencias y otras características individuales.



Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos y técnicos, con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación y reflexionar sobre procesos implicados en su uso.

Obtener y seleccionar información utilizando las fuentes en las que habitualmente se encuentra disponible (prensa, enciclopedias etc.), tratándola de forma autónoma y crítica.

Obtener el conocimiento indispensable de las creencias, actitudes y valores propios del patrimonio cultural y tradicional de nuestra sociedad urbana y regional, a fin de poder valorarlos críticamente y de realizar aquellas opciones que mejor favorezcan su propio desarrollo integral como personas.

Conocer y apreciar el patrimonio natural y cultural de la ciudad en que viven, velar por su conservación y mejora e interesarse por el patrimonio cultural y natural de otras ciudades, manifestando actitudes de respeto hacia las mismas.

Resolver problemas y llevar a cabo estudios y pequeñas investigaciones aplicando los instrumentos conceptuales, las técnicas y procedimientos básicos de indagación característicos de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

## **3.2. CONTENIDOS**

### **3.2.1. TRABAJO DE CAMPO Y RECOGIDA DE DATOS**

- Charlas-coloquio.
- Fichas de trabajo: elementos abióticos y bióticos, inmuebles, encuesta sobre problemas y soluciones urbanos y encuesta sobre el perfil del transeúnte.
- Planos: usos del suelo y tráfico rodado.
- Datos en el Ayuntamiento: demográficos y sobre normativa (urbanística de la ciudad histórica y tráfico).

### **3.2.2. INTERPRETACIÓN DE DATOS**

#### **Análisis de los elementos naturales**

Se elaboró una ficha de trabajo para percibir los aspectos geológicos y la flora y fauna de la zona intramuros de la ciudad.

#### **Análisis de los elementos antrópicos**

Se hizo un estudio de la morfología urbana, la elaboración y comentario de la pirámide de edades, los usos del suelo relativos a las plantas bajas del espacio intramuros y el movimiento y transporte para conocer los motivos de los desplazamientos de la población encuestada.

Para el diagnóstico del paisaje descriptivo fue necesaria la percepción de los impactos visuales en fachadas, la calidad de las condiciones de habitabilidad, otros aspectos urbanos de la zona estudiada (contaminación, tráfico rodado, servicios públicos, seguridad, tráfico de drogas, vandalismo) y las actuaciones que se consideran más importantes, así como la valoración de la calidad de vida en la zona intramuros de Santiago de Compostela.

Finalmente, fue necesaria la consulta a técnicos expertos para conocer la normativa urbanística en el Plan especial de Protección y rehabilitación de la ciudad histórica.

### **3.2.3. TRABAJO DE GABINETE Y DEBATES**

Se plantearon como tema de debate, a modo de dilemas, cinco problemas: restauración, rehabilitación, peatonalización, equipamientos culturales y rentabilización; aportando los alumnos soluciones a los mismos.

### **3.2.4. CONCLUSIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA VIABILIDAD DEL PROYECTO**

Este proyecto ha consistido en analizar en la zona intramuros de Santiago de Compostela los elementos abióticos y bióticos, por un lado, y los elementos antrópicos, por otro. Para esto último ha sido preciso el estudio histórico y socioeconómico con el fin de comprender el paisaje que nos ocupa.

En una segunda fase se describieron los impactos visuales de las fachadas y la calidad de la habitabilidad en la zona estudiada. Además, se realizaron encuestas para detectar los problemas y soluciones, tratando de detectar la potencialidad de este área urbana.

Finalmente, el modelo de ciudad por la que nos hemos decantado pertenece a una fase de reurbanización en la que se deja sentir procesos de gentrificación o recuperación de áreas residenciales y de resurgimiento comercial que acompañan actuaciones de renovación y rehabilitación; para llevar a cabo esto último es muy importante el desarrollo del "Plan especial de protección y rehabilitación de la ciudad histórica".

## **4. MATERIAL ELABORADO**

### **4.1. DOCUMENTACIÓN RECOGIDA**

Charlas coloquio y fichas de trabajo.

### **4.2. MATERIAL GRÁFICO (carteles, pósters, planos...)**

Planos: morfología urbana, usos del suelo y tráfico rodado.

### **4.3. ENCUESTAS Y RESULTADOS**

Perfil del transeúnte, aspectos urbanos de la zona intramuros y actuaciones que considera más importantes.

#### **4.4. GRÁFICOS**

Elementos naturales, pirámide de población, impactos visuales en fachadas y calidad de las condiciones de habitabilidad.

#### **4.5. ILUSTRACIONES/DIBUJOS**

Viñetas y diseño: logotipo, farola, papelera, bolardo y cubrecañerías.

#### **4.6. MAQUETAS (adjuntar fotografías)**

Maqueta con manzana representativa.

#### **4.7. REPORTAJE FOTOGRÁFICO**

Cuadro con fotografía aérea, otras fotografías y diapositivas.

#### **4.8. VÍDEO / REPRESENTACIÓN TEATRAL / MÚSICA...**

Vídeo: Conoce tu pasado, vive el presente y decide tu futuro.

#### **4.9. OTROS**

Revista de prensa y CD-ROM.

# TOPOGRAFÍA Y DESARROLLO URBANO DE LA CIUDAD DE MADRID: UNA APLICACIÓN DIDÁCTICA

CLEMENTE HERRERO FABREGAT  
E.U. de Formación del Prof. Sta. María  
Universidad Autónoma de Madrid

## 1. Situación y localización geográfica de la ciudad de Madrid

El objetivo de este apartado es comprender la situación geográfica de la ciudad de Madrid y su localización específica. Para ello se realizarán las siguientes actividades.

1º. Sobre un mapa de la Comunidad Autónoma de Madrid se analizará la situación geográfica de la ciudad, situada al pie de la Cordillera Central y en las rutas naturales que unen las dos mesetas. Geomorfológicamente se encuentra entre dos grandes dominios, la sierra y la depresión del Tajo.

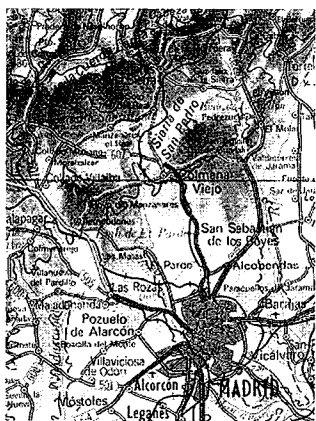
La sierra de Guadarrama está constituida por granitos y gneises, que con la orogenia alpina se fracturaron dando lugar a una estructura de tipo germánico con bloques elevados, horst, y bloques hundidos, fosas tectónicas. La depresión del Tajo está rellena de materiales terciarios que dan lugar a una típica cuenca sedimentaria con sus páramos, campiñas y cerros testigos como los de Almodóvar y Los Angeles. Los materiales de relleno son arenas, arcillas y arcosas formando una serie de niveles de aplanamiento en los cuales se encajó durante la era cuaternaria la red fluvial dando lugar a un relieve de suaves lomas que forman las principales divisorias de agua. Hacia el este de la cuenca aparecen los típicos páramos de la Alcarria.

2º. Mediante el manejo del *Mapa Militar digital de España CD-ROM*, mapa 1 de la zona norte, se obtendrán los siguientes mapas:

a) Mapa de la situación geográfica de Madrid. Elegir el comando **Nuevo** del menú **Archivo**, situándose en la ciudad de Madrid. Las capas que corresponden a este mapa son: en la capa base *planimetría 8c*, en la capa superposición *altimetría sombreado*. Se obtiene un mapa, escala 1: 2, en el que se observa la estructura fallada de Somosierra (Cuerda Larga, valle del Lozoya, Peñalara), el pedimento con el cerro de San Pedro y la cuenca sedimentaria en la que la ciudad se desarrolla en un interfluvio entre los ríos Manzanares y Jarama (Ilustración I).

b) Para comprender mejor la localización de la ciudad hay que situarse en el interfluvio y sobre el mismo mapa, en este caso a escala 1:2 (ésta se obtiene mediante el comando **Acercar**, **Alejar** del menú **Visor**). Se elige el comando **Capas** del menú **Visor**, seleccionándose para la capa base *altimetría sombreado* al igual que para la capa superposición. Se obtiene, de esta forma, sombreado de toda la zona (Ilustración II). Se observa como la cuenca sedimentaria aparece muy clara ya que el río Manzanares al oeste y el río Jarama al este delimitan la mayor parte del espacio ocupado por la ciudad.

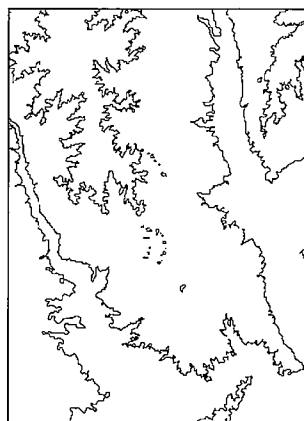
c) El análisis de la localización de Madrid se completa con el mapa de las isohipsas, escala 1:2. Se elige el comando **Curvas de nivel**, del menú **Utilidades**, se selecciona la zona comprendida entre los dos ríos mencionados, sale un cuadro de dialogo con la equidistancia de la curva, 100 metros para las finas y 500 para las directoras, se da al botón aceptar, obteniéndose un mapa en el que las curvas de nivel delimitan el espacio actualmente ocupado por la ciudad entre el río Manzanares, hacia oeste, y el río Jarama hacia el este (Ilustración III). Puede así mismo dibujarse las curvas de nivel.



*Ilustración I:  
Situación geográfica de  
la ciudad de Madrid.*

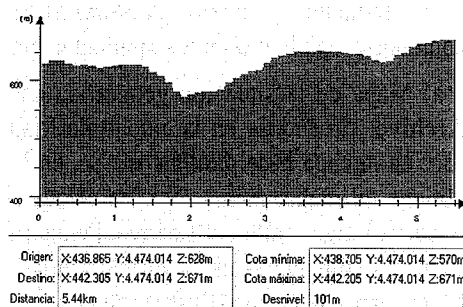


*Ilustración II:  
Mapa en sombreado de la locali-  
zación de la ciudad de Madrid.*



*Ilustración III:  
Mapa de las  
curvas de nivel*

d) La ciudad de Madrid, por tanto, se encuentra en una cuenca sedimentaria en la que los ríos y arroyos se han encajado formando campiñas y pequeñas vaguadas. Este hecho referido a la ciudad puede comprobarse al obtener un perfil. Para ello se elige el comando **Perfiles** del menú **Utilidades**, trazándose a partir de la Casa de Campo. Se observa la vaguada correspondiente al río Manzanares y otra menor al bajo Abroñigal o Valnegral, arroyo sobre el que se han ubicado los Paseos de la Castellana, Recoletos y Prado (Ilustración IV).



*Ilustración IV:  
Perfil entre la Casa de Campo  
y el Paseo de la Castellana*

## 2. El primitivo Madrid se desarrolló sobre una topografía a base de suaves colinas

El Madrid medieval se encontraba en la zona de relleno terciario, teniendo como eje un arroyo que desembocaba en el río Manzanares, el arroyo Matrice que circulaba por la calle de Segovia dejando dos colinas a ambos lados del mismo, la del Alcázar, actual Palacio Real, y la de las Vistillas. La colina del Alcázar estaba limitada hacia el oeste por otros dos arroyos, Arenal y Leganitos; en ella a mediados del siglo IX Muhamed I fundó Madrid con una función muy concreta, defender Toledo de los ataques de los cristianos del norte.

Una representación cartográfica de esta zona se encuentra en el *Plano de relieve del suelo de Madrid* para la conducción de aguas de Madrid, elaborado por D. Juan Rafo y D. Juan de Ribera en 1848, escala 1: 12.000. Representa con bastante claridad los dos arroyos que delimitan la colina, el de la calle Segovia, donde las curvas de nivel se encuentran muy juntas debido a que la pendiente es fuerte, y el de Cuesta de San Vicente con menor pendiente (Ilustración V).

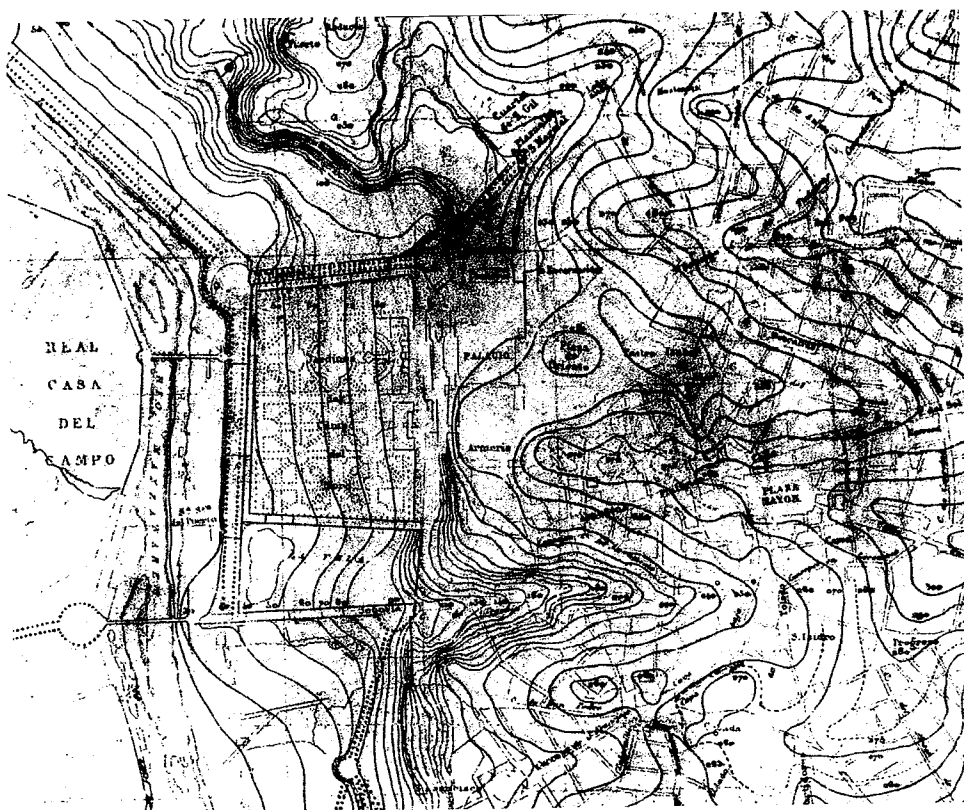


Ilustración V: Mapa 1:12.000 de la colina del primitivo Alcázar, actual Palacio Real, delimitada por dos arroyos.

En esta colina se localizó el primer recinto amurallado, una Alcazaba que además de su función militar englobaría también una pequeña población civil, posteriormente se construyó la Medina, que se encontraba delimitada por una segunda muralla. Esta muralla se adaptaba a la topografía de la zona: aprovecha el escarpe existente en la colina del Alcázar, y en la parte llana se labran unas cavas para una mejor defensa. Arrancaba por detrás del Alcázar hasta la Puerta de la Vega, desde allí descendía hasta las huertas de Pozacho en la calle de Segovia desde donde subía a la colina de las Vistillas. Hasta este sector la defensa de la primitiva ciudad era natural ya que se aprovechan los desniveles topográficos. A partir de la calle de los Mancebos el terreno era completamente llano por lo que para una mejor defensa de la ciudad se tuvieron que excavar unos fosos, las cavas: San Pedro, Cava Baja, Cava de San Miguel, que actualmente aparecen bastante claras en el trazado viario. La muralla seguiría desde las Vistillas hasta la iglesia de San Andrés, en donde se encontraba la Puerta de Moros. Desde allí tocando los límites de la calle del Almendro y Cava Baja llegaba hasta Puerta Cerrada, subiendo por la Cava de San Miguel llegaba a Puerta de Guadalajara, situada en la actual Plaza del Comandante de las Morenas. Desde esta puerta seguiría por las calles Milaneses, Espejo y Escalinata hasta alcanzar la Puerta de Balnadú, en la esquina de las actuales calles de Vergara-Unión (Ilustración VI).

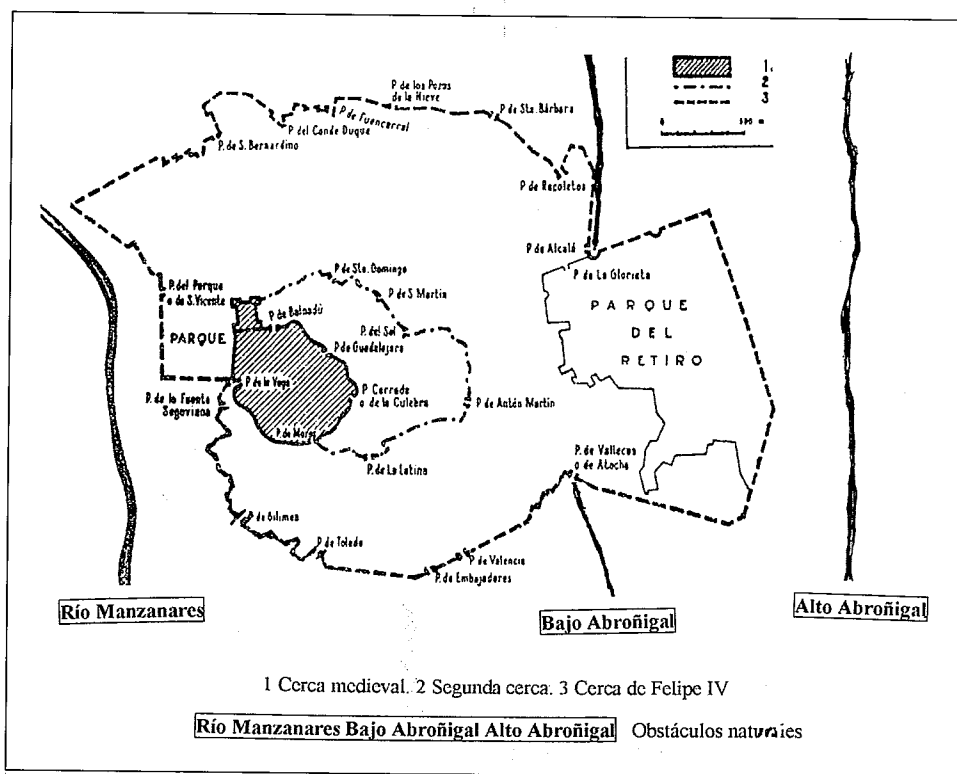


Ilustración VI: Recintos amurallados de Madrid y obstáculos naturales para su desarrollo espacial.

A partir de este recinto se dio un progresivo crecimiento de la ciudad frenado por tres accidentes naturales; el fundamental, el río Manzanares, y otros dos secundarios, el Alto y Bajo Abroñigal. El ensanche de la ciudad superó fácilmente el freno que suponía el arroyo de Valnegral, empezado a urbanizar por Carlos III. Los Carabancheles no fueron absorbidos hasta mediados de los años 40 del presente siglo. En el mapa topográfico del Instituto Geográfico Catastral de 1969, que recogía información de 1962, aparece el arroyo del alto Abroñigal, que empezó a superarse en los años sesenta, y sobre el que se trazaría a fines de la década de los setenta la actual M-30.

### 3. Análisis de la evolución de un espacio urbano: La Gran Vía

A principio del siglo XX se plantearon diferentes propuestas para la ampliación y la elaboración de grandes vías que beneficiaran a la ciudad. Grases y Riera propuso la prolongación hacia el norte del eje Delicias-Prado-Castellana, que se llevó a cabo parcialmente en 1908 por Nuñez Granés al prolongar el Paseo de la Castellana. Respecto al casco antiguo prosperó el proyecto de López Sallaberry que propugnó trazar una gran avenida con dirección este-oeste que uniese los dos grandes ensanches y revitalizase el centro de la ciudad ocupado por calles estrechas y viejos edificios. Se llevó a cabo teniendo como eje en los dos primeros tramos las calles de San Miguel y Jacometrezo, y en el tercer tramo se cortó directamente el caserío. Para analizar esta transformación urbana se utilizarán tres mapas convencionales: *Topografía de la Villa de Madrid* (1656) de Pedro de Texeira, *Plano parcelario de Madrid* (1872-74) dirigido por Carlos Ibañez Ibero para el XIX, y el *Plano topográfico y parcelario de Madrid* (1929) elaborado por el Ayuntamiento.

El primer tramo, iniciado en 1910 y terminado en 1917, corresponde a la zona que va desde la c/ de Alcalá a la Red de San Luis. El plano de Pedro de Texeira debido a su visión axonométrica, permite observar Madrid como si se estuviese en un plano elevado, reconociéndose las alturas y ventanas de los edificios, lo mismo que el estado del interior de las manzanas. La calle de San Miguel se constituye como el eje de esta zona, limitada al sur por Caballero de Gracia y al norte por las calles de la Reina e Infantas, estas calles están cortadas perpendicularmente por Peligros, San Jorge y Torres, cuyo trazado permanece, grosso modo, actualmente. En el plano de Ibañez Ibero la estructura viaria sigue siendo la misma. En ambos se distinguen nueve manzanas seis a la derecha de la calle de San Miguel y tres a la izquierda, que quedaron convertidas en ocho con la desaparición del último tramo de la calle de San Jorge. La ampliación de la Avenida Conde de Peñalver, primer tramo de la Gran Vía, se realizó a costa de la reducción de manzanas que dan a la misma, y con el desplazamiento hacia el norte de la Red de San Luis (Ilustración VII).

Las construcciones tienen una unidad arquitectónica de inspiración tradicional, destacando los edificios correspondientes a los números 1 y 3 (Eladio Laredo y Carranza, 1916-17), ejemplos más claros del neorrenacimiento, y del carácter majestuoso que puede tener la Gran Vía. El palacete correspondiente al número 5 (José Monasterio Arrillaga, 1915-1919), es el más claro ejemplo de palacete francés con adornos de tipo rococó.

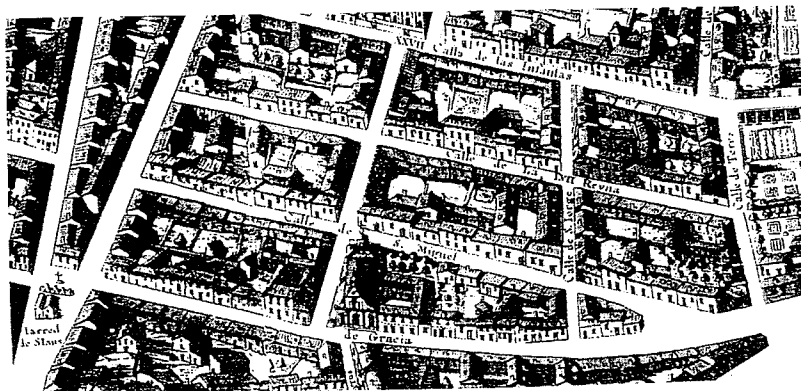


El segundo tramo se terminó en 1924, abarca desde la Red de San Luis hasta la Plaza del Callao. En el mapa de Teixeira aparece una vía que corresponde a la calle de Jacometrezo limitada por la calle del Desengaño, partiendo de ella una serie de calles que actualmente permanecen. Esta estructura viaria aparece modificada en el plano de Ibañez Ibero en el que aparece la plaza del Callao, remodelación que hay que inscribir en las reformas efectuadas por José I en la trama urbana de Madrid. Dicha plaza estaba situada en la antigua confluencia de Jacometrezo, Postigo de San Martín, Preciados y Carmen. En el mapa topográfico y parcelario de 1929 se representa este segundo tramo que recibió el nombre de Avenida de Pi y Margall, del trazado anterior sólo queda una parte de la antigua C/ de Jacometrezo. La ampliación de la calle se efectuó a costa de las manzanas de la derecha; no obstante, las calles existentes no desaparecieron, pero sufrieron modificaciones para que desembocaran en la nueva Vía perpendicularmente. En su final la Plaza del Callao recibió un gran ensanchamiento (Ilustración VIII).

El tercer tramo (1927-1932), que abarcaba desde la Plaza de Callao hasta la Plaza de España, cortará directamente el caserío, que aparece completamente compacto en los mapas de Teixeira, Ibañez Ibero (Ilustración IX). Desde la Plaza del Callao a la calle de San Bernardo desaparecen las calles de Hita y Travesía Mariana, Tudescos queda reducida y Silva dividida en dos por la nueva vía. Desde San Bernardo hasta la actual Plaza de España se reducen las calles de la Flor Baja e Isabel la Católica, apareciendo nuevas con la reforma de la zona del Mercado de Mostenses: General Mitre, Ricardo León y al otro lado de la Gran Vía, Doctor Carracedo. Se delimitaron 12 manzanas hasta la plaza de Leganitos, futura Plaza de España. En el mapa topográfico de 1929 aparece la nueva vía, que recibe el nombre de Eduardo Dato, hasta la calle de San Bernardo. En estos dos últimos tramos las construcciones pierden progresivamente el carácter arquitectónico anterior, apareciendo edificios con influencias americanistas, sobre todo desde Callao a la Plaza de España.

Toda esta zona que en un principio tenía un carácter mixto, residencial y comercial, ha sufrido un proceso de terciarización, que ha supuesto una concentración de la propiedad. Para observar este hecho se manejará el *Mapa de síntesis del planeamiento urbanístico de la Comunidad de Madrid*, que muestra la diferente ocupación del suelo de la Gran Vía. Observándose como la zona de la Plaza de Callao ha sufrido un proceso de terciarización que ha determinado una concentración de la propiedad que puede ser analizada mediante el cuadro 1, que se refiere a una zona de la Plaza del Callao.

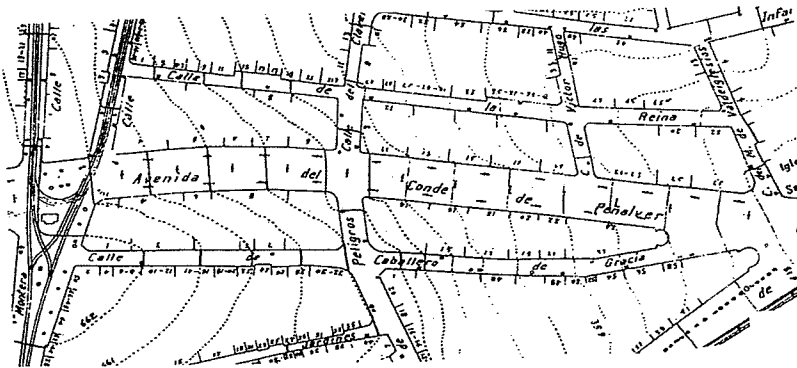
En esta propuesta didáctica se ha pretendido desarrollar en el estudiante habilidades y destrezas para el manejo del ordenador y capacidades de análisis de mapas convencionales que le permitan establecer relaciones entre el desarrollo urbano de la ciudad de Madrid y su estructura geomorfológica y topográfica, además de comprender una remodelación del casco antiguo de la ciudad, la Gran Vía, que ha supuesto la terciarización de la misma y una fuerte concentración de la propiedad.



Pedro de Texeira (1656)



Carlos Ibañez Ibero (1872-74)



Plano topográfico y parcelario de Madrid (1929)

Ilustración VII: Transformación del primer tramo de la Gran Vía.

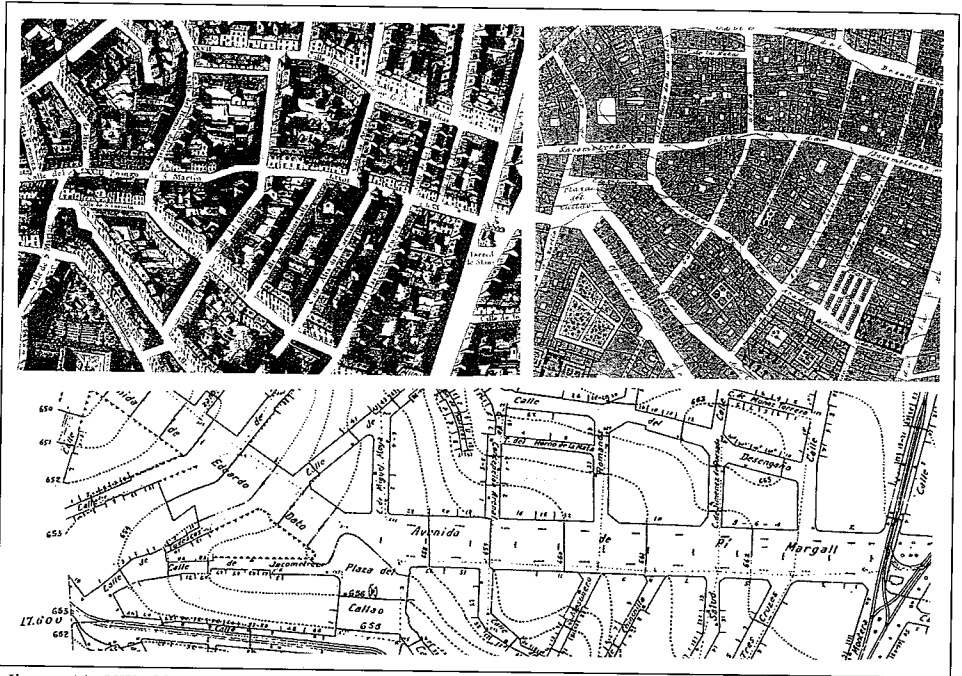


Ilustración VIII. 2º tramo de la Gran Vía según Texeira, Ibáñez Ibero y Mapa topográfico y parcelario (1927).

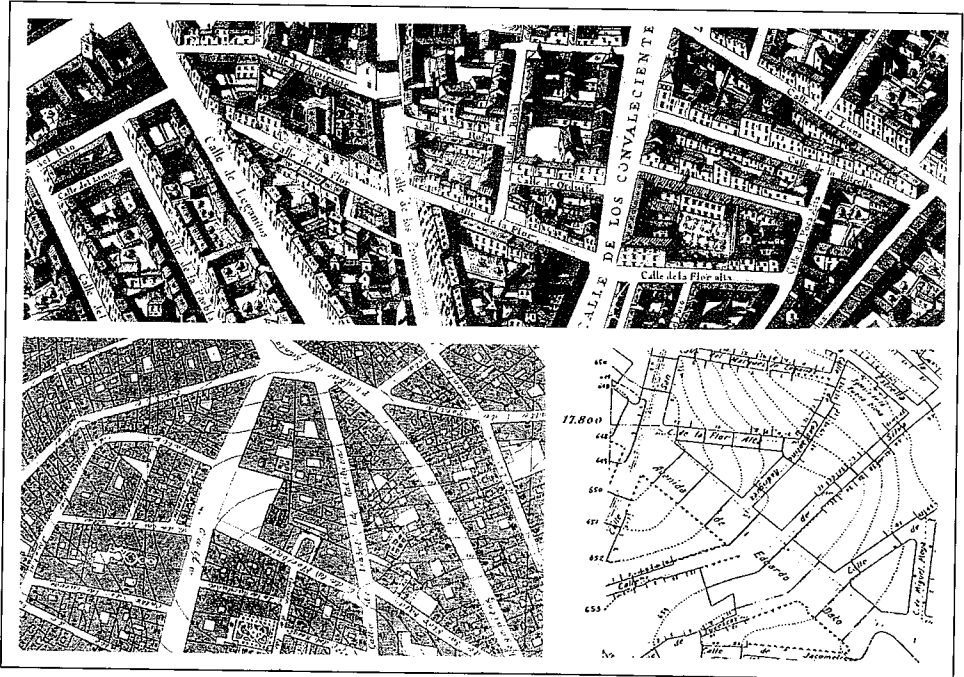


Ilustración IX. 3º de la Gran Vía según Texeira, Ibáñez Ibero, Mapa topográfico y parcelario (1927).

Cuadro I. Evolución de dos manzanas de la Plaza del Callao

ANTES DEL PROCESO	DESPUÉS DEL PROCESO
<u>División parcelaria</u> Veinte parcelas distintas	<u>División parcelaria</u> Dos grandes parcelas y un único propietario
<u>Usos del suelo</u> Residencial y pequeño comercio	<u>Usos del suelo</u> Exclusivo de carácter comercial
<u>Contenido sociológico</u> Población que en su mayoría está representada por empleados (26%) y obreros (13%)	<u>Contenido sociológico</u> El programa renovador no suponía la utilización del suelo para usos residenciales
<u>Iniciación del proceso</u> En los años cuarenta	<u>Iniciación del proceso</u> Una misma entidad va adquiriendo cada una de las parcelas que al final conformarán una gran propiedad

Fuente: Alvarez Mora, Alfonso, *La remodelación del centro de Madrid*.

## BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ MORA, Alfonso (1978), *La remodelación del centro de Madrid*, Madrid, Editorial Ayuso.
- Cartografía básica de Madrid. Planos históricos, topográficos y catastrales. Siglos XVII, XVIII, XIX y XX.* Madrid, Colegio Oficial de Arquitectos de Madrid.
- CORRAL, JOSÉ (1997), "La Gran Vía", dentro de *Madrid*, Madrid, Espasa Calpe, dentro de *Madrid*, Madrid, Espasa Calpe.
- Guía de Madrid*, dos tomos, Madrid, Colegio Oficial de Arquitectos de Madrid.
- HERRERO FABREGAT, Clemente (1991), *El Madrid actual*, Madrid, Servicio de Educación del Ayuntamiento de Madrid.
- (1997), "Paseo urbano por la ciudad de Madrid: Plaza de la Moncloa, Calle de la Princesa y Plaza de España", *Didáctica geográfica*, n° 2, segunda época.
- Mapa militar digital de España (en CD-ROM)*, Madrid, Ministerio de Defensa, 1979.
- Mapa de síntesis del planeamiento urbanístico de la Comunidad de Madrid*, Madrid, Consejería de Obras Públicas, Urbanismo y Transportes, 1998.
- RUIZ PALOMEQUE, Eulalia (1979), *Ordenación y transformaciones urbanas del casco antiguo madrileño durante los siglos XIX y XX*, Madrid, Instituto de Estudios Madrileños.

# LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EN EL MEDIO URBANO, UN EXPERIMENTO DE LA GEOGRAFÍA RADICAL APLICABLE AQUÍ Y AHORA

GLORIA LUNA RODRIGO  
E.U. de Formación del Prof. Sta. María  
Universidad Autónoma de Madrid

## Los valores en la escuela y el medio urbano

Ya en 1979, evocaba R.J. Gilbert (1979) la demanda que había realizado otro colega suyo en 1970, W. Pattison, en favor de una geografía subjetiva y "expresionista" con fines educativos. Esta propuesta que no había encontrado eco en 1970 se aceptaba ya nueve años después. Afirmaba Gilbert, que cambios en las teorías del conocimiento reconocían la significación y validez del conocimiento personal, idiosincrásico y privado que cada persona desarrolla, para incorporar a él los conocimientos consensuados como científicos. Actualmente, tomar en consideración nuestras "geografías privadas", es prácticamente obligado en la enseñanza de la geografía, al menos en niveles no universitarios.

Gilbert señala tres grandes temas que nos indican cuáles son las vías para integrar los nuevos conocimientos y aquello que es realmente relevante para nuestros alumnos.

Así, tendremos, primero, el tiempo. La apreciación del paso del tiempo, exige una visión personal del mundo dinámica, capaz tanto de acomodar como de producir cambio.

En segundo lugar, la responsabilidad. La geografía será moralmente aceptable y relevante si adopta una perspectiva del mundo, en la que las personas sean responsables de sí mismas y de sus entornos. Sus decisiones deben ser informadas, racionales, conscientes y reflexivas.

En tercer lugar la imagen. Nuestro diálogo con el entorno pasa continuamente de lo subjetivo a lo objetivo, de lo personal a lo ambiental. "Todos somos artistas y paisajistas, creando un orden y organizando el espacio, el tiempo y la causalidad con arreglo a nuestras percepciones y predilecciones".

En conclusión, Gilbert apela a la enseñanza de una geografía que atienda a nuestros constructos personales del entorno. Éste sería un mundo "que aparece unificado por la lógica y la óptica humanas, por la luz y el color del artificio, por la estética y por las ideas de lo Bueno, lo Verdadero, y lo Bello... [constituído] por redes de imágenes que nos proveen de mapas cognitivos espaciales que nos permiten la acción" (Gilbert, 1979). En esta definición se yuxtaponen en pie de igualdad los ámbitos cognitivo, estético y moral y todos sirven a la acción.

En 1998, esto se percibe y acepta de forma unánime tanto desde los campos de las didácticas especiales, ya sea de las Ciencias Sociales (Benejam, 1996, 1997, Rozada,

1997), ya sea de la Geografía (Aula ns. 73-74, Calaf et al. 1997), como de la pedagogía (Rodríguez Rojo, 1992). Por ejemplo se afirma en el capítulo del volumen dedicado a los valores: “Tenemos que proporcionar a los alumnos una formación plena que les permita conformar su propia identidad y que les ayude a construir una concepción de la realidad y del mundo en que viven, no solo desde la perspectiva del conocimiento, sino también desde su valoración ética o moral... es así como los contenidos procedimentales y actitudinales adquieren una verdadera dimensión. Son el camino para favorecer el desarrollo global de la personalidad y para conectarlos con la vida y con las experiencias reales que viven o experimentan” (Calaf, 1997, p.98).

El consenso en el papel de la geografía en las enseñanzas no universitarias, se refleja y se corrobora en los objetivos fijados institucionalmente en el Currículo Base y en el Diseño Curricular Base. Habría que recordar que existen dos tipos de habilidades cívicas. Las habilidades de análisis y procesado de información y las que se conocen como “habilidades de acción”, que involucran a los alumnos en la acción que intenta cambiar situaciones que se perciben como erradas o injustas. En esta comunicación he pretendido presentar cómo acceder al mundo de los valores dando prioridad a la acción sobre el entorno.

Es preciso citar aquí el trabajo de W. Schramke, en el que apunta una metodología capaz de convertir a la geografía en vehículo de la acción *política*, es decir que desemboque en la acción (Schramke, 1980, p.41).

Si bien parece claro que formar ciudadanos morales y responsables es insoslayable siempre existe el temor de que los valores deseables no se asimilen auténticamente, por un lado, y por otro, que se produzca un endoctrinamiento, reprobable de por sí y en lo que supone de mal ejemplo.

Para evitar éste último se ha propuesto lo que se ha llamado el “enfoque objetivo” (Brown, 1975 en Forty 1979). En éste no se ignoran los sesgos, lo que supondría ya un grave sesgo, y se insiste en la comprensión de las evidencias, tomando en cuenta varias interpretaciones del problema o caso, desarrollando un respeto por las opiniones y actitudes de los demás. Se trataría de conocer y comprender la forma en que las personas adoptan y mantienen sus opiniones. Es decir, desarrollar en los alumnos *valores procedimentales* que los equipen para enfrentarse con la realidad que vamos a llamar *política*. Entre éstos estarían cinco valores fundamentales sobre los que basar sus habilidades cívicas: la Libertad, la Tolerancia, la Honestidad, el Respeto a la Verdad y el Respeto al Razonamiento (Forty, 1979).

Una vez presentadas algunas propuestas metodológicas que inciden en la primera parte de la ecuación valores y medio urbano, parece necesario comentar el valor y la función de un medio como el urbano. A la hora de hacer partícipes de determinados valores a nuestros alumnos, ha quedado patente que su mundo, su entorno logístico y afectivo, es imprescindible. Parece pues razonable proponer un medio en el que se mueva una gran mayoría. Un medio que es el crisol donde se decantan todos los fenómenos económicos y sociales

impregnados de valores. En la ciudad se plasma y toma corporeidad la economía de los países, en sus diversas escalas y la economía entre países. Se plasman también las relaciones sociales que provienen de las económicas o que adoptan y desarrollan una dinámica propia. Se plasman las relaciones de clases sociales, las relaciones étnicas, las culturales. Todas ellas producen una enorme complejidad tanto perceptual como a la hora de hacer análisis, siendo éste el mayor problema y la mayor virtud de este entorno, al mismo tiempo.

A todo ello hay que añadirle la dimensión histórica. De forma que paisajes que provienen de otras situaciones ya pasadas, encorsetan las formas y los lugares de vida actuales y condicionan las soluciones a posibles problemas.

Finalmente tenemos que tomar en consideración el papel de la ordenación del territorio o planificación en la aparición, desarrollo y crecimiento de las ciudades en general y desde luego de las españolas. La planificación ha sido y es una actividad necesaria en un medio en el que están por definición, íntimamente imbricadas la propiedad pública y la propiedad privada. La ciudad podría definirse como el lugar de encuentro de suelo y funciones de carácter público y de carácter privado. Unos y otros se definen y configuran en virtud de los demás, y adquieren su valor y su ubicación en esta interrelación. Sin embargo, los intereses y estrategias de uno y otro casi nunca coinciden, y es por ello que la sociedad se ha dotado de leyes y mecanismos de regulación. Todos estos elementos aportan o se basan en datos objetivos, pero también están cargados de valores, que reflejan desde intereses hasta representaciones ideales de lo Bello.

Porque el medio urbano es cercano y ubicuo y porque está cargado de valores parece un medio adecuado para que nuestros alumnos se acerquen a ellos sin salir de su realidad. Cuando se planteó este tema de la enseñanza de valores a través del medio urbano me pareció imprescindible apelar al magisterio de los geógrafos radicales. El mundo urbano de los intereses y de los valores, precisamente, es el que interesaba a los geógrafos radicales de la década de los sesenta y de los setenta. La relevancia social, la acción sobre el mundo que les rodeaba era su caballo de batalla. El desenmascaramiento de los intereses más o menos camuflados y la inmediatez de los resultados de sus investigaciones su aspiración.

Dentro de la geografía radical, junto a figuras tan importantes como David Harvey o Manuel Castells, se alinea un autor americano que no es muy conocido en España, William Bunge, cuyo método de trabajo, adaptado, podría, a mi ver, aplicarse, sobre todo en secundaria, al estudio crítico del medio urbano. En primaria, podría aplicarse solo como juego de simulación en casos hipotéticos. Así pues, pretendo basarme en su método de trabajo y ver cómo puede usarse para iniciar a los alumnos en el mundo de los valores.

### **La propuesta de William Bunge**

En los volúmenes radicalmente comprometidos de Bunge (ver bibl.), la palabra *expedición*, aparece a menudo en el texto, y es necesario aclarar el porqué de este nombre y en que consiste.

En sus primeras notas de campo (*Field Notes*, 1969 en Peet, 1978), Bunge aboga por un retorno a un saber más sintético y menos especializado y reivindica la importancia de la exploración entre los quehaceres específicamente geográficos. De la misma manera que, en siglos pasados, las expediciones servían para explorar las posibles riquezas y recursos útiles a los países expedicionarios, en 1969, según el autor, necesitábamos seguir reconociendo el terreno con el objeto de estudiar y preservar el recurso más importante para la humanidad: el hombre en sí. La especie corría peligro de autoextinguirse. Dentro de esta lógica, explorar la condición del hombre es adentrarse en territorio urbano, ya que es el más densamente poblado.

Este tipo de expedición subvierte las prioridades del clásico. Primero, su objeto es contribuir a salvar a la especie humana, se trata de una actividad democrática, ya que involucra tanto a los sujetos explorados, los vecinos, como a los exploradores, profesores y estudiantes, en el control y en la adopción de decisiones. Es asimismo "contributiva" porque es útil a la comunidad explorada y es un acto de servicio del explorador o geógrafo que trabaja para el público y no para sí y su carrera. Además el explorador conoce lo que la gente de la zona necesita perteneciendo a ella.

Las expediciones consistirían en el ofrecimiento por parte de los geógrafos en activo de un asesoramiento intelectual y organizativo a las comunidades más necesitadas o marginales, en temas de planificación urbana. Bunge, como otros profesores en la segunda mitad de los sesenta, se sintió profundamente involucrado en los movimientos pacifistas y en favor de los derechos humanos, y en un principio, concibió para los interrogantes planteados, respuestas de índole global, porque atañían a toda la humanidad. Más tarde, lo "inmediato" pasó a ser prioritario, concibiendo el autor su trabajo a escala mínima, la del barrio, y se comprometió de forma personal. Esto, en principio, pudiera parecer una forma de activismo político, ahora bien, afirma explícitamente que "las expediciones son una práctica científica por oposición a una actividad política directa" ya que su "legitimidad radica en su capacidad de hacer geografía" (Stephenson, 1974, p.170).

En efecto, Bunge deseaba pasar a la acción desde su posición académica, y para ello, su deseo era investigar para la comunidad negra, que él percibía como la más necesitada. Ahora bien, opinaba, inapelablemente, que sus miembros debían formarse para llevar a cabo su propia investigación. Recordemos el carácter democrático de las nuevas expediciones. La Universidad debía ofrecer esta educación que debía ser ante todo, útil (Utilidad, *relevance*, fue el grito de guerra de la geografía radical del decenio de 1960). Esta utilidad atendía a dos razones: primero, la investigación debía interesar a los estudiantes, que serían o deberían ser simples miembros de la comunidad, muchos sin estudios avanzados; y segundo, la educación, vehículo de la "concienciación" era el paso obligado hacia la supuesta liberación, y no una forma de escapismo. Este vínculo entre la comunidad y la universidad debía institucionalizarse, y así sucedió tanto en Detroit como en Toronto, con la dotación de cursos especiales a través del equivalente de la Extensión



Universitaria, cuya organización, tanto administrativa como financiera estaba en manos de los propios interesados.

La comunidad era la que escogía la mayoría de los temas a tratar. El método de enseñanza adoptado era el de la tutoría en pequeños grupos, con estudios de los casos seleccionados voluntariamente. La lección magistral solo se mantendría como vínculo entre los asistentes y para favorecer el hábito de la asistencia regular.

Es difícil evaluar los logros académicos conseguidos, ya que los criterios en un programa controlado por una comunidad de vecinos son, por definición, contrarios a la "ética universalista", propia de una comunidad científica. Las prioridades son tan locales como como los intereses, y por ende, los estándares fijados (Horvath, 1971, p.83).

En este sentido, sería útil examinar el método de investigación adoptado dentro de los grupos de trabajo. Con arreglo a lo explicado por Stephenson (1974, pp.99 y 100), se seguía una estructura muy rígida en la que el teórico, en este caso W. Bunge, era una figura central. Así, una vez que el grupo decidía qué problemas deseaba explorar, el autor escribía un "manual" teórico, en el que se conceptualizaban y se generalizaban los problemas locales. La teoría era un marco o contexto que daba perspectiva a cada investigación empírica, luchando contra el cantonalismo científico e ideológico. Después los jefes de los equipos ajustaban o aplicaban los manuales al medio; se recogían los datos pertinentes (considerándose la encuesta y la observación directa dos instrumentos importantes), y con ellos se comprobaban las hipótesis derivadas de la teoría. Con este material se elaboraban las propuestas que casi siempre apuntaban a mejorar el paisaje y la calidad de vida. La investigación no se consideraba acabada hasta que no se constataban los cambios propuestos en el entorno; pero los expedicionarios solo ayudaban a elaborar las propuestas, fundamentadas científicamente, y los miembros de la comunidad, pertrechados con una argumentación sólida, eran los que se encargaban de presionar para que se implementasen.

Se trataría, por tanto de una simbiosis clara entre una actividad teórica académica y una práctica de índole política reivindicativa. La investigación es el vehículo de la educación de la que se beneficia tanto el estudiante, como el profesor, ya que aprenden los unos de los otros. En especial para los estudiantes, el carácter general que le confiere la teoría a sus cuitas locales, cumple varias funciones, la de iniciarles a una forma de pensar racional y rigurosa que contribuye, como corolario, a articular argumentaciones más sólidas, en caso de debate, y la de mostrarles la universalidad de sus problemas, contribuyéndose así indirectamente a la formación de una conciencia de clase (Peet, 1974).

La investigación es en segundo lugar vehículo de la acción política. Si examinamos en qué consistió esta acción, es sorprendente que tan reducido alcance efectivo, produjera efectos tan devastadores en la carrera del autor, ya que fue expulsado definitivamente de la universidad. Así, procediendo por orden cronológico, en Fitzgerald, expedición en la que toda la investigación corre a cargo de Bunge, no existe una acción directa observable.

El libro es una descripción de Fitzgerald como "región" y de la lucha vecinal que se llevó a cabo durante un tiempo, para evitar el deterioro del lugar al quedar integrado en la "zona de transición" en la jerga de Burgess. En la siguiente expedición de Detroit en East Lansing, consiguieron que se adoptara el proyecto de remodelación de distritos escolares presentado, cuyo objetivo fue que una mayoría de niños de cada una de las razas presentes (la blanca y la negra), estuviera bajo el control de su propia comunidad. En la siguiente expedición, realizada en la comunidad de Trumbull, se logró que la universidad mantuviera en su uso recreativo, un solar que deseaba convertir en aparcamiento. En este proyecto se llevan a cabo estudios de las causas del deterioro de casas y del papel de la vigilancia policial. En general, los temas tratados giran en torno a la mejora de la calidad de vida y del paisaje urbano. Parece obvio que, si bien estas acciones constituyeron una fuente de información alternativa, ofreciendo orientaciones valiosas en materia de planificación a algunas comunidades oprimidas, sin embargo, llevaron a cabo un tipo de proyecto de reacción y a corto plazo, paralizando o retrasando planes de renovación o promoviendo determinados usos en solares vacantes. Casi toda la "investigación acción o militante" se desarrolló dentro de un marco liberal, lo que supone que los problemas se consideran efectos concretos de causas inmediatas, con lo cual sólo se propugnan reformas muy parciales y limitadas que dejan, por supuesto, intocado el sistema.

Abordar la prosa de William Bunge, requiere, sin duda, una cierta aclimatación, ya que abunda en metáforas "expresionistas" y adjetivos fuertes. Sus temas favoritos, la vituperación de la injusticia y de la violencia, el rechazo de una civilización basada en el maquinismo, el martilleo concienciador contra el armamento nuclear, la defensa de la especie humana, y su extinción, se plantean de forma excesiva y quizá grandilocuente; de la misma manera que su estilo puede parecer sentimental al hablar de los niños. Sin embargo, hoy en día, más de veinte años después, es aún más acuciante la necesidad de hallar soluciones a todas estas cuestiones que permanecen vigentes y de hecho se amplifican. En este contexto quizá no parezca tan desplazada o excesiva la reinterpretación de Bunge de la definición de geografía, tal como la formuló Hartshorne, siguiendo la tradición clásica regionalista. La geografía no puede ser "el estudio de la tierra en tanto que hogar del hombre", ya que sencillamente, para los desheredados de la tierra, ésto no es un hogar. Según el autor, los geógrafos son los llamados a conseguir que esta definición se convierta en realidad, mediante la simbiosis armoniosa con la naturaleza que se realice en "regiones de supervivencia experimentales" (Bunge, 1973, p.291), donde los niños pudiesen ser felices y prosperar, ya que en ello va la supervivencia de la especie humana.

### **Aplicación del método de investigación a la docencia en la escuela**

No es preciso insistir en que las limitaciones prácticas y materiales exigen una adaptación del sistema de docencia de Bunge a unas circunstancias sociales y económicas muy diferentes. Obviamente los problemas, aspiraciones y posibilidades de un joven negro del Bronx en

el decenio de 1960 no son iguales a las de un niño de familia acomodada de una capital española, aunque no me atrevería a afirmarlo para un gitano de cualquier barriada marginal.

Se trataría pues de enrolar a nuestros alumnos en el conocimiento y toma de conciencia de los asuntos relativos a su comunidad, siguiendo un método parecido al que lleva a cabo Bunge. Sin embargo, dado que nuestro objetivo es la toma de conciencia del protagonismo que tienen los valores en la configuración del entorno, tendremos que añadir a la labor de "indagación" en el medio descrita, otra, sobreañadida, de reflexión y de autorreflexión sobre actitudes y posturas ante situaciones ambientales con más de una lectura y solución.

Es necesario aclarar que el sistema expuesto se considera - y solo así debe entenderse - como vehículo de conocimiento y no de acción política, claro está. Se podría asemejar a un juego de simulación en el que se adoptasen roles de planificación, aunque los problemas y posibles reivindicaciones se tomen del entorno real. Opino que el método cuenta con muchos de los requisitos que hacen del aprendizaje de los procesos sociales y espaciales del medio urbano una labor asequible. Así, por ejemplo, entraña los principios del método activo, mediante el cual son los propios niños los que escogen los temas que les interesan o que les preocupan por su cercanía, con lo cual la motivación está en principio asegurada, y doblemente si se logra fijar un objetivo práctico que desemboque en la acción, aunque ésta sea hipotética o limitada. Creo que la aceptación voluntaria y razonada de un "compromiso social" ( Schramke 1980, p. 38 y 39) es vehículo para el entusiasmo a la hora de buscar y recopilar información, permite tomar conciencia no sólo de la existencia sino de la pluralidad de valores e intereses en la sociedad y, finalmente, ofrece un punto focal en el que fijar la atención. Disponer de un objetivo específico, primero, criba la multitud de datos que hoy en día pueden obtenerse, y , segundo, articula las variables en la búsqueda de explicaciones, ya que éstas tienen que seguir una secuencia lógica que genere una argumentación razonada. Recuérdese que el fin último, sea o no ficticio, es convencer de la bondad de la propuesta definitiva presentada.

La inclusión de los fenómenos locales en un marco teórico o histórico más amplio, labor ineludible del profesor, resultará más asequible, si se parte de datos y fenómenos tangibles y conocidos.

### **El conocimiento de los valores procedimentales**

En este tipo de trabajo de "aprender haciendo" (Gimeno, 1986), tanto las labores de recopilación de datos y de representación gráfica y ordenada de éstos, como la labor de síntesis y de elaboración de una propuesta ya constituyen en sí pasos encomiables hacia la articulación y dominio del lenguaje, escrito o gráfico, pero sobre todo parece el vehículo más adecuado para el desarrollo de una actitud activa y social y de relación con otros niños y con extraños cuyos pareceres habrán de tener en cuenta. Aprender los pasos mediante los cuales las personas llegan a configurar sus valores y cómo interactúan con los de los demás, es a lo que creo debemos de aspirar en primaria y secundaria.

Esta labor de reflexión sobre actitudes y valores se fomentará mediante un cuestionario presente desde el inicio de todo el ejercicio al que tendrán que “responder” y responderse nuestro alumnos. Este contendría preguntas como: Cuál es tu postura ante el tema suscitado, y cuáles son las otras posturas que parecen adoptar otros individuos o grupos involucrados, que se plantearán al principio. Durante el desarrollo de la actividad tendrán que plantearse cuestiones como: cuáles son las razones que las partes aducen para justificar sus posiciones o qué creéis que piensan en realidad, o bien qué efectos pueden tener en el entorno y en la gente de la zona. También tendrían que fijarse en lo siguiente: están estas posturas respaldadas por datos objetivos? Pueden agruparse éstas en “campos” diferenciados? En qué campo te situarías? Finalmente, reflexionarán acerca de la actitud con la que acaban todo el ejercicio y acerca de los posibles cambios con respecto a la que tenían cuando empezaron.

Creemos que si se otorga el tiempo y la atención suficiente a la reflexión sobre el cómo se generan las actitudes y valores y cómo inciden éstos en la configuración de nuestros entornos, equiparemos a nuestros alumnos para reconocer lo objetivo de lo subjetivo, y para diferenciar los datos de los intereses, respetando posturas y reconociendo el valor del debate y del consenso que hacen posible una convivencia justa.

## BIBLIOGRAFÍA

- AULA, ns.73 y 74 , julio, agosto 1998, Graó
- BENEJAM, P.: Aproximació a la “nova Geografia “, en *Perspectiva Escolar* n2 5, Enero 1976. pp. 8-14.
- BENEJAM, P: “El pensamiento geográfico y la didáctica de la geografía en EGB, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 45, monográfico 1978,
- BENEJAM, P:”La didáctica de la geografía en el contexto del pensamiento de finales del s XX”,*IBER* n.9 1996.
- BENEJAM, P:(Coord. ) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, Barcelona ICE/Horsori, 1997.
- BUNGE, W. “Fred K. Schaefer and the science of geography”, en *Harvard Papers in Theoretical Geography*. Special Paper A. 1968.
- BUNGE, W. *Theoretical Geography*, Lund Studies in Geography, Series CI, Lund: C.W.K. Gleerup, 11 ed. 1962, 29 ed. 1966.
- Fitzgerald: *Geography of a Revolution*, Schlenkman, Cambridge, Mass. 1971.
- “ The first years of the Detroit Geographical Expedition: a personal report” en Peet, R. ( ed.) *Radical Geography*, Maaroufa Press, 1971. Reimpresión de *Field Notes* n2 1, 1969. “ The Geography of Human Survival “. *Annals of the Association of American Geographers* 63, marzo 1973, pp. 275-295. “ ethics and logic in geography” en *Directions in Geography* R.J.Chorley ed., Methuen , 19739 pp. 317-331, Londres. Regions are sort of unique” en *Area*, 6(2). 19749 pp. 92-99. Perspective on Theoretical Geography “ en *Annals of the Association of American Geographers*, LXIX, 13 19795 pp. 169-174.

- BUNGE, W. y BORDESSA, R.: The Canadian Alternative, Survival Expeditions and Urban change. Geographical Monographs, Atkinson College n° 2, York Univ. Downsview, Ontario, 1975.
- CALAF, SUÁREZ CASARES, MENÉNDEZ, Aprender a enseñar geografía, escuela primaria y secundaria, Oikos/Tau, 1997
- FORTY, R.N., An investigation into the potential role of geography in the political education of sixth formers, MA Dissertation, London Institute of Education, 1979
- GILBERT, R.J., "Image, experience and personal geography: some implications for education", Geographical Education, vol.3 1979, pp. 399-406.
- GÓMEZ MENDOZA, J. : Geografías del presente y del pasado. En Teoría y práctica de la geografía. Alhambra Universidad. Madrid, 1986. (ed, García Ballesteros)
- GÓMEZ MENDOZA, J. et al, : El pensamiento geográfico. Alianza textos, Madrid, 1982
- GREGORY, D. : Ideology, Science and Human Geography. Hutchinson. Londres. 1979.
- JOHNSTON, R. J. : Philosophy and Human Geography, Edward Arnold Ed., Suffolk, 1983  
: Geography and Geographers, Edward Arnold Ed. Suffolk, 1979
- ESTÉBANEZ, J. : Tendencias recientes y problemática actual de la geografía, Ed, Cincel, Madrid, 1982.
- HORVATH, R.J. " The Detroit Geographical Expedition and Institute Experience" en Antipode vol. 3. n 1. Nov. 1971, pp. 73-85.
- LEWIS, P.F.: Recensión de Fitzgerald: Geography of a Revolution de W. Bunge en Annals of the Association of American Geographers, vol. 63, n 21 marzo 1973, pp. 131 y 132.
- LEY, D. : Recensión de Fitzgerald: Geography of a Revolution de W. Bunge en Annals— of the Association of American Geographers, vol. 63, n 1 marzo 1973. pp. 133-135,
- LUIS, A. y URTEAGA, L. "Estudio del medio y *Heimatkunde* en la geografía escolar " en Geocrítica, Marzo, 1982
- PEET, R.; Revisión de Trumbull Community, de la Society for Human Exploration, Detroit Geographical Expedition and Institute, Field Notes n° 4, 1972 9 en Annals of the Association of American Geographers, Vol. 64, n° 1 marzo 1974, pp. 148-150.
- PEET, R. : The development of Radical Geography in the United States, en Peet, R. Radical Geography, Methuen and Cy. Ltd., Londres, 1978
- RACINE, J. B. " De la géographie théorique á la revolution: William Bunge". en Hérodote, n° 4 Oct. Dic. 1976, pp. 79-91.
- RODRIGUEZ ROJO, M., "Pedagogía crítica" 1 y 2 en Aula, ns. 7 y 8, Octubre y Noviembre 1992.
- ROZADA, J.M.: Formarse como profesor, Akal, 1997.
- STEPHENSON, D. " The Toronto Geographical Expedition" en Antipode vol. 6 n 2 julio 1974, pp. 98-101.
- SCHRAMKE, W.: " La geografía como educación política, elementos de un concepto didáctico" en Geocrítica, n 26, marzo, 1980.

# LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

## ¿ UNA CIUDAD PARA TODOS?

CRISTINA MARTÍN GÓMEZ

I.E.S. El Rincón de las Palmas de Gran Canaria

MÓNICA MONTES SOLÍS

I.E.S. Pérez Galdós de Las Palmas de Gran Canaria

IGNACIO NAVARRO MARCHANTE

I.B. Joaquín Artiles (Agüimes)

### INTRODUCCIÓN

Las razones que nos han llevado a plantear una Unidad Didáctica como eje de esta comunicación tienen que ver con nuestra práctica profesional y con la posibilidad de compartir esta experiencia didáctica con distintos centros de la ciudad.

Desde el punto de vista teórico partimos del enfoque basado en la selección de problemas sociales relevantes. El problema seleccionado, en este caso, es la desigualdad socioeconómica y nos parece que el medio urbano, en especial la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria, permite que el alumnado se acerque al problema, reflexione y actúe desde un sistema de valores discutido en la comunidad educativa y reflejado en el Proyecto de Centro.

Dentro de la programación de aula del Departamento de Ciencias Sociales y siguiendo el Diseño Curricular de Canarias del Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, planteamos la necesidad de trabajar previamente en el **Núcleo temático I. Sociedad y Territorio**, los *Bloques 1.- El Conocimiento geográfico y el Medio Natural*, *2.- La Población*, *3.- Las Actividades económicas y los Recursos*, parte del *Bloque 4.- El Espacio rural y urbano*, en concreto, el proceso de organización espacial del medio urbano y el *Bloque 6.- Canarias y las transformaciones de su espacio*.

La unidad didáctica que planteamos se incluye en el *Bloque 4.-Espacio rural y urbano*, y su continuación natural estaría en el *Bloque 5.- Espacio y poder político* y en el **Núcleo temático III. El Mundo actual. Bloque 15. Participación ciudadana y conflicto político.**

### OBJETIVOS

El cuadro de la página siguiente refleja los objetivos de área y etapa que se van a trabajar en la Unidad didáctica y su relación (alta o media) con la misma. Los objetivos de etapa que presentan una mayor relación con nuestra unidad didáctica son el 12, 3 y 4. Los objetivos de área que reflejan una relación más estrecha con la unidad son el J, A e I.

Tanto los objetivos de etapa como los de área, resaltados en el cuadro, están íntimamente conectados con la enseñanza y el aprendizaje de valores.

Objetivos de Área	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Objetivos de Etapa										
3	Alta								Alta	Alta
4		Alta								Alta
6				Media	Media					
7			Media							
9						Media		Media		
10							Media			
11								Media		
12	Alta	Alta			Alta		Media		Alta	Alta

A. Identificar y apreciar la pluralidad de las comunidades sociales a las que pertenece, participando críticamente de los proyectos, valores y problemas de las mismas con plena conciencia de sus derechos y deberes, y rechazando las discriminaciones existentes por razón de sexo, raza, origen o diferencias sociales.

B. Identificar los procesos y mecanismos básicos que rigen el funcionamiento de los hechos sociales, utilizar este conocimiento para conocer las sociedades contemporáneas, analizar los problemas más acuciantes de las mismas y formarse un juicio personal, crítico y razonado al respecto.

C. Valorar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos a su identidad, manifestando actitudes de tolerancia y respeto por otras culturas y por las opciones y opiniones que no coincidan con las propias sin renunciar por ello a un juicio crítico y autónomo sobre las mismas.

D. Identificar y analizar a diferentes escalas las interacciones que las sociedades humanas establecen con sus territorios en la utilización del espacio y en el aprovechamiento de los recursos naturales, valorando las consecuencias de tipo económico, social, político y medioambiental de las mismas.

E. Identificar y analizar las interrelaciones que se producen entre los hechos políticos, económicos, culturales etc, que condicionan la trayectoria histórica de las sociedades humanas, así como el papel que los individuos, hombres y mujeres, desempeñan en ellas, asumiendo que estas sociedades son el resultado de complejos y largos procesos de cambio en el pasado que se proyectan al futuro.

F. Valorar y respetar el patrimonio natural, cultural, lingüístico, artístico, histórico y social, asumiendo las responsabilidades que supone su conservación y mejora, apreciándolo como fuente de disfrute y utilizándolo como recurso para el desarrollo individual y colectivo.

G. Resolver problemas y llevar a cabo estudios y pequeñas investigaciones con autonomía y confianza, aplicando los instrumentos conceptuales y las técnicas y procedimientos básicos de indagación característicos de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales.

H. Obtener y relacionar información verbal, icónica, estadística, cartográfica, etc. a partir de las distintas fuentes y en especial de los actuales medios de comunicación, tratarla de manera autónoma y crítica, de acuerdo con la finalidad perseguida y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.

I. Realizar tareas en grupo y participar en discusiones y debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fun-

damentando adecuadamente sus opiniones y propuestas y valorando la discrepancia y el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.

J. Apreciar los derechos y libertades humanas como un logro irrenunciable de la humanidad y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidarios con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.

3. Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, libres de inhibiciones y prejuicios, y rechazando todo tipo de discriminaciones debidas a la raza, sexo, clase social, creencias y otras características individuales y sociales.

4. Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, en especial los relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos, elaborar juicios y criterios personales y actuar con autonomía e iniciativa en la vida activa y adulta.

6. Conocer y valorar el desarrollo científico y tecnológico, sus aplicaciones e incidencia en su medio físico y social.

7. Conocer y apreciar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un derecho de los pueblos y de los individuos y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.

9. Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación y reflexionar sobre los procesos implicados en su uso.

10. Elaborar estrategias de identificación y resolución de problemas en los diversos campos de conocimiento y de la experiencia mediante procedimientos intuitivos y de razonamiento lógico y aplicarla con autonomía y confianza contrastándolas y reflexionando sobre el proceso seguido.

11. Obtener y seleccionar información utilizando las fuentes en que habitualmente se encuentra disponible, tratarla de forma autónoma y crítica con una finalidad previamente establecida y transmitirla a los demás de manera organizada e inteligible.

12. Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.

Los objetivos didácticos de la unidad son:

1. Comprender la proyección social de las personas.
2. Conceptualizar el medio urbano como una realidad conflictiva provocada por la actuación de los diferentes grupos sociales desde la perspectiva del uso desigual del mismo.
3. Interrelacionar diferentes indicadores socioeconómicos en espacios urbanos concretos para identificar la desigual apropiación del espacio por parte de los distintos agentes sociales.
4. Iniciar al alumnado en la comprensión y utilización de diversos conceptos económicos tales como: especulación, plusvalía, intereses bancarios..., e introducirlos en el análisis del proceso de expansión de la ciudad como un elemento que refleja la desigualdad en el uso y apropiación del espacio urbano.
5. Obtener información a partir de diferentes fuentes: orales, escritas e icónicas.,
6. Observar y localizar en el espacio los aspectos relacionados con el problema estudiado y plantear hipótesis.
7. Desarrollar capacidades socioafectivas a partir de un Juego de Simulación e introducir al alumnado en la técnica del Debate.
8. Valorar la conflictividad socioeconómica como algo inherente a cualquier producto social, en este caso el medio urbano.
9. Percibir y tomar conciencia de los graves problemas existentes en el espacio urbano relacionados con las profundas desigualdades socioeconómicas.
10. Rechazar las desigualdades socioeconómicas y en particular las relacionadas con las diferencias en el uso y apropiación del espacio urbano.
11. Participar activa y críticamente en la posible resolución de los problemas provocados por las desigualdades socioeconómicas en el espacio urbano, buscando la colaboración con otros colectivos interesados en la misma realidad con la intención de transformarla.

## CONTENIDOS

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuo/Grupo social/Colectivo.</li> <li>• Conflicto social.</li> <li>• Uso del suelo.Titularidad.</li> <li>• Indicadores socioeconómicos: datos demográficos, precio del metro<sup>2</sup> construido, instalaciones , salarios.</li> <li>• Apropiación del espacio.</li> <li>• Crecimiento y creación del espacio urbano.</li> <li>• Agentes sociales: iniciativa privada y pública.</li> <li>• Especulación, plusvalía, interés bancario.</li> <li>• Equipamientos e infraestructura urbana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de una redacción.</li> <li>• Localización en el espacio.</li> <li>• Observación y recogida de datos a través de una ficha.</li> <li>• Elaboración de un mural.</li> <li>• Exposición oral.</li> <li>• Elaboración de hipótesis.</li> <li>• Lectura e interpretación de datos estadísticos, textos e imágenes.</li> <li>• Elaboración y comentario de gráficos.</li> <li>• Elaboración de síntesis.</li> <li>• Recogida de datos a través de entrevistas.</li> <li>• Participación en debates y juegos de simulación.</li> <li>• Elaboración de una serie de medidas de actuación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser conscientes de las diferencias socioeconómicas existentes en el espacio urbano.</li> <li>• Valorar críticamente las diferencias sociales tanto en el espacio cotidiano como en el espacio urbano en general.</li> <li>• Tomar conciencia de las desigualdades existentes en el espacio urbano y rechazar todo tipo de discriminación.</li> <li>• Potenciar la participación y actuación ante las desigualdades socioeconómicas.</li> <li>• Generar hábitos de colaboración y toma de decisiones en grupo.</li> <li>• Favorecer la tendencia a saber escuchar y dialogar con los compañeros/as.</li> </ul>



## SECUENCIA DE ACTIVIDADES

La secuencia de actividades consta de tres fases : actividades iniciales, actividades de desarrollo y finales. El esquema se puede ver en la página siguiente :

**Las actividades iniciales** consisten en una primera aproximación al problema a través de dos actividades :

La *primera actividad* esta dividida en dos partes :

- a) Elaboración de una breve redacción con el título «¿Qué haces y qué te gustaría hacer fuera de casa en tu tiempo libre?». El objetivo de esta actividad es que el alumnado reflexione sobre actividades reales y deseadas relacionadas con su ciudad.
- b) Puesta en común y tabla de conclusiones organizada a partir de una serie de criterios introducidos por el profesorado con el objetivo de acercarnos al problema seleccionado:
  - Actividades relacionadas con el nivel de renta, donde se seleccionaría una actividad realizada por la mayor parte de los ciudadanos/as (por ejemplo: comprar) y otra realizada por una parte de la población (por ejemplo: viajar).
  - Actividades relacionadas con la oferta cultural (por ejemplo: cine, teatro, museos, bibliotecas...).
  - Actividades deseadas por el alumnado (por ejemplo: deporte, salidas nocturnas...)

La *segunda actividad inicial* se titula: ¿Qué posibles actividades nos ofrece nuestra ciudad?. Está muy ligada con la anterior y se divide en varias partes:

### ESQUEMA DE LA SECUENCIA DE ACTIVIDADES

<p>Primera fase: <b>Actividades iniciales.</b></p> <p>Aproximación al problema: la desigualdad socioeconómica en el uso y apropiación del espacio urbano.</p>	<p>I. a) Elaboración de una breve redacción: ¿Qué haces y qué te gustaría hacer fuera de casa en tu tiempo libre?.</p> <p>b) Puesta en común y tabla de conclusiones.</p> <p>II. ¿Qué posibles actividades nos ofrece nuestra ciudad ?.</p> <p>a) Localización en el plano de la ciudad de actividades.</p> <p>b) Salida a una zona de la ciudad.</p> <p>c) Elaboración de un mural y exposición grupo-clase.</p> <p>d) Puesta en común y elaboración de hipótesis.</p>
<p>Segunda fase: <b>Actividades de desarrollo.</b></p> <p>A. Incorporación de nueva información: profundización en el problema.</p> <p>B. Investigación/Aplicación a un espacio urbano. →</p>	<p>III. Trabajar la información :</p> <p>a) Datos estadísticos por barrios.</p> <p>b) Selección de textos e imágenes.</p> <p>IV. Síntesis parcial individual.</p> <p>V. ¿Por qué se extiende la ciudad por unas zonas determinadas?.</p> <p>a) Localización en el plano, visita y recogida de datos de dos zonas de expansión de la ciudad.</p> <p>b) Selección y reestructuración de la información.</p> <p>c) Elaboración y exposición de un informe de grupo.</p>
<p>Tercera fase: <b>Actividades finales.</b></p> <p>A. Recapitulación. →</p> <p>B. Actuación. Nuevas ideas. →</p>	<p>VI. a) Juego de simulación seguido de un debate.</p> <p>b) Conclusiones finales.</p> <p>VII. ¿Qué podemos hacer ?.</p>

- a) Localización en el plano de la ciudad de las actividades seleccionadas en la tabla de conclusiones anterior.
- b) Salida a una zona de la ciudad. Hemos dividido la ciudad en seis partes, las tres primeras están localizadas en la zona baja y las tres últimas en la zona alta. Asignaremos a cada grupo una de las siguientes zonas:

Grupo 1 : Barrios de Vegueta-Triana.

Grupo 2 : Barrios de Santa Catalina-La Isleta.

Grupo 3 : Barrios de Arenales-Ciudad Jardín.

Grupo 4 : Barrio de Escaleritas.

Grupo 5 : Barrio de Schaman.

Grupo 6 : Barrio de Feria del Atlántico.

Cada grupo dispondrá del recorrido y de una ficha de observación que permita cuantificar los espacios dedicados a las actividades seleccionadas en la tabla de conclusiones. Además deben registrar en el apartado de observaciones «Lo mejor y lo peor del barrio».

- c) Elaboración de un mural, por parte de los mismos grupos, que refleje los resultados de la salida y exposición del mismo al grupo-clase.
- d) Puesta en común y elaboración de hipótesis. En este momento el alumnado comienza a observar la desigualdad existente entre los distintos barrios y es cuando deben plantearse las primeras hipótesis que expliquen el problema seleccionado.

Las **actividades de desarrollo** incluyen dos procesos diferentes:

- a) Incorporación de nueva información para profundizar en el problema planteado a través de dos actividades (III y IV).
- b) Investigación y Aplicación de lo aprendido a una nueva realidad urbana (Actividad V).

La *tercera actividad* consiste en trabajar con información diversa:

- a) Datos estadísticos por barrios agrupados según los criterios seleccionados anteriormente (población, paro, salarios medios, nivel de estudios, precio del metro cuadrado construido, tipo y número de comercios, agencias de viajes, cines, teatros, museos, bibliotecas, discotecas, bares, instalaciones deportivas...).
- b) Selección de textos e imágenes (aportados por el alumnado a partir de la prensa, boletines municipales...).

La *cuarta actividad* plantea la elaboración de una síntesis parcial individual. El alumnado ordenará y seleccionará la información a través de un guión de trabajo que incluya al menos los aspectos siguientes:

- Las diferencias demográficas y socioeconómicas en los barrios.
- Las diferencias en el uso y apropiación de los servicios.

La *quinta actividad* intenta responder a la pregunta : ¿Qué está sucediendo en las zonas de expansión de la ciudad? . Se divide en tres partes:

a) Localización en el plano, visita y recogida de datos de dos zonas de expansión de la ciudad, en concreto La Minilla-Pino 2 y Tamaraceite-Hoya Andrea. La primera zona corresponde mayoritariamente a la iniciativa privada y va dirigida a una clase media-alta con precios de mercado. En la segunda zona actúa mayoritariamente la iniciativa pública y está destinada a clases bajas y viviendas sociales, que, en numerosos casos, desempeña la función de recolocación de población expulsada de las zonas más especulativas de la ciudad. Durante la visita los grupos realizarán un reportaje fotográfico (que permitirá en años sucesivos comprobar las rápidas transformaciones del espacio urbano) y recogerán datos, a través de dos modelos de entrevistas (una para los vecinos y otra para las empresas constructoras), tales como: procedencia de la población, precios y tipos de vivienda, calidad de materiales de construcción, espacio edificado y espacios verdes y servicios previstos y accesibilidad.

b) Selección y reestructuración de la información. Esta tarea se realizará a partir de tres ejes: características de la población residente, características de las viviendas e infraestructura y accesibilidad.

c) Elaboración y exposición de un informe de grupo. Los alumnos/as tendrán que contestar a la pregunta inicial de la actividad, especificando claramente los protagonistas que participan en el proceso y su actuación concreta.

Las **actividades finales** se dividen en dos apartados :

a) **Recapitulación.** En este momento planteamos la revisión de todo lo trabajado anteriormente a través de un Juego de simulación, seguido de un Debate y unas Conclusiones finales. (Actividad VI).

b) **Actuación.** Pensamos que el estudio de un problema exige explicaciones y al mismo tiempo alternativas o posibles soluciones. Además, este apartado se justifica tanto por la intención de educar en valores como por la posibilidad que ofrece de conectar esta unidad con la siguiente (Actividad VII).

En la *sexta actividad* el Juego de simulación consiste en la representación por grupos del papel que juegan los distintos protagonistas que intervienen en la realidad trabajada. Un o una representante de cada grupo observará las actuaciones de los grupos y propondrá posibles temas del Debate que posteriormente se negociarán con el grupo-clase.

Una vez centrado el Debate, se realizará el mismo siguiendo unas pautas ya trabajadas previamente con el alumnado. Por último, cada alumno/a individualmente elaborará un informe que incluya las conclusiones finales y que intente responder al interrogante planteado en el título de la unidad.

En la *séptima actividad* a partir de los informes individuales finales el grupo-clase realizará un *Déclogo* con las principales medidas de actuación.

## EVALUACIÓN

Desde un punto de vista general, la evaluación consiste « en un compromiso por revisar colegiadamente la práctica educativa, compartiendo unos valores y actitudes que se convierten en referente de la acción educativa » (BOLÍVAR, A. :1995). Desde un punto de vista más concreto, la evaluación es un conjunto de actividades programadas para recoger información sobre la cual el profesorado reflexiona y toma decisiones para mejorar sus estrategias de enseñanza y aprendizaje e introduce los necesarios cambios correctores.

Para nosotros, las características de la evaluación son las siguientes:

- Continua: al estar inmersa en todo el proceso educativo, permitiendo observar y valorar el mismo.
- Integral: al incluir todos los elementos que intervienen en el proceso. La evaluación entendemos que no se hace atendiendo solamente a las capacidades cognitivas sino también al resto de las capacidades relacionadas con los O.G.E. (psicomotoras, afectivas, comunicativas y de inserción social).
- Individualizada: al partir del nivel de desarrollo de las capacidades de cada alumna/o y tener como función diagnosticar las dificultades, los estilos, los ritmos de aprendizaje..., de cada uno de ellos/as.
- Democrática: al recoger informaciones y valoraciones de las dos partes básicas implicadas en el proceso, el profesorado y el alumnado.

Nos centraremos, sin menoscabo de los conceptos y procedimientos, en la **evaluación de valores** por tratarse de un ámbito poco estudiado en nuestro país (al menos hasta fechas muy recientes). Pensamos que la Escuela sigue siendo una Institución imprescindible en la tarea de articular conocimientos, valores y actitudes y en la formación de ciudadanos con autonomía y mentalidad propias. En nuestro caso, la idea de resaltar la importancia de los Valores y las Actitudes no significa despreciar los Conocimientos pero quizás, como se ha indicado más arriba, éstos cuentan con una mayor tradición en la investigación educativa.

En cuanto a los **Instrumentos de evaluación**, desde el punto de vista cualitativo, la observación sistemática en sus diversas formas es el instrumento fundamental para evaluar valores y actitudes en sus diferentes variantes, mediante la recogida de datos y su posterior análisis. En esta unidad didáctica se proponen dos instrumentos basados en la observación directa y estructurada: las listas de control y las escalas de observación. Otros instrumentos complementarios pueden ser el Diario del profesor/a, el Diario del alumno/a y el Observador externo.

La tarea del equipo docente de área, ciclo o etapa será la de delimitar los valores y actitudes a evaluar, generar y negociar los rasgos que se van a observar, expresarlos de forma clara y sencilla y decidir, por ejemplo, los grados de la escala que se van a

emplear. La escala así construida deberá ser mejorada progresivamente para adaptarla a los fines perseguidos.

Los instrumentos de carácter cuantitativo que se pueden emplear en la evaluación de valores y actitudes son bastante escasos, entre ellos destacan la Escala de Valores y la Escala de Actitudes.

En el caso de la Escala de Valores al ser su conceptualización inicial más conflictiva (dependiendo del concepto de valor que se utilice), los instrumentos empleados no han alcanzado el grado de desarrollo conseguido para la Evaluación de Actitudes. Un ejemplo, quizás el más utilizado, es la Escala de Rokeach. Otras formas más abiertas e informales de observar y evaluar valores consisten en plantear una serie de ejercicios en los que los alumnos/as opten entre varias alternativas y expliquen posteriormente a sus compañeros/as sus preferencias. De esta manera informal, se puede detectar la escala de valores del alumnado.

Las escalas de actitudes consisten en proporcionar un cuestionario con una lista de enunciados y solicitar que los encuestados respondan, de acuerdo con unos grados, según sus actitudes. Estas escalas permiten inferir actitudes a partir de las respuestas que los sujetos dan a una serie de frases y al igual que las escalas de valores, están diseñadas para diagnosticar las actitudes de los grupos no de los individuos. Existen numerosos ejemplos de Escala de Actitudes sobre todo las relacionadas con los contenidos científicos (BOLÍVAR, A : 1.995), que el equipo docente del área de sociales podría adaptar.

Por último, pensamos que no sólo se trata de observar sistemáticamente valores y actitudes, sino, sobre todo, hay que crear situaciones (Debates, Juegos de simulación, Dramatizaciones, Trabajos cooperativos, Salidas, Visitas...) que sean educativas en sí mismas para los valores que deseamos promover al tiempo que dan lugar a manifestaciones susceptibles de observación.

Los **criterios de evaluación** de los currículos oficiales expresan una cierta paradoja: plantean la novedad de introducir los contenidos de valor y actitudinales y a continuación éstos casi desaparecen en los criterios de evaluación, que se refieren mayoritariamente a conceptos, algunos a procedimientos y muy pocos a los valores y las actitudes. En el caso de la Comunidad Autónoma de Canarias el curriculum oficial del área de Sociales plantea veinte y tres criterios de evaluación de los cuales escamente cinco tienen un marcado carácter actitudinal. De esta forma, «en la medida en que la evaluación viene a legitimar el contenido que se ha de aprender/enseñar, resulta grave que las grandes proclamas de los Objetivos Generales de Etapa, cuando llegan a la determinación final se vean corroídas hasta casi desaparecer». (BOLÍVAR, A. :1995).

Los criterios de evaluación para nuestra unidad didáctica son los siguientes:

1. Identificar y explicar las desigualdades en el uso y apropiación del suelo que se producen en el medio urbano a través de exposiciones orales y escritas, planteamiento de hipótesis y elaboración de síntesis.

2. Analizar e interpretar diferentes fuentes de información: datos estadísticos, gráficos, planos, textos e imágenes y elaborar información en diversos códigos: oral, escrito, cartográfico, gráfico..., etc.
3. Comprender y aplicar correctamente los conceptos relativos al espacio urbano y a los indicadores socioeconómicos, tanto a espacios urbanos configurados como a otros emergentes.
4. Tomar conciencia a través de debates, juegos de simulación, dramatizaciones,... de las situaciones conflictivas trabajadas anteriormente en el espacio urbano entre los distintos agentes sociales.
5. Elaborar propuestas y alternativas globales que permitan valorar la capacidad crítica y de actuación del alumnado.
6. Promover la coherencia entre las propuestas del alumnado en el marco escolar y sus actuaciones como ciudadanos.

Por último, queremos plantear una situación polémica desde el punto de vista terminológico y conceptual que afecta a los valores y a las actitudes. La relación existente entre ambos es dinámica y compleja y admite diferentes interpretaciones:

- Una, afirma que el concepto de Valor es mucho más amplio que el de Actitud, de forma que un valor concreto puede generar y genera un conjunto más variado y específico de actitudes. Esta sería la postura defendida por los autores Gonzalez Lucini y Bolívar.
- Otra, radicalmente diferente considera que el valor es un componente de las actitudes, es decir, las actitudes serían en este caso el concepto más amplio y general y los valores, las consecuencias, de carácter más instrumental, derivados de aquellas.

Esta contradictoria y doble interpretación está latente en los documentos editados por el MEC sobre la reforma del sistema educativo y en los diseños curriculares de la Comunidad Autónoma de Canarias.

Nosotros pensamos, al igual que Glez.Lucini y Bolívar, que los Valores actúan como marcos preferenciales de orientación del sujeto en el mundo y en su relación con los demás. Se podría afirmar que los valores se sitúan en un nivel superior de Principios-Guía que se convierten en determinantes potenciales de las actitudes. Por estas razones, desde el punto de vista pedagógico, los Valores tienen que traducirse y trabajarse en las correspondientes actitudes. Éstas se hacen coherentes y se clarifican cuando se abre un proceso de definición y consenso a nivel de Centro sobre los Valores que se van promover.

De esta forma, « si los valores y actitudes se sitúan más al nivel de relaciones sociales de la escuela, de estructura de participación y organización del centro, y su lugar, no está primariamente en el plano de los contenidos de cada área, sino en el de la acción educativa conjunta del centro escolar » (BOLÍVAR, A.:1995), éste se convierte en el principal contexto de la educación en valores. Así, definir y negociar un «sistema de valores» en el que basar la acción educativa para retomar posteriormente cada uno de los valores y definir las

actitudes que habrá que trabajar, es una tarea que debe estar reflejada en el P.E.C., entendido éste como el Proyecto común de la comunidad educativa.

Un ejemplo de comunidad educativa que podemos compartir es el de una comunidad democrática que reflexione sobre el tipo de sociedad, de hombre y mujer que están contribuyendo a modelar y que apueste decididamente por la acción frente a las desigualdades presentes en la realidad social.

## BIBLIOGRAFÍA

- BENEJAM, Pilar (1997): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Educación Secundaria*. Editorial Horsori. ICE. Universidad de Barcelona. Barcelona.
- BOLÍVAR BOTÍA, Antonio (1995): *La evaluación de valores y actitudes*, Hacer Reforma, Editorial Anaya, Madrid.
- CAMPS CERVERA, Victoria (1994): *Los valores de la educación*, Hacer reforma, Editorial Anaya, Madrid.
- CAPEL, Horacio y URTEAGA, Luis (1987) : «Geografía y didáctica del medio urbano», *Cuadernos de Pedagogía* nº 153.
- COLL, César (1998) : « El Proyecto Educativo de ciudad », *Cuadernos de Pedagogía* nº 269.
- COMPAIRÉ GARCÍA, Juanjo y GUIMERÁ RAVINA, Carmen (1987): « Mirar la ciudad », *Cuadernos de Pedagogía* nº 144.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1992) : *Educación en valores y Diseño curricular*, Editorial Alhambra-Longman, Madrid.
- GRUPO CRONOS (1987) : « Geografía Urbana : Un diseño didáctico », *Cuadernos de Pedagogía* nº 153.
- GRUPO CRONOS (1995) : *Proyecto Cronos, Ciencias Sociales, Historia y Geografía, Segundo Ciclo de la E.S.O., Guía del Profesor*, Ediciones de la Torre, Madrid.
- IRES (1993): *Vivir en la ciudad. Unidad didáctica para el estudio del medio urbano*.
- LÓPEZ FACAL ( 1987) : « Estudiar la ciudad, transformar la ciudad », *Cuadernos de Pedagogía* nº 153.
- MAINER, Juan (1997) : « Los conflictos sociales en el proyecto Insula Barataria : por una didáctica de y desde el conflicto », *Aula de Innovación educativa* Nº 61.
- ROZADA MARTÍNEZ, José María (1997) : *Formarse como profesor, Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria*, Akal- Referentes, Editorial Akal, Madrid.
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. (1998) : *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*, Colección « La estrella polar »-11, Ediciones del Serbal, Barcelona.
- VVAA (1995) : «La ciudad: didáctica del medio urbano», *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* nº 3, Editorial Graó, Barcelona
- VVAA (1998) *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Ediciones de la Universidad de Lleida, Zaragoza.

# UNA FORMA DE ABORDAR LA EDUCACIÓN AMBIENTAL A PARTIR DE LA ASIGNATURA DE GEOGRAFÍA EN EL 2º CICLO DE E.S.O.: ESTUDIO DE LOS IMPACTOS AMBIENTALES EN NUESTRO MUNICIPIO

ISIDRO MIGUEL GARCÍA  
I.E.S. "Albéniz" de Alcalá de Henares (Madrid)

## INTRODUCCIÓN

Esta actividad tiene el sentido de estimular la preocupación medioambiental del alumno por su entorno municipal, sugiriéndole así la posibilidad de que se convierta en un agente de cambio positivo en el mismo.

Para ello se ha planteado una primera parte informativa a partir de un estudio realizado sobre el municipio que nos manifiesta los impactos medioambientales generados por el hombre, en su triple dimensión: sobre el aire, sobre el agua y sobre el suelo. Estos tres tipos de impacto se han estudiado desde el conocimiento de los focos de emisión, de inmisión o recepción, de su seguimiento mediante indicadores, de los efectos que tienen sobre la población, para finalizar con una serie de propuestas de mejora con el fin de reducir los impactos en cada uno de los aspectos abordados.

Con todo ello se ha comprobado la degradación medioambiental del municipio y el riesgo en que se encuentran sus habitantes, notándose la ausencia de numerosas medidas que pudieran paliar parcial o totalmente la acción depredadora del hombre sobre el medio, creciente con el desarrollo tecnológico, y paradójicamente la ausencia de conciencia de una población que esta siendo víctima de sus nocivos efectos.

Con la actividad planteada se trata de expresar un pequeño ejemplo del papel que se puede desarrollar, desde los distintos niveles formativos, en relación con la educación ambiental.

## IMPACTOS MEDIOAMBIENTALES EN ALCALÁ DE HENARES

En relación con la evolución socioeconómica que Alcalá ha experimentado con grandes cambios en el transcurso de los últimos 35 años, se puede destacar lo siguiente:

1. La fuerte reducción del sector primario, debido al desarrollo de la industria transformadora y de un sector terciario pujante.
2. Un fuerte crecimiento demográfico artificial, debido a la emigración procedente de diversos puntos de España, atraída por el fuerte desarrollo industrial.
3. Alcalá de Henares es una de las más importantes vías de paso del Corredor Madrid-Guadalajara, lo que ha configurado un núcleo semi-industrial y, al mismo tiempo, una ciudad dormitorio, características ambas que van a ser determinantes para la calidad



del aire atmosférico. Este hecho está en relación con el transporte individual y su crecimiento ya que Alcalá dispone de un **parque automovilístico** de más de 30.000 vehículos privados, lo que supone una relación de un coche por menos de cinco habitantes, lo que entra en **conflicto con una red viaria, en muchos casos, formada por calles estrechas** (centro histórico) y con escasa capacidad para el aparcamiento.

Este fenómeno circulatorio va a constituir la base de los potenciales problemas de contaminación atmosférica de Alcalá de Henares. De esta forma varios tipos de contaminantes se emiten a la Atmósfera como anhídrido sulfuroso (SO<sub>2</sub>), Oxido de Nitrógeno (Nox), Plomo (Pb), Hidrocarburos (Hc), así como partículas o aerosoles en suspensión.

También diversas industrias metalúrgicas arrojan compuestos específicos como el óxido de hierro y otros metales.

Por otra parte, existen compuestos de uso agrícola que también contaminan el aire, como los pesticidas, herbicidas,...

Además, la naturaleza emite grandes cantidades de otras partículas a la Atmósfera como el polen, que afectan a la salud de determinados colectivos, dando lugar a alergias.

Por último, debemos considerar el enorme incremento de bacterias, virus y otros microorganismos que contiene el aire urbano como consecuencia del hacinamiento producido por la urbanización y la deforestación.

La incidencia de estas emisiones a la Atmósfera son generadoras de enfermedades relacionadas con las vías respiratorias, a lo que hay que añadir que el hábito de fumar está incorporado en alrededor de un 70% de los ciudadanos de Alcalá.

Existen, sin embargo, suficientes evidencias científicas del efecto nocivo de la contaminación atmosférica, a través de **procesos agudos de contaminación que han llegado a producir la muerte de personas.**

Por otra parte disponemos hoy de instrumentos blandos de estudio de los efectos de estos contaminantes en plantas bioindicadoras y en seres humanos.

En definitiva, niños, ancianos y profesionales especialmente expuestos, son los grupos de alto riesgo de los efectos de la contaminación atmosférica.

## 1. LA CONTAMINACIÓN ATMOSFÉRICA

### 1.1. Capacidad de depuración de la Atmósfera de Alcalá de Henares

El problema de la contaminación atmosférica consiste en no emitir a la Atmósfera más contaminantes de la que ésta es capaz de regenerar, así pues, los problemas de la calidad del aire atmosférico tiene que ver tanto con la calidad de los focos de emisión como con la capacidad del medio atmosférico para favorecer su difusión, pero **¿Cuál es la capacidad de difusión de Alcalá de Henares?.**

Ante todo está la capacidad de difusión asociada a los factores físicos propicios de la zona, como los tipos de tiempo atmosféricos y el relieve, y también hay que contar con los factores humanos como son el urbanismo y la industria.

Entre los **factores físicos** caben destacar dos puntos de vista:

Desde el punto de vista meteorológico, Alcalá de Henares se encuentra dentro de un clima Mediterráneo Continentalizado con unas precipitaciones medias anuales que oscilan entre los 400 y los 500 milímetros.

Las situaciones atmosféricas más comunes son: la abundancia de anticiclones (situaciones de estabilidad características de las estaciones de verano e invierno en las que los contaminantes quedan en suspensión a cierta altura, sin poder dispersarse); precipitación escasa (característica de la estación del verano, donde la Atmósfera posee escaso poder de depuración); insolación fuerte (propia del verano, donde se da una fuerte irradiación ultravioleta capaz de producir smog oxidante como el Ozono (O<sub>3</sub>)); vientos débiles de orientación Sureste-Noroeste y poco poder de dispersión horizontal de los contaminantes (en general propios de los solsticios de otoño y primavera).

Desde el punto de vista del relieve, Alcalá se encuentra ubicada en el valle disimétrico del río Henares. Presenta así un efecto propio del río, un efecto pendiente debido a la terraza izquierda y un efecto de llanura, efectos todos ellos simultáneos y acoplados que tampoco resultan apropiados para la difusión atmosférica de los contaminantes, desplazando a éstos como un movimiento turbillónar (de coctelera), cuyo eje dominante es SE-NO.

Entre los **factores humanos** cabe destacar el ámbito urbanístico-industrial. Así hay que señalar la mala urbanización de las antiguas redes viarias construidas para un tráfico con otras características, de esta forma es conveniente indicar lo siguiente:

- La urbanización del espacio industrial no es adecuada, ya que parte de ella se encuentra dentro del casco urbano, y la más importante está adosada a la Nacional II en el sentido de los vientos dominantes, afectando así al resto de la ciudad y especialmente a los barrios o áreas residenciales próximas.
- Existen barrios de alta densidad de población tráfico (Barrio de el Chorrillo), con escasas vías de acceso, lo que ocasiona congestiones del continuos durante las horas punta.
- La orientación, en muchas partes de la ciudad, de los edificios está en contra del sentido del viento dominante, con lo que se transforman en lugares de estancamiento que albergan la contaminación en ellos generada.

Como **conclusión**, se puede afirmar que la capacidad de difusión de la contaminación atmosférica, en general, no es buena en la ciudad.

## 1.2. Focos de emisión de la contaminación atmosférica

Se han estimado como focos emisores de contaminación tanto las fuentes fijas (industrias, calefacciones...) como las móviles (parque móvil de Alcalá, transporte urbano,

carretera de Arganda a Daganzo en un tramo de 10 kilómetros, la antigua carretera Nacional II y variante).

La metodología empleada ha sido evaluar la carga contaminante a partir de coeficientes de producción unitaria que multiplican el consumo de combustibles en cada caso.

Según las fuentes, la metodología empleada ha sido diferente:

- Para las **fuentes móviles** se ha empleado el cálculo del tráfico (datos de tráfico y mediciones del Centro de Salud) y los coeficientes de producción unitaria utilizados por ECOPLAN (Jornadas de Medio Ambiente Atmosférico).
- Para las fuentes físicas se han utilizado los datos de consumo de carburante (gasóleo C, Fuel-Oil), suministrados por CAMPSA y por las propias empresas, y los coeficientes de producción unitaria de la O.M.S. (Organización Mundial de la Salud).

### **1.3. Estimación del impacto en la población y en los recursos**

#### **- Inmisión de contaminantes atmosféricos**

Teniendo en cuenta el clima, el relieve, la localización de la población y la situación de las industrias (en línea con los vientos dominantes) se planteó establecer una red de estaciones que nos permitiesen conocer la emisión, es decir la concentración de contaminantes que respiramos en Alcalá de Henares. Así se situaron éstas en el eje N-S, de forma que permitieran recoger las influencias de las industrias de la antigua carretera Nacional II, de la carretera de Arganda a Daganzo a su paso por Alcalá, del tráfico interno y de las calefacciones.

De esta forma, las cuatro estaciones fueron: El Chorrillo, la Carretera Nacional II (Cruz Verde), el Barrio Reyes Católicos (Plaza de Santa Ana) y Nuevo Alcalá. En estas estaciones se han tomado muestras diarias que permiten determinar el Anhídrido Sulfuroso (SO<sub>2</sub>), el Oxido de Nitrógeno (Nox) y las partículas en suspensión.

Además, y junto a ellas, se hizo una plantación de *Pyraconta Coccinea* en El Barrio del Chorrillo, de las Murallas (frente a ROCA) y en la Puerta del Vado.

Esto contribuye, sin duda, aunque en menor medida, a que esta zona de Alcalá se encuentre bajo una atmósfera homogénea de anhídrido sulfuroso (SO<sub>2</sub>) que se hace sentir especialmente en situaciones de estabilidad anticiclónica.

Sin embargo, los valores de partículas y Oxido de Nitrógeno (NOx), son mucho más altos en la Carretera Nacional II y en Reyes Católicos, siendo más bajos en el Barrio del Chorrillo y aún más bajos en el de Nuevo Alcalá. Aunque los niveles de plomo (Pb) no han sido analizados se espera que tengan la misma incidencia que para los otros valores analizados.

La situación de Nuevo Alcalá sin focos contaminantes (excepto la Carretera del Gurugú que posee una circulación no muy densa) hace que los niveles de contaminación medidos sean de los más bajos de la ciudad.

Con todo esto es previsible un importante descenso de los niveles de partículas de Oxido de Nitrógeno (NOx) y de Plomo (Pb) en la zona central de Alcalá, dominada por la Carretera Nacional II, no así en las inmediaciones de la Carretera de Pastrana en el tramo entre la Puerta de Madrid y la Puerta del Vado.

#### **1.4. Seguimiento de la contaminación mediante el uso de bioindicadores**

Podemos estimar que la calidad del aire que se respira en Alcalá de Henares se puede calibrar a través de bioindicadores, como es *Pyracanta*, "el arbusto ardiente", distribuido como planta ornamental en toda la ciudad y particularmente sensible al Anhídrido Sulfuroso (SO<sub>2</sub>) y al Oxido de Nitrógeno (Nox).

Esta especie vegetal se plantó frente a las estaciones de análisis de inmisión, o próximos a ellas, siempre nuevas plantas con la misma edad y el mismo cepellón (los análisis de la composición de suelos confirmaron que en todas las estaciones existía una buena situación de nutrientes para las plantas).

Tras el periodo de aclimatación y superación del STRESS por trasplante, etc..., ha sido en 1986 cuando se han comenzado a obtener datos rutinarios de los efectos de los Oxidos de Nitrógeno y Anhídrido Sulfuroso en las hojas de las plantas con la aparición de manchas bronceadas.

Los resultados obtenidos hasta ahora parece indicar una buena asociación entre los niveles de Oxido de Nitrógeno y Anhídrido Sulfuroso, siendo el porcentaje de hojas dañadas de menos de un 5 % de la superficie de su haz de hojas bronceadas y apreciándose un retraso en el desarrollo de entre uno y dos meses.

#### **1.5. Efectos en escolares de la contaminación atmosférica**

Los contaminantes atmosféricos influyen en la salud, especialmente en la sensibilidad de los niños, dado su exaltado metabolismo con respecto a los adultos, y por el hecho de que el crecimiento sea un factor integrado de los efectos ambientales. Esto lleva a la necesidad de hacer un estudio detallado.

En relación con las medidas antropométricas de crecimiento y funcionalismo se pueden relacionar los siguientes aspectos de análisis en relación con la respiración: capacidad vital, volumen expiratorio forzado por unidad de tiempo, porcentaje expiratorio forzado, también se pueden conectar con datos socioeconómicos de vivienda, etc,...que nos dan valores de concentración de emisión, medidos en las estaciones de control de la contaminación atmosférica de Alcalá de Henares.

Los análisis efectuados nos ofrecen una clara relación entre ambos parámetros que se acentúan con el paso del tiempo, es decir, que a mayor concentración de contaminantes, menores valores de capacidad vital, y esto es más evidente en los niños y niñas de 12 años que en los de 10 años y que en los de 6 años para los colegios estudiados (Escolapias y García Lorca).

Los efectos fisiológicos de la contaminación afectan principalmente a la capacidad funcional de sus pulmones principalmente.

### **1.6. Acciones y recomendaciones en torno al aire como factor de riesgo**

Analizados los actuales niveles de inmisión de contaminantes, estas son las recomendaciones planteadas para mejorar la calidad del aire:

- 1º. Mantenimiento de la red de control de vigilancia de la contaminación atmosférica y desarrollo del arbusto *Pyracanta Coccinea* como bioindicador de Oxido de Nitrógeno (Nox) y de Anhídrido Sulfuroso (SO<sub>2</sub>).
- 2º. Realizar un estudio de la población de líquenes como indicador biológico del Anhídrido Sulfuroso (SO<sub>2</sub>).
- 3º. Estudiar la inmisión de metales y óxido de metales u otros componentes producida por la actividad industrial, en especial la vigilancia y búsqueda de soluciones para el problema de la Química Sintética por sus riesgos para la población, debido a los vertidos líquidos y gaseosos, así como por los riesgos de accidente.
- 4º. Exigir el riguroso cumplimiento de la legislación vigente en cuanto a la prohibición del tabaco en locales públicos (ambulatorios, colegios, institutos,...).
- 5º. Introducción de barreras vegetales en masa alrededor de la ciudad y en el interior, en los espacios verdes y de esparcimiento. Áreas que se han de precisar en el Plan General de Ordenación Urbana.
- 6º. Continuación del estudio epidemiológico en escolares, y comprobación de los beneficios que estas medidas vayan generando.
- 7º. Incentivar el traslado de industrias desde el sector Oeste (entre la Carretera Nacional II y el ferrocarril) hacia el sector Este. Esto de forma prioritaria para industrias de nueva implantación en el municipio, así como para industrias generadoras de grandes emisiones de contaminantes. Los incentivos pueden pasar por subvenciones a la construcción, creación de infraestructuras para el servicio de agua, luz, vías de acceso...
- 8º. Establecimiento de un riguroso sistema de filtros en aquellas fábricas que se localizan en el sector industrial al Oeste de la ciudad. También se hace preciso un adecuado sistema de seguimiento de los niveles de emisión. Y todo ello en función de la incidencia de las emisiones industriales sobre densas áreas residenciales próximas, y más teniendo en cuenta la orientación de los vientos dominantes Oeste-Este.

## **2. CONTAMINACIÓN DEL AGUA**

En relación con el ciclo del agua, Alcalá de Henares se encuentra dentro de la Cuenca del río Henares, en un área con escasas precipitaciones, lo que condiciona su drenaje superficial escaso. Es un área que también comprende los arroyos Torote y Camarmilla de escaso caudal en un terreno con poca pendiente.

Respecto al agua de los acuíferos subterráneos, los caudales son considerables, pero susceptibles de ser fácilmente contaminados.

## **2.1. Evolución del abastecimiento**

En el pasado, el abastecimiento del agua se realizaba a través de pozos y galerías, extra-yéndola de los acuíferos subterráneos, sin generar un impacto destacado.

El impacto sobre las aguas se hace especialmente notable a partir de los años sesenta, con la urbanización e industrialización de la ciudad, de forma que ésta incrementa su demanda de agua potable, al tiempo que crecen las aguas residuales, donde vertían los productos de la actividad industrial.

Todo esto hace evidentes una serie de problemas relativos al abastecimiento y saneamiento de la ciudad: escasa dimensión de la red de distribución de agua potable, del diámetro de la red de saneamiento, así como de la falta de un mantenimiento programado.

Por otra parte existe un desdoblamiento de la red con suministro de agua desde la potabilizadora de Mohernando, de esta forma la dotación de agua de Alcalá está asegurada.

## **2.2. La calidad del agua**

De los análisis realizados por el Centro Municipal de Salud, podemos decir que la calidad de agua de Alcalá es muy buena desde el punto de vista bacteriológico, mientras que desde el punto de vista fisico-químico presenta dos anomalías:

- El agua se distribuye muy clorada, debido al sistema de cloración empleado que no ha sido proporcional a su caudal.
- El agua de la Mancomunidad de aguas del Sorbe es muy blanda y por tanto muy agresiva, sin la concentración de iones de calcio (Ca) y magnesio (Mg) óptima para la salud, y con casi ausencia total de fluor, tan necesario en la prevención de la caries.

## **2.3. Evolución y estado actual del saneamiento**

La casi totalidad de la población urbana está servida por un sistema de alcantarillado en el que los caudales finales de los distintos colectores se vierten al río Henares, con una depuración que solo trata el 50% de estas aguas residuales (la legislación de la U.E. obliga a los municipios mayores de 5.000 habitantes a depurar el 100 % de sus aguas residuales para el año 2.005).

Los vertidos recogidos por el sistema de alcantarillado presenta un carácter mixto, ya que a los vertidos urbanos se unen los industriales, al quedar algunas de las más importantes industrias englobadas en su casco urbano. Esto produce anomalías periódicas en el funcionamiento de la red, debido también al difícil arrastre de vertidos como el caolín de ROCA, vertido sobre una zona de escasa pendiente y con un elevado manto freático.

Normalmente la composición de los vertidos industriales tienen un carácter lúxico, con lo que se impiden los procesos de depuración, tanto en el río Henares como en la planta depuradora, generadora de episodios particularmente peligrosos para los operarios cuando los vertidos son de cianuros.

Con la ampliación de la depuradora de aguas urbanas en 1987 se trata el 100% de las aguas.

Las mejoras de alcantarillado y la construcción del colector de la Cuesta de Teatinos completaron la infraestructura del saneamiento en Alcalá.

Por otra parte, se han terminado los colectores de la zona Oeste de Alcalá de Henares (Camarmilla y Bañuelos) que conducen aguas industriales a la planta de tratamiento industrial para eliminar los vertidos de la zona. También se construyeron los colectores auxiliares de la Carretera de Daganzo y de Ajalvir que van a drenar al colector de Camarmilla.

#### **2.4. Estado de la contaminación de los ríos Henares, Camarmilla, Bañuelos y Torote**

En general se observan unos índices de contaminación muy superiores a los que el medio es capaz de diluir o depurar, tanto en las concentraciones de materia orgánica como en otros contaminantes industriales como los metales pesados, los tóxicos y las sales.

En el río Henares se ha superado el umbral de la capacidad de autodepuración. La oxidación aerobia se pierde y los procesos anaerobios que aparecen traen consigo malos olores, presentando el cauce un aspecto putrefacto, lo que ha dado lugar a la desaparición de la fauna propia del río.

En relación con los vertidos y su dilución en el cauce, los índices se sitúan en el 1:12, lo que indica que no llega a lo recomendado por la O.M.S. que es de 1:20.

La situación es dramática en los periodos de sequía y estiaje (mínimo caudal del río), cuando los índices se sitúan en torno al 1:1. Por otro lado, también se manifiesta una desproporción dentro de la cantidad de Oxígeno (O<sub>2</sub>) que demanda el río para depurar la materia orgánica aportada por la cuenca y la que se requería para depurar totalmente el vertido del término.

Por todo lo mencionado se comprueba que el cauce del río presenta un severo impacto, que se traduce en la desaparición de los peces, en la caída de los índices bióticos de la calidad del medio y en la desaparición de organismos aerobios en los arroyos (colectores) como así son los de Camarmilla y Bañuelos, debido, este último, a los altos niveles de tóxicos procedentes de los vertidos industriales.

El resultado final del estado de las aguas del río ha sido la pérdida del valor de uso de éste y de sus riberas, junto con una serie de peligros potenciales y reales para la salud pública, lo que se ejemplifica en estos hechos:

- El baño tradicional, que se practicaba en aguas arriba de la depuradora, Puerta de Zulema y Virgen del Val, actualmente supone un riesgo tan claro para la salud que, ha tenido que ser prohibido.

- Algunos deportistas, que ejercitan el piragüismo, se han visto afectados por la contaminación del cauce por alergias y micosis.
- La utilización de las aguas superficiales, contaminadas para el lavado de automóviles, tampoco está exenta de riesgo sanitario.
- Se ha encontrado una elevada incidencia en los exámenes de salud, entre los alumnos de Primaria, en relación con parásitos intestinales como la Ascaris Lumbricoides, lo que hace pensar en el riesgo que supone el contacto con aguas negras.

## 2.5. Contaminación de las aguas subterráneas

En Alcalá de Henares resulta evidente el deterioro de las aguas superficiales, lo que está llevando a una creciente preocupación administrativa. Sin embargo el deterioro de las aguas subterráneas no está recibiendo ni la misma atención y ni cuidados por parte ni de la Administración ni de los ciudadanos. Esto se debe fundamentalmente a dos hechos: el agua subterránea no es visible y hay una consideración de hipervaloración del carácter depurador de estas aguas.

Todo esto plantea, cara al futuro, la necesidad de una acción de solidaridad para recuperar los acuíferos contaminados, sin duda un recurso de importancia notable en el futuro.

En el caso de Alcalá de Henares el acuífero subterráneo y su contaminación puede incidir de forma directa en la contaminación del río Henares, al encontrarse a un nivel elevado.

En relación con la contaminación de los acuíferos se pueden distinguir dos tipos: los de la margen derecha del río Henares, acuíferos vulnerables a la contaminación al estar localizados sobre terrenos arenosos y de gravas con una gran porosidad., mientras en la margen izquierda del río, los terrenosterciarios de carácter arcillonoso, presentan menor vulnerabilidad, debido a su menor porosidad.

El problema se agrava porque sobre los terrenos más vulnerables a la contaminación es donde más asentamientos industriales y urbanos se han producido, sufriendo un sinfín de vertidos directamente al río Henares. Téngase además en cuenta la falta de saneamiento de estos polígonos industriales, ya que la eliminación de los vertidos líquidos se realizó mediante de fosas sépticas. Por otra parte, la comunicación entre el río y los acuíferos subterráneos es fluida, intercambiando contaminantes constantemente.

La incidencia de que estos contaminantes, transportados por aguas subterráneas, repercutan sobre la salud de los alcalinos es evidente por lo siguiente:

- Se siguen utilizando los manantiales por parte de la población para diversos usos.
- El agua subterránea está siendo utilizada para riegos de explotaciones agrícolas, donde pueden concentrarse algunos tóxicos contaminantes como metales, nitratos, etc...
- Son frecuentes las protestas de industrias que encuentran en sus captaciones de agua subterránea importantes niveles de contaminación de elementos vertidos por otras industrias situadas aguas arriba del acuífero.



En relación con un estudio llevado a cabo por el Centro Municipal de Salud y el Departamento de Geología de la Universidad de Alcalá de Henares, y financiado por la Dirección de Recursos hidráulicos por la Comunidad de Madrid no fue finalizado, aunque si se establecieron recomendaciones en relación con tres apartados:

1. Abastecimiento:

- Mantenimiento de la red de vigilancia de agua potable.
- Mejorar la cloración del agua en los depósitos depuradores.
- Aumentar la capacidad de los depósitos de agua.
- Realizar un estudio de posibilidad de endurecer el agua.
- Realizar campañas anuales de información y educación para el buen mantenimiento de los depósitos privados de las comunidades de vecinos.

2. Saneamiento:

- Acabar el plan de saneamiento de Alcalá con la adecuada puesta en funcionamiento de la depuradora industrial.
- Aprobar la ordenanza de vertidos.
- Aportación del adecuado personal y de los medios para el buen funcionamiento de la red de colectores.

3. Cauces receptores:

- Protección total del río Torote, eliminando las vías de acceso con automóviles.
- Mantenimiento de la red de vigilancia y análisis del río Henares, tanto por arroyos como por vertidos de depuradoras. Uso de bioindicadores.
- Campaña del muestreo y análisis de acuíferos subterráneos en la Vega del Henares.
- Conseguir un adecuado cumplimiento de la Ley de Aguas de 1985.

### 3. CONTAMINACIÓN DEL SUELO

#### 3.1. Evolución de la contaminación del suelo

El crecimiento experimentado por Alcalá de Henares en los últimos 40 años ha modificado de forma significativa los usos tradicionales del suelo y ha condicionado, en parte, el futuro. Se pueden señalar los siguientes efectos:

- La implantación industrial se ha realizado en las mejores tierras de la Vega del Henares, en la margen derecha del río, lo que significa un atentado ecológico al “desertizar” el suelo más fértil, hipotecando la producción de alimentos, que se cultivaron en el área (fresa, espárragos, etc.). A esto las industrias contribuían con productos contaminantes en sus espacios circundantes.

- El fuerte crecimiento demográfico ha hecho perder la autonomía ecológica de la que hasta entonces disfrutaba el municipio, transformándose en un ecosistema dependiente de la importación de recursos.

En definitiva, la urbanización plantea un problema triple:

- La densidad de población no resulta compatible con la acumulación temporal.
- La escasa productividad biológica que genera la ocupación urbana impide el reciclaje sobre el propio terreno.
- La cantidad de Residuos Sólidos Urbanos (R.S.U.) por Alcalá de Henares por habitante y día es de un kilogramo, lo que supone 135.000 toneladas al día y 41 millones de kilogramos al año, a lo que habría que añadir los cerca de 3 Tm de lodos generados por las depuradoras urbana e industrial del municipio.

### 3.2. Sistema de recogida de basuras

#### a) En relación con los Residuos Sólidos Urbanos en general

Actualmente se emplean nueve camiones recolectores y compactadores y tres camiones de reserva que comienzan el servicio de recogida de basuras a las 22 h. (período de invierno) y a las 23 h. (período de verano), cuya duración se estima en menos de 7 h., servicio que está en funcionamiento 363 días al año (se exceptúan el día de Navidad y el día de Año Nuevo).

Además existe una recogida específica en galerías comerciales (2.105.098 kilogramos en el año 1997). también el servicio de barrenderos realiza una recogida anual significativa (1.751.655 kilogramos en el años 1997).

Por último, en relación con los escombros acumulados en los contenedores, comprobamos la importancia de éstos en el Cementerio, La Carretera de Ajalvir y Camarma con 170, 68 y 160 respectivamente, siendo menos destacados los de Bomberos, Parque O'Donel, Taller Escuela de Arqueología, Parque Municipal de Servicios con 2, 10, 14 y 4 respectivamente.

Actualmente se controla la procedencia de perros vagabundos, aunque existen problemas con la proliferación de insectos y moscas. También los mурidos, especialmente las ratas, están siendo tratadas con el empleo de raticidas.

Como dato representativo, en la actualidad se están tratando un total de 50.000 tm. de basura procedente de Alcalá, otros 70.000 Tm. de escombros. Por otro lado, llegan 50 Tm. diarias de basuras procedentes de pueblos mancomunados que también se tratan en el vertedero.

El antiguo vertedero fue sellado en 1986, con cubrición total de tierra, elevación de pendientes y taludes en algunos sitios, y siembra de arbustos y árboles. Este sellado supuso una inversión de 24 millones de pesetas, sin embargo en él no se colocaron torretas de

evacuación de gases y los taludes de algunas zonas siguen siendo muy grandes , lo que dará lugar a erosiones notables.

## **b) Otros residuos sólidos**

### **Los Residuos Sólidos Industriales**

En este sentido hay que destacar la recogida selectiva de papel y cartón, vidrio y pilas. Para el año 1997 se recogió lo siguiente:

- Se recogieron 1.445.000 kg. de cartón y papel, cantidad que se va incrementando desde la existencia de contenedores específicos a lo largo de los años, siendo en la actualidad de 138 contenedores (su recogida es de dos veces a la semana).
- La recogida de vidrio para el año 1997 ha sido de 420.000 kilogramos. También se incrementa a lo largo de los años. En la actualidad hay 107 contenedores, siendo el periodo de recogida cada 20 días por la Agencia del Medio Ambiente.
- Se recogen 252 kilogramos de pilas al año (1997), pilas recogidas por comercios que posteriormente se depositan en contenedores ofertados por la C.A.M.

En relación con la limpieza de la ciudad, hay que señalar que existen diez operarios que barren todos los días el casco histórico y calles más frecuentadas (incluyendo domingos y festivos), no así el resto de la ciudad. También existe una serie de barredoras mecánicas como apoyo a los barrenderos. Se dispone de varios camiones de riego para limpieza. El 50 % de la ciudad (casco histórico y alrededores) se limpia todos los días y el resto en días alternos. Igualmente existe una máquina para la limpieza de pintadas.

Todos estos servicios suponen un gasto de más de 400 millones de pesetas anuales.

### **3.3. Vertedero de Residuos Sólidos Urbanos, controlados e incontrolados**

El nuevo vertedero de Residuos Sólidos Urbanos, situado en el kilómetro 11 de la Carretera de Pastrana, que tiene una extensión de 23 kilómetros, tiene una previsión de servicio superior a los 15 años. El coste de la instalación fue de 74 millones de pesetas por tonelada de basura o escombros. Tendrán una solución definitiva con el Plan General de Residuos de la C.A.M., de esta forma el vertedero de residuos sólidos de San Fernando de Henares cubrirá las necesidades para las industrias de Alcalá.

Los vertederos clandestinos normalmente se localizan en la margen derecha del río Henares en un número superior a 50. Si el surgimiento de estos vertederos es un acto que requiere poco esfuerzo y gasto, su restitución es incalculablemente costosa, mientras en la margen izquierda, en los Cerros de Alcalá también aparecen innumerables escombros y vertidos de residuos sólidos. Se puede afirmar que no queda barranco o cárcava accesible que no haya recibido alguna agresión por residuos sólidos, siendo curioso que estos vertidos son más costosos que llevar los residuos al vertedero controlado, que este es gratuito para las furgonetas, coches y particulares, y las tasas para camiones de menos de 5 tm. son inferiores a las 500 pts..

### 3.4. Acciones y recomendaciones en torno a la contaminación del suelo

- Análisis del comportamiento real del vertedero y establecimiento de barreras vegetales en su entorno exterior e interior.
- Continuo tratamiento y vigilancia del antiguo vertedero, con guardas específicos en el área de los Cerros de Alcalá propiedad del Ayuntamiento.
- Concurso de ideas y jornadas en torno al uso del antiguo vertedero.
- Campañas de concienciación ciudadana en cuanto a los Residuos Sólidos Urbanos y a los residuos incontrolados, informando de la gratuidad del vertedero, así como un mayor control a través de los escombros producidos tras licencias municipales de obras.
- Aumentar la capacidad coercitiva del Ayuntamiento para los infractores (vertidos incontrolados) en la aplicación de la Ley del Suelo.
- Estudio de las posibilidades de reutilización de los lodos, de las depuradoras y de su tratamiento en el vertedero.

### OBJETIVOS

- Conocer la situación de degradación medioambiental del municipio.
- Concienciar de la situación de deterioro a los agentes causantes, entre los que seguramente se encuentra el colectivo de alumnos.
- Suscitar un grado de implicación sobre aspectos medioambientales a los/as alumnos/as del Centro.

### METODOLOGÍA

La metodología será activa-participativa, basada en un aprendizaje significativo por descubrimiento. Esto se desarrollaría al finalizar el tema relativo al medio ambiente y la interacción del hombre sobre él. También sería conveniente que se hubiera estudiado el espacio urbano, con esta actividad se abordaría el tema transversal de Educación Medioambiental, e incluso el relativo a Educación para el Consumo.

Por todo ello sería conveniente que se abordase en el primer o segundo trimestre del curso.

El desarrollo de la actividad constará de tres fases principales:

**1ª Fase: Antes de la salida:** Al finalizar la unidad reactiva al medio ambiente o a los problemas ambientales, dentro de la asignatura de Geografía de 2º ciclo de E.S.O.. Los alumnos han debido ver a través de imágenes (diapositivas o video) el significado de cada impacto.

La clase se ha de organizar en grupos de dos o tres alumnos, de manera que cada uno de los grupos disponga de una cámara fotográfica y un carrete de diapositivas. A los alumnos se les informará de la forma en que han de realizarse las diapositivas sobre los distintos impactos existentes en el municipio, siempre intentando reflejar el impacto con cierta perspectiva con el fin de tener presente la referencia espacial del mismo, el enclave.

Los impactos que se han de reflejar se pueden agrupar de la siguiente forma:

- Impactos sobre la atmósfera: a partir de emisiones industriales, de calefacciones, de emisiones de automóviles y vehículos de transporte, de incineradoras,...
- Impactos sobre las aguas: a partir de vertidos industriales o particulares sobre los cauces de los ríos, arroyos, canales, acequias, torrentes,...
- Impactos sobre el suelo: depósitos de residuos sólidos sobre parques y jardines, escombreras, vertederos controlados e incontrolados, ..., erosión sobre laderas por la acción humana (canteras, graveras, ...).
- Agresiones urbanísticas: producto de la especulación, generadora de los grandes contrastes en la edificación en altura, de la ruptura de la tipología de viviendas (respecto de las viviendas preexistentes), deterioro de edificios de valor histórico-artístico a partir del abandono, del mal de la piedra,...
- Deforestación: por grandes roturaciones, incendios,...

Se debe preparar un mapa del municipio a escala 1:10.000 con el fin de señalar mediante distintos colores los impactos reflejados a partir de la leyenda correspondiente.

**2ª Fase: Durante la salida:** Se dan algunas sugerencias a la hora de realizar las diapositivas o fotografías, como que no se deben sacar desde una distancia muy cercana al impacto, ya que se pierde la perspectiva. Por otra parte hay que tratar de centrar lo mejor posible lo fotografiado, para lo cual se han de leer informaciones o preguntar a personas conocedoras de los fenómenos que se van a analizar. Se debe de tener presente la luz a la hora de hacer la fotografía o diapositiva (nunca frente al sol). En este sentido se puede trabajar la actividad conjuntamente con el departamento de Educación Plástica y Visual. Se deben anotar informaciones relativas a cada impacto para luego rellenar adecuadamente las fichas de trabajo.

**3ª Fase: Después de la salida:** Cuando estén reveladas las diapositivas o fotografías se deberían adosar a la ficha de trabajo adjunta (figura 1) de la forma más completa y documentada posible, una ficha para cada imagen, donde además se deberá indicar: causas del impacto reflejado, agente social causante, efectos y localización.

Se deberán reflejar los impactos recogidos en el plano del municipio, cada tipo de impacto llevará asociado un color de fácil identificación, cuyo significado se expresará en la leyenda. En el plano del municipio también se pueden señalar las iniciales que sirven para identificar el impacto con detalle, por ejemplo el impacto de deforestación por incendio (pequeño punto de color marrón e iniciales: incend.)

A continuación se señala una **posible leyenda** con los colores a asociar con los distintos impactos:

- **Color gris:** agresiones urbanísticas (edificios de distintas alturas, diferentes tipologías de viviendas...)
- **Color rojo:** impactos sobre el suelo (residuos sólidos sobre parques y jardines, escombreras, vertidos incontrolados...)
- **Color verde oscuro:** impactos sobre el agua (vertidos de industrias, vertidos de particulares, vertidos agrarios (herbicidas, abonos químicos, insecticidas...).
- **Color negro:** impactos sobre la atmósfera, (emisiones de industrias, de calefacciones, de automóviles...).
- **Color marrón:** deforestación por roturaciones, incendios...

Del total de fotografías o diapositivas realizadas cada equipo presentará una selección al resto de los grupos de la clase y un informe del estado medioambiental del municipio, que conste de una introducción, y un comentario de los impactos más importantes producidos sobre la atmósfera, el agua y el suelo en el municipio.

Después de esta exposición, y en un gran plano, se señalarán, por distintos grupos, todos los impactos recogidos, reflejándolos en clave de color.

Al finalizar este trabajo se puede realizar un diaporama (ficha 2) o hacer una puesta en común con un pequeño informe sobre la realidad medioambiental del municipio. El diaporama se realizaría en relación con el profesor y un representante de cada grupo de trabajo. El trabajo consistiría en seleccionar diapositivas, elegir bandas sonoras, establecer periodos de proyección de cada imagen,...

Si en vez de diapositivas hubieran sido fotografías en lugar de un diaporama se pueden elaborar murales o paneles que reflejen se pueden elaborar bloques de imágenes que reflejen cada tipo de impacto y un gran mapa-mural con su correspondiente leyenda y localización.

Tanto el diaporama como los paneles o murales pueden presentarse como medio para el desarrollo de un debate-reflexión al que se puede invitar al concejal responsable del área de medio ambiente en el Ayuntamiento, a representantes de asociaciones culturales, de grupos ecologistas, de empresarios de la construcción, de industriales... Durante ese debate, el que el profesor puede hacer de moderador, los alumnos de los distintos grupos deberían sugerir propuestas a los representantes de la mesa redonda.

## EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD

El trabajo realizado por cada grupo de trabajo se valorará como un tercio de la nota (primero o segundo trimestre del curso), siendo los criterios de evaluación la calidad de las

imágenes recogidas, lo elaborado de las fichas de trabajo, el informe sobre el estado medioambiental del municipio, la exposición oral de una selección del trabajo realizado al resto de la clase y la adecuada representación gráfica en el plano del municipio con su correspondiente leyenda.

### EXPERIENCIA DE LA PUESTA EN PRÁCTICA

Esta actividad se ha puesto en práctica en los últimos dos cursos 1996/97 y 1997/98 con distintos grupos de alumnos de 3º de E.S.O. del I.E.S. "Albéniz" de Alcalá de Henares, y el resultado ha sido muy positivo al cubrirse los objetivos planteados prácticamente en su totalidad. Además el carácter procedimental de la actividad la hace especialmente atractiva y adecuada a la edad y nivel de los alumnos.

FICHA DE TRABAJO .....	
.....	
<div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 100%; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">             DIAPOSITIVA           </div>	GRUPO .....
	FORMADO POR .....
	.....
	FECHA .....
IMPACTO .....	
AGENTE SOCIAL CAUSANTE .....	
CAUSA .....	
EFECTO .....	
LOCALIZACIÓN .....	

Figura 1: Modelo de ficha para recogida de datos en actividades de análisis de impactos medioambientales.

GUIÓN TÉCNICO DE DIAPORAMA				
Nº	IMAGEN	LOCUCIÓN	BANDA SONORA	TIEMPO

Figura 2: Guión técnico para la elaboración del diaporama.

# LA EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS GEOGRÁFICOS DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR Y LA FORMACIÓN DIDÁCTICA DEL PROFESORADO

SALVADOR QUINTERO RODRÍGUEZ  
JULIÁN PLATA SUÁREZ  
ANA ISABEL GONZÁLEZ CARRACEDO  
Dpto. de Didácticas Especiales  
Universidad de La Laguna

## Resumen

El Curso de Cualificación Pedagógica es un “puente” entre los estudios universitarios del geógrafo y su futuro trabajo profesional como profesor educador. Un ponderado programa de Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia acerca la experiencia de los geógrafos docentes en Secundaria a los destinatarios de este curso de especialización didáctica.

## Planteamiento

Cualquiera puede comprobar hoy cómo las diversas Editoriales de los libros de texto de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia* para la Enseñanza Secundaria Obligatoria han realizado un esfuerzo considerable en orden a presentar a los alumnos la educación en valores con una estructura muy satisfactoria y de una manera transversal (1). Es decir, que sin menoscabo del aprendizaje más directamente académico, los propios contenidos despliegan la consideración de aquellos valores que de ellos se desprenden con lógica, y sin los cuales aquel aprendizaje volvería a ser el árido repaso de los conocimientos geográficos que tuvimos en la infancia, al que no se le veía muchos más objetivos que el de almacenar conocimientos.

En efecto, la propuesta de enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Geografía y de la Historia que se hace hoy desde el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, y a la que han respondido las Editoriales -por más que el libro de texto sea solamente un recurso-, está plenamente en la línea no sólo de *conocer*, sino también de *comprender*, para poder *actuar* racionalmente sobre el mundo que vivimos. Estos libros de texto lo hacen, ciertamente, con amenidad y profundidad, didácticamente y acercando los conocimientos geográficos a la vida cotidiana del alumno, considerando, de la forma más natural, una gama de valores, y proponiendo la adquisición de unas actitudes ante las realidades estudiadas, que invitan al alumno a participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje con recursos apropiados y a su alcance.



Es evidente que las Editoriales han contado con el concurso de excelentes equipos de profesores de Geografía, entre otros, para llevar a cabo el proyecto didáctico plasmado en dichos libros de texto. El ejemplo del trabajo que ahora vemos hecho a este nivel es fruto del esfuerzo realizado en la enseñanza, con generaciones de adolescentes, por los profesionales de una rama del saber, cuya formación inicial nada tenía que ver con estas preocupaciones educativas, por una parte y, por otra, de búsqueda de objetivos sociales, a la par que científicos, para sus conocimientos.

En efecto, los estudios universitarios de Geografía, aún contando con que cada Universidad desarrolla su propio plan de estudios, en general, no se ocupan de este asunto, puesto que su objetivo prioritario es preparar geógrafos, no profesores.

No tiene lógica que un trabajo tan extenso e intenso, realizado con tan excelentes resultados, se quede esperando a que los universitarios, futuros profesores, terminen de 'aterrizar' en las aulas y se adapten a una nueva visión de los conocimientos que han adquirido.

Para estos licenciados en Geografía, que van a impartir sus conocimientos en la Educación Secundaria, el Curso de Cualificación Pedagógica (C.C.P.) hace de 'puente' entre la Facultad y el Instituto, ya que "tiene un carácter profesionalizador orientado a proporcionar la formación necesaria para el ejercicio de la profesión docente en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional específica" (2).

En dicho Curso, las asignaturas de Didácticas Específicas, pertenecientes al grupo de materias obligatorias específicas del bloque de enseñanzas teórico-prácticas, están concebidas de modo que los alumnos licenciados que se matriculan, armonicen sus conocimientos disciplinares con la didáctica específica correspondiente. Esta armonización debe incluir -puesto que así se especifica en el Real Decreto que desarrolla el currículo de estas etapas-, entre otros aspectos, la reflexión acerca de las posibilidades educativas sobre valores y actitudes que encierran estas materias, y de los problemas de enseñanza que, sobre esos aspectos educativos, podrán encontrarse en las aulas.

## **Un programa para el C.C.P.**

En el Departamento de Didácticas Especiales del Centro Superior de Educación de la Universidad de La Laguna hemos diseñado, en los dos últimos cursos académicos, un programa para la asignatura *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, que pertenece a las Didácticas Específicas Obligatorias, y tiene como destinatarios a licenciados en diferentes especialidades, como por ejemplo en Historia, en Geografía o Historia del Arte (3).

El programa se propone como objetivo, entre otros, la consideración de los valores que educa el estudio de las Ciencias Sociales, en general, y de la Geografía, en particular, así

como diversas estrategias para desarrollarlos y evaluarlos en el aula. De esta forma, sin caer en los "pedagogismos" que hicieron perder tanto tiempo, participamos modestamente en la superación del profesor instructor, e indicamos al licenciado en Geografía, en Historia, etc., los caminos que conducen al profesor educador, utilizando la experiencia de aquellos excelentes equipos de profesores, cuyo trabajo de años hemos comentado.

Por supuesto que este programa atiende a los demás aspectos didácticos que son exigibles a este curso. Desde una perspectiva que podríamos llamar interna, se ocupa del conocimiento concreto sobre el presente de las asignaturas de la Especialidad de Ciencias Sociales dentro del marco de la LOGSE; de los aspectos básicos de la Didáctica de esta Especialidad, junto a las distintas técnicas y recursos didácticos apropiados a cada materia específica o unidad temática; y del análisis y práctica de las diversas estrategias de evaluación. Desde una visión más general, el programa se ocupa del planteamiento de la enseñanza de las distintas Ciencias Sociales desde enfoques globalizadores, de integración interdisciplinar o disciplinares concretos; y también de valorar la problemática, más cotidiana, existente en los Centros respecto de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Pero consideramos que con estos puntos de interés el programa no agota la Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Desde un principio pensamos que uno de los centros de interés obligados debía incidir en la enseñanza de actitudes, valores y normas en las áreas y asignaturas de las Ciencias Sociales en la Enseñanza Secundaria.

Este bloque de contenidos de nuestro programa se inicia con la reflexión sobre la evolución de la educación en valores y sus implicaciones en los currículos de Ciencias Sociales de la Enseñanza Media o Secundaria en España: era preciso deslindar, en los orígenes y en las metas, una educación en valores que, como hemos enunciado, se desprenden lógicamente de los contenidos, de una formación cívica traída por los pelos y politizada. Constatamos, además, que en la actual Reforma Educativa las actitudes, valores y normas son aspectos de la educación global de los alumnos y, por tanto, corresponde a todas las áreas. Nosotros fundamentamos su origen y sus metas, además, en los mismos conocimientos sociales, y en nuestro caso, en los geográficos.

De la misma manera -trabajándolo como una cuestión previa, pero necesaria- nuestro programa para el Curso de Cualificación Pedagógica (C.C.P.) se ocupa del tema de la transversalidad, tanto si la consideramos como un conjunto de aspectos educativos de especial interés y relevancia para la convivencia social, como si la entendemos como método o estrategias que podemos utilizar para desarrollar esos temas en el aula, de manera que no se consideren un bloque temático o un área distinta, sino un eje de interés que atraviesa la materia. En ambos casos tenemos en cuenta la transversalidad para nuestro propósito.

En el primer caso, esos contenidos a educar, que conforman los ejes transversales, son desarrollos de un conjunto de valores que, globalmente, se relacionan con los contenidos de las Ciencias Sociales, y de la Geografía en particular: la paz, la salud, la multicultural-

lidad, el medio ambiente..., son objetivos educativos que, perfectamente, hace suyos una enseñanza geográfica científica y didáctica. Nada tiene de particular que en una clase de Geografía, el esfuerzo del ser humano por conocerse, por conocer a los demás y por conocer el entorno en que vive, la tierra y el universo, sea ponderado como un valor propio de esa materia, como quehacer y como ciencia. Nada tiene de particular que si se dice que muchos científicos atribuyen el aumento de la temperatura principalmente a las emisiones provocadas por las actividades humanas, surjan, con naturalidad y racionalidad, preguntas acerca de las actitudes, valores y normas con las que responder a tal realidad.

En ambas situaciones se pueden trabajar valores íntimamente relacionados con aquellos ejes transversales. Evidentemente, decir que "se pueden trabajar" está aludiendo a los planteamientos que se haga el profesor, pero está claro que se lo están 'poniendo en bandeja' los recursos que últimamente le ofrecen las Editoriales, orientadas por aquellos excelentes equipos de profesionales citados. Esta es parte de la formación que el C.C.P. puede dar a los geógrafos que van a ser educadores: mostrar los recursos existentes para analizarlos y practicar este aspecto de la enseñanza.

Pero, por otra parte, la cuestión interesa a la formación del futuro docente de la Geografía en Secundaria desde el punto de vista de la transversalidad entendida como método de llevar a las aulas estos contenidos educativos que no conforman bloques temáticos ni unidades didácticas, sino que se integran en la misma formación de los contenidos geográficos como diversos tratamientos implicados en la consideración global de dichos contenidos e, incluso, como ejes en torno a los cuales se pueden desarrollar los contenidos geográficos, a veces de forma interdisciplinar. En este sentido, también las Editoriales ofrecen en sus diversos recursos ejemplos diversos y abundantes para que el futuro profesor analice y practique.

Finalmente, la educación en valores, en cuanto educación para la convivencia, no es un trabajo aislado para una materia determinada, por más que insistimos en que hay materias que lo tienen más fácil que otras, y la Geografía de una manera especial. Ésta es una tarea que debe estar implicada en los diseños de Proyectos Curriculares de Área y en las programaciones de aula, uno de cuyos efectos sería la amortiguación del subjetivismo y de la politización de este ámbito educativo. El estudio de experiencias concretas de estos diseños en la enseñanza de las Ciencias Sociales, en general, y de la Geografía en particular, aportados por la experiencia acumulada de tantos profesores de Secundaria, forma parte fundamental de nuestro programa.

## NOTAS

1. Nosotros lo hemos hecho con tres Editoriales: *Anaya*, con el equipo de I. González Gallego, M. Mañero Monedo, D. Sánchez Zurro, J. Valdeón Baruque, J.M. Cristóbal Fraile y J.M<sup>a</sup>. Millán Estébanez. *MCGraw - Hill*, con el equipo formado por Ana M<sup>a</sup>. Aranda Bernal, Ignacio L. León Sánchez y Javier Ruiz González. Y *SM*, con el equipo integrado por José Sánchez, Juan Santacana, Gonzalo Zaragoza y Antonio Zárate.
2. *Orden de 13 de junio de 1996, por la que se regula el Plan de Estudios y la impartición del Curso de Cualificación Pedagógica*. Boletín Oficial de Canarias Núm. 74. Miércoles 19 de junio de 1996.
3. El párrafo 6 del artículo Quinto del la citada Orden, determina que son las dos Universidades canarias las que asignan la impartición y evaluación de los contenidos a los Departamentos Universitarios a cuyas áreas correspondan dichos contenidos, determinando que el profesorado del Cuerpo de Enseñanza Secundaria puede participar en la impartición de las materias obligatorias específicas y de las optativas. En el caso de la materia que aquí citamos, está siendo trabajada, de forma conjunta, por una profesora de Secundaria y dos profesores del Departamento.

# LA CIUTAT EDUCATIVA. PROPOSTES PER A TREBALLAR L'EDUCACIÓ EN VALORS MITJANÇANT UNA UNITAT DIDÀCTICA.

ENRIC RAMIRO I ROCA  
Universitat Jaume I de Castelló

## 1. Importància dels valors

A poc que repassem qualsevol normativa derivada de la LOGSE, trobarem una incidència manifesta en el tema de les matèries transversals en totes les etapes (infantil, primària i secundària). També és cert que la bibliografia sobre el tema va augmentant a un ritme important, i cada vegada són més les activitats proposades al voltant d'aquesta problemàtica. Si consultem al professorat, associacions de pares, administració o estudiosos, la unanimitat és general sobre el seu caràcter fonamental (Rincón, 1997:5). Tanmateix, encara són poques les investigacions realitzades en aquest sentit i molt diluïda la sistematització en la recerca de resultats i accions concretes a realitzar. Manquen estudis seriosos a partir de la pràctica quotidiana que es desenvolupa a les aules, i no sempre les aproximacions universitàries arriben al professorat dels nivells bàsics, com hem tingut ocasió d'investigar en altres ocasions (Ramiro, 1998).

La realitat ha demostrat la dificultat d'introduir les matèries transversals com educació per al consum, per a la pau, per a la igualtat d'oportunitats, l'educació vial, per a la salut i sexual, l'educació ambiental o l'educació multicultural, en el currículum bàsic al temps que s'incrementen les assignatures d'idiomes o d'altres com música o tecnologia. Cal considerar que el temps és limitat, la formació del professorat no sempre és suficient i l'actitud dels alumnes evoluciona més ràpidament que l'adaptació del docent. Si complexa resulta la xarxa de relació entre matèries i temes transversals, molt més ho és l'addició de l'educació moral i cívica com a nucli i entramat que suporta tots els eixos, inserint-se a les disciplines i impregnant-ho tot (Moreno, 1993:35).

És en aquest panorama, on volem aportar la nostra experiència en la confecció d'una unitat didàctica concreta, realitzada a posteriori d'un profunda reflexió sobre la dinàmica d'ensenyament-aprenentatge. Aquest material didàctic focalitzat al voltant de l'estudi d'un barri o poble des d'una vessant constructivista, conté diversos elements dels temes transversals i una sèrie de valors que hem dissenyat dins del projecte GEA-CLIO.

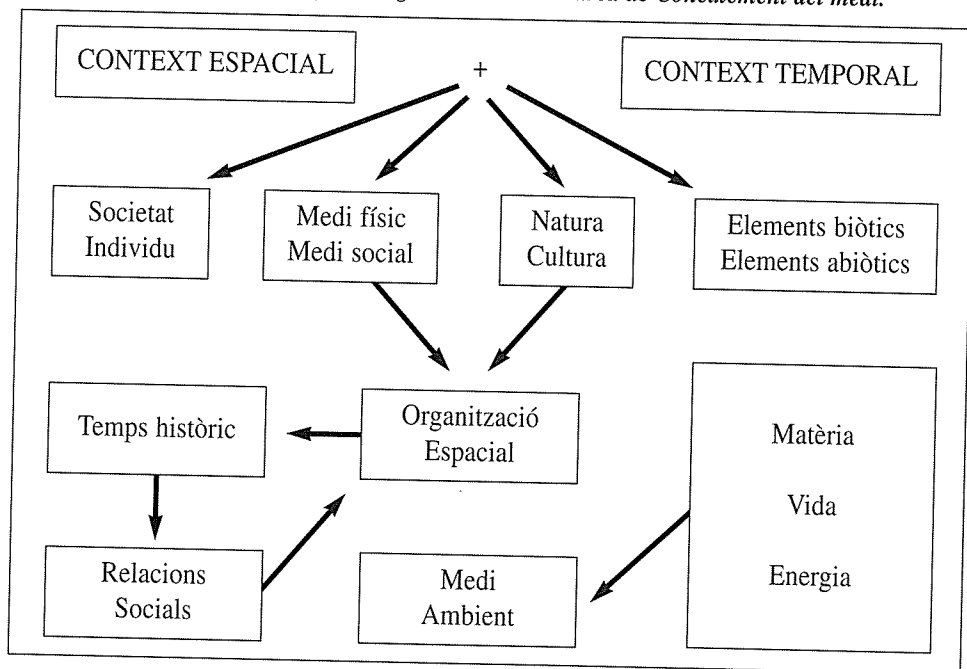
## 2. El projecte GEA-CLIO

Entenem que treballar amb una coherència de projecte curricular suposa tenir unes idees comunes sobre el paper de l'educació i de les àrees de coneixement respecte al context escolar. Suposa entendre que educar no és subministrar informació, sinó que és, sobretot, reflexionar sobre les dades i els problemes de la vida quotidiana. És per això que

aquest projecte pretén elaborar materials didàctics que afavorisquen el desenvolupament de la personalitat autònoma dels alumnes, així com la realització d'una activitat útil a la societat. Igualment, el projecte GEA-CLÍO defén uns valors democràtics laics, que permeten educar en la diversitat de creences i situacions socials que condicionen la vida i interessos socials dels nostres alumnes.

Al caliu dels anys il·lusionants de la reforma del sistema educatiu, el projecte va nèixer durant la dècada dels anys vuitanta al País Valencià, des d'on s'ha difós a tot l'Estat espanyol, Portugal i sudamèrica. Centrat en les àrees de Coneixement del Medi i Ciències Socials, Geografia i Història, abraça l'educació de l'alumnat dels 3 als 18 anys a partir d'unitats didàctiques singulars, de forma que el docent pot seleccionar aquelles que considere més adients. Tota unitat segueix una seqüència clara i ordenada de l'aprenentatge a partir de la presentació del problema i les idees prèvies, la definició del problema escolar que comporta i l'establiment d'un pla de treball. En la segona part es reproduïxen les activitats d'investigació amb nombroses activitats per a que puga anar organitzant la informació que resulte rellevant per a que puga avançar en la comprensió del problema. Per últim, la tercera part està dedicada a les activitats de síntesi i reflexió, amb una sistematització parcial i continuada de tot allò que va aprenent, afavorint el contrast amb els pressuposts de partida i realitzant una autoavaluació i coavaluació al temps que es va desenvolupant la unitat.

*Blocs de continguts per a la globalització de l'àrea de Coneixement del medi.*



*Quadre n.º 1 (Font: Pérez, Ramírez i Souto, 1997:20)*

A les etapes infantil i primària, l'àrea de Coneixement del Medi s'organitza sobre dimensions bàsiques i estratègies didàctiques que faciliten la selecció de blocs de continguts que són necessàriament interdisciplinars. Aquesta globalització respecta la lògica disciplinar (conceptes i teories) i una proposta metodològica que pren com a referència les principis de caràcter constructivista (Coll, 1991). El seu resultat són diferents estratègies didàctiques, primant en unes el valor instrumental i conceptual de les matèries individuals i en altres seleccionant algun entorn educatiu o centre d'interès on es desenvolupen els problemes escolars.

### 3. Barris i pobles, una unitat vivencial

La unitat didàctica que hem confeccionar s'emmarca dins del bloc de relacions i funcions socials, que junt amb el temps personal i passat històric conformen bàsicament els materials de l'educació primària. Com podem veure al quadre núm. 2, el nucli fonamental que es proposa per a l'estudi del barri o poble és la relació que es desenvolupa entre les persones en un espai determinat i la seua evolució. En aquest sentit, el material partix de l'educació vivencial com a eina de treball i d'arrelament, i no dels aspectes físics que tradicionalment han iniciat qualsevol aproximació a l'entorn que s'habita. Els dos continguts bàsics són la distribució de formes en el plànol i el canvi i continuïtat de les relacions, on el tema dels valors adquireix una importància essencial.

#### *Bloc: Relacions i funcions socials*

UNITATS DIDÀCTIQUES	PROBLEMA PLANTEJAT	CONTINGUTS BÀSICS	EDATS I CICLES
Escoles i cases	Còm són i eren les cases i les escoles?	Percepció espacial i social. Diacronia	3-8 anys. Segon cicle d'Infantil i Primer cicle de Primària
Barris i pobles	Còm es relacionen les persones en l'espai? Quines coses han canviat?	Distribució de formes en el plànol. Canvi i continuïtat en les relacions	8-10 anys. Segon cicle de Primària
Oci i temps lliure	Còm utilitzem el temps lliure?	Localització espacial. Funcionalitat social de l'oci	10-12 anys. Tercer cicle de Primària

*Quadre núm. 2 (Pérez, Ramírez i Souto, 1993: 35)*

Com totes les UU.DD. segueix el mateix esquema que hem comentat anteriorment organitzat a partir d'una estructura d'exercicis que engloben una o més activitats, de forma que la realització d'un major o menor nombre d'aquestes possibilita una flexibilitat en el material didàctic (quadre núm. 3).

### *Marc conceptual de la unitat. Relació d'exercicis*

1. Amb qui vivim (grups de persones: família, amics, carrer, poble...)
2. Com ens relacionem?
3. Quina és la nostra família?
4. Les persones treballen
5. Com ocupem el temps lliure?
6. M'agrada viatjar
7. Com ens comuniquem?
8. Com vivien abans?
9. Com viuen a altres llocs?

#### *Quadre núm. 3*

En totes i cadascuna de les activitats, hem dissenyat allò que volem aconseguir de l'alumne, la creació del conflicte i els elements necessaris per a la seua resolució i incorporació de les noves conclusions a la xarxa cognitiva de l'alumne. És en aquest camp, on el tema de l'educació en valors representa un factor fonamental en la unitat, doncs considerem que "educar en valors significa ajudar a comprendre quines són les actituds més pròpies d'una personalitat autònoma, propícia al diàleg, cooperativa, etc i, especialment, aconseguir que aquesta comprensió intel·lectual esdevinga pràctica vital (Rincón, 1997:14). Per això a tots els exercicis predomina la reflexió, el debat en grup i unes conclusions que poden ser assumides per tots o reflectir les diferències. A més a més, en cadascun d'ells predomina un o diversos valors concrets portats per la situació que es planteja i la necessitat de decisió que ha de prendre l'alumne. Així doncs, mentre a "Còm viuen en altres llocs?" predomina el respecte a les altres cultures i la solidaritat, en "Les persones treballen" el focus essencial gira al voltant de la igualtat d'oportunitats, drets i deures entre homes i dones, o en "Còm ens comuniquem?" i "Còm ens relacionem?" és la conveniència del diàleg i el debat com a solució a molts dels problemes de convivència.

No es tracta d'aportar informacions innecessàries que els alumnes no desitgen o situacions irrealment que són impossible d'assumir, sinó plantejar qüestions quotidianes que el discent entenga, i a partir de les seues reflexions, enfrontant-lo amb altres realitats amb incorporació de diferents opinions i documents, fer-lo arribar a un nou estadi de complexitat. Es tracta de passar del coneixement vulgar al coneixement escolar a partir d'allò que pensa, ja que les actituds cap als valors tenen un considerable grau de coherència i estabilitat que les fan difícilment modificables. Considerem que únicament a través de la socialització i la *internalització* (Sarabia, 1992:170-179) podem aconseguir que evolucionen els valors que *tota persona té*, apropant-los als de la convivència democràtica. És per això, que en els exercicis són nombroses les situacions de "role-playing" que porten al diàleg i al debat, i a una presa de decisions on el professor actua com a observador participant (veure annex 1).



## CONCLUSIÓ

Considerem imprescindible la inclusió conscient dels valors democràtics en el currículum, com a xarxa integradora de les disciplines i dels temes transversals, tot i reconeixent la gran dificultat que suposa. L'experiència de diversos anys en el projecte GEA-CLÍO en ha demostrat la utilitat d'aquests o d'altres materials semblants que a partir dels principis constructivistes i una bona dosi de compromís social, són idonis per a aconseguir els dos objectius bàsics de l'educació obligatòria: socialitzar i educar en l'autonomia als alumnes.

A continuació us mostrem una de les nou activitats de que consta la Unitat didàctica, en concret la número 9 dedicada a enllaçar el coneixement de la pròpia localitat amb la resta del món, amb l'objectiu de fer compatible el necessari arrelament al lloc on es viu amb la solidaritat i la visió global que requereix la societat actual.

## BIBLIOGRAFIA

- BUSQUETS, Dolors i altres, Los temas transversales, Barcelona, Santillana.
- COLL, César (1991), "Concepción constructivista y planteamiento curricular", Cuadernos de Pedagogía núm. 188, Barcelona.
- ESCÀMEZ, Juan i ORTEGA, Pedro (1995), La enseñanza de actitudes y valores, 5ª edició, València, Nau Llibres.
- MORENO, Montserrat (1993), "Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia delante" a
- PÉREZ, Pilar; RAMÍREZ, Santos i SOUTO, Xosé (1997), ¿Cómo abordar los problemas ambientales y sociales desde el aula?, València, Nau Llibres.
- RAMIRO, Enric (1996a), Les imatges de l'alumnat, base d'un comportament, València, Memòria del treball d'investigació aprovat per la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana (inèdit).
- RAMIRO, Enric (1996b), "Quina imatge es té dels catalans al País Valencià?" a Escola Catalana núm. 332, pp.13-17, Barcelona, Òmnium Català.
- RAMIRO, Enric (1998), Tesi Doctoral: La institucionalització i difusió de la geografia escolar: la percepció del professorat de la Ribera, Universitat de València (inèdita).
- RINCON, Benet del (1997), Intervenció educativa en valors a l'educació primària, Barcelona, Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- SARABIA, Bernabé (1992) "El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes" en Coll i altres, Los contenidos de la reforma, Madrid, Santillana.

## ANNEX

### COM VIUEN EN ALTRES LLOCS

1. Observa aquestes dues fotografies:



UNA GRAN CIUTAT  
DEL MÓN DESENVOLUPAT



UNA CIUTAT MENUDA  
O POBLE D'UN PAÍS POBRE

Anota algunes:

#### **Semblances**

.....  
.....

#### **Diferències**

.....  
.....

2. “Hola ! Sóc el **Kevin**, un nen de la vostra edat que hi viu a **Costa d’Ívori**, un país del centre d’Àfrica. Et vull presentar la meua família i el nostre treball a les plantacions del cacau. Per a que pogueu conèixer més coses sobre mi, us he enviat una **cinta de vídeo**. En la pel·lícula voreu com vivim, el que fem cada dia els xiquets i també els majors”.

En tornar a classe, a l’aula i després de tot el que hem vist i descobert al vídeo; el mestre i de seguit altres companys han plantejat algunes qüestions. Hem organitzat un **debat**. Cada grup hem escrit les nostres **conclusions**.

.....  
.....

**3. Kevin** ens ha escrit **una carta**, adreçada a tots nosaltres, que hi ha arribat juntament amb el vídeo.

*Hola, amics:*

*Sóc el Kevin, un xiquet de 10 anys que visc a Costa d'Ívori. Vaig a contar-vos algunes coses de la meua vida. Visc a un poblat d'una zona que es dedica al conreu del cacau. La majoria de la gent, homes, dones i xiquets treballem en aquest cultiu. Els pocs diners que obtenim amb la venda de la collita del cacau són els únics ingressos de les famílies i amb ells podem comprar algunes coses importants per a nosaltres. Els nostres aliments bàsics són: l'arròs, la mandioca i l'inyam.*

*L'escola és lluny d'on vivim. Hem de caminar alguns quilòmetres per arribar-hi. A partir dels dotze anys, molts xiquets ja no van a l'escola perquè han d'ajudar el seus pares en les feines del camp.*

*Les nostres vivendes estan construïdes amb materials de la natura, com el fang, branques, ramatges... No disposem d'aigua corrent i les dones se n'ocupen d'anar a portar-la d'un pou o riu de fóra del poblat.*

*La llengua oficial de Costa d'Ívori és el francès però al nostre país hi ha 65 ètnies distintes i cada una té unes costums i llengua diferents.*

*Com vegeu la vida ací és bastant dura però els xiquets ens divertim i ens ho passem molt bé. No tenim diners per a comprar joguets. Ens els hem de fabricar nosaltres aprofitant productes de la natura o materials ja usats. El que més ens agrada es anar a nadar al riu i llançar-nos a l'aigua des de dalt dels arbres.*

*M'agradaria què m'escrivireu contant-me coses del vostre país i de com viviu. Em sentiré molt content quan arriben les vostres cartes a l'escola.*

*Una forta abraçada de KEVIN.*

**4. Anem a escriure nosaltres ara, una carta per a contestar-li a Kevin.**

.....  
.....

### **5. Entrevista**

Per conèixer la vida en altres països de l'anomenat Tercer Món podem entrevistar a un membre d'una **O.N.G.** que conega ben bé aquella realitat. Què us sembla la idea ? Què us agradaria saber i conèixer de LA VIDA a aqueixos ALTRES LLOCS?

Redacteu cada equip les preguntes que li voleu formular el dia de l'ENTREVISTA.

.....  
.....

## 6. Mural i/o Exposició

Per a concloure el vostre treball d'investigació sobre la vida a altres llocs del món, podeu triar entre aquestes dues opcions:

- a) Un **MURAL** amb fotografies o imatges, dels **problemes** que pateixen en aquests països. Proposeu possibles **millores** en cada cas.
- b) Un **ÀLBUM / RECULL** de notícies o titulars de premsa, relacionats amb la problemàtica del Tercer Món, amb un breu comentari personal de cada notícia o titular de la premsa escollit.

## 5. Entrevista

Per conèixer la vida en altres països de l'anomenat Tercer Món, podem entrevistar a un membre d'una Organització no governamental (O.N.G.) que conega bé aquella realitat. Què us agradaria saber de la vida en aquells altres llocs?

Redacteu cada equip les preguntes que li voleu formular el dia de l'entrevista.

## 6. A triar!

Per a concloure el treball d'investigació sobre la vida a altres llocs del món, podeu triar entre aquestes dues opcions:

- a) Un **MURAL** amb fotografies o imatges del **problemes** que pateixen en aquests països. Proposeu possibles **millores** en cada cas.
- b) Un **ÀLBUM-RECULL** de notícies o titulars de premsa relacionats amb la problemàtica del Tercer Món, amb un breu comentari personal de cada notícia o titular de la premsa escollida.

# LA CIUDAD EDUCATIVA. PROPUESTAS PARA TRABAJAR LA EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA.

ENRIC RAMIRO I ROCA

Universidad Jaime I de Castellón

Traducción realizada por M<sup>a</sup>. Victoria Calderón Montoliu

## 1. Importancia de los valores

Por poco que repasemos cualquier normativa derivada de la LOGSE, encontraremos una incidencia manifiesta en el tema de las materias transversales en todas las etapas (infantil, primaria y secundaria). También es cierto que la bibliografía sobre el tema está aumentando a un ritmo importante, y cada vez son más las actividades propuestas al respecto de esta problemática. Si consultamos al profesorado, asociaciones de padres, administración o estudiosos, la unanimidad es general sobre su carácter fundamental (Rincón, 1997:5). No obstante, todavía son pocas las investigaciones realizadas en este sentido y muy tenue la sistematización en la búsqueda de resultados y acciones concretas a realizar. Faltan estudios serios a partir de la práctica cotidiana que se desarrolla en las aulas, y no siempre las aproximaciones universitarias llegan al profesorado de los niveles básicos, como hemos tenido ocasión de investigar en otras ocasiones (Ramiro, 1998).

La realidad ha demostrado la dificultad de introducir las materias transversales como educación para el consumo, para la paz, para la igualdad de oportunidades, la educación vial, para la salud y sexual, la educación ambiental o la educación multicultural, en el currículum básico a la vez que se incrementan las asignaturas de idiomas u otras como música o tecnología. Debemos tener en consideración que el tiempo es limitado, la formación del profesorado no siempre es suficiente y la actitud de los alumnos evoluciona más rápidamente que la adaptación del docente. Si compleja resulta la interrelación entre materias y temas transversales, mucho más lo es la adición de la educación moral y cívica como núcleo y entramado que soporta todos los ejes, insertándose en las disciplinas e impregnándolo todo (Moreno, 1993:35).

Es en este panorama, donde queremos aportar nuestra experiencia en la confección de una unidad didáctica concreta, realizada a posteriori de una profunda reflexión sobre la dinámica de enseñanza-aprendizaje. Este material didáctico focalizado alrededor del estudio de un barrio o pueblo desde una vertiente constructivista, contiene diversos elementos de los temas transversales y una serie de valores que hemos diseñado dentro del proyecto GEA-CLIO.

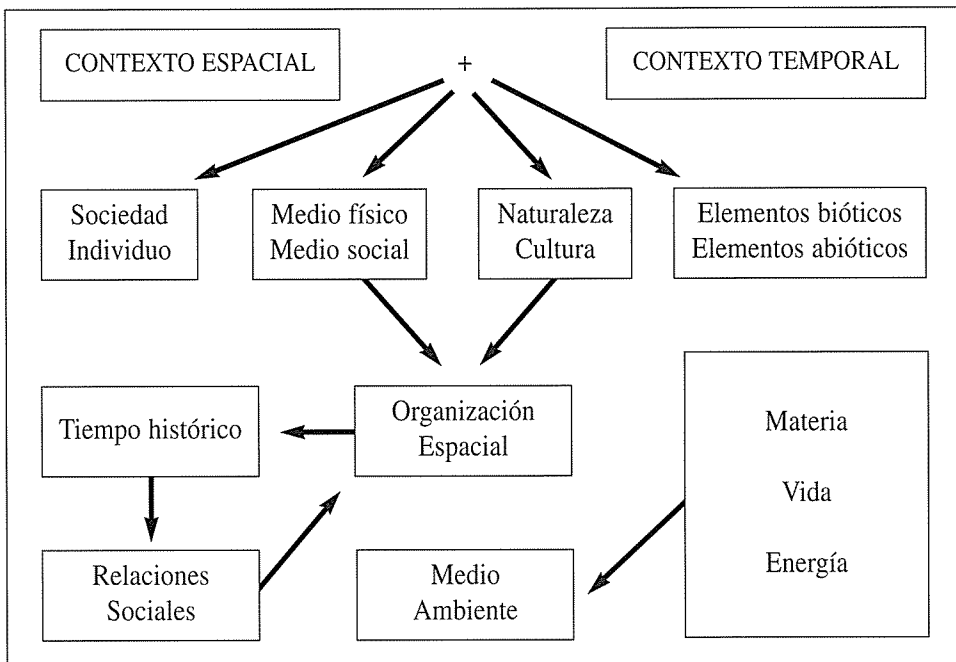
## 2. El proyecto GEA-CLIO

Entendemos que trabajar con una coherencia de proyecto curricular supone tener unas ideas comunes sobre el papel de la educación y de las áreas de conocimiento respecto al

contexto escolar. Supone entender que educar no es suministrar información, sino que es, sobre todo, reflexionar sobre los datos y los problemas de la vida cotidiana. Es por ello que este proyecto pretende elaborar materiales didácticos que favorezcan el desarrollo de la personalidad autónoma de los alumnos, así como la realización de una actividad útil a la sociedad. Igualmente, el proyecto GEA-CLÍO defiende unos valores democráticos laicos, que permiten educar en la diversidad de creencias y situaciones sociales que condicionan la vida y los intereses sociales de nuestros alumnos.

Al calor de los ilusionantes años de la reforma del sistema educativo, el proyecto nació durante la década de los ochenta en el País Valenciano, desde donde se ha difundido a todo el Estado español, Portugal y sudamérica. Centrado en las áreas de Conocimiento del Medio y Ciencias Sociales, Geografía e Historia, abarca la educación del alumnado desde los 3 a los 18 años a partir de unidades didácticas singulares, de manera que el docente puede seleccionar aquellas que considere más adecuadas. Todas las unidades siguen una secuencia clara y ordenada del aprendizaje a partir de la presentación del problema y las ideas previas, la definición del problema escolar que comporta y el establecimiento de un plan de trabajo. En la segunda parte se reproducen las actividades de investigación con numerosas actividades para que pueda ir organizando la información que resulte relevante para poder así avanzar en la comprensión del problema. Por último, la tercera parte está dedicada a las actividades de

*Bloques de contenidos para la globalización del área de Conocimiento del Medio*



Cuadro n.º. 1 (Fuente: Pérez, Ramírez y Souto, 1997: 20)

síntesis y reflexión, con una sistematización parcial y continuada de todo aquello que va aprendiendo, favoreciendo el contraste con los presupuestos de partida y realizando una autoevaluación y coevaluación a la vez que se va desarrollando la unidad.

En las etapas infantil y primaria, el área de Conocimiento del Medio se organiza sobre dimensiones básicas y estrategias didácticas que facilitan la selección de bloques de contenidos que son necesariamente interdisciplinares. Esta globalización respeta la lógica disciplinar (conceptos y teorías) y una propuesta metodológica que toma como referencia los principios de carácter constructivista (Coll, 1991). Su resultado son diferentes estrategias didácticas, primando en unas el valor instrumental y conceptual de las materias individuales y en otras seleccionando algún entorno educativo o centro de interés donde se desarrollen los problemas escolares.

### 3. Barrios y pueblos, una unidad vivencial

La unidad didáctica que hemos confeccionado se enmarca dentro del bloque de relaciones y funciones sociales, que junto con el tiempo personal y el pasado histórico conforman básicamente los materiales de la educación primaria. Como podemos ver en el cuadro núm. 2, el núcleo fundamental que se propone para el estudio del barrio o pueblo es la relación que se desarrolla entre las personas en un espacio determinado y su evolución. En este sentido, el material parte de la educación vivencial como herramienta de trabajo y de arraigo, y no de los aspectos físicos que tradicionalmente han iniciado cualquier aproximación al entorno que se habita. Los dos contenidos básicos son la distribución de formas en el plano y el cambio y continuidad de las relaciones, donde el tema de los valores adquiere una importancia esencial.

*Bloques: Relaciones y funciones sociales*

UNIDADES DIDÁCTICAS	PROBLEMA PLANTEADO	CONTENIDOS BÁSICOS	EDADES Y CICLOS
<b>Escuelas y casas</b>	¿Cómo son y eran las casas y las escuelas?	Percepción espacial y social. Diacronía	3-8 años. Segundo ciclo de Infantil y Primer ciclo de Primaria
<b>Barrios y pueblos</b>	¿Cómo se relacionan las personas en el espacio? ¿Qué cosas han cambiado?	Distribución de formas en el plano. Cambio y continuidad en las relaciones	8-10 años Segundo ciclo de Primaria
<b>Ocio y tiempo libre</b>	¿Cómo utilizamos el tiempo libre?	Localización espacial. Funcionalidad social del ocio	10-12 años. Tercer ciclo de Primaria

*Cuadro nº. 2 (Fuente: Pérez, Ramírez y Souto, 1993: 35)*

Como todas las UU.DD. sigue el mismo esquema que hemos comentado anteriormente organizado a partir de una estructura de ejercicios que engloban una o más actividades, de manera que la realización de un mayor o menor número de éstas posibilita una flexibilidad en el material didáctico (cuadro núm. 3).

*Marco conceptual de la unidad. Relación de ejercicios.*

1. ¿Con quién vivimos (grupos de personas: familia, amigos, calle, pueblo...)?
2. ¿Cómo nos relacionamos?
3. ¿Cuál es nuestra familia?
4. Las personas trabajan
5. ¿Cómo ocupamos el tiempo libre?
6. Me gusta viajar
7. ¿Cómo nos comunicamos?
8. ¿Cómo vivían antes?
9. ¿Cómo viven en otros lugares?

*Cuadro n.º. 3*

En todas y cada una de las actividades, hemos diseñado aquello que queremos conseguir del alumno, la creación del conflicto y los elementos necesarios para su resolución e incorporación de las nuevas conclusiones en la malla cognitiva del alumno. Es en este campo, donde el tema de la educación en valores representa un factor fundamental en la unidad, ya que consideramos que “educar en valores significa ayudar a comprender cuales son las actitudes más propias de una personalidad autónoma, propicia al diálogo, cooperativa, etc y, especialmente, conseguir que esta comprensión intelectual resulte una práctica vital (Rincón, 1997:14). Por ello en todos los ejercicios predomina la reflexión, el debate en grupo y unas conclusiones que pueden ser asumidas por todos o reflejar las diferencias. Además, en cada una de ellos predomina uno o diversos valores concretos llevados por la situación que se plantea y la necesidad de decisión que debe tomar el alumno. Así pues, mientras en “¿Cómo viven en otros lugares?” predomina el respeto a las otras culturas y la solidaridad, en “Las personas trabajan” el foco esencial gira al rededor de la igualdad de oportunidades, derechos y deberes entre hombres y mujeres, o en “¿Cómo nos comunicamos?” y “¿Cómo nos relacionamos?” es la conveniencia del diálogo y el debate como solución a muchos de los problemas de convivencia.

No se trata de aportar informaciones innecesarias que los alumnos no desean o situaciones irreales que son imposibles de asumir, sino plantear cuestiones cotidianas que el discente entienda, y a partir de sus propias reflexiones, enfrentándolo a otras realidades con incorporación de diferentes opiniones y documentos, hacerle llegar a un nuevo estadio de complejidad. Se trata de pasar del conocimiento vulgar al conocimiento escolar a partir de aquello que piensa, ya que las actitudes hacia los valores tienen un considerable grado de coherencia y estabilidad que las hacen difícilmente modificables. Consideramos



que únicamente a través de la socialización y la internalización (Sarabia, 1992:170-179) podemos conseguir que evolucionen los valores que toda persona tiene, acercándolos a los de la convivencia democrática. Es por ello, que en los ejercicios son numerosas las situaciones de "role-paying" que llevan al diálogo y al debate, y a una toma de decisiones donde el profesor actúa como observador participando (ver anexo 1).

## CONCLUSIÓN

Consideramos imprescindible la inclusión consciente de los valores democráticos en el currículum, como red integradora de las disciplinas y de los temas transversales, a pesar de reconocer la gran dificultad que supone. La experiencia de diversos años en el proyecto GEA-CLÍO nos ha demostrado la utilidad de estos o de otros materiales parecidos que a partir de los principios constructivistas y una buena dosis de compromiso social, son idóneos para conseguir los dos objetivos básicos de l'educación obligatoria: socializar y educar en la autonomía a los alumnos.

A continuación os mostramos una de las nueve actividades de que consta la Unidad didáctica, en concreto la número 9 dedicada a enlazar el conocimiento de la propia localidad con el resto del mundo, con el objetivo de hacer compatible el necesario arraigo al lugar donde se vive con la solidaridad y la visión global que requiere la sociedad actual.

## BIBLIOGRAFÍA

BUSQUETS, Dolors y otros. *Los temas transversales*, Barcelona, Santillana.

COLL, César (1991), "Concepción constructivista y planteamiento curricular", *Cuadernos de Pedagogía* núm. 188, Barcelona.

ESCÀMEZ, Juan y ORTEGA, Pedro (1995), *La enseñanza de actitudes y valores*, 5ª edición, València, Nau Llibres.

MORENO, Montserrat (1993), "Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia delante".

PÉREZ, Pilar. RAMÍREZ, Santos i SOUTO, Xosé (1997), *¿Cómo abordar los problemas ambientales y sociales desde el aula?*, València, Nau Llibres.

RAMIRO, Enric (1996a), *Les imatges de l'alumnat, base d'un comportament*, València, Memòria del treball d'investigació aprovat per la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana (inédito).

RAMIRO, Enric (1996b), "Quina imatge es té dels catalans al País Valencià?" a *Escola Catalana* núm. 332, pp.13-17, Barcelona, Òmnium Català.

RAMIRO, Enric (1998), *Tesi Doctoral: La institucionalització i difusió de la geografia escolar: la percepció del professorat de la Ribera*, Universitat de València (inédita).

RINCÓN, Benet del (1997), *Intervenció educativa en valors a l'educació primària*, Barcelona, Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

SARABIA, Bernabé (1992) "El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes" en Coll y otros, *Los contenidos de la reforma*. Madrid, Santillana.

## ANEXO

### CÓMO VIVEN EN OTROS LUGARES

1. Observa estas dos fotografías:



UNA GRAN CIUDAD  
DEL MUNDO DESARROLLADO



UNA CIUDAD PEQUEÑA  
O PUEBLO DE UN PAÍS POBRE.

Anota algunas:

#### Semejanzas

.....  
.....

#### Diferencias

.....  
.....

2. “Hola! Soy Kevin, un niño de vuestra edad que vive en **Costa de Marfil**, un país del centro de África. Te quiero mostrar mi familia y nuestro trabajo en las plantaciones de cacao. Para que podáis conocer más cosas sobre mi, os he enviado una **cinta de vídeo**. En la película vereis como vivimos, lo que hacemos cada día los niños y también los mayores”.

Al regresar a clase, al aula y después de todo lo que hemos visto y descubierto en el vídeo; el maestro y seguidamente otros compañeros han planteado algunas preguntas. Hemos organizado un **debate**. Cada grupo hemos escrito nuestras **conclusiones**.

.....  
.....

3. Kevin nos ha escrito **una carta**, dirigida a todos nosotros, que ha llegado juntamente con el vídeo.

*Hola, amigos:*

*Soy Kevin, un niño de 10 años y vivo en Costa de Marfil. Voy a contaros algunas cosas de mi vida. Vivo en un poblado de una zona que se dedica al cultivo del cacao. La mayoría de la gente, hombres, mujeres y niños trabajamos en este cultivo. El poco dinero que obtenemos con la venta de la cosecha de cacao es la única fuente de ingresos de las familias y con ellos podemos comprar algunas cosas importantes para nosotros. Nuestros alimentos básicos son: el arroz, la mandioca y el ñame.*

*La escuela está lejos de donde vivimos. Tenemos que caminar algunos kilómetros para llegar. A partir de los doce años, muchos niños ya no van a la escuela porque han de ayudar a sus padres en las faenas del campo.*

*Nuestras viviendas están construidas con materiales de la naturaleza, como el barro, ramas,... No disponemos de agua corriente y las mujeres se encargan de ir a traerla de un pozo o río de fuera del poblado.*

*La lengua oficial de Costa de Marfil es el francés pero en nuestro país hay 65 etnias distintas y cada una tiene unas costumbres y lengua diferentes.*

*Como veréis la vida aquí es bastante dura pero los niños nos divertimos y nos lo pasamos muy bien. No tenemos dinero para comprar juguetes. Nos los tenemos que fabricar nosotros aprovechando productos de la naturaleza o materiales ya usados. Lo que más nos gusta es ir a nadar al río y lanzarnos al agua desde lo alto de los árboles.*

*Me gustaría que me escribierais contándome cosas de vuestro país y de cómo vivís. Me sentiré muy contento cuando lleguen vuestras cartas a la escuela.*

*Un fuerte abrazo de KEVIN.*

4. Vamos a escribir nosotros ahora, una **carta** para contestar a **Kevin**.

.....  
.....

### 5. Entrevista

Para conocer la vida en otros países del llamado Tercer Mundo podemos entrevistar a un miembro de una **O.N.G.** que conozca muy bien aquella realidad. Qué os parece la idea? Qué os gustaría saber y conocer de LA VIDA en esos OTROS LUGARES?

Redactad cada equipo las preguntas que le queréis formular el día de la ENTREVISTA.

.....  
.....

## 6. Mural y/o Exposición

Para finalizar vuestro trabajo de investigación sobre la vida en otros lugares del mundo, podeis elegir entre estas dos opciones:

- a) Un **MURAL** con fotografías o imágenes, de los **problemas** que padecen en esos países. Proponed posibles **mejoras** en cada caso.
- b) Un **ÁLBUM** de noticias o titulares de prensa, relacionados con la problemática del Tercer Mundo, con un breve comentario personal de cada noticia o titular de la prensa elegido.

# L'ENSENYAMENT DE LA GEOGRAFIA: RECURSOS DES DE LA CULTURA POPULAR

ROSABEL ROIG VILA

Llicenciada en Ciències de l'Educació  
C.P. "Raspeig", Sant Vicent del Raspeig, Alacant

## 1. INTRODUCCIÓ

En primer lloc tractaré de justificar i explicar el lligam entre la Geografia i la Cultura Popular. En segon lloc esmentaré el plantejament curricular que fa la Reforma respecte la consideració de la cultura popular en les àrees afins a la Geografia i veurem que no s'ha aprofitat del tot el bagatge que ens pot facilitar. A continuació explicaré el plantejament que propose per tal de provar d'aprofitar al màxim els continguts que ens ofereix la tradició popular. Aquest plantejament queda envoltat per la consideració de la cultura popular com un tema transversal, tal i com queda definit aquest concepte en la Reforma. Per últim expose les tres perspectives des de les quals podem treballar els recursos aquest "nou" tema transversal en l'ensenyament de la Geografia (1).

Els continguts propis de la cultura popular es troben molt lligats als de Geografia (2). Si seguim la classificació que fa la Reforma dels continguts, pel que fa als conceptuals, veiem que hi ha diversos punts d'intersecció entre la Geografia i la cultura popular, com ara: la descripció de l'entorn geogràfic; l'arquitectura urbana; les xarxes viàries, de comunicació i de distribució de mercaderies; la toponímia (*maior* i *minor*); els recursos hidràulics; les transformacions agrícoles; etc.

Quant als continguts procedimentals, podem veure que, en la seua majoria, coincideixen també precisament perquè tenen un objecte d'estudi comú i general. Així, el treball de camp és un dels recursos més importants en l'ensenyament de la Geografia i, al seu torn, bàsic en una investigació sobre algun aspecte relacionat amb la cultura popular. Podem esmentar encara uns altres recursos, com ara: la manipulació i lectura de plànols i mapes; la utilització de documents gràfics i sonors; etc.

Per últim, no podem oblidar els continguts actitudinals o, dits d'una altra forma, els valors. Sols cal citar, per exemple, un dels Objectius Generals de l'Educació Secundària (3) és:

"Conèixer, apreciar i respectar el patrimoni cultural i natural, tot entenent la diversitat cultural i lingüística com un dret dels pobles i dels individus a la seua identitat, de manera que s'afavoresca una actitud d'interés i de respecte envers l'exercici d'aquest dret".

Com veiem, en aquest objectiu subjau en últim terme la integració personal d'un sistema de valors en el qual conflueixen, una vegada més, aspectes historicogeogràfics i tradició.

Dit d'una altra forma: ens podríem plantejar aquest objectiu tant pel que fa a l'ensenyament de la Geografia, com pel que fa a un projecte d'investigació sobre cultura popular.

Aquest objectiu també ens serveix per comentar el segon aspecte que volia tractar, és a dir, de quina manera la legislació educativa planteja la inclusió de la Cultura popular en les àrees curriculars. Sols podem dir que, per exemple, en Primària, el tractament queda limitat a la inclusió d'alguns objectius o continguts dins el projecte curricular de cada àrea, inclosa la del Coneixement del Medi Social i Natural.

D'altra banda, en l'Educació Secundària Obligatoria la cultura popular apareix legislada en el bloc d'assignatures optatives. Això, tanmateix, no assegura que s'impartisca en cada centre educatiu. És clar que amb aquest tractament de la legislació actual, difícilment podem extraure tots els recursos que ens dona la cultura popular per a l'ensenyament de la Geografia. Sóc de l'opinió que un plantejament enfocat des de la transversalitat podria aportar-nos un cabal interessant d'eines i d'estratègies per provar de millorar aquesta situació.

Parlar de la transversalitat és parlar d'un aspecte important de la Reforma. De fet, podem ben dir que una de les seues principals innovacions ha estat la inclusió dels anomenats Temes Transversals. Per una banda, es volia donar solució als problemes i a les preocupacions fonamentals de la societat, i, per una altra, es volia aconseguir la formació integral de la persona. Així, els temes transversals eren la resposta a aquestos plantejaments. En definitiva, es tractava de demanar una Educació en els Valors que fós, almenys –i això no és poc-, més explícita del que no era abans.

Ara bé, calia esbrinar quins havien de ser els Temes Transversals que havien de quedar inclosos en el currículum oficial i que havien de conformar les àrees temàtiques referides a Valors. Quasi totes les administracions amb competències educatives han coincidit en la primera proposta del MEC. A la nostra comunitat la Conselleria d'Educació i Ciència va estipular els següents Temes Transversals (DOGV 3-3-95): educació moral i cívica, educació per a la pau, educació del consumidor, educació ambiental, coeducació, educació sexual, educació per a la salut i l'educació vial.

Atés que són només aquestos els Temes Transversals oficialment reconeguts o contemplats pel text legal, hi ha altres possibilitats que han quedat fora –*del paper oficial*– i han perdut, així, una bona oportunitat de ser protagonistes en el desenvolupament curricular de qualsevol àrea. Parlem, per exemple, dels mitjans de comunicació, el multiculturalisme o la cultura popular.

Considere que un tema com ara la cultura popular té suficients possibilitats curriculars per ser considerada tema transversal a cada àrea curricular. D'aquesta manera: la rondallística s'interrelaciona amb l'àrea de Llengua; els jocs populars, amb la d'Educació Física; les dances populars, amb la de música; etc. Tot seguit em centraré en el tractament com a tema transversal de la cultura popular en l'ensenyament de la Geografia.

## 2. PROPOSTES D'INTERRELACIÓ GEOGRAFIA-CULTURA POPULAR

En l'epígraf anterior hem apuntat la idea de considerar la cultura popular com un tema transversal en el desenvolupament curricular de l'escola. No es tracta de proposar que l'Administració integre aquesta denominació —potser ha passat el moment oportú per fer-ho-, però sí que podem adoptar —i adaptar en la mesura del possible- la forma de treballar els temes transversals a l'escola a fi d'incloure aspectes de la cultura popular en la Geografia. Això no implica que la resta de temes transversals no hagen de tenir el seu lloc en l'ensenyament de la Geografia; ans al contrari: l'educació ambiental, per exemple, és un dels aspectes transversals que més implicació ha de tenir en l'àrea.

Hi ha diverses possibilitats didàctiques d'interrelació entre la Geografia i la cultura popular. Ara bé, si ens basem en la consideració curricular de la cultura popular com a tema transversal, les possibilitats es configuren de una determinada forma. Lucini (4) fa una proposta general d'inclusió dels temes transversals en el currículum des de tres perspectives didàctiques diferents, que no deslligades. Per la nostra part, podem adaptar aquest tractament didàctic general al tema que ens fa al cas. Així, en general, podem treballar de tres maneres bàsiques amb els recursos que ens ofereix la cultura popular per a l'ensenyament de la Geografia:

### 2.1. Integrar la cultura popular de forma contextualitzada en l'ensenyament de la Geografia

Podem integrar el tema transversal —o els temes transversals- de forma contextualitzada i coherent en el procés didàctic comú de l'àrea corresponent. En el nostre cas, es tracta d'integrar els continguts propis de la cultura popular en la programació dels continguts de Geografia, amb l'elaboració de materials curriculars (5).

Des d'aquesta perspectiva, la cultura popular seria una part integrant de la Geografia. El professorat ha de prendre la decisió d'incloure uns temes o uns altres en el Projecte Curricular de Centre i en el Projecte Curricular d'Àrea.

L'Administració ens ha posat una base legislativa mínima a partir de la qual podem desenvolupar projectes curriculars propis i adaptats a les característiques del context sociocultural en el qual s'insereix cada centre. Així doncs, parlar d'incloure aspectes propis de la cultura popular en els Projectes Curriculars de cada centre no és desgavellat, sinó més aviat realista i coherent amb la història pròpia d'aqueix poble.

Un objectiu general seria despertar l'interés i la curiositat per conèixer costums, tradicions i folklore de la comunitat immersa en un espai geogràfic determinat. Val a dir, com a exemples més concrets, els que proposem tot seguit per a la subcomarca de les valls de Guadalest i de l'Algar, que considerem que poden ser extrapolables amb relativa facilitat a altres zones:

#### 1. Visita al museu etnogràfic municipal de Callosa d'En Sarrià.

Blocs de continguts implicats: l'entorn i la situació en l'espai; les relacions humanes i cultura; el canvi de temps; objectes i màquines.

Continguts del museu: la utilització del medi físic; la transformació urbana; el coneixement de l'elaboració i la transformació dels elements naturals a causa del consum, el comerç i el transport tradicional; el transport per camins amb animals; els canvis en el conreu de la terra com a conseqüència del desenvolupament tecnològic.

Utilització del museu: es poden plantejar diverses visites segons la unitat temàtica plantejada.

Metodologia:

- Abans de la visita: plantejar els objectius –general i específic-; concertar la visita; preparar una guia didàctica per a l'alumnat –amb qüestions referides a l'observació, la reflexió comparativa, la formulació d'hipòtesi, l'experimentació i les conclusions- (6).
- Durant la visita: explicació i orientació sobre la informació; emplenar la guia –de forma col·lectiva o individual-.
- Després de la visita: anàlisi, síntesi i conclusions finals de l'activitat.

## 2. Visita al casc urbà de Callosa d'En Sarrià (7)

Objectiu: anàlisi de la transformació urbana ben accelerada en les darreres dècades que ha patit una població per acció del desenvolupament general de la comarca arran de l'amillorament econòmic creat per l'esclat (o *boom*) turístic, de la construcció i del sector terciari.

-Metodologia: itinerari didàctic, tot fent especial atenció en l'evolució que s'hi ha produït (del casc antic al modern; canvi de modes de tipologia arquitectònica; acondicionament dels carrers i els canvis de la vida quotidiana –la relació dels habitants amb el carrer; etc.)

3. Activitats d'aprofitament a partir de les visites anteriors: elaboració de murals comparatius amb d'altres entorns geogràfics; muntatge audiovisual (text i diapositives); exposició de treballs amb les conclusions pròpies; realització d'un fitxer de vocabulari; anàlisi contrastiva amb d'altres documents de treball –gràfics, sons o impresos-, etc.

## 2.2. Crear ocasionalment situacions especials d'aprenentatge

Una segona possibilitat d'integració didàctica de la transversalitat en el currículum escolar es podria concretar en aspectes curriculars puntuals al llarg del curs. En el nostre cas, es tractaria d'incloure en la programació curricular de la Geografia situacions ocasionals i especials d'aprenentatge, globalitzades o interdisciplinars, al voltant de qüestions o esdeveniments clau relacionats amb el contingut de la cultura popular.

Des d'aquest plantejament, podríem elaborar projectes de treball especials, celebrar dies o jornades organitzades al centre dedicats a algun aspecte monogràfic cultural. En qualsevol cas, aquestes activitats ocasionals o especials s'han de programar de forma contextualitzada en àmbits més globals d'aprenentatge –com, per exemple, la programació general del curs-. Si no és així, correm el risc que apareguen com a juxtaposicions o inclús com a elements de ruptura o de desharmonia del clima de treball i d'investigació que s'ha-



3. Kevin nos ha escrito **una carta**, dirigida a todos nosotros, que ha llegado juntamente con el vídeo.

*Hola, amigos:*

*Soy Kevin, un niño de 10 años y vivo en Costa de Marfil. Voy a contaros algunas cosas de mi vida. Vivo en un poblado de una zona que se dedica al cultivo del cacao. La mayoría de la gente, hombres, mujeres y niños trabajamos en este cultivo. El poco dinero que obtenemos con la venta de la cosecha de cacao es la única fuente de ingresos de las familias y con ellos podemos comprar algunas cosas importantes para nosotros. Nuestros alimentos básicos son: el arroz, la mandioca y el ñame.*

*La escuela está lejos de donde vivimos. Tenemos que caminar algunos kilómetros para llegar. A partir de los doce años, muchos niños ya no van a la escuela porque han de ayudar a sus padres en las faenas del campo.*

*Nuestras viviendas están construidas con materiales de la naturaleza, como el barro, ramas,... No disponemos de agua corriente y las mujeres se encargan de ir a traerla de un pozo o río de fuera del poblado.*

*La lengua oficial de Costa de Marfil es el francés pero en nuestro país hay 65 etnias distintas y cada una tiene unas costumbres y lengua diferentes.*

*Como veréis la vida aquí es bastante dura pero los niños nos divertimos y nos lo pasamos muy bien. No tenemos dinero para comprar juguetes. Nos los tenemos que fabricar nosotros aprovechando productos de la naturaleza o materiales ya usados. Lo que más nos gusta es ir a nadar al río y lanzarnos al agua desde lo alto de los árboles.*

*Me gustaría que me escribierais contándome cosas de vuestro país y de cómo vivís. Me sentiré muy contento cuando lleguen vuestras cartas a la escuela.*

*Un fuerte abrazo de KEVIN.*

4. Vamos a escribir nosotros ahora, una **carta** para contestar a **Kevin**.

.....  
.....

### 5. Entrevista

Para conocer la vida en otros países del llamado Tercer Mundo podemos entrevistar a un miembro de una **O.N.G.** que conozca muy bien aquella realidad. Qué os parece la idea? Qué os gustaría saber y conocer de LA VIDA en esos OTROS LUGARES?

Redactad cada equipo las preguntas que le queréis formular el día de la ENTREVISTA.

.....  
.....

## 6. Mural y/o Exposición

Para finalizar vuestro trabajo de investigación sobre la vida en otros lugares del mundo, podeis elegir entre estas dos opciones:

- a) Un **MURAL** con fotografías o imágenes, de los **problemas** que padecen en esos países. Proponed posibles **mejoras** en cada caso.
- b) Un **ÁLBUM** de noticias o titulares de prensa, relacionados con la problemática del Tercer Mundo, con un breve comentario personal de cada noticia o titular de la prensa elegido.

# L'ENSENYAMENT DE LA GEOGRAFIA: RECURSOS DES DE LA CULTURA POPULAR

ROSABEL ROIG VILA

Llicenciada en Ciències de l'Educació  
C.P. "Raspeig", Sant Vicent del Raspeig, Alacant

## 1. INTRODUCCIÓ

En primer lloc tractaré de justificar i explicar el lligam entre la Geografia i la Cultura Popular. En segon lloc esmentaré el plantejament curricular que fa la Reforma respecte la consideració de la cultura popular en les àrees afins a la Geografia i veurem que no s'ha aprofitat del tot el bagatge que ens pot facilitar. A continuació explicaré el plantejament que propose per tal de provar d'aprofitar al màxim els continguts que ens ofereix la tradició popular. Aquest plantejament queda envoltat per la consideració de la cultura popular com un tema transversal, tal i com queda definit aquest concepte en la Reforma. Per últim expose les tres perspectives des de les quals podem treballar els recursos aquest "nou" tema transversal en l'ensenyament de la Geografia (1).

Els continguts propis de la cultura popular es troben molt lligats als de Geografia (2). Si seguim la classificació que fa la Reforma dels continguts, pel que fa als conceptuals, veiem que hi ha diversos punts d'intersecció entre la Geografia i la cultura popular, com ara: la descripció de l'entorn geogràfic; l'arquitectura urbana; les xarxes viàries, de comunicació i de distribució de mercaderies; la toponímia (*maior* i *minor*); els recursos hidràulics; les transformacions agrícoles; etc.

Quant als continguts procedimentals, podem veure que, en la seua majoria, coincideixen també precisament perquè tenen un objecte d'estudi comú i general. Així, el treball de camp és un dels recursos més importants en l'ensenyament de la Geografia i, al seu torn, bàsic en una investigació sobre algún aspecte relacionat amb la cultura popular. Podem esmentar encara uns altres recursos, com ara: la manipulació i lectura de plànols i mapes; la utilització de documents gràfics i sonors; etc.

Per últim, no podem oblidar els continguts actitudinals o, dits d'una altra forma, els valors. Sols cal citar, per exemple, un dels Objectius Generals de l'Educació Secundària (3) és:

"Conèixer, apreciar i respectar el patrimoni cultural i natural, tot entenent la diversitat cultural i lingüística com un dret dels pobles i dels individus a la seua identitat, de manera que s'afavoresca una actitud d'interés i de respecte envers l'exercici d'aquest dret".

Com veiem, en aquest objectiu subjau en últim terme la integració personal d'un sistema de valors en el qual conflueixen, una vegada més, aspectes historicogeogràfics i tradició.

Dit d'una altra forma: ens podríem plantejar aquest objectiu tant pel que fa a l'ensenyament de la Geografia, com pel que fa a un projecte d'investigació sobre cultura popular.

Aquest objectiu també ens serveix per comentar el segon aspecte que volia tractar, és a dir, de quina manera la legislació educativa planteja la inclusió de la Cultura popular en les àrees curriculars. Sols podem dir que, per exemple, en Primària, el tractament queda limitat a la inclusió d'alguns objectius o continguts dins el projecte curricular de cada àrea, inclosa la del Coneixement del Medi Social i Natural.

D'altra banda, en l'Educació Secundària Obligatòria la cultura popular apareix legislada en el bloc d'assignatures optatives. Això, tanmateix, no assegura que s'impartisca en cada centre educatiu. És clar que amb aquest tractament de la legislació actual, difícilment podem extraure tots els recursos que ens dona la cultura popular per a l'ensenyament de la Geografia. Sóc de l'opinió que un plantejament enfocat des de la transversalitat podria aportar-nos un cabal interessant d'eines i d'estratègies per provar de millorar aquesta situació.

Parlar de la transversalitat és parlar d'un aspecte important de la Reforma. De fet, podem ben dir que una de les seues principals innovacions ha estat la inclusió dels anomenats Temes Transversals. Per una banda, es volia donar solució als problemes i a les preocupacions fonamentals de la societat, i, per una altra, es volia aconseguir la formació integral de la persona. Així, els temes transversals eren la resposta a aquestos plantejaments. En definitiva, es tractava de demanar una Educació en els Valors que fós, almenys –i això no és poc-, més explícita del que no era abans.

Ara bé, calia esbrinar quins havien de ser els Temes Transversals que havien de quedar inclosos en el currículum oficial i que havien de conformar les àrees temàtiques referides a Valors. Quasi totes les administracions amb competències educatives han coincidit en la primera proposta del MEC. A la nostra comunitat la Conselleria d'Educació i Ciència va estipular els següents Temes Transversals (DOGV 3-3-95): educació moral i cívica, educació per a la pau, educació del consumidor, educació ambiental, coeducació, educació sexual, educació per a la salut i l'educació vial.

Atés que són només aquestos els Temes Transversals oficialment reconeguts o contemplats pel text legal, hi ha altres possibilitats que han quedat fora –del paper oficial- i han perdut, així, una bona oportunitat de ser protagonistes en el desenvolupament curricular de qualsevol àrea. Parlem, per exemple, dels mitjans de comunicació, el multiculturalisme o la cultura popular.

Considere que un tema com ara la cultura popular té suficients possibilitats curriculars per ser considerada tema transversal a cada àrea curricular. D'aquesta manera: la rondallística s'interrelaciona amb l'àrea de Llengua; els jocs populars, amb la d'Educació Física; les dances populars, amb la de música; etc. Tot seguit em centraré en el tractament com a tema transversal de la cultura popular en l'ensenyament de la Geografia.

## 2. PROPOSTES D'INTERRELACIÓ GEOGRAFIA-CULTURA POPULAR

En l'epígraf anterior hem apuntat la idea de considerar la cultura popular com un tema transversal en el desenvolupament curricular de l'escola. No es tracta de proposar que l'Administració integre aquesta denominació —potser ha passat el moment oportú per fer-ho—, però sí que podem adoptar —i adaptar en la mesura del possible— la forma de treballar els temes transversals a l'escola a fi d'incloure aspectes de la cultura popular en la Geografia. Això no implica que la resta de temes transversals no hagen de tenir el seu lloc en l'ensenyament de la Geografia; ans al contrari: l'educació ambiental, per exemple, és un dels aspectes transversals que més implicació ha de tenir en l'àrea.

Hi ha diverses possibilitats didàctiques d'interrelació entre la Geografia i la cultura popular. Ara bé, si ens basem en la consideració curricular de la cultura popular com a tema transversal, les possibilitats es configuren de una determinada forma. Lucini (4) fa una proposta general d'inclusió dels temes transversals en el currículum des de tres perspectives didàctiques diferents, que no deslligades. Per la nostra part, podem adaptar aquest tractament didàctic general al tema que ens fa al cas. Així, en general, podem treballar de tres maneres bàsiques amb els recursos que ens ofereix la cultura popular per a l'ensenyament de la Geografia:

### 2.1. Integrar la cultura popular de forma contextualitzada en l'ensenyament de la Geografia

Podem integrar el tema transversal —o els temes transversals— de forma contextualitzada i coherent en el procés didàctic comú de l'àrea corresponent. En el nostre cas, es tracta d'integrar els continguts propis de la cultura popular en la programació dels continguts de Geografia, amb l'elaboració de materials curriculars (5).

Des d'aquesta perspectiva, la cultura popular seria una part integrant de la Geografia. El professorat ha de prendre la decisió d'incloure uns temes o uns altres en el Projecte Curricular de Centre i en el Projecte Curricular d'Àrea.

L'Administració ens ha posat una base legislativa mínima a partir de la qual podem desenvolupar projectes curriculars propis i adaptats a les característiques del context sociocultural en el qual s'insereix cada centre. Així doncs, parlar d'incloure aspectes propis de la cultura popular en els Projectes Curriculars de cada centre no és desgavellat, sinó més aviat realista i coherent amb la història pròpia d'aqueix poble.

Un objectiu general seria despertar l'interés i la curiositat per conèixer costums, tradicions i folklore de la comunitat immersa en un espai geogràfic determinat. Val a dir, com a exemples més concrets, els que proposem tot seguit per a la subcomarca de les valls de Guadalest i de l'Algar, que considerem que poden ser extrapolables amb relativa facilitat a altres zones:

#### *1. Visita al museu etnogràfic municipal de Callosa d'En Sarrià.*

Blocs de continguts implicats: l'entorn i la situació en l'espai; les relacions humanes i cultura; el canvi de temps; objectes i màquines.

Continguts del museu: la utilització del medi físic; la transformació urbana; el coneixement de l'elaboració i la transformació dels elements naturals a causa del consum, el comerç i el transport tradicional; el transport per camins amb animals; els canvis en el conreu de la terra com a conseqüència del desenvolupament tecnològic.

Utilització del museu: es poden plantejar diverses visites segons la unitat temàtica plantejada.

Metodologia:

- Abans de la visita: plantejar els objectius –general i específic-; concertar la visita; preparar una guia didàctica per a l'alumnat –amb qüestions referides a l'observació, la reflexió comparativa, la formulació d'hipòtesi, l'experimentació i les conclusions- (6).
- Durant la visita: explicació i orientació sobre la informació; emplenar la guia –de forma col·lectiva o individual-.
- Després de la visita: anàlisi, síntesi i conclusions finals de l'activitat.

## 2. Visita al casc urbà de Callosa d'En Sarrià (7)

Objectiu: anàlisi de la transformació urbana ben accelerada en les darreres dècades que ha patit una població per acció del desenvolupament general de la comarca arran de l'amillorament econòmic creat per l'esclat (o *boom*) turístic, de la construcció i del sector terciari.

-Metodologia: itinerari didàctic, tot fent especial atenció en l'evolució que s'hi ha produït (del casc antic al modern; canvi de modes de tipologia arquitectònica; acondicionament dels carrers i els canvis de la vida quotidiana –la relació dels habitants amb el carrer; etc.)

3. Activitats d'aprofitament a partir de les visites anteriors: elaboració de murals comparatius amb d'altres entorns geogràfics; muntatge audiovisual (text i diapositives); exposició de treballs amb les conclusions pròpies; realització d'un fitxer de vocabulari; anàlisi contrastiva amb d'altres documents de treball –gràfics, sons o impresos-, etc.

## 2.2. Crear ocasionalment situacions especials d'aprenentatge

Una segona possibilitat d'integració didàctica de la transversalitat en el currículum escolar es podria concretar en aspectes curriculars puntuals al llarg del curs. En el nostre cas, es tractaria d'incloure en la programació curricular de la Geografia situacions ocasionals i especials d'aprenentatge, globalitzades o interdisciplinars, al voltant de qüestions o esdeveniments clau relacionats amb el contingut de la cultura popular.

Des d'aquest plantejament, podríem elaborar projectes de treball especials, celebrar dies o jornades organitzades al centre dedicats a algun aspecte monogràfic cultural. En qualsevol cas, aquestes activitats ocasionals o especials s'han de programar de forma contextualitzada en àmbits més globals d'aprenentatge –com, per exemple, la programació general del curs-. Si no és així, correm el risc que apareguen com a juxtaposicions o inclús com a elements de ruptura o de desharmonia del clima de treball i d'investigació que s'ha-

ja aconseguit en l'aula.

Un exemple d'això podria ser realitzar un projecte de treball per a Primària basat en l'estudi de l'almàssera, a fi de desenvolupar principalment els continguts del bloc "Objectes i màquines".

Objectiu general: Identificar alguns objectes i recursos tecnològics en el medi i valorar-ne la contribució per satisfer determinades necessitats humanes.

Objectius específics: Localització de les almàsseres en les valls de Guadalest i de l'Algar; Comprensió de la funció de les parts fonamentals d'una almàssera; Identificar les activitats que envolten el treball a l'almàssera; Analitzar la transformació d'una activitat artesanal en una d'industrial.

Orientació didàctica: En aquest projecte, a més dels objectius especificats, cal remarcar aspectes colaterals, com ara l'estudi del context arquitectònic on és enclavada l'almàssera.

Metodologia suggerida: Anàlisi de les idees prèvies de l'alumnat; Observació; Reflexió; Formulació d'hipòtesis; Experimentació; Conclusions.

Tècnica principal: Itinerari didàctic que incloga almenys dues almàsseres: una almàssera tradicional (Bolulla) i una de moderna (Cooperativa Sant Isidre de Benimantell).

Un exemple suggerent per a aquesta segona perspectiva seria la celebració de la setmana cultural o jornades culturals que anualment se celebren en els centres educatius dedicada a la cultura popular. Llavors ja parlariem d'una interdisciplinarietat o globalitat en la qual la cultura popular seria l'eix transversal comú a totes les àrees.

### **2.3. Contextualitzar l'ensenyament de la Geografia en la seua totalitat des de la perspectiva de la cultura popular**

Una tercera possibilitat, més agosada, seria contextualitzar una àrea en la seua totalitat des de la perspectiva d'un tema transversal.

En el nostre cas contextualitzaríem la Geografia des de l'enfocament curricular dels continguts propis de la cultura popular. En el cas de Primària, estructurariem les unitats didàctiques d'un trimestre –podria ser també tot un curs- amb l'elecció de temes relacionats directament amb la cultura popular. Els objectius i els continguts estarien adaptats directament del disseny curricular de l'àrea del Coneixement del Medi Social i Natural. A banda d'aquest treball d'aula, proposem la creació d'un taller en el qual es realitzarien activitats complementàries a les de classe. En aquest taller hi hauria la col·laboració de l'alumnat en la seua organització.

Pel que fa a l'organització, s'ha de dedicar un horari regular per al taller. Les activitats poden durar una sessió o diverses. Amb l'objectiu últim que un nivell educatiu assistisca a diferents tallers i tots els nivells participen en el Taller de cultura popular, l'organitza-

ció de les activitats pot ser: una mateixa activitat per a diferents nivells; o una activitat específica per a un nivell.

En la nostra zona d'estudi, les propostes per al taller serien:

1. Itinerari didàctic "Tossal de les Banderes"- església de Callosa d'En Sarrià.

Aquest itinerari resulta interessant des de la perspectiva d'aprofitament quant als recursos del medi. Aquest tossal ha estat durant molts segles pedrera d'on s'ha extret matèria primera per a la construcció d'edificis arreu de la Marina Baixa, d'Alacant i de València, a més a més de construir el pont de la localitat i la seua església. Avui en dia és una pedrera abandonada.

2. El itinerari pot servir per a analitzar la transformació de matèria primera per a un ús urbà. Al mateix temps, s'analitza la desaparició d'aquest treball artesanal.

3. Itinerari didàctic pels antics camins de ferradura. En aquest cas es tracta d'analitzar la transformació que han patit les xarxes de distribució i comerç des de l'època tradicional (8).

4. Elaboració de diapositives amb les quals comparar l'arquitectura tradicional amb la construcció actual.

5. Construcció de maquetes de tipologies arquitectòniques tradicionals -mas, riu-rau, etc.- i actuals -magatzems-.

6. Muntar una exposició al voltant de l'evolució del vestit.

7. Realitzar una enquesta al voltant del món sociocultural de l'alumne comparat amb el descrit pels seus avantpassats.

## CONCLUSIÓ

Segons Estébanez Álvarez (9), quan parlem d'ensenyament de la Geografia no podem optar per un sistema de valors determinat sinó que hem de proporcionar a l'alumnat enfocaments i mètodes que l'ajuden a comprendre els valors que subjauen en l'organització social de l'espai. Parlar avui de l'ensenyament de la Geografia implica tenir en compte aspectes inherents a la situació actual, com ara, els referits al mediambient, a la situació laboral, a la distribució de la riquesa, a la convivència interracial, etc. Són temes que formen part del present però ara bé, per a poder viure el present i projectar un futur, cal conèixer el passat i, a més a més, el nostre passat.

## NOTES

1. Aquesta comunicació s'insereix en una línia d'investigació que desenvolupe de fa uns anys sobre l'aplicació didàctica dels Temes Transversals en diverses àrees curriculars. Fruits d'aquesta mateixa línia han estat, per exemple:



- *Educació i Física i Salut: una proposata per a Primària* (250 pp.), que va obtenir el "Premio Educación y Sociedad en la modalidad de material didáctico no editado. 1995", concedit pel Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid (BOE 30-7-95);
  - *Els oficis tradicionals de les valls de Guadalest i de l'Algar. Amb una proposta d'aprofitament didàctic (Premi Valeri Serra i Boldú de Cultura Popular, 1996)*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1997 (315 pp.);
  - dos Projectes d'Investigació i Innovació Educativa finançats per la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana (DOGVs: 7-9-94 i 2-6-97);
  - dos Projectes d'Investigació en l'Àrea de Ciències Humanes i Socials de la Institució alenciana d'Estudis i Investigacions (IVEI) de la Diputació de València (DOGV 27-6-94);
  - i un projecte d'investigació finançat per l'Institut de Cultura Juan Gil-Albert de la Diputació d'Alacant (ressolució de la sessió de la Junta Rectora del 29-5-97).
2. Vid. Antonio Moreno Jiménez & Maria Jesús Marrón Gaité (eds.): *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*, Madrid, Síntesis, 1995.
  3. Equip de la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa: *Disseny curricular Secundària Obligatoria. Àrea de Geografia i Història*, València, Conselleria de Cultura Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana, 1990, p. 66.
  4. Fernando G. Lucini: *Temas Transversales y educación en valores*, Madrid, Grupo Anaya, 1994, p. 52.
  5. Vid. R. López Facal *et al.*: "Orientaciones i criterios para la elaboración de materiales curriculares", en Grupo Cronos (coord.): *Proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria)*, Salamanca, Amarú Ediciones, 1991, pp. 107-122.
  6. Vid. Jesús Rafael de Vera Ferré: "Los catálogos en la enseñanza de la Geografía", *Apuntes de Educación-Ciencias Sociales*, 37 (abril-juny, 1990), 6-9.
  7. Vid. Emilia María Tonda Monllor: "Los itinerarios didácticos y su aplicación", *Apuntes de Educación-Ciencias Sociales*, 37 (abril-juny, 1990), 10-12.
  8. Vid. Jesús Rafael de Vera Ferré: *La formación de la red de carreteras de la provincia de Alicante. 1833-1982*, Alacant, Institut d'Estudis Juan Gil-Albert, 1991.
  9. José Estébanez Álvarez: "Bases para un diseño curricular de geografía en enseñanza secundaria", en Antonio Monclús Estella (coord), *La enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales*, Madrid, Editorial Complutense, 1992, pp. 29-42.

# LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA: RECURSOS DESDE LA CULTURA POPULAR

ROSABEL ROIG VILA

Licenciada en Ciencias de la Educación  
Colegio Público "Raspeig", San Vicente del Raspeig, Alicante

## 1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo trataré de justificar y explicar en primer lugar la relación entre la Geografía y la cultura popular. En segundo lugar, me referiré al planteamiento curricular que hace la Reforma respecto a la aportación de la cultura popular en las áreas afines a la Geografía y veremos cómo no se ha aprovechado del todo dicha aportación. A continuación explicaré el planteamiento que propongo con vistas a aprovechar mejor los contenidos que la tradición popular nos ofrece. Este planteamiento queda justificado por la consideración de la cultura popular como tema transversal, tal y como queda definido este concepto en la Reforma. Por último expondré las tres perspectivas desde las cuales podemos trabajar los recursos de este "nuevo" tema transversal en la enseñanza de la Geografía (1). Apuntaré algunas actividades que ejemplifiquen el planteamiento didáctico de cada una de estas tres perspectivas. Son actividades que he desarrollado en un centro educativo de la subcomarca de los valles de Guadalest y del Algar, y que considero pueden ser extrapolables a otras zonas

## 2. GEOGRAFÍA Y CULTURA POPULAR

Los contenidos propios de la cultura popular están muy relacionados con los de Geografía (2). Atendiendo a la clasificación que hace la Reforma de los contenidos, si nos fijamos en los contenidos conceptuales, vemos que hay diversos puntos de intersección, como puede ser: la descripción del entorno geográfico; la arquitectura urbana; las redes viarias, de comunicación y de distribución de mercancías; la toponimia (*maior* y *minor*); los recursos hidráulicos; las transformaciones agrícolas; etc.

Respecto a los contenidos procedimentales, podemos ver que, en su mayoría, coinciden también debido a que tienen un objeto de estudio común y general. Así, el trabajo de campo es uno de los recursos más importantes en la enseñanza de la Geografía y básico en una investigación sobre algún aspecto relacionado con la cultura popular. Podemos comentar incluso otros recursos, como por ejemplo: la manipulación y la lectura de planos y mapas; la utilización de documentos gráficos y sonoros; etc.

Por último, no podemos olvidar los contenidos actitudinales, es decir, los valores. Sólo cabe citar, por ejemplo, uno de los Objetivos Generales de la Educación Secundaria (3):

“Conocer, apreciar y respetar el patrimonio cultural y natural, entendiendo la diversidad cultural y lingüística como un derecho de los pueblos y de los individuos a su identidad, de manera que se favorezca una actitud de interés y de respeto hacia el ejercicio de este derecho”

Como vemos, en este objetivo subyace en último término la integración personal de un sistema de valores en el cual confluyen, una vez más, aspectos históricos, geográficos y de tradición. Dicho de otra forma: nos podríamos plantear este objetivo tanto para la enseñanza de la Geografía en general, como para la realización de un proyecto de investigación sobre cultura popular.

### 3. LA CULTURA POPULAR EN LA REFORMA EDUCATIVA

Cabe analizar de qué forma la legislación educativa plantea la inclusión de la cultura popular en las áreas curriculares. Únicamente podemos decir que, por ejemplo, en Primaria el tratamiento queda limitado a la inclusión de algunos objetivos o contenidos en el proyecto curricular de cada área, incluida la del Conocimiento del Medio Social y Natural. Por otro lado, en la Educación Secundaria Obligatoria la cultura popular aparece legislada en el bloque de asignaturas optativas. Esto, sin embargo, no asegura que se imparta en cada centro educativo.

Como vemos, con este tratamiento que hace la legislación educativa actual del tema, difícilmente podemos aplicar todos los recursos que la cultura popular nos proporciona para la enseñanza de la Geografía. Opino que, sin embargo, un planteamiento enfocado desde la transversalidad podría aportarnos un caudal más interesante de recursos y de estrategias.

Hablar de la transversalidad es hablar de un aspecto importante de la Reforma. De hecho, podemos decir que una de sus principales innovaciones ha sido la inclusión de los llamados temas transversales. Por una parte, se quería dar solución a los problemas y a las preocupaciones básicas de la sociedad y, por otra, se quería conseguir la formación integral de la persona. De esta forma, aparecían los temas transversales como la respuesta a estos planteamientos. En definitiva, se trataba de dar una educación en valores que fuera, al menos, más explícita de lo que era antes.

Ahora bien, hacía falta entresacar cuáles debían ser los temas transversales que se incluirían en el currículum oficial. Casi todas las administraciones con competencias educativas coincidieron en la primera propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia. En nuestra Comunidad la Conselleria de Educación y Ciencia determinó los siguientes temas transversales (DOGV 3-3-95): educación moral y cívica, educación para la paz, educación del consumidor, educación ambiental, coeducación, educación sexual, educación para la salud y la educación vial.

Ya que estos son los temas transversales oficialmente reconocidos o contemplados por un texto legal, hay otras posibilidades que han quedado fuera *–del papel oficial–* y han perdido, así, una buena oportunidad de ser protagonistas en el desarrollo curricular de cualquier área. Me refiero, por ejemplo, a los medios de comunicación, el multiculturalismo o la cultura popular.

#### **4. PROPUESTAS DE INTERRELACIÓN ENTRE LA GEOGRAFÍA Y LA CULTURA POPULAR COMO TEMA TRANSVERSAL**

En el epígrafe anterior he apuntado la idea de considerar la cultura popular como tema transversal en el desarrollo curricular general escolar. No se trata de proponer que la Administración integre esta denominación *–puede ser que haya pasado el momento oportuno para ello–*, pero sí podemos adoptar *–y adaptar en lo posible–* la forma de trabajar los temas transversales en la escuela con tal de incluir aspectos de la cultura popular en las áreas afines a la Geografía. Esto no implica que el resto de temas transversales no tengan su lugar en la enseñanza de la Geografía, sino todo lo contrario: la educación ambiental, por ejemplo, es uno de los aspectos transversales que más implicación debe tener en esta área.

Hay diversas posibilidades didácticas de interrelación entre la Geografía y la cultura popular. Ahora bien, si nos basamos en la consideración curricular de la cultura popular como tema transversal, las posibilidades se configuran de una determinada forma. Lucini (4) propone incluir los temas transversales en el currículum desde tres perspectivas didácticas diferentes, que no desligadas. En nuestro caso, podemos adaptar esta visión didáctica general al tema que nos ocupa. Así, en general, podemos trabajar básicamente desde tres perspectivas los recursos que la cultura popular nos ofrece en el área de Geografía:

##### **4.1. Integrar la cultura popular de forma contextualizada en la enseñanza de la Geografía**

Se trata de integrar los contenidos propios de la cultura popular transversales de forma contextualizada y coherente en la programación de los contenidos de Geografía, mediante la elaboración de materiales curriculares (5). Desde esta perspectiva, la cultura popular sería una parte integradora de la Geografía.

La Administración ha determinado una base legislativa mínima a partir de la cual podemos desarrollar proyectos curriculares propios y adaptados a las características del contexto sociocultural en el cual se inserta cada centro. Así pues, incluir aspectos propios de la cultura popular en los proyectos curriculares de cada centro aparece como algo coherente con el contexto cultural de cada lugar.

Veamos algunas actividades que ejemplifican esta primera perspectiva y que comparten un objetivo común: despertar el interés y la curiosidad para conocer costumbres, tradiciones y folklore de la comunidad inmersa en un espacio geográfico determinado.

### 1. Visita al museo etnográfico municipal de Callosa d'en Sarrià.

Bloques de contenidos relacionados: el entorno y la situación en el espacio; las relaciones humanas y la cultura; el cambio en el tiempo; objetos y máquinas.

Contenidos del museo: la utilización del medio físico; la transformación urbana; la elaboración y la transformación de los elementos naturales a causa del consumo, el comercio y el transporte tradicional; el transporte por caminos mediante tracción animal; los cambios en el cultivo del campo como consecuencia del desarrollo tecnológico.

Metodología:

- Antes de la visita: plantear los objetivos -generales y específicos-; concertar la visita; preparar una guía didáctica para el alumnado -con cuestiones referidas a la observación, la reflexión comparativa, la formulación de hipótesis, la experimentación y las conclusiones- (6).
- Durante la visita: explicar y orientar por parte del profesorado; rellenar la guía de forma colectiva o individual por parte del alumnado.
- Después de la visita: análisis, síntesis y conclusiones finales de la actividad.

### 2. Visita al casco urbano de Callosa d'en Sarrià (7).

- Objetivo: analizar la transformación urbana que ha experimentado una población debido a la mejora económica general originada en las últimas décadas por el *boom* turístico, de la construcción y del sector terciario.
- Metodología: itinerario didáctico, haciendo especial atención a la evolución que se ha producido (del casco antiguo al moderno; cambio de tipología arquitectónica; acondicionamiento de las calles y los cambios de la vida cotidiana -la relación de los habitantes con la calle-; etc.)

3. Actividades a partir de las visitas anteriores: elaboración de murales comparativos de diversos entornos urbanos; montaje audiovisual (texto y diapositivas); exposición de trabajos; realización de un fichero de vocabulario; análisis mediante otros documentos de trabajo -gráficos, sonoros o impresos-, etc.

## 4.2. Crear ocasionalmente situaciones especiales de aprendizaje

Una segunda posibilidad de integración didáctica de la transversalidad en el currículum escolar se podría concretar en aspectos curriculares puntuales a lo largo del curso. En nuestro caso, se trataría de incluir en la programación curricular de la Geografía situaciones ocasionales y especiales de aprendizaje, globalizadas o interdisciplinares, en torno a cuestiones o acontecimientos clave relacionados con el contenido de la cultura popular.

Desde este planteamiento, podríamos elaborar proyectos de trabajo, celebrar días o jornadas organizadas en el centro dedicadas a algún aspecto monográfico cultural. En cualquier caso, estas actividades ocasionales o especiales deben programarse de forma con-

textualizada en ámbitos más globales de aprendizaje –como, por ejemplo, la programación general del curso-. Si no es así, corremos el riesgo de que aparezcan como yuxtaposiciones o incluso como elementos de ruptura o de desarmonía del clima de trabajo y de investigación que se haya conseguido en el aula. Veamos algunos ejemplos:

1. *Estudio de una almazara*. Se trata de la realización de un proyecto de trabajo para Primaria basado en el estudio de la almazara, con el fin de desarrollar principalmente los contenidos del bloque “Objetos y máquinas”.

Objetivo general: Identificar algunos objetos y recursos tecnológicos en el medio y valorar la contribución para satisfacer determinadas necesidades humanas.

Objetivos específicos: Localizar las almazaras en los valles de Guadalest y del Algar; analizar las partes fundamentales de una almazara; identificar las actividades que rodean el trabajo en la almazara; analizar la transformación de una actividad artesanal en industrial.

Metodología sugerida: Análisis de las ideas previas del alumnado, observación, reflexión, formulación de hipótesis, experimentación y conclusiones.

Técnica principal: Itinerario didáctico que incluye al menos dos almazaras, una almazara tradicional (Bolulla) y una moderna (Cooperativa “Sant Isidre” de Benimantell).

2. *Celebración de una semana cultural o diada dedicada a la cultura popular*:

Si, por ejemplo, elegimos los juegos populares como tema general de la semana cultural, las actividades propuestas son:

*Área de Conocimiento del Medio Social y Natural*: Elaborar bases de datos de juegos populares con diversas entradas: juego/edad/clase social, espacio de juego/sexo/rol, etc.; Localizar en el plano de la localidad los lugares más utilizados para el juego; Conseguir fotografías actuales y antiguas de estos lugares y analizar la evolución urbanística; Localizar posibles lugares actuales para el juego y analizar las características que lo hacen ser idóneo: situación, dimensiones, tráfico, etc.; Buscar información sobre el contexto social y económico tradicional mediante entrevistas, reseñas bibliográficas, fotografías, dibujos, cuentos, etc.

*Área de Plástica*: Conseguir de las familias prendas de vestir propias de la época para usarlas en la diada; Confeccionar los carteles de la semana cultural; Fabricar juguetes antiguos.

*Área de Música*: Cantar e interpretar con diferentes instrumentos las canciones de los juegos; Jugar con musicogramas; Grabar las canciones interpretadas.

*Área de Lengua Valenciana*: Corrección de las fichas de los juegos y los cuentos; Confección de entrevistas para estudiar el contexto social y económico; Hacer listados de palabras, locuciones y expresiones propias de los juegos.

*Áreas de Lengua Castellana y Lengua Inglesa*: Comparar juegos populares de otras comunidades y países con los de la localidad.

*Área de Matemáticas:* Diseñar decorados, campos de juego, etc.; Confeccionar gráficas estadísticas de las entrevistas hechas.

### **4.3. Contextualizar la enseñanza de la Geografía en su totalidad desde la perspectiva de la cultura popular**

Una tercera posibilidad sería contextualizar un área en su totalidad desde la perspectiva de un tema transversal. En nuestro caso contextualizaríamos el área de Geografía desde un enfoque curricular con contenidos propios de la cultura popular. En el caso de Primaria, estructuraríamos las unidades didácticas de un trimestre –podría ser también de todo un curso- mediante la elección de temas relacionados directamente con la cultura popular. Los objetivos y los contenidos de estos temas los extraeríamos directamente del diseño curricular del área del Conocimiento del Medio Social y Natural pero los adaptaríamos al objeto de estudio determinado por la cultura popular de la localidad. Temas como “Los oficios tradicionales”, “Los caminos de herradura”, “Nuestras casas y las de nuestros antepasados”, etc. serían algunos ejemplos de dichas unidades didácticas. Por supuesto, una vez finalizadas dichas unidades didácticas tendremos que haber trabajado los contenidos prescritos en el proyecto curricular del área de Conocimiento del Medio Social y Natural.

Aparte de este trabajo de aula, propongo la creación de un taller en el cual se realizarían actividades complementarias a las de clase. En dicho taller colaboraría directamente un grupo de alumnos/as en la elaboración y realización de actividades. Respecto a la organización cabe decir que:

- Es necesario dedicar un horario regular a las actividades del taller.
- Las actividades pueden durar una sesión o varias.
- Hay que procurar que un nivel educativo asista a diferentes talleres y que todos los niveles participen.
- Las actividades pueden ser iguales para todos los niveles o específicas para cada ciclo.

En nuestra zona de estudio, algunas de las actividades que hicimos son:

#### *1. Itinerario didáctico “Tossal de les Banderes-iglesia de Callosa d’en Sarrià”.*

Este itinerario resulta interesante desde la perspectiva de aprovechamiento de los recursos del medio. Este cerro ha sido durante muchos siglos una cantera de donde se ha extraído materia prima para la construcción de edificios públicos de la Marina Baixa, Alicante y Valencia, además de construir el puente de Callosa y su iglesia. Actualmente es una cantera abandonada.

El itinerario puede servir para analizar un ejemplo de transformación de materia prima natural para uso urbano. Al mismo tiempo, se analiza la desaparición del trabajo artesanal del cantero.

1. Itinerario didáctico por los caminos antiguos de herradura.  
En este caso se trata de analizar la transformación que han experimentado las vías de distribución y de comercio desde la época tradicional (8).
2. Elaboración de diapositivas con el fin de comparar la arquitectura tradicional con la actual.
3. Construcción de maquetas de tipologías arquitectónicas tradicionales *-mas, riu-rau,* etc. - y actuales *-almacenes, talleres, etc.-*.
4. Realización de una encuesta sobre el entorno sociocultural del alumno comparado con el descrito por sus familiares más viejos.

## CONCLUSIÓN

Según Estébanez Álvarez (9), cuando hablamos de enseñanza de la Geografía no podemos optar por un sistema de valores determinado sino que debemos proporcionar al alumnado enfoques y métodos que le ayuden a comprender los valores que subyacen en la organización social del espacio.

Hablar hoy de la enseñanza de la Geografía implica tener en cuenta aspectos inherentes a la situación actual, como son los referidos al medio ambiente, a la situación laboral, a la distribución de la riqueza, a la convivencia interracial, etc. Son temas que forman parte del presente pero, ahora bien, para poder vivir el presente y proyectar un futuro, es necesario conocer el pasado, nuestro pasado.



## NOTAS

1. Esta comunicación se inserta en una línea de investigación que estoy desarrollando desde hace unos años sobre la aplicación didáctica de los temas transversales en diversas áreas curriculares. Son producto de esta misma línea:
  - *Educació Física i Salut: una proposta per a Primària* (250 pp.), que obtuvo el “Premio Educación y Sociedad en la modalidad de material didáctico no editado. 1995”, concedido por el Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid (BOE 30-7-95);
  - *Els oficis tradicionals de les valls de Guadalaist i de l'Algar. Amb una proposta d'aprofitament didàctic (Premi Valeri Serra i Boldú de Cultura popular, 1996)*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1997 (315 pp.);
  - dos Proyectos de Investigación e Innovación Educativa financiados por la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalitat Valenciana (DOGVs: 7-9-94 y 2-6-97);
  - dos Proyectos de Investigación en el Área de Ciencias Humanas y Sociales de la Institución Valenciana de Estudios e Investigaciones (IVEI) de la Diputación de Valencia (DOGV 27-6-94);
  - y un proyecto de investigación financiado por el Instituto de Cultura Juan Gil-Albert de la Diputación de Alicante (resolución de la sesión de la Junta Rectora del 29-5-97).
2. Vid. Antonio Moreno Jiménez & María Jesús Marrón Gaité (eds.): *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*, Madrid, Síntesis, 1995.
3. Equipo de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa: *Disseny curricular Secundària Obligatoria. Àrea de Geografia i Història*, Valencia, Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalitat Valenciana, 1990, p. 66.
4. Fernando G. Lucini: *Temas Transversales y educación en valores*, Madrid, Grupo Anaya, 1994, p. 52.
5. Vid. R. López Facal *et al.*: “Orientaciones y criterios para la elaboración de materiales curriculares”, en Grupo Cronos (coord.): *Proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria)*, Salamanca, Amarú Ediciones, 1991, pp. 107-122.
6. Vid. Jesús Rafael de Vera Ferré: “Los catálogos en la enseñanza de la Geografía”, *Apuntes de Educación-Ciencias Sociales*, 37 (abril-junio, 1990), 6-9.
7. Vid. Emilia María Tonda Monllor: “Los itinerarios didácticos y su aplicación”, *Apuntes de Educación-Ciencias Sociales*, 37 (abril-junio, 1990), 10-12.
8. Vid. Jesús Rafael de Vera Ferré: *La formación de la red de carreteras de la provincia de Alicante. 1833-1982*, Alicante, Instituto de Estudios Juan Gil-Albert, 1991.
9. José Estébanez Álvarez: “Bases para un diseño curricular de geografía en enseñanza secundaria”, en Antonio Monclús Estella (coord), *La enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales*, Madrid, Editorial Complutense, 1992, pp. 29-42.

### Introducción

Durante las dos últimas décadas viene cobrando nuevo ímpetu la puesta en valor y el subsiguiente coleccionismo de las tarjetas postales urbanas, sólido apoyo para la memoria histórica y la cultura cívica. Si la postal anterior a la Guerra Civil experimenta entonces una apreciación económica que la hace algo casi prohibitivo, como contrapartida se publican desde los años ochenta series seleccionadas, en libro o folleto, para la mayoría de las ciudades españolas; del mismo modo que las imágenes *en sepia* de nuestros núcleos urbanos han pasado a ser motivo habitual de ilustración. Gracias a eso las reproducciones de tarjetas antiguas constituyen hoy un material sumamente accesible, y existe la posibilidad de coleccionar a precios razonables postales posteriores a 1950, cuyo interés no es necesariamente inferior.

En Geografía su valor como fuente documental puede ser contrastado en numerosas publicaciones sobre paisajes urbanos, si bien no hemos obtenido toda la rentabilidad posible de un recurso didáctico de primer orden. Desde que en 1873 se pusieron a la venta las primeras postales, hasta las últimas series publicadas casi a la vuelta del siglo veintiuno mostrando las mejoras en el centro de nuestras ciudades, existe testimonio gráfico de un siglo de cambios, entre el primer capitalismo y el neoliberalismo posindustrial. Claro está que la tarjeta postal nunca recoge la totalidad, pues omite lo más pobre; pero sí muestra las principales piezas que se han ido añadiendo en sucesión genealógica, haciendo fácil seguir el encadenamiento de modelos urbanos y las mayores transformaciones. No siendo una imagen completa, también posee interés la selección en cada época de determinados lugares o fenómenos, con arreglo a una intencionalidad que puede decantarse según momentos del lado científico, propagandístico o meramente artístico.

La ciudad es nuestro objeto más rico en posibilidades didácticas, por su carácter transversal que exige una aproximación globalizadora. Ningún medio seguramente más asequible que las series temporales de postales para poner en manos del alumno el lenguaje, los conceptos, las herramientas que permiten comprender el paisaje, y transmitirle todo un sistema de valores propio de las Humanidades. En efecto, la tarjeta fotográfica no sólo representa una fuente de reflexión acerca del pasado, poniendo de relieve la importancia de la dimensión histórica y los elementos urbanos heredados. También es vía para un mejor conocimiento del entorno inmediato, con la lectura crítica de las transformaciones en curso y el diagnóstico de los problemas. Ahora bien, de poco serviría si las postales se emplean exclusivamente como aproximación a la realidad propia, para estimular el localismo o magnificar el pasado de manera simplista. Quizá debamos más aún entenderlas como medio de asomarse al exterior y manejar horizontes más amplios, pues al fin y al cabo cualquier proceso examinado a la escala local no dejará de encerrar cierta dimensión universal. Eso sin olvidar que la finali-

dad natural de la Geografía, para muchos, reside en despertar la solidaridad y estimular la extroversión, relegando a un segundo plano el estrecho marco regional al que parecen confinarnos los valores dominantes. Pues, más que cultivar el ahondamiento de las *diferencias*, seguramente debemos transmitir el reconocimiento de las similitudes.

## 1. Las postales de primera generación

La parte final del Ochocientos y los años entre siglos legaron vastísimas colecciones de tarjetas postales que, siendo las primeras comercializadas, encierran tanta perfección técnica como interés documental y valor artístico. Ya que su finalidad era difundir las novedades urbanísticas del capitalismo industrial, el repertorio temático resulta exhaustivo, dejando fuera casi exclusivamente la infravivienda proletaria. Entre las instantáneas de mayor interés se encuentran las vistas de conjunto, que permiten establecer tipologías de núcleos en función del emplazamiento, la estructura física o el grado de transformación experimentado a partir de la ciudad antigua. A esta corresponde gran parte del protagonismo entre los espacios fotografiados, por estar plenamente inmersa en una reforma interior de cuyas diversas manifestaciones (renovación gradual del caserío, rectificación del viario con nuevas alineaciones u operaciones de desahogo en espacios públicos, eliminación de usos no residenciales heredados) queda testimonio.

Al trasladarse el centro de gravedad urbano hacia los Ensanches, también la tarjeta postal retrata los nuevos motores de actividad y el espacio residencial de la clase ascendente. Territorio muy heterogéneo como corresponde a una primera etapa de ocupación, las fotografías del Ensanche recogen los elementos destacados en la red arterial (Gran Vía, plaza Circular), el contraste entre formas de ocupación (ciudad jardín frente a edificación cerrada especulativa) y el amplio cortejo de usos colaterales al hábitat burgués, desde colegios religiosos a grandes edificios públicos (Diputación, teatro, mercado).

Motivos muy característicos del daguerrotipo terminan por definir el nuevo modelo urbano: estaciones ferroviarias, espacios fabriles o portuarios, grandes obras de ingeniería y arquitectura del hierro. Algunos tipos urbanos emergentes, como las localidades balnearias o los núcleos mineros, completan la iconografía de la ciudad industrial, donde tampoco está ausente la dimensión higienista (arbolado de alineación, jardines particulares, parques y paseos).

## 2. La primera mitad del siglo XX

Hasta 1936 el rasgo más destacado es la continuidad, tanto en los procesos urbanos como correlativamente en la postal. La presencia del casco antiguo no disminuye en la medida esperable, dado que entonces el pensamiento y las técnicas de reforma interior arrojan algunos de sus mayores frutos, como las plazas de las catedrales (producto de la teoría de las perspectivas), o las operaciones de cirugía que rasgan la antigua trama. Ningún ejemplo mejor que la Gran Vía madrileña, el paisaje urbano español más fotografiado desde la apertura del primer tramo (años diez) hasta la actualidad. Como otras iniciativas similares acometidas en diversas ciudades, su finalidad fue la generación de

plusvalías inmobiliarias introduciendo contenidos centrales en la ciudad preindustrial, si bien tampoco estaban ausentes razones ambientales y de vialidad.

En cuanto a los Ensanches la tarjeta postal permite valorar una fenomenología que gana complejidad. Avanza el proceso de ocupación con formas de aprovechamiento cada vez más intensivas, como la primera generación de rascacielos en los años treinta. Se sacrifican en diversa forma los proyectos originales (viario, asignación de contenidos o densidades) y asoma una embrionaria selección de usos: en detrimento de la industria y las capas populares, a favor de la residencia elitista y de un terciario que hace migrar el centro comercial fuera del núcleo histórico.

La contienda bélica y el contexto de la posguerra introdujeron una ruptura en la evolución hasta aquí esbozada, pues disminuye el número de postales y estas se empobrecen considerablemente como documento. Prueba de ello es la drástica restricción hasta bien avanzados los años cincuenta del repertorio de lugares fotografiados, casi siempre a favor de las calles principales o el centro tradicional. La puerta del Sol, Alcalá, el tramo final de la Gran Vía (rematado entonces), donde puede verse por ejemplo la gradual renovación de los medios de transporte urbano: tranvías, trolebuses, autobuses de dos pisos. Bastante excepcionales por su valía resultan las tarjetas de intencionalidad más propagandística, que suelen recoger el resultado de la reconstrucción en ciudades o barrios devastados durante la conflagración (Oviedo, Teruel, la ciudad universitaria de La Moncloa, la plaza de España). O bien muestran algunas grandes obras públicas, realizaciones urbanísticas o arquitectónicas de distinta índole: plazas cívicas, conjuntos monumentales, nuevos accesos, avenidas trazadas sobre terrenos ganados al encauzar tramos fluviales urbanos.

### **3. La época dorada del desarrollismo**

Ya desde los primeros años sesenta recobra fuerza la realización de postales, en las cuales nuevamente tiene cabida una elevada proporción del espacio urbano, para dar a conocer las incipientes transformaciones de una sociedad que va dejando atrás la postración y entra en un ciclo económico expansivo. Durante la primera mitad de la década son otra vez profusas las vistas panorámicas, sobre el núcleo original o el conjunto urbano. Las primeras dejan ver con frecuencia situaciones de deterioro material que aún no han dado paso a su lógico desenlace, la sustitución morfológica. Si la stampa incluye el tejido de los barrios, seleccionando como realidad más llamativa el crecimiento en superficie, no es raro que evidencie un cambio en los criterios urbanísticos, desde el hábitat de ciudad-jardín a un tejido cerrado con bloques de ladrillo.

En el Ensanche va asomando de forma tímida el derribo de edificios de primera generación, paralelamente a una embrionaria modernización del equipamiento comercial. La ausencia de tránsito rodado no impide ver que los automóviles de producción nacional se están abriendo paso frente a los vehículos importados, mientras el tranvía agota sus posibilidades de expansión como medio de transporte. Especial interés ofrecen las vistas de espacios remodelados bien a causa de siniestros (incendio de Santander) bien por apertura de ejes interiores (Gran Vía de Huelva, Gran Vía de Salamanca), o cambios de traza-

do ferroviario (avda. de Portugal en Salamanca); ganancia de centralidad y acogida de funciones directoras constituyen entonces el denominador común.

Novedad en las tarjetas de aquellos años fue asimismo la aparición del borde urbano y las periferias, donde se construyen residencias de la seguridad social, universidades laborales (Zamora) y la primera generación de polígonos de viviendas sociales (Gijón). Por fin, un tipo de fotografía muy rico documentalmente es el que recoge el primer florecimiento del fenómeno turístico, mostrando por ejemplo una Marbella de fuerte reminiscencia rural.

Aproximadamente a partir de 1965 y coincidiendo con la plena entrada del desarrollismo se produce una eclosión de las postales urbanas, cuya variedad temática proporciona amplia crónica de las diversas transformaciones y de las piezas añadidas al conglomerado urbano. Impregnadas de optimismo y de un culto a la modernización, quieren dar publicidad a las mejoras económicas y sociales materializadas en el modelo de ciudad desarrollista. Desde nuestra perspectiva, imágenes destinadas a difundir las *bondades* del régimen ponían a menudo en evidencia las graves limitaciones del mismo.

En los cascos antiguos cristaliza la dualidad de situaciones, abandono con pérdida de vitalidad económica frente a destrucciones masivas y terciarización, realidades que a menudo coexisten en una misma ciudad. La oleada de demoliciones se extiende a los barrios decimonónicos, haciendo desaparecer los usos menos rentables y mermando considerablemente el patrimonio contemporáneo; con esa renovación el centro urbano adquiere como perfiles definitivos la residencia exclusiva y un sector servicios cada vez más especializado.

Instantáneas muy características del desarrollismo fueron las que exhibían en positivo los efectos de la motorización, seleccionando horas de gran intensidad de tránsito. Paralelamente cobraban protagonismo los paisajes residenciales *de ladrillo* para el grupo social emergente, la clase media, y las imágenes de los grandes asentamientos de viviendas sociales, públicas (Sevilla, Avilés) o debidas a grandes negocios inmobiliarios particulares (barrio de La Concepción, Madrid).

#### **4. De la crisis del franquismo a la democratización**

Con el ocaso del régimen las tarjetas postales de los años setenta pierden quizá diversidad pero ganan interés al enseñar las contradicciones de un medio urbano donde la especulación y la desigualdad permiten hablar de *crisis*. El desarrollo turístico improvisado, sobre la base de una construcción masiva de apartamentos de baja calidad, aflora en *asombrosas* vistas de Benidorm, Alicante, Las Palmas o el Puerto de La Cruz. En cascos antiguos y Ensanches la indisciplina urbanística multiplicó exponencialmente los derribos, infligiendo daños irreparables en Valladolid, Castellón o Gijón. Mientras el caserío se verticalizaba merced al colosalismo de las construcciones fuera de escala (*la torre* de Orense), los espacios públicos eran adaptados a las exigencias de tránsito y estacionamiento, generalizándose la supresión de espacios arbolados a favor de aparcamientos subterráneos y plazas *duras* (Burgos, Cáceres, La Coruña).

A poco de comenzar la década de 1980 la postal entra en declive al reducirse la tipología de lugares fotografiados, si bien su valor como fuente de conocimiento no disminuye desde el momento en que permite ponderar las diferentes dimensiones de la democratización. Entre ellas, la cultura de recuperación de la ciudad antigua, concretada cuando Salamanca, Vitoria o Toledo inauguran el ciclo de rehabilitación de los centros históricos enseguida generalizado. Otras estampas indican que se están restañando las heridas del franquismo, con operaciones como la efectuada en la glorieta de Atocha. Al propio tiempo, en unas circunstancias económicas que imponen la terciarización, y hacen que el sector servicios se jerarquice y difumine dentro de la ciudad, la postal ayuda a matizar el concepto *centro urbano* y a valorar una dinámica presidida por la selección funcional (oficinas, comercio especializado, consumo de masas).

Nuevas series de vistas aéreas oblicuas permiten por otra parte reflexionar acerca de la creciente *interiorización* del proceso urbano, al remodelar espacios afectos a usos obsoletos (cuarteles, ferrocarriles, industrias) que liberan suelo para viviendas y contenidos centrales, como sucede en el proyecto Pasillo Verde Ferroviario de Madrid.

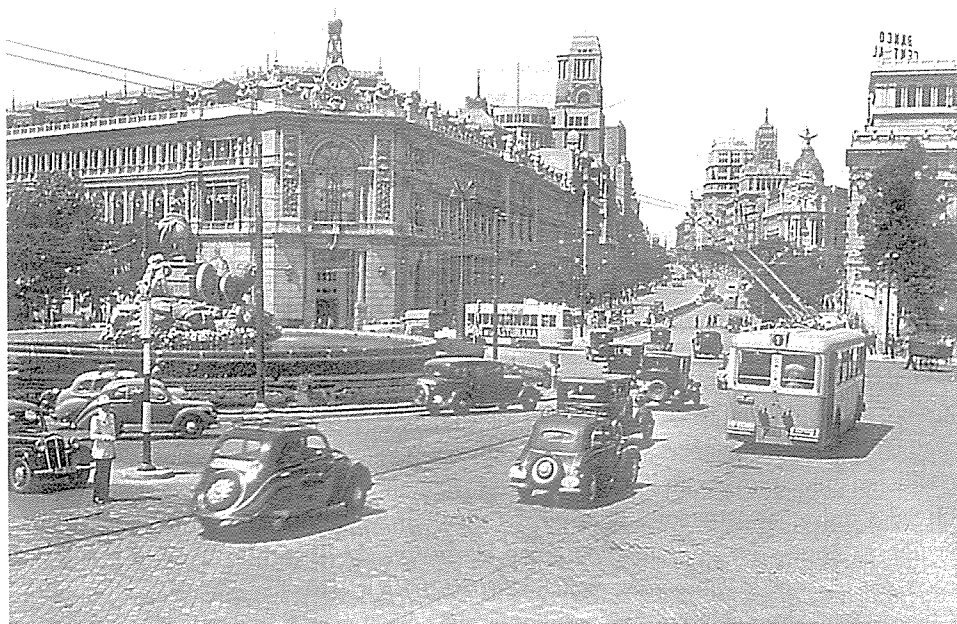
## 5. El interés renovado de las últimas colecciones

El decenio que cierra el siglo se inició con una cierta decadencia de la postal, reducida a la categoría de objeto decorativo que se mixtifica (coloreado artificial, encuadre, rotulación) y, al prevalecer en ella el gusto artístico sobre la intención documental, también resulta un tanto devaluada. Fuera de las vistas de pájaro, periódicamente renovadas, las únicas imágenes de utilidad durante estos últimos años se referían casi invariablemente a los espacios centrales de las ciudades. Nada hay de extraño en esa selección, como paisajes fotografiados, de la fachada urbana (Sevilla), el rostro noble (paseo de Pereda en Santander) y en general los lugares más representativos (plaza del Pilar en Zaragoza, plaza del País Valenciano en Valencia). De hecho concuerdan plenamente con el apogeo del urbanismo de imagen, alternativa neoliberal al urbanismo social, que se traduce por ejemplo en las grandes obras de embellecimiento y mejora del centro urbano. Ahora bien esas inversiones públicas, al desarrollar el concepto de *ciudad-decorado para el consumo*, también inciden en el mercado inmobiliario elevando los precios y favoreciendo la *gentrificación* (conquista residencial del interior por grupos solventes).

Curiosamente aquel mismo contexto va a producir con posterioridad a 1995 un resultado bien diferente: la publicación de nuevas colecciones de tarjetas postales bastante más amplias, que en localidades como Oviedo incluyen numerosas vistas aéreas en detalle del casco antiguo y el Ensanche, y tomas horizontales de enclaves beneficiados con obras de acondicionamiento. Algo fácil de comprender en un momento en que las ciudades se ven obligadas a diseñar estrategias de promoción con el fin de modernizarse, adquirir proyección exterior y atraer el turismo como alternativa de desarrollo; eso sin olvidar el deseo, por parte de los gobiernos municipales, de dar publicidad a las realizaciones urbanísticas. De modo que la postal, un siglo después de su aparición, continúa siendo más radiografía que fotografía.



*Fig. 1. Sustitución de edificios y rectificación de alineaciones en las calles próximas a la Catedral de Valladolid, durante los años entresiglos.*



*Fig. 2. La postal de posguerra suele mostrar los espacios centrales de las ciudades.*





*Fig. 3. Universidad Laboral y colonia de Casas Económicas en Zamora, a principios de los años 60.*



*Fig. 4. Vigo en la década de 1970. Periferización del crecimiento y contrastes en las tipologías de edificación.*



## CIUDAD Y NATURALEZA. LOS “PLANES ESPECIALES” DE MEDIO NATURAL COMO RECURSO EDUCATIVO PARA ENSEÑAR LA CIUDAD.

JESÚS ÁNGEL VALVERDE ORTEGA  
Dpto. de Didáctica de las Ciencias Sociales  
Facultad de Educación, Universidad de Valladolid

### A. EL PLANEAMIENTO URBANÍSTICO. BASE PARA UNA PROPUESTA DIDÁCTICA.

El desarrollo creciente del denominado “modo de vida urbano” ha adquirido, cada vez más, extensión, intensidad e importancia y, en concreto, aquel que se corresponde con el modo de vida de las **ciudades**: altas densidades de población, un desaforado consumismo, un desmedido despilfarro energético, fuertes transformaciones territoriales, grandes impactos ambientales, nocivos niveles de contaminación... Todos estos hechos han generado pautas culturales y valores sociales que tienden a ser hegemónicos y homogéneos en todo el planeta.

Esta expansión se viene identificando también, como es sabido, por la ausencia de vida social, la parquedad de la cultura, la monotonía visual, la falta de valores sociales y la inexistencia de identificación y de conciencia social. Y como contraposición, la urbe se presenta, a su vez, al ciudadano como un espacio de acogida, de protección y de seguridad, enfrentado a las formas y modos de vida rural y del campo, que se identifican desde **la ciudad** como territorios muy atrasados y, en todo caso, espacios naturales que hay que proteger y preservar de la acción humana. Espacios naturales que también están dentro de la ciudad y que para el ciudadano son los grandes desconocidos.

#### **Aprender en la ciudad. Conocer la ciudad.**

Desde un *planteamiento académico*, **el Medio Urbano y la ciudad** se han investigado y estudiado a través de disciplinas sociales ya consolidadas (Geografía Urbana, Historia Urbana, Economía Urbana, Ecología Urbana), organizándose como partes propias de cada una de ellas.

Al mismo tiempo, **el Medio Urbano y la ciudad** han dado lugar a la aparición y desarrollo de una disciplina propia: **el Urbanismo**, que los estudia como “un sistema complejo y plural de interacciones socioeconómicas en un espacio que evoluciona de modo incontenible e inorgánico a veces, planificadamente otras, propio de cualquier asentamiento humano” (1).

Igualmente, la práctica del hacer urbanístico ha conducido a la aparición de un sector de la Administración especializado en la gestión de la ciudad y su crecimiento, desde el Planeamiento Urbano y desde las Administraciones actuantes en la ciudad.

Ahora bien, sólo un tratamiento intradisciplinar e interdisciplinar puede hacer posible este estudio urbano y, de igual manera, su análisis e investigación, tanto de sus elementos constitutivos como de sus aspectos perceptivos.

Esta globalidad del análisis queda meridianamente expresada, por último, desde otro sector: el del *planteamiento educativo*, en donde el estudio del **Medio Urbano y la ciudad** se ha considerado más con la perspectiva de un "contenido curricular" para incorporar a la programación escolar, otras como un "recurso disponible" y cuasi privilegiado para que enseñantes e instituciones puedan hacer uso de él, y otras incorporado al bagaje propio de la Educación no formal o a los contenidos propios del curriculum educativo dentro del Sistema Formal.

Las expresiones "**Educación y Ciudad**", "**Ciudad Educadora**", "**Ciudad para Educar**", "**Educar en la ciudad**", o aquellas otras más próximas al campo educativo, como las de "**Pedagogía Urbana**", "**Educación Urbana**", "**Didáctica de la ciudad**" e incluso "**Didáctica de la Geografía Urbana**", son expresiones con distinto significado, pero que buscan finalidades iguales o parecidas: integrar dos hechos muy relacionados entre sí, **el espacio urbano y la educación**. Clasificar el alcance de estos conceptos supone hoy un reto para la consolidación de los aspectos didácticos de la ciudad.

Y es que los importantes desafíos que tiene planteados la Educación actual pasan hoy ciertamente por adecuar el Sistema Educativo a los nuevos escenarios territoriales donde se desarrolla la **vida ciudadana**. Existe así "un desequilibrio entre lo que ofrece el sistema educativo y las necesidades de formación de las ciudadanas y los ciudadanos en estos nuevos escenarios. La responsabilidad de la educación urbana no sólo corresponde a los centros educativos, sino que tiene que ser compartida con otras Instituciones y agentes educativos, planteándose así una necesaria aproximación entre Sistema Educativo y territorio, y Educación Urbana y responsabilidad educativa" (2).

### **La práctica urbanística como lugar de trabajo pluridisciplinar**

Urbanismo y práctica urbanística han estado alejados de las aulas y apenas han aportado nada importante a la construcción curricular del concepto "**ciudad**", tanto en la Educación formal como en la no formal.

Lo que ahora proponemos es la utilización de la práctica urbanística como recurso didáctico para la enseñanza de algunos aspectos del Medio Natural en la ciudad, constituyendo una primera aproximación a considerar la ciudad como "objeto de aprendizaje", es decir, como un contenido curricular estricto del que se desprenden múltiples utilidades que trataremos de explicar.

La utilización del planeamiento urbano y algunas figuras de Planeamiento como recursos educativos ha sido desconocida por los profesionales de la docencia, tanto en la Educación Primaria como en la Educación Secundaria. Es verdad que algunas veces se

utiliza como “proceso” a simular por los alumnos para “crear” o diseñar la ciudad o una parte de ella; y es verdad también que otras veces se presentan en el aula como ilustración de los contenidos, pero pocas veces se hace en razón de la información, diagnóstico y propuestas que proporciona el proceso administrativo que sigue toda figura de planeamiento para su tramitación y aprobación.

Varios son los aspectos que, a nuestro juicio, deben considerarse para proponer la utilización de estos contenidos en la educación:

1. La elaboración y redacción de los Planes Especiales en toda su amplia gama (P.E.R.I.s., P.E.C.H., P.E.M.F., P.E.M.N.) se realiza a través de la colaboración de diferentes profesionales y equipos multidisciplinares que aportan datos, diagnósticos y propuestas de un modo integrado, respecto a aspectos concretos de la realidad urbana.

*Cuadro n° 1: Relación entre el objeto y la figura de Planeamiento y sus redactores*

Realidades Urbanas	Figura de Planeamiento	Técnicos que usualmente trabajan en la redacción
Centro Histórico. Barrios o espacios degradados. Zonas a remodelar o cambiar de uso: viejas fábricas o espacios obsoletos. Riberas de ríos o Espacios naturales en zonas periurbanas. Espacios culturales y arqueológicos. Zonas y Áreas de Infraestructuras (Redes Viarias, Saneamiento y Abastecimiento y Energía).	Plan Especial del Centro Histórico (PECH). Planes Especiales de Reforma Interior (PERIs). Áreas de Reforma Integrada (ARI). Planes Especiales de Protección, o de Medio Físico y/o Natural (PEMF). Catálogos Arqueológicos y Monumentales (CAM). Planes Especiales de Infraestructuras (PEI).	Arquitectos. Arqueólogos. Historiadores. Licenciados en Derecho. Arquitectos. Geógrafos. Sociólogos. Arquitectos. Economistas. Sociólogos. Licenciados en Derecho. Ingenieros. Biólogos. Geógrafos. Arqueólogos. Arquitectos. Historiadores. Ingenieros. Economistas. Geógrafos.

2. El proceso de Elaboración de los Planes Especiales exige el desarrollo de fases de trabajo que exigen realizar un acercamiento a la realidad urbana, al margen del trabajo “de estudio” propio del planeamiento de otras épocas, proponiendo así soluciones a problemas reales y al margen solo de elucubraciones de “diseño” y forma.

*Cuadro n° 2: El planeamiento urbano y la realidad urbana*

	Le regula la ciudad	Se planifica la ciudad	Se realiza el planeamiento
<b>Ley del Suelo de 1976</b>	De un modo formal y rígido en función de un diseño urbano prefijado	En función de los aprovechamientos económicos y las demandas sociales	Técnico urbanista de reconocido prestigio
<b>Ley del Suelo de 1990</b>	En función de los grandes crecimientos urbanos	En función de la recuperación de espacios obsoletos y de “retoque” a lo ya existente	Equipos multidisciplinares con aportaciones “externas”

3. El proceso legal de Aprobación de las figuras de Planeamiento Especial implica garantías jurídicas e informativas y momentos de información que permiten a los ciudadanos tomar parte en los procesos de construcción de su ciudad si es ese su interés. Los ciudadanos aprenden así, a través de las propuestas que sobre el mismo se hacen, a valorar su entorno e influir sobre esas decisiones, aproximando la realidad urbana a los técnicos redactores.

Cuadro nº 3: Procesos de Aprobación de un Plan Especial

Fases	Momentos y Formas de Participación
Avance de Plan Especial ↓	Información ciudadana ..... Sugerencias Exposición
Aprobación Inicial ↓	Información y Publicación ..... Alegaciones Exposición
Aprobación Provisional ↓	Información y Publicación ..... Alegaciones Exposición
Aprobación Definitiva	Publicación ..... Recursos Exposición

### Los contenidos documentales de los “Planes Especiales”

En consecuencia, una vez aprobado un Plan Especial, disponemos de un conjunto de documentos gráficos y escritos que pueden ser importantes para ser utilizados como recursos educativos.

- **Memoria** donde se incluye la toma de datos sobre el “trozo” de espacio urbano que se pretende ordenar, tanto en su primera elaboración como en la propuesta ya integrada:
  - Descripción de los elementos que conforman la realidad y los espacios urbanos, así como las causas y las consecuencias de su “situación”, es decir, un Diagnóstico de la realidad.
  - Propuestas para establecer cautelas de protección y restauración, y recomendaciones para el uso del Medio Natural.
  - Desarrollo de Programas concretos de Actuación, con propuestas de inversión para tiempos concretos.
- **Documentación Gráfica**, tanto fotográfica como planimétrica, que representa en imagen o en planos, diagnósticos, análisis y propuestas de ordenación concreta a diferentes escalas.
- **Normativa Jurídica** que establece protocolos de actuación y medidas disciplinarias o de ejecución para la Administración y para los particulares, a través de Normativas o Criterios.
- **Programas de Actuación**, tanto para el desarrollo de Unidades de Obra como de inversiones concretas a lo largo de un tiempo que obliga a las Administraciones y a los ciudadanos.

La Documentación así descrita, si ha recogido el sentir ciudadano y sus necesidades, debe presentar aspectos concretos de la Realidad Urbana, tratados de un modo global. Para ello los técnicos redactores acuden a diferentes disciplinas científicas para poder analizarla de modo interdisciplinar. Tomemos como ejemplo el Plan Especial que vamos a desarrollar: el Plan Especial de la Ribera del Pisuerga (3).

### **El Plan Especial de la Ribera del Pisuerga: contenidos a utilizar**

Como resultado de esta toma de datos y posterior elaboración de los mismos, aparece una serie de propuestas que aportan análisis globales de espacios urbanos/naturales que significan una primera integración de conceptos para analizar la Ribera del Río, y ello se traduce en la creación de materiales susceptibles de usos en la educación, generalmente a través de procesos de adaptación, aunque a veces directamente.

*Cuadro Nº 4. Disciplinas científicas involucradas en la elaboración de los Planes Especiales de Medio Natural en Áreas Urbanas.*

Disciplinas	Materias que incluyen los Planes Especiales y elementos que analizan
Geología y Geomorfología	Suelos Geológicos. Estratigrafía. Formas Estructurales. Riberas. Estudios Geotectónicos.
Edafología	Suelos. Su aprovechamiento y posibilidades.
Hidrografía	Cuencas de recepción. Caudales. Régimen. Avenidas. Acuíferos. Fuentes. Procesos Erosivos. La acción fluvial. Meandros y Terrazas Fluviales.
Climatología	Precipitaciones. Temperaturas.
Biogeografía	Fauna y Flora y espacios ecogeográficos.
Vegetación	Formas de Vegetación. Tipologías de bosque. Paisajes vegetales.
Geografía	La acción humana sobre las orillas, sobre el agua, sobre la ordenación urbana y sobre el uso del ocio.
Historia y Cultura	El aprovechamiento en el tiempo. Puentes. Fábrica de Harinas. Canales. Ingenios. Azudes.
Ecología	Ecosistema de Ribera. Nichos ecológicos.
Urbanismo	Río y Ciudad. Los usos y las formas urbanas. La percepción del río. Las zonas visuales.

Este análisis global ha conducido a integraciones teóricas conceptuales a las que nos referíamos anteriormente:

- Ecología de los bosques de ribera.
- Unidades de Paisaje diagnosticados.
- Impactos Ambientales detectados
- Cuencas y Percepciones visuales existentes.

Finalmente, se producen propuestas de actuación que implican un primer acercamiento interdisciplinar al espacio urbano, a través de criterios explicativos concretos:

- Actuaciones de tipo forestal.
- Actuaciones de tipo normativo.
- Actuaciones de carácter urbanístico.
- Intervenciones de Infraestructura.
- Actuaciones de Protección de Cauce.

## Valorar la Naturaleza en el Medio Urbano

Los urbanitas estamos habituados a entender como “natural” lo que es más o menos Medio Artificial y otras veces Medio Transformado. Ahora bien, entre lo estrictamente urbano y lo rural, entre lo humano y lo físico, existe una frontera que resulta difícilmente reconocible la mayor parte de las veces.

Dar a conocer lo que del Medio Natural pervive en la ciudad significa aprender a valorar por contraste aquello que nos permite reconocer nuestra situación en la Naturaleza. Entender la ciudad como un espacio de “acogida, protección y seguridad” frente a otros territorios “salvajes, incultos y atrasados”; significa adoptar una posición de prepotencia respecto a la situación real. No quiere esto decir que debemos adoptar una posición de protección a ultranza de lo poco del Medio Natural que queda en la ciudad, sino que debemos evitar seguir agrediendo ese Medio (La Ribera del Río), que ha servido muchas veces como eje, pulmón o valladar para la propia ciudad.

Las agresiones que se producen contra ese Medio Natural son algunas veces inconscientes, y otras, de modo planificado. Muchas veces lo “natural” estorba para el crecimiento; otras veces condiciona, y otras impide el desarrollo urbano.

Buscar un equilibrio entre “Desarrollo” y “Protección” proporciona, a veces, un reto de difícil aceptación. La elaboración de los Planes Especiales es una forma de plasmación de dicho reto.

## B. LOS DOCUMENTOS DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA COMO FUENTE DIDÁCTICA

### Los Planes Especiales: un Recurso Educativo

Toda la información y documentación que proporcionan los Planes Especiales lo hacen de modo interdisciplinar, analizando un espacio natural concreto de modo integrado y proporcionando al docente una información variada, directamente aplicable al desarrollo curricular de Enseñanza Secundaria, bien **integrando los contenidos proporcionados por los Planes Especiales en el currículum del Área correspondiente, como ilustración fiel de los mismos**, bien a través de **su utilización como recursos concretos, como ejemplo de itinerarios urbanos**, bien utilizando **como simulación urbanística para la experiencia de los alumnos sobre la participación democrática, a través de un proceso interactivo en la toma de decisiones urbanísticas**, o bien **como ejemplo de trata-**

miento interdisciplinar de diversos contenidos, vinculados a ejes transversales (Educación Ambiental, Educación para el Patrimonio). Finalmente a título de ejemplo desarrollamos algunas de estas propuestas:

## 1. Integrar los contenidos del Plan Especial en el currículum de Enseñanza Secundaria

Teniendo en cuenta los contenidos conceptuales que comprende el Plan Especial de Ribera del Pisuerga se proponen las siguientes relaciones con las Unidades Didácticas de las diferentes Áreas en Educación Secundaria.

Cuadro Nº 5: Relación entre Áreas de Conocimiento de la Educación Secundaria y Contenidos de Planes Especiales.

Áreas de Conocimiento	Contenidos del Plan Especial que se pueden incorporar al currículum
<p><b>CIENCIAS DE LA NATURALEZA</b></p> <p><b>Unidad 4. La Tierra en el Universo.</b> El agua. Propiedades: buen disolvente, gran capacidad calorífica, capacidad de alterar materiales. Ciclo del agua. Importancia para los seres vivos. El problema del agotamiento de los recursos.</p> <p><b>Unidad 8. Interacción de los componentes abióticos y bióticos del Medio Natural.</b> Los ecosistemas. Componentes. Interacciones entre los seres vivos y los factores abióticos. Las adaptaciones. Relaciones tróficas. Ciclos de materia y flujo de energía. Autorregulación del ecosistema. El problema de las plagas. La lucha biológica. Algunos ecosistemas frecuentes en España.</p> <p><b>Unidad 9. Los cambios en el Medio Natural.</b> <b>Los seres humanos, principales agentes del cambio.</b> Cambios en los ecosistemas producidos por la acción humana. Acciones de conservación y recuperación del Medio Natural.</p> <p><b>Unidad 10. Las fuerzas y los movimientos.</b> Las fuerzas. Efecto sobre los cuerpos. Principios de la dinámica. Condiciones de equilibrio. Fuerzas de interés en la vida cotidiana. Presión y fuerzas en fluidos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La utilización del agua del río. La Fauna en el Río Pisuerga.</li> </ul> <p>El Ecosistema de Ribera. Su funcionamiento y las relaciones tróficas que conforma.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La influencia de las minicentrales eléctricas en la fauna y en la erosión de las orillas del río.</li> <li>• Acciones previsibles para recuperar algunos paisajes fluviales (playas).</li> </ul> <p>Estudio Geotectónico. Inestabilidad de los taludes. Las consecuencias de las avenidas de los ríos. Los desembalses y su acción erosiva. Deslizamientos rotacionales de los taludes.</p>
<p><b>CIENCIAS SOCIALES. GEOGRAFÍA E HISTORIA</b></p> <p><b>Unidad 1. Medio Ambiente y Conocimiento Geográfico.</b> Los paisajes geográficos como resultado de la interacción entre el Medio y los seres humanos. El papel modificador de estos, los problemas de degradación del Medio y medidas correctoras. La diversidad y riqueza de paisajes en España.</p> <p><b>Unidad 2. La Población y el Espacio Urbano</b> El hecho urbano: evolución y cambios. Las funciones de la ciudad y la organización del territorio. Las redes urbanas. Espacio urbano y estructura socioeconómica.</p> <p><b>Unidad 5. Sociedad y Cambio en el tiempo.</b> El cambio y la continuidad a través de la evolución en el tiempo de aspectos significativos de la vida humana (rasgos de la actividad económica, de la vida privada y la marginación femenina, de las creencias religiosas, de las formas de organización social y política, etc.).</p> <p><b>Unidad 8. Participación y conflicto político en el Medio Actual.</b> Cauces y retos actuales para la participación ciudadana: partidos y organizaciones sociales, instituciones y centros de información y ayuda ciudadana, los medios de comunicación de masas.</p>	<p>Los paisajes de la Ribera (la llanura, las terrazas, las playas).</p> <p>La relación río/ciudad como organizadora del territorio.</p> <p>El uso de la Ribera del Pisuerga a lo largo del tiempo. Las diferentes funciones históricas del río en el tiempo.</p> <p>Fases y procesos en la elaboración de un Plan Especial.</p>

## 2. Un listado incompleto de posibilidades para aplicar este recurso

Desarrollar todas las posibilidades que ofrece el uso de la documentación nos llevaría a una extensión superior a la que permite esta exposición. En consecuencia, sólo apunta-

remos algunas de las que ya han sido desarrolladas en algunos casos como actividad docente y en otros las apuntamos como opciones posibles:

- Realizar itinerarios urbanos siguiendo el trazado del río con finalidades de observación biológica y ecológica y, en el mejor de los casos, de carácter ambiental.
- Proponer ejercicios de simulación urbana con el objetivo de aprovechar recorridos para carriles-bici, o aprovechamiento de parques y zonas de ocio.
- Desarrollar un panel de la historia del río y la ciudad en el que se aproveche la cartografía histórica, los monumentos histórico-artísticos o los yacimientos arqueológicos vinculados al río.
- Realizar un mapa de puntos de vertidos contaminantes, bien por causa de las industrias o de los vertidos residenciales.
- Realizar a partir de las cloacas y salidas de aguas residuales un mapa de las redes de vertidos "históricas" o actuales que vierten al río.
- Realizar inventarios de flora y fauna vinculados al río y asentados en sus riberas.

Todas estas actividades nos permitirían valorar la importancia que el río ha tenido para la ciudad, el uso que los ciudadanos han hecho de él a lo largo del tiempo, y el respeto que debe transmitirse de él, como lugar preferente de asentamiento y eje de la estructura urbana.

## NOTAS

1. HOUGH, Michael. "Naturaleza y Ciudad". *Planificación Urbana y Procesos Ecológicos*. Editorial Gustavo Gili. Barcelona, 1998. Pág. 166.
2. COLL, César. "El proyecto educativo de ciudad. Un elemento estratégico de futuro". *Aula de Innovación Educativa*. Nº 72. Pp. 71-74.
3. El Plan ha sido elaborado y redactado por un equipo multidisciplinar y coordinado por el Ayuntamiento de Valladolid en el año 1997.

## BIBLIOGRAFÍA

- BOÏLS TUZÓN, E. (Coord.). *El ocio en espacios urbanizados*. Nau Llibres. Valencia, 1995.
- DOPAZO QUIÑONES, J. *El Estudio Geográfico de los problemas urbanos*. Nau Llibres. Valencia, 1994.
- GIGOSOS, P. y SARAVIA, M. "El surtido de aguas a Valladolid. De la concesión a la municipalización (1864-1959)". *Temas de Urbanismo. Documentos*. Ayuntamiento de Valladolid. Valladolid, 1993.
- GONZÁLEZ ORDAVAS y otros. *El malestar urbano en la gran ciudad*. Talasa Ediciones/Fundación Cultural COAM. Madrid, 1998.
- MARTÍNEZ FERREIRA, J.M. "Otra vida en Valladolid: La Naturaleza". *Valladolid para pensar*. Nº 6 (Dir. de la Colección: I. González Gallego). Ayuntamiento de Valladolid. Valladolid, 1996.
- PELLICER CORELLANO, F. y otros. *Paisajes y problemas fluviales*. Nau Llibres. Valencia, 1994.
- SARRAMON y otros. *Educación no formal*. Capítulo 7: "La Educación Urbana" (Antoni J. Colom). Ariel Educación. Barcelona, 1998.
- TOMÉ FERNÁNDEZ, Sergio. *León, los ríos en el paisaje urbano*. Universidad de Oviedo. Departamento de Geografía. Gijón, 1997.



# DE LA GEOGRAFÍA DE LA VIDA COTIDIANA A LA AXIOLOGÍA DE LO COTIDIANO

M<sup>a</sup>. ISABEL VERA MUÑOZ  
Univ. de Alicante

DINA ESPINOSA BRILLA  
Univ. de Costa Rica

*¿Para qué le sirve al hombre conquistar  
el mundo si pierde su alma?*

*Blas Pascal*

## Resumen

Esta comunicación plantea la importancia de tener en cuenta los mapas cognitivos sobre el medio urbano para revelar las valoraciones que los individuos hacen sobre el mismo; de tal manera que se pueda llegar a reconstruir una imagen mental, o sistema organizado y jerarquizado del sistema axiológico de los individuos. El desarrollo de este trabajo parte de una concepción de lo valorable como lo preferible, y las implicaciones que esto tiene para la forma en que el individuo asume un valor.

Además, se enfatiza la importancia de la enseñanza de valores para el educando, y cómo los adquiere. La vida cotidiana es el laboratorio para descifrar y reconstruir las vivencias espaciales, que discurren entre lo familiar y lo distante; así como de las implicaciones que tendría el uso de la técnica de mapas cognitivos en el análisis axiológico de lo cotidiano.

En conclusión, las posibilidades de percibir determinan las posibilidades de valorar; no se pueden enseñar los valores que no evidencien su efectiva presencia en el medio en el que se generan. La primera tarea es saber qué valores y con qué jerarquía operan éstos en las estructuras mentales de los individuos, con relación a un ámbito determinado. De ahí que la elaboración de *mapas "valorativos"*, complementados con los mapas cognitivos sobre el espacio, y surgidos a partir de éstos para la didáctica de valores en geografía, sea un planteamiento que pueda arrojar un nuevo enfoque sobre el tema de educar en valores.

## Introducción

La presente comunicación plantea la necesidad de adquirir información ("mapas valorativos") sobre el medio urbano para determinar cuáles son las valoraciones que verdaderamente operan en la vida cotidiana, asociadas a las estructuras cognitivas del espacio; en las cuales se refleja una imagen mental de lo urbano-cotidiano; la que expresa valoraciones sobre el mismo, según la familiaridad o distanciamiento que se tenga del espacio en cuestión.

Por consiguiente, el estudio de lo axiológico cotidiano se apoyaría, mediante la técnica de mapas cognitivos, en la geografía de la vida cotidiana; con el fin de retroalimentar al individuo, en el proceso educativo, haciéndolo consciente de sus propias valoraciones no conscientes, aunque asumidas a partir de sus imágenes mentales de la realidad.

Este trabajo se desarrolla partiendo del cuestionamiento axiológico, del conocimiento del medio urbano, y finalmente, con una reflexión acerca de las posibilidades de enseñar valores a través de tal conocimiento. Para ello se utiliza el análisis fenomenológico, atendiendo a las estructuras cognitivas y valorativas sobre lo urbano.

## 1. Fundamentación de los valores

Toda enseñanza no es ajena a los valores que, directa o indirectamente, van asumiendo los discentes. De ello hay todo un sistema responsable, ya que lo fundamental para el funcionamiento de la comunidad escolar es la formación moral. Sin embargo, no es fácil encontrar un consenso de qué valores son prioritarios, de cómo enseñarlos, y de quién es el más indicado para tal tarea; de sí debe plantearse como la tarea de un particular, o bien como parte de toda actividad educativa en todas las instancias del aprendizaje.

Toda sociedad establece sus códigos de valores, pero los valores que verdaderamente operan en los individuos y la colectividad, no son los valores expresados en el discurso ideológico, sino los valores expresados en lo cotidiano; los que seguramente estarán más cercanos a la realidad axiológica del ser humano, y condicionen su habitual conducta.

En la discusión sobre los valores, es necesario partir de alguna manera de concebirlos. Por lo cual se entiende aquí por valor lo preferible, siguiendo la tradición de la *razón pura*, partiendo del fenómeno axiológico, y no de una tradición impositiva de normas y conductas.

Para precisar lo que puede entenderse por valor, es necesario tener en cuenta algunas distinciones entre fundamento, principio, origen o causa de los valores. Un principio ético no hace por sí solo que éste sea asumido como valor. Toda ética supone principios que tienen un fundamento que hace que sean seguidos o no. Ese fundamento es la razón de ser de tales principios, el por qué ser de un modo o de otro, la razón de su valor supremo y determina la elección libre del ser humano, que está dado en función de *lo preferible* como pauta de lo valorable (1).

El *ser se hace* en función de lo que *quiere ser* y viceversa. El ser humano quiere de acuerdo con lo que es, de ahí que "*la identidad de una persona se define por sus valoraciones*" (2).

Los comportamientos morales se originan en la volición, en el querer ser. De manera que un valor no puede ser impuesto sin más como un *deber ser*, debe estar reforzado por su *querer ser*, y ambos factores determinan al *ser* (3).

Por otra parte, debe tenerse en cuenta que la identidad humana no es algo acabada, sino un continuo hacerse entre el *deber ser* y el *ser*, mediados por el *querer ser*, en la cual la libertad es el primordial *deber ser* del *querer ser*: “*la dignidad del hombre, que es otra denominación para su capacidad de valorar, estriba en su querer (ser) o sea en su esse in fieri*” (4). El problema entonces es entender cuál es el contenido de la voluntad humana, del *querer ser*, o bien, de *lo preferible* (5).

No obstante, habría que determinar por qué los contenidos de la volición del ser humano no son coherentes con sus acciones. A esta dicotomía se le suele llamar vicios y virtudes. Los primeros como resultado de la inadvertencia, obnubilación o coacción insuperable de la voluntad; y los segundos como las acciones recomendadas o ejercidas. Sin embargo, estas distinciones de vicios y virtudes, así como de lo bueno y lo malo, no están exentas de grados de relatividad; en estos tiempos encontramos un sincretismo que apela a la tolerancia.

A pesar de ello, un valor siempre se plantea como un ideal o modelo a seguir, válido desde luego, para quién pueda sustentarlo en su cotidianeidad, a partir de sus propias vivencias, que le llevan a interiorizar algo como *preferible*: “*Para que se llegue a producir una correcta socialización es necesario que los controles simbólicos e internos vayan substituyendo gradualmente a las sanciones y las demandas externas... Una vez que los individuos han adoptado criterios de conducta, sus autodemandas y autorrespeto actúan como guías y disuadores principales*” (6). Luego, a partir de las vivencias cotidianas, de la experiencia de los propios actos, los patrones de conducta, y los valores que en ellos se reflejan, se modifican.

## 2. Enseñanza de los valores

La educación tiene, entre sus finalidades, la socialización, la autonomía, la integración del individuo en su sociedad, y el desarrollo de su conciencia crítica; lo cual supone una interacción de determinantes históricos, políticos, sociales y culturales en el proceso educativo. Sin embargo, a menudo el proceso educativo falla en conseguir el desarrollo de la predisposición del ser humano para interrogarse e interrogar sobre la realidad circundante; aspecto fundamental en la formación de los individuos, pues la posibilidad de darle sentido a la propia existencia está dada en la realización de los valores (7). Por consiguiente, toda actividad educativa implica, directa o indirectamente, valoraciones y actitudes hacia sus objetos de estudio. Y no debe olvidarse que el resultado de estas valoraciones, obedecen a un proceso cognitivo, que a su vez evalúa la aplicación cotidiana de tales pautas (de tales valores) y reflexiona sobre éstos dándoles una jerarquía lógica.

A su vez, el desequilibrio entre las concepciones de valor que tenga el individuo y su experiencia cognitiva, es lo que da lugar a su desarrollo moral. De manera que, las posibilidades de acercamiento a una realidad condicionan las posibilidades de valoración de

la misma. De ahí que las posibilidades cognitivas, como en el caso de los mapas geográficos, que versan sobre la interiorización del espacio, fundamenten y condicionen las posibilidades valorativas de los mismos.

### **3. Medio urbano y valores**

Por consiguiente, el conocimiento del medio urbano es un mediador, a través del cual el ser humano (en este caso el habitante urbano), llega a desarrollar y modificar sus valoraciones. En muchos casos, se tratará de la eliminación de prejuicios sobre zonas determinadas de un ambiente urbano, que suelen ir siempre reforzados por los componentes ideológicos de la cultura. Por ello, es un deber del educador, aportar el mayor y mejor conocimiento del medio urbano a sus educandos, para que éstos desarrollen valoraciones más precisas, más arraigadas en el conocimiento sobre el que recaen sus valoraciones. Asimismo, la noción de espacio (que tendría a la geografía como disciplina), para efectos de las posibilidades valorativas, se complementa con la noción de tiempo (de la que se encargaría la historia).

Por lo tanto, las valoraciones de la ciudad no están dadas de antemano, sino que en el ser humano se van posicionando nociones del espacio, a partir de las cuales estructura sus nociones de valor. Los modos de estructuración están abiertos a la interacción del individuo y el medio en el que se encuentra; aquí intervienen las cargas valorativas del individuo en función de sus contenidos históricos valorativos previos (factor ideológico); los cuales son sopesados en el contacto y funcionamiento del individuo con su medio (factor didáctico del medio urbano).

De modo que, el conocimiento del medio urbano es fundamental para la adecuada valoración del mismo. Para ello, no sólo es importante reconocer los *hechos cognitivos* que pueden trazarse en *mapas*, sino también, los *hechos valorativos*, que pueden ser objeto de una técnica similar de reconocimiento, y permitirían estructurar las valoraciones colectivas e individuales de un medio urbano. Además, podrían entrecruzarse, desde los mapas cognitivos del medio urbano, las valoraciones que en ellos se reflejan.

Otro presupuesto fundamental en el presente estudio, es que no se puede enseñar lo que no se conoce, no se puede presumir que un entorno social, en este caso, un medio urbano, funciona con ciertos valores, o que se le deben enseñar ciertos valores a sus miembros.

### **4. Análisis de lo urbano: mapas cognitivos**

La aplicación epistemológica de la elaboración de *mapas cognitivos* (8) parte de una noción de mapa cognitivo como un proceso de organización mental del conocimiento del mundo que nos rodea; cuya elaboración parte de la representación externa que, bajo un

proceso cognitivo (proceso de confección del mapa), se obtiene una imagen mental (el mapa-producto), que se utiliza en la vida cotidiana como un modelo de comportamiento. Al aplicar este proceso cognitivo como método, se procede a detallar las conductas observables y utilizarlas como una vía para inferir lo que pasa en el interior de nuestras mentes; y se complementa con el uso de diversas herramientas de análisis según sea el objeto en cuestión. Se trata de una manera de detectar qué pasa con la organización espacial o geográfica, e intentar reproducir el espacio urbano con ciertas localizaciones que sirven de orientación al desplazamiento. Tal método también es adecuado para detectar los valores con los que funcionan los individuos, sin la interferencia de los valores que estos individuos dicen conscientemente mantener como código moral. No se puede interrogar directamente lo que se pretende averiguar con este método, sino que se trata de ir a lo profundamente arraigado en el ser humano.

Existen dos aspectos básicos del funcionamiento espacial y geográfico de la vida cotidiana: 1. La construcción de los escenarios de comportamiento; 2. La conducta de desplazamiento (rutas e hitos). El ser humano urbano construye su escenario, su espacio del cambio, a partir de la relación con su ciudad. En este contexto, los ciclos vitales marcan continuidades y rupturas, que afectan la toma de decisiones y el *querer ser* que orienta la voluntad, con la ayuda de puntos referenciales que marcan las actitudes del ser humano.

La experiencia que el ser humano tiene de su ciudad, en diferentes etapas de su vida, es un condicionante para sentir una familiaridad con un espacio u otro. En particular, la ciudad que se instala en la memoria visual es la que se recorre a pie. También son importantes los entornos o zonas urbanas en los que el individuo permanece mayor tiempo (zona de trabajo, ruta trabajo-casa, zona del lugar que habita, zona de recreación, entre otras).

La imaginería mental da lugar a un producto visible que adopta una figura esquemática en dos dimensiones, con trazados geométricos (como mapas), pero con la salvedad de que en ocasiones el mapa que traduce la imagen mental puede adoptar una manifestación muy alejada del esquema o la figura geométrica, no obstante, "... *su contenido se ciñe comúnmente al ámbito de muestra vida cotidiana*" (9). Pero es fundamental que en estos mapas cognitivos se puede apreciar que "*el individuo adquiere plena conciencia de los atributos sociales inherentes al entorno residencial en donde se halla instalado*" (10); lo que da cuenta de un "mosaico jerarquizado" en la mente de los individuos, los cuales los aprenden sin que nadie los enseñe, pues responden al entorno de familiaridad, y funcionan como instrumento válido para la navegación en el espacio cotidiano.

En cuanto a técnica, los mapas cognitivos operan con interrogación indirecta, ya que las proximidades son el resultado directo de la percepción ambiental, del espacio distanciado en su lenguaje de representación. Los mapas revelan cuatro directrices básicas: 1. orientación; 2. memoria o conocimiento previo; 3. demostración de lo aprendido; y 4. jerarquización de la información. Las mismas aplicaciones pueden establecerse para la axiología de lo cotidiano.

Con el proceso de la identificación de mapas cognitivos, se trata de mostrar la imagen mental que tiene el individuo en su vida cotidiana; se trata de una traslación de lo extramental a lo intramental; de esa imagen mental arrancan entonces las valoraciones sobre el medio urbano. La información revelada sirve de base fundamental para deconstruir las valoraciones implícitas en la familiaridad o distanciamiento del individuo con su medio. De ahí que, a partir de la elaboración de mapas cognitivos (11) puedan plantearse mapas valorativos, pensados como propuesta metodológica en la enseñanza de valores, desde una geografía de lo cotidiano hacia una axiología de lo cotidiano, cuyo desarrollo aun está en estudio. Una vez determinados estos mapas del conocimiento geográfico y axiológico, entonces se puede pensar en qué manera el medio urbano es un medio didáctico.

## 5. Mapas “valorativos”: propuesta metodológica

La propuesta de mapas valorativos considera el análisis de valores en lo cotidiano, en este caso a partir de lo urbano, de la familiaridad y la noción espacial de desplazamiento (acercamientos y distanciamientos). Se trata de una serie de procedimientos que, siguiendo las técnicas de mapas cognitivos, indagan las representaciones de deseabilidad, que son, a su vez, fundamento de las valoraciones del individuo; y poder determinar así, a partir del proceso de interiorización mental, los accesos de entrada a la interpretación del mundo, buscando un común denominador de la información sensorial, tanto denotativa como connotativa.

De manera que un mapa valorativo reconstruiría lo cotidiano, lo vivencial. En el medio urbano es preciso *representar qué refleja muestra experiencia de habitar la ciudad frente a otra representación de cómo fabricamos la ciudad (12)*, fabricar la ciudad no es lo mismo que habitarla.

Debe tenerse en cuenta que los mapas resultantes de este procedimiento están regidos por los ciclos de vida, y pueden dar cuenta de las diferentes maneras en que un mismo individuo asume sus valores. Los ciclos de vida se convierten en algo decisivo para la creación de los entornos urbanos, ya que los mapas cognitivos describen entornos de familiaridad. Los entornos axiológicos también están influenciados por hitos y escenarios; los primeros serían los puntos referenciales, pautas a seguir, y a continuación la puesta en escena de los mismos en la vida cotidiana. Estos entornos serían planteados como respuestas a necesidades surgidas ante situaciones, condiciones u objetos deseables o preferibles. Se podrían considerar como entornos axiológicos, dependiendo de las necesidades a las que responden, el metafísico (necesidad del sentido de la vida, de autorreflexión), el físico (condiciones de vida, salud), el epistemológico (conocimiento y poder), el estético (creación y recreación). El análisis partiría de identificar el entorno de trato habitual; perfilar entornos de familiaridad en grupos de individuos, recolectar datos sobre la memoria, y determinar el repertorio de hitos. Para ello se procedería mediante encuestas indirectas, con impecable neutralidad, un interrogatorio cómodo, y una atmósfera de diálogo que

ayude a despertar una narración hilvanada de las memorias y experiencias cotidianas. El objeto de estudio (en este caso, los valores a partir de lo urbano) se puede abordar de por lo menos dos perspectivas diferentes: 1. analizar las ideas y valoraciones ocultas, las que subyacen en los datos recogidos, clasificando la información por lotes (y no por criterios previos) que permitan detectar rasgos no explícitos; 2. analizar las preferencias, lo que significa explorar los prejuicios.

Un ejemplo de la elaboración de un mapa valorativo a partir de uno cognitivo sobre el medio geográfico, utilizando en este caso la herramienta de Análisis de Proximidades (que parte de la relación de atributos), y la aplicación de un método híbrido para el análisis: escalamiento multidimensional y regresión monótona, vendría a ser la consideración de Burgos (B), La Coruña (C), Madrid (M) y Sevilla (S), en el nivel de escala ordinal bajo la consideración de un atributo. Hecha la recolección de datos, se ordenan los cuatro lugares según una mayor o menor posición del atributo (*i.e.* por lotes); lo que da lugar a un escalamiento unidimensional que permite alinear los cuatro lugares en orden consecutivo. También podría cambiarse el enfoque de atributos por el de objetos, de manera que los objetos que se comparan implican una indefinida composición de atributos. Entonces, comparadas las ciudades de dos en dos, muestra una valoración de proximidades en orden descendente: BS=1, CS=2, MS=3, BC=4, CM=5, BM=6. Tal composición descarta un valor de aproximación geográfica, como se ve en un mapa, en el caso de BS. En cambio, están implícitos dos atributos para la ordenación resultante: la población (M-C-S-B) y el atractivo paisajístico (C-S-B-M); que permiten una solución bidimensional de las proximidades adjudicadas. Estos datos pueden analizarse bajo otras esquematizaciones, según lo que se quiera determinar. A nivel axiológico, el atractivo paisajístico sería un valor de *belleza*, que responde a una necesidad estética y recreativa, y que genera actitudes de amor a la naturaleza, sensibilidad, armonía, admiración, riqueza artística y patrimonio; y también tiene connotaciones sobre el valor *vida*, por implicar respeto a seres vivos, herencia cultural; y reforzaría el sentido de identidad (necesidad metafísica).

## CONCLUSIÓN

El estudio de lo axiológico cotidiano debería apoyarse mediante el método de mapas cognitivos, también aplicada a la geografía de la vida cotidiana, con el fin de vislumbrar el encadenamiento de valoraciones, geográficas y axiológicas, con las que funcionan los individuos. De manera que el proceso educativo se enriquecería, haciendo consciente a estos individuos, incluso de sus propias valoraciones no conscientes, asumidas a partir de sus imágenes mentales de la realidad. Es importante destacar que la reconstrucción de la imagen mental no sólo es un proceso que da cuenta de las denotaciones del individuo y su colectivo, sino también, de sus connotaciones sobre sí mismo y la realidad.

Las posibilidades de percibir del ser humano determinan las posibilidades de valorar; de manera que no se pueden enseñar los valores que no evidencien su efectiva presencia en el medio en el que se generan. De lo contrario sólo se estaría ideologizando, en vez de educando.

La primera tarea es saber qué valores y con qué jerarquía operan éstos en las estructuras mentales de los individuos, con relación a un ámbito determinado; en este caso, al ámbito espacial. De ahí que la elaboración de mapas "valorativos", complementados con los mapas cognitivos sobre el espacio, sea un planteamiento que pueda arrojar un nuevo enfoque sobre el tema de enseñar valores. Por ahora, estas son sólo algunas indagaciones que constituirán un proyecto más amplio sobre el análisis axiológico de lo cotidiano.

## NOTAS

1. Savater, 1995, p. 24.
2. Colón, 1997, p.29.
3. Savater, 1995, p.26.
4. *Idem*.
5. Savater, *op. cit.*, p. 28.
6. Bandura, 1987, p. 516. En Payá, 1997, p. 114.
7. Ortega, P.; Mínguez, R.; Gil, R.; 1994, p.15. En Payá, 1997, p. 115.
8. Interesa destacar que, entre muchos tratadistas, aparece en de Castro (1997) una revisión de la aplicación de los mapas cognitivos en la geografía de la vida cotidiana, con casos en España.
9. *Ibid*, p. 45.
10. *Ibid*, p. 55.
11. De Castro, 1997. Expone ampliamente la teoría y la técnica de la elaboración de mapas cognitivos para efectos del conocimiento del medio urbano.
12. *Ibid*, p.71.



## BIBLIOGRAFÍA

- Barberá Albalat, V. (1981). *La enseñanza de os valores en la sociedad contemporánea*. Madrid, Escuela Española.
- Benejam, P., Pagés, J. (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en E. Secundaria*. Barcelona, ICE-Horsori.
- Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actividades*. Madrid, Anaya.
- Camps, V. (1993). *Los valores de la educación*. Madrid, Alauda.
- Castells, M. (1974). *La cuestión urbana*. México, Siglo XXI.
- Castro, Constantino de. (1997). *La geografía en la vida cotidiana: de los mapas cognitivos al prejuicio regional*. Barcelona, Serbal.
- Colon, A. et al. (1997). *Teoría e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona, Ariel.
- García Ballesteros, A. (1992). *Geografía y humanismo*. Barcelona, Oikos-tau.
- George, P. (1977). *Geografía urbana*. Barcelona, Ariel.
- Grasa, R. "Valores dominantes y enseñanza e las Ciencias sociales" *Historia* 16. nº165.
- (1998). Los valores democráticos en la sociedad actual. La libertad, la igualdad y la solidaridad. ¿Puede la educación ser un instrumento para el cambio social? En: *Valores en la didáctica de las ciencias sociales*. IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales, Lleida.
- Knox, P. (1995) *Urban Social Geography: an Introduction*. Essex, Longman Scientific & Technical, Harbow.
- Massey, Doreen. (1994). *Space, Place and Gender*. Cambridge, Polity Press.
- Payá Sánchez, M. (1997) *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual*. Desclee De Brouwer.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona, Ariel.
- Savater, F. (1995) *Ética como amor propio*. Barcelona, Grijalbo Mondadori.
- Universidad de Valladolid.(1996). *Pensar la ciudad: vitalidad y límites del pan urbanístico*.
- Vera Muñoz, M. I. (1988). El valor de la igualdad de género, etnia y estatus social en los currícula de primaria y secundaria. En: *Valores en la didáctica de las ciencias sociales*. IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales, Lleida.
- Zárate, A. (1989) *El mosaico urbano: organización interna y vida de las ciudades*. Madrid, Cincel.
- Zárate, A. et al. (1990). *Análisis de la ciudad: espacio heredado, objetivo y percibido*. Madrid, UNED.

**COMUNICACIONES  
A LA III PONENCIA**

# EXPLICACIÓN DEL PAISAJE RURAL Y REFLEXIÓN GEOGRÁFICA. ARRATIA-NERVIÓN Y LAS ENCARTACIONES.

MARÍA JOSÉ AINZ IBARRONDO

Dpto. de Geografía

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde la Geografía Rural la explicación del paisaje se plantea en cuanto que propicia una interpretación global y sistémica de la realidad rural. Tal ejercicio exige del alumno la necesidad de manejar los conceptos, teorías, métodos y técnicas propios de la asignatura, de acuerdo con el objetivo concreto que se le plantea; sin embargo, como resultado de la articulación dinámica de elementos y estructuras naturales y sociales, la explicación del paisaje rural precisa el concurso de diversas subdisciplinas geográficas, o quizá mejor de la ciencia geográfica en sí misma.

El Plan de Estudios de la UPV/EHU contempla la Geografía Rural en el segundo curso del primer ciclo de la carrera, de modo que el alumno está en condiciones de incorporar a la tarea de desentrañar el paisaje rural el bagaje geográfico recibido desde la Geografía Física – “Fundamentos abióticos y bióticos”, “Geomorfología y Climatología” y “Biogeografía”– y la Geografía Humana – “Geografía de la Población”, “Geografía Económica” y “Geografía Urbana”–, así como los recursos técnico-instrumentales adquiridos en asignaturas como “Cartografía y Técnicas gráficas”, “Matemáticas”, “Estadística” y “Fotointerpretación”.

Pero además, “En la explicación geográfica las teorías conocidas como determinismo y posibilismo son claves para explicar las relaciones entre el medio natural y la acción antrópica” (SOUTO, 1998, p. 129); no obstante, es ésta una reflexión que tiende a descuidarse, quizá por considerarse demasiado obvia. Continuando con la Licenciatura de Geografía en la UPV/EHU, la asignatura genérica “Geografía Humana”, que se imparte en el primer curso de carrera, se dedica durante el primer cuatrimestre a la Historia de la Geografía, mientras en el segundo se introducen los conceptos y modelos básicos en la Geografía Humana. Ni el desarrollo del paradigma determinista, de la mano de la filosofía positivista, ni su puesta en cuarentena por la corriente historicista que cuajará en el posibilismo plantean, desde el punto de vista teórico, problemas de comprensión y aceptación en el alumno; como tampoco la posterior superación de ambos desde presupuestos menos reduccionistas, por ejemplo, desde la perspectiva estructuracionista.

Sin embargo, con ello y con todo, el alumno tiende a pensar el paisaje rural, al igual que el hombre de la calle, como un espacio escasamente intervenido en el que prevalece lo natural; de modo que, sistemáticamente, se inclina hacia una explicación del mismo básicamente estructurada en torno al determinismo ambiental. Aunque desde la enseñan-

za teórica se insista en que el sistema de explotación es un factor clave en la construcción del paisaje y que tal sistema es producto de unas determinadas estructuras demográficas, jurídicas, políticas, técnicas y económicas, el alumno lo “presiente” como un efecto primordial del factor ambiental; quizá coadyuvado por la especialización agraria que han propiciado tanto el desarrollo de los sistemas de conservación, transformación y transporte de los productos, como el control sobre los mercados internacionales de los mismos, y que ha provocado la homogeneización paisajística de ámbitos ecológicos similares. Y es que, aunque no perdamos de vista que en la actualidad no cabe hablar de paisaje agrario, cuando menos en el sentido tradicional del término (1), lo cierto es que los usos agrarios continúan ocupando una parte sustancial del espacio rural y, en ese sentido, dotándolo de muchos de sus rasgos más definitorios.

Sea como fuere, la “querencia” hacia el determinismo puede considerarse como una idea previa (2) en el alumno que tiende a perdurar a pesar de la enseñanza teórica –de hecho el determinismo ha mostrado un carácter persistente en la historia del pensamiento occidental (ESTEBANEZ, 1992)–. En esta tesitura el ejercicio del análisis comparado de paisajes rurales contrastados dentro de un mismo ámbito ecológico pone al alumno indefectiblemente en la necesidad de superar la explicación mecánica, y de considerar, además de la estructura biofísica, las diversas estructuras sociales, locales, regionales, y cada vez más mundiales, como única posibilidad de entender toda la dimensión espacial de un paisaje que, a menudo, tampoco puede aprehenderse sin su dimensión temporal.

## **2. LA EXPLICACIÓN COMPARADA DEL PAISAJE EN LAS ENCARTACIONES Y ARRATIA-NERVIÓN. UN MODO DE PROCEDER**

### **2.1. Por qué las comarcas de las Encartaciones y Arratia-Nervión**

La propuesta de análisis de unos determinados paisajes y no otros viene dada, obviamente, por los objetivos que mediante la explicación de los mismos se pretenden alcanzar; no obstante, conviene conjugarlos con la posibilidad de que el alumno experimente la valía del trabajo de campo en el quehacer geográfico, de modo que, en un intento por facilitararlo, resulta preferible elegir espacios próximos al centro de estudios, en este caso dentro de la propia Comunidad Autónoma Vasca.

Lo cierto es que la C.A.V., a pesar de su reducida dimensión superficial, presenta de Sur a Norte una serie contrastada de paisajes rurales, desde el generado en la Rioja Alavesa, hasta el de caseríos de las provincias costeras, pasando por las tierras cerealeras del corazón alavés. No obstante, en este caso, la conjunción de los objetivos arriba señalados: praxis de la Geografía Rural y reflexión geográfica, lleva a una decisión de compromiso entre ambos. Por ello, en lugar de optar por paisajes rurales netamente diferenciados, producto tanto de estructuras biofísicas como sociales contrastadas, que quizá hubieran resultado más enriquecedores desde la exclusiva óptica de la Geografía Rural, se eligen, tal y como se adelantaba más arriba, dos paisajes ubicados dentro de un mismo ámbito ecológico: el vasco-

atlántico, donde se sitúan las comarcas de las Encartaciones y Arratia-Nerviión, que sin dejar de presentar paisajes plenamente catalogables, desde las caracterizaciones clásicas, entre los de tipo atlántico (FLATRES, 1984), contienen aspectos formales suficientemente contrastados como para forzar una explicación geográfica más “fina”, precisamente al quedar obviadas diferencias sustanciales en los parámetros naturales.

Como se sabe la vertiente vasco-atlántica se inscribe en la unidad de relieve conocida como Montes Vasco-Cantábricos, compuestos por una serie de alineaciones montañosas de disposición arqueada paralela a la costa. Sobre esta estructura se impone una red discordante de tipo anaclinal y dirección predominante N-S que se ha encajado profundamente, circunstancia que explica la deficiencia de superficies aceptablemente llanas, reducidas a escasos puntos de aluvionamiento cuaternario o de colmatación marina. Por otra parte, presenta un clima de temperaturas suaves y precipitaciones abundantes y regularmente repartidas, que exceden la evapotranspiración durante la mayor parte del año provocando que la acidificación sea un proceso natural en los suelos, así mismo caracterizados por el escaso desarrollo que imponen las fuertes pendientes, problemas de drenaje que favorecen la erosión por deslizamiento... En estos valles y montañas atlánticos, el piso colino estaría ocupado por bosques mixtos con el roble pedunculado como especie dominante (*Quercus robur*), mientras el piso montano está dominado por el hayedo (*Fagus sylvatica*).

Es en ese ámbito donde se localizan las comarcas de Arratia-Nerviión y las Encartaciones, con la particularidad de que administrativamente ambas pertenecen incluso al mismo Territorio Histórico de Bizkaia, dentro del que ocupan una posición periférica –cuadrante sudoeste y extremo occidental respectivamente–; es decir, en un territorio profusamente industrializado y consecuentemente urbanizado, la mayor parte de una y otra superficies comarcales presenta una localización excéntrica respecto a los principales ejes y nodos de desarrollo. Circunstancia que, sin duda, está en la base de que una parte importante de sus territorios pertenezca a la categoría de espacio natural protegido –33% en Arratia-Nerviión y 25% en las Encartaciones–, pero también de que el 70% y 80% de las respectivas superficies comarcales presenten una densidad media de población de 26 hab./km<sup>2</sup> –ciertamente muy lejos de la media que ostenta la C.A.V.: 292 hab./km<sup>2</sup>, y más aún de la vizcaína evaluada en 525 hab./km<sup>2</sup>–, y de que en ellas un 50% y 25%, respectivamente, de la población empleada lo esté en el agricultura –la media autonómica se sitúa en el 5% y la vizcaína en el 2,3%–; características que unidas al continuado descenso de la población y progresivo envejecimiento que vienen experimentando desde mediados de siglo les vale no ya su catalogación como zonas de Agricultura de Montaña desfavorecidas –de hecho, según la Directiva 75/268/CEE un 85% de la C.A.V. queda incluido en tal categoría– sino su inclusión entre las zonas de objetivo 5b para el quinquenio 1994-1999.

En definitiva, un cúmulo de rasgos comunes, más allá incluso de los puramente biofísicos, y, sin embargo, elementos formales diferenciadores en los respectivos paisajes rurales cuya clave explicativa será tarea del alumno encontrar, que puede incluso percibir tal cometido a modo de enigma, pero vayamos por partes.

## 2.2. Una primera explicación, la “previa”

Tras preparar un dossier de materiales visuales, constituido fundamentalmente por diapositivas y fotografía aérea oblicua, sobre el paisaje de ambas comarcas, cumplimentado con diversos documentos cartográficos de apoyo que permitan interpretar con mayor tino las imágenes –muy especialmente ortofotomapas, además de los consabidos mapas temáticos de altitudes, pendientes, suelos, vegetación... disponibles para la C.A.V. a escala 1:25.000 tanto en papel como en soporte informático–, se procederá a la formación de dos grupos en la clase, con el propósito de que cada uno de ellos reconozca los elementos significativos del paisaje correspondiente a una de las dos comarcas y elabore un modelo teórico ideal del mismo; tras lo cual se intentará una primera explicación geográfica del paisaje rural-ideal que han recreado.

De acuerdo con nuestra experiencia, los modelos elaborados por los grupos en cuestión presentan aspectos comunes ineludibles; por ejemplo, la sucesión altitudinal de paisajes en relación con la gradación bioclimática que introduce el parámetro altitud en la montaña. Así, tanto en Arratia-Nervión como en las Encartaciones nos encontraremos con tres grandes unidades cuyo contraste fisionómico viene dado por la explotación a que respectivamente se someten: las praderas permanentes que ocupan el fondo de los valles y la parte inferior de las laderas, hasta los 400-500 m. en función de las exposiciones..., y el espacio forestado, que en torno a los 800-1.000 m. puede dar paso a pastos de verano.

No obstante, si funcionalmente la estructuración del paisaje registra esa marca común, el resultado final desde el punto de vista formal difiere sustancialmente en una y otra comarcas. En las Encartaciones, el praderío se encuentra mayoritariamente cercado por seto vivo, incluso a pesar de los retrocesos sufridos por el mismo en las últimas décadas como consecuencia de su costoso mantenimiento y de las dificultades que impone a la mecanización, constituyéndose por tanto el típico bocage de la Europa atlántica aunque, eso sí, el hábitat propende claramente a la concentración. Por contra, en Arratia-Nervión, como en prácticamente todo el resto del territorio vasco-atlántico peninsular, los prados se organizan en campos abiertos en torno al caserío, caracterizado como forma de hábitat por su dispersión casi absoluta; entre las células que así se constituyen quedan intercaladas parcelas dedicadas a las plantaciones de pino insigne, que a partir de los 400 m. cubren por completo las vertientes hasta una altura aproximada de 700 m., en que suelen venir a ser sustituidas por bosques de frondosas autóctonas. En las Encartaciones, sin embargo, son los bosques naturales los que cubren lo principal del espacio forestado, también en claro contraste con lo que sucede en el resto del territorio vasco-atlántico, donde la impronta paisajística que generan los pinares es muy neta por el tono oscuro que los caracteriza, frente a las frondosas, y ello sin entrar a considerar el impacto, más allá de lo visual, que provocan sus talas a matarrasa.

A pesar de estas notorias diferencias formales, la explicación que cada grupo realiza, separadamente, para estos paisajes resulta portentosamente similar; sin abundar en ella,

diremos únicamente que se admite que el encuadre natural fuerza una dedicación ganadera y forestal cuyo modo más rentable de aprovechamiento se consigue, en cada caso, de acuerdo con el sistema de explotación que parece quedar plasmado en los elementos formales que caracterizan el paisaje rural en una y otra comarca. Ante la contradicción que tal coincidencia explicativa encierra, el alumno llega sin dificultad a la conclusión de que el medio biofísico es decisivo, y particularmente en la montaña genera una impronta paisajística de primera magnitud; no obstante, algunos de los elementos formales que individualizan estos dos paisajes no alcanzan una explicación suficiente con su sólo recurso.

### 2.3. La explicación compleja y dinámica, la "geográfica"

La comprobación "empírica" de que una misma estructura biofísica soporta dos paisajes formalmente contrastados cuestiona la intuición del determinismo ambiental, al tiempo que impone la necesidad de considerar las estructuras de las que las sociedades que, respectivamente ocuparon y ocupan esos territorios, han venido dotándose. No obstante, la sustitución de la explicación mecánica por otra de carácter complejo y dinámico, con frecuencia de difícil trazado, exige guiar y acotar la incursión del alumno por el proceso de antropización de que han sido objeto los espacios en cuestión, de modo que resulte una práctica asequible al nivel de su formación, no debe olvidarse que se encuentra cursando el segundo año de la Licenciatura, y abarcable en el marco de la asignatura para la que se propone, sin por ello caer tampoco en groseras simplificaciones.

A efectos prácticos, se propone abordar el trabajo en dos etapas: una primera que alcance hasta los años cincuenta del siglo XX, culminación de la agricultura tradicional, y una segunda en que se abordarán, con mayor profundidad y acudiendo al manejo de fuentes de información directas, las estructuras que apoyándose en otras precedentes son responsables del actual paisaje.

La primera etapa se encarará a partir de una bibliografía básica que haga posible si no una reconstrucción minuciosa de la colonización, sí al menos la toma de conciencia respecto a la complejidad de un proceso que se vertebra a partir de la tensión suscitada por la ocupación del suelo de acuerdo con intereses socioeconómicos enfrentados que deben contemplarse no sólo localmente, sino en el contexto más amplio que se genera a partir de las interrelaciones que ese territorio mantuvo y mantiene con otros más próximos o lejanos. Las obras que consideramos más convenientes en el caso concreto que aquí se está tratando son las de Caro Baroja (1975) y Fdez. de Pinedo (1974), desde cuyo conocimiento el alumno podrá, cuando menos, intuir la trascendencia que los sucesivos sistemas socioeconómicos han tenido en la configuración territorial. Pero además, en este caso se dispone de la obra de GARCIA FERNÁNDEZ (1975) que por lo que a la organización del espacio rural vasco-atlántico respecta presenta una valía excepcional, al deslindar las claves que están en la base de sus peculiares estructuras agrarias en el contexto más amplio del ámbito atlántico peninsular. Finalmente, como punto de llegada, las distintas estructuras agrarias que como resultado del proceso de antropización habían cuajado en

los años 1950 en una y otra comarcas quedan minuciosamente analizadas en el artículo de TRUEBA (1956); respecto al paisaje que en base a ellas se ofrecía al mediar el siglo, los fotogramas aéreos correspondientes al vuelo americano, algunos grabados... permiten la elaboración de un modelo teórico ideal para una y otra comarca.

La segunda etapa se inicia con la comparación diacrónica de ambos modelos paisajísticos, desde la que sin dificultad se constatarán una serie de alteraciones formales cuya razón de ser el alumno deberá desentrañar a partir de las fuentes estadísticas clásicas de manejo más habitual en la Geografía rural, Censos Agrarios fundamentalmente, y muy especialmente del trabajo de campo dentro del cual, la encuesta o, más precisamente, las conversaciones en profundidad resultarán de vital importancia para que el alumno sea capaz de perfilar las estructuras básicas y trabarlas convenientemente en el sistema de explotación que gestiona el espacio físico y, por tanto, lo "acaba" paisajísticamente.

La explicación comparativa de ambos paisajes rurales abocará al alumno hacia dos estructuras agrarias claves: propiedad de la tierra y explotación agraria, cuya distinta conformación está en la base de paisajes contrastados sobre un espacio homogéneo, no ya desde el punto de vista ecológico, sino en buena medida también desde el histórico-administrativo.

#### *a) Los comunales*

En el territorio encartado un 50% de la superficie agraria, prácticamente todo el espacio forestado, es de propiedad comunal, tal como sucede en la mayor parte del ámbito atlántico peninsular. No obstante, se trata de un hecho absolutamente excepcional en el resto de la vertiente vasco-cantábrica que, como en la comarca de Arratia-Nervión, apenas sobrepasa el 20%, consecuencia de un temprano proceso desamortizador que tiene que ver tanto con unos poderosos intereses ferreriales, como con la desaparición de los mismos. Sin embargo, no se trata de abordar ahora esa cuestión, sino de señalar que si los comunales encartados están ocupados por bosques autóctonos, en Arratia Nervión éstos se limitan a aquellos espacios cuyas condiciones de pendiente y/o altitud limitan el crecimiento del pino insigne, que sistemáticamente ocupa los montes privados; es decir, el grueso de los predios forestales se dedican a la repoblación a partir de coníferas exóticas de alto rendimiento, fundamentalmente pino insigne (*Pinus radiata*), dados los pingües beneficios que desde la Primera Guerra Mundial han venido reportando a sus propietarios. No es necesario insistir en el distinto interés que anima la gestión de lo privado y lo público.

#### *b) Los caseríos*

El caserío, la seña de identidad del espacio rural vasco-atlántico producto de un tipo de colonización individual, se constituye a la vez en la explotación tipo y en el sistema de aprovechamiento agrario que gestiona la vertiente vasco-atlántica salvo, precisamente, en las Encartaciones donde el tipo de explotación presenta notables diferencias, en buena medida relacionadas, además de con una colonización de tipo colectivo, con el mantenimiento de los montes en manos del común. La posibilidad de recurrir a las roturaciones



de monte con el fin de incrementar la producción forrajera, toda vez que la demanda generada por el mercado bilbaíno ya desde principios de siglo XX aconsejaba la especialización láctea, permitió incrementar el tamaño de la explotación encartada; entre tanto, el caserío, carente de tal posibilidad dada la aludida privatización del monte, se vio en la necesidad no de producir hierba, sino cultivos forrajeros en un afán por intensificar la producción global de forraje. Este hecho está en la base de la desaparición de los setos en un intento por aprovechar al máximo la tierra cultivable, pero también en la temprana ineficiencia económica del caserío.

Efectivamente, el mayor recurso al trabajo que llevaba aparejado el sistema de explotación en el que se sustentaba el caserío está en la base de su desmantelación, toda vez que la industrialización de los años 1960 le privó de la mano de obra barata con que se sustituía el factor tierra. El caserío pasa al mundo de la ATP y para ello replantea su sistema de explotación de acuerdo con las nuevas disponibilidades de trabajo; así por ejemplo, se desecharán tanto para el cultivo como para la producción de hierba aquellas parcelas de la explotación con pendientes superiores al 20-25%, que pasan a repoblarse con pino insigne, mientras las praderas se extienden sobre el resto de las antiguas tierras de labor, generándose ese típico mosaico de prados y pinares al que más arriba se aludía. Sin embargo, el mayor tamaño de la explotación encartada le permitirá mantenerse en el sector, por lo menos en los primeros momentos, con dedicación exclusiva por lo que la superficie de prados fue no sólo mantenida, sino también ampliada en la medida de lo posible.

Tal explicación, que aquí se ha presentado de manera sucinta y esquemática, probablemente ha satisfecho la "curiosidad" del alumno, al que sin embargo puede instarse a realizar alguna consideración más. Por ejemplo, si se plantean en términos cuantitativos las apreciaciones realizadas en el anterior párrafo, tenemos que en Arratia-Nervión la S.A.U./expl. es de 2,75 Has. con una carga ganadera de 2,85 U.G.M./expl., mientras en las Encartaciones se alcanzan las 6,45 Has. de S.A.U./expl. y 8,84 U.G.M./expl.; no obstante, tanto en una como en otra casi el 60% de los jefes de explotación tienen más de 55 años. Estos últimos datos tienen una representación paisajística menor, o quizá algunos de ellos no la tienen en absoluto, pero eso sólo sucede momentáneamente. Si el paisaje depende de las estructuras que lo soportan, ¿Cuál es la viabilidad de tales explotaciones en el contexto de la Unión Europea? Y si la respuesta a esa pregunta es tan obvia como parece, es decir: ninguna, ¿Cómo hará esa sociedad urbana que cada vez tiene en mayor estima esos paisajes para mantenerlos?... "La toma de decisiones es un proceso acumulativo; los resultados de las decisiones precedentes constituyen el contexto de las decisiones futuras" (JOHNSTON, 1986, p. 20).

## CONCLUSIÓN

Al plantearse la explicación comparada de los paisajes rurales de dos comarcas pertenecientes a un mismo ámbito ecológico se ha pretendido, desde luego, atender a los objetivos cognitivos y metodológicos que se plantean en la Geografía Rural; pero además, se ha buscado la reflexión del alumno desde la perspectiva geográfica como tal. Con frecuencia desde las distintas subdisciplinas pertenecientes a las diferentes ramas geográficas se contribuye, queriendo o sin querer, a desdibujar la Geografía; por eso importa que el alumno interiorice que no hay un paisaje, sino dos: el visible y el invisible (3).

## NOTAS

1. "... que peut-on entendre par paysage agraire aujourd'hui, pour partir d'une base solide de réflexion? Le terme sent quelque peu son passé; nous pensons aujourd'hui nécessaire de l'entendre au sens de "paysages des zones non-urbanisées" afin de replacer les espaces cultivés dans leur contexte géographique, et de en pas exclure de la vision toutes les formes possibles que peut prendre la régression agricole" (BONNAMOURE, 1984, p. 6).
2. "... las ideas previas no son un conjunto de conceptos aislados (...) Los conceptos están relacionados entre sí conformando lo que se conoce vulgarmente como teorías espontáneas. Como precisa Juan Delval, no son realmente espontáneas, pues se conforman en el medio social y escolar. Tampoco son "teorías" en tanto que están poco sistematizadas y tienen contradicciones internas. En cualquier caso llamándoles teorías o representaciones espontáneas de la realidad nos referimos a un conjunto relacionado de conceptos poco estructurados, pero tremendamente útiles para los alumnos, pues les sirven para explicarse el mundo donde viven" (SOUTO, 1998, p. 132).
3. "Il n'y a pas un paysage, mais deux: le visible et l'invisible. (...) Tous les mécanismes entrent en jeu, le géomorphologique, le climatique, le démographique... La folie d'un roi, l'archétype maternel, les mystérieuses conditions bioclimatiques que régnaient aux époques prétriasiques... sont à mettre dans le registre des paysages invisibles, puisqu'ils donnent respectivement Neuschwanstein, Orvieto et les plaines bordières du Morvan. Généralisons un peu plus: le paysage est l'émanation des milieux naturels, des époques et des civilisations. (...) Le paysage invisible, c'est l'ensemble des systèmes. Le paysage visible est le "sous-produit" du premier" (ALLIX, 1996, p. 304).

## BIBLIOGRAFÍA

- AINZ IBARRONDO, M. J. (1994): "Caserío y paisaje en los valles atlánticos del Macizo de Gorbeia". *Lurralde*, nº 17, pp. 281-294.
- AINZ IBARRONDO, M. J. (1994): "Lanestosa" en MEAZA RODRÍGUEZ, G. (dir.): *Euskal Herria en sus paisajes*. Etor, Donostia, pp. 36-37.
- AINZ IBARRONDO, M. J. (1994): "El macizo de Gorbeia" en MEAZA RODRÍGUEZ, G. (dir.): *Euskal Herria en sus paisajes*. Etor, Donostia, pp. 84-85.
- ALLIX, J.P. (1996): *L' Espace humain. Una invitation a la Géographie*. Éditions du Seuil, Paris.
- BONNAMOUR, J. (1984): "Paysages agraires et sociétés rurales" en BEAUJEU-GARNIER, J. y GAMBLIN, A. (dirs.): *Paysages Agraires et sociétés*. C.D.U. et SEDES réunis, Paris, pp. 5-10.
- Caro Baroja, J. (1975): *Los Vascos*. Ediciones Istmo, Madrid (3. ed., 1ª ed. 1949).
- Fernández de Pinedo, E. (1974a): *Crecimiento económico y transformaciones sociales en el País Vasco*. Siglo XXI, Madrid.
- ESTÉBANEZ, J. (1982): *Tendencias y problemática actual de la Geografía*. Cincel, Madrid.
- ETXEZARRETA, M. (1977): *El caserío vasco*. Fundación "C. de Iturriaga y M. de Dañoibeitia", Bilbao.
- EUSTAT (1991): *Censo Agrario de la C. A. de Euskadi*.
- Fernández de Pinedo, E. (1974a): *Crecimiento económico y transformaciones sociales en el País Vasco*. Siglo XXI, Madrid.
- GARCIA FERNÁNDEZ, J. (1975): *Organización del espacio y economía rural en la España atlántica*. Siglo XXI, Madrid.
- GARCÍA RUIZ, A.L. (1996): "Criterios didácticos para la observación y comprensión de un paisaje". *III Jornadas de didáctica de la Geografía*. Universidad Complutense, Madrid, pp. 287-301.
- GOBIERNO VASCO. DEPARTAMENTO DE INDUSTRIA, AGRICULTURA Y PESCA (1995): *Documento único de programación para el desarrollo de las zonas rurales objetivo 5b de la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria.
- FLATRES, P. (1984): "L'Europe atlantique" en BEAUJEU-GARNIER, J. y GAMBLIN, A. (dirs.): *Paysages Agraires et sociétés*. C.D.U. et SEDES réunis, Paris, pp. 5-10.
- GÓMEZ, J.; MUÑOZ, J.; ORTEGA, N. (1982): *El pensamiento geográfico*. Alianza, Madrid.
- GÓMEZ ORTIZ, A. (1996): "El paisaje como elemento de referencia para el estudio de los diversos aspectos geográficos. Una aproximación a su significado curricular". *III Jornadas de didáctica de la Geografía*. Universidad Complutense, Madrid, pp. 195-215.
- JHONSTON, R.J. (1986): "Introducción: El estudio internacional de la Historia de la Geografía" en JHONSTON, R.J. y CLAVAL, P. (eds.): *La Geografía actual: Geógrafos y tendencias*. Ariel, Barcelona, pp. 13-25.
- LUIS, A. y GUIJARRO, A. (1992): *La enseñanza de la Geografía.. Guía introductoria*. Universidad de Cantabria.
- ORMAETXEA, O. (1997): "Concepto y método en paisaje. Una propuesta docente". *Lurralde* nº 20, pp. 333-344.
- SOUTO GONZALEZ, X. M. (1998): *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Ediciones del Serbal, Barcelona.
- TRUEBA HERNAIZ, D. (1956): "Estudio económico de la agricultura vizcaína". *Revista de Estudios Agrosociales*, nº 14, pp. 7-44.

# LA RIQUEZA DIDÁCTICA DE LOS TÉRMINOS MUNICIPALES RURALES

M<sup>a</sup>. FRANCISCA ÁLVAREZ ORELLANA  
Universidad Complutense de Madrid

## INTRODUCCIÓN

Bajo este título se presenta la reflexión didáctica realizada sobre el término municipal rural, entendido como territorio físico y social que, desde el punto de vista geográfico, puede utilizarse en los niveles escolares de la Educación Primaria para introducir los criterios básicos del análisis geográfico regional. Este alcanzará mayor desarrollo en situaciones relacionadas con ámbitos más extensos y complejos (la comarca, las comunidades autónomas, España, etc).

Asimismo se considera que el término municipal tiene un gran valor didáctico en el proceso de aprendizaje, porque permite consolidar conceptos espacio-temporales básicos, desarrollar un gran número de capacidades y mejorar las actitudes de participación y responsabilidad.

Esta reflexión es de carácter general, amplia y abierta y puede servir para establecer un debate sobre la riqueza del término municipal como recurso didáctico. Pero las sugerencias aquí planteadas, pueden servir también de orientación para la concreción de diseños curriculares, que necesariamente se realizarán desde distintas perspectivas según se aborde el estudio del propio término municipal o el de uno diferente que favorezca nuevos conocimientos y la comparación con el territorio conocido.

### 1. El término municipal como marco de referencia

La elección del término municipal, como marco espacial para aproximarse a la riqueza didáctica del medio rural, trata de valorar el interés didáctico que tiene el estudio del medio enmarcado en un territorio específico, delimitado, que sirva de referencia sistemática durante el periodo de aprendizaje de muchos de los contenidos geográficos y sociales, considerando que es un espacio idóneo para este objetivo porque es en él donde desarrollamos la vida en comunidad. Florencio Zoido señala que *el territorio es el espacio geográfico adscrito a un ser, a una comunidad(...). 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.* (1998:20).

El término municipal es la unidad territorial básica del actual sistema político administrativo y, por ello, presenta las condiciones territoriales y sociales adecuadas para desarrollar la actitud de responsabilidad y participación en el territorio y en la sociedad. Pero también podemos considerarlo como el territorio que favorece la conceptualización, la comprensión de la complejidad del espacio geográfico, puesto que, casi siempre, presenta una gran variedad interna que facilitará la enseñanza y el aprendizaje de numerosos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Estos contenidos deben ser abordados en la Educación Primaria y en la Formación inicial de Maestros desde una perspectiva integradora de las Ciencias Sociales, pero que duda cabe que las aportaciones que realiza un renovado análisis geográfico regional pueden contribuir a un aprendizaje más significativo y crítico.

Por otra parte, esta elección es oportuna para tratar de superar ciertas dificultades de conceptualización y sistematización de los términos utilizados comúnmente para identificar las formas de asentamiento y las de organización de la población en el espacio (pueblo, aldea, ciudad, espacio urbano, municipio, etc), así como la ambigüedad observada en las definiciones de los diccionarios y de los libros de texto de Educación Primaria, material de referencia de muchísimos escolares.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, pienso que los términos municipales más adecuados para superar estas dificultades son aquellos de pequeñas o medianas superficies y poblaciones, porque en ellos es más fácil el conocimiento directo de todo el territorio y se puede diferenciar mejor entre el espacio construido y urbanizado y el conjunto del término municipal, a diferencia de lo que sucede en los de las grandes ciudades que en su expansión constructiva desbordan sus propios límites municipales.

## **2. Valor educativo de la delimitación del territorio**

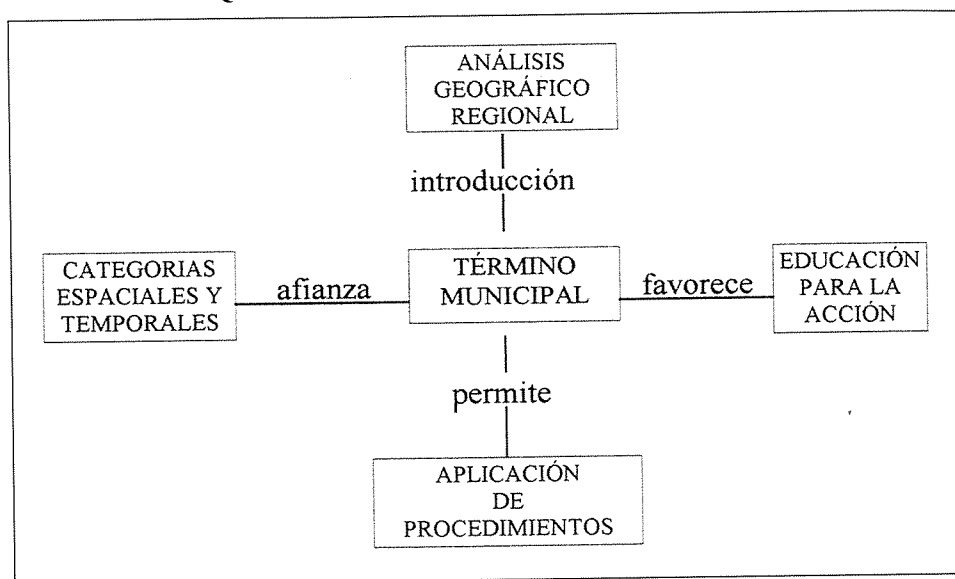
Este planteamiento en el que la delimitación del territorio se considera un aspecto primordial, permite el desarrollo de muchos de los objetivos planteados:

- Conocer los límites territoriales político-administrativos como límites establecidos para la organización del territorio y de la población.
- Comprender la dicotomía entre los límites perceptivos y los límites político-administrativos.
- Afianzar las categorías espacio-temporales de límite, continuidad... así como los conceptos de distribución, diferenciación espacial, etc.
- Superar las explicaciones finalistas mediante la observación de las transformaciones del territorio.
- Comprender la continuidad de algunos elementos del paisaje (relieve, ríos, suelo, vegetación, red viaria...) independientemente de los límites establecidos por el hombre, así como la relación que puede existir entre ellos.

- Introducir los criterios del análisis geográfico regional.
- Aplicar métodos de observación directa e indirecta.
- Comprender la dinámica del territorio y conocer los procesos de transformación que afectan al medio rural.
- Desarrollar una actitud participativa en las decisiones que afectan a la organización y funcionamiento del municipio.

De forma resumida estos objetivos pueden expresarse mediante el siguiente esquema.

### LA RIQUEZA DIDÁCTICA DEL TÉRMINO MUNICIPAL



Estos objetivos presentan grandes diferencias en su concreción y en su dificultad, y algunos de ellos quedan supeditados a la consecución de otros, pero se presentan como posibilidades didácticas a plantear según los niveles escolares y las circunstancias concretas del contexto educativo y de la instrucción.

### 3. La ambigüedad y la complejidad conceptual de los términos utilizados en las delimitaciones territoriales

Los términos utilizados para conceptualizar el territorio y las diferenciaciones que se hacen del mismo, según los más diversos criterios, son frecuentemente términos ambiguos cuando no polisémicos, que crean problemas de indefinición y una gran complejidad en los primeros momentos del aprendizaje. La Geografía debe ayudar a superar estas dificultades mediante una buena clarificación inicial y unas aplicaciones sistemáticas a contextos diferentes, ya que entendemos que *la enseñanza de la geografía debe servir*

también para reforzar las competencias lingüísticas...que potencian el bagaje lingüístico del estudiante a través del uso de un vocabulario especializado, que requieren una reelaboración conceptual, que enseñan a relacionar los "trozos" de texto mediante diferentes conectores.(Roca, F. y Tamburiello, M. 1996:45). Veamos tres ejemplos en los que se reflejan esas imprecisiones y ambigüedades.

- *Los conocimientos previos*

El trabajo de estos conceptos con nuestros alumnos de Magisterio, la mayoría residentes en la ciudad de Madrid o en ciudades de su corona metropolitana, pone de manifiesto ambigüedades, imprecisiones y la aplicación de ideas simples y estereotipadas en la definición y en la caracterización de las formas de asentamiento y conceptos mencionados. Entre los ejemplos que podemos aportar se encuentra el uso genérico que hacen del *municipio rural*, identificándolo con el *pueblo* y unas *formas tradicionales* de vida y de construcción, que manifiesta situaciones contradictorias entre lo que conocen y lo que verbalizan en sus exposiciones. Así, la inclusión de la segunda residencia, como forma de asentamiento en muchos municipios rurales de su Comunidad, sólo es expresada tras el diálogo y el comentario razonado en grupo. Otra idea incorrecta relacionada con estos mismos conceptos es identificar el municipio con un sólo pueblo (núcleo tradicional de población), siendo nuevamente necesario el razonamiento para llegar a la realidad existente en muchos términos municipales: la existencia de más de un asentamiento tradicional. Esta situación, que no suele presentar problemas para la enseñanza-aprendizaje en aquellas zonas en las que domina un poblamiento disperso, es un aspecto a considerar desde la didáctica en las zonas donde predomina la concentración de la población.

Situaciones parecidas se generan en torno a las actividades desempeñadas por la población. Se mantienen ideas previas referidas a la agricultura y ganadería, mientras que las actividades relacionadas con una industria elemental, la construcción o los servicios (actividades dominantes en muchos términos municipales rurales de la Comunidad de Madrid), prácticamente no se mencionan.

Por último, podemos añadir la conflictividad que se genera en torno a la dinámica de los espacios rurales y a los procesos de cambio. Tradicionalmente, el medio rural ha sufrido procesos más lentos que el medio urbano, y así sigue siendo en algunas zonas rurales, pero en la actualidad y, especialmente en los términos municipales próximos a las grandes ciudades o en áreas valoradas positivamente por sus condiciones medioambientales, las transformaciones son muy significativas, como consecuencia de los nuevos usos y de los cambios en la red viaria. Así, las parcelas de uso tradicionalmente agrario o ganadero se transforman en urbanizaciones por las actuaciones inmobiliarias particulares y, casi siempre, independientes. El resultado es una construcción que salpica el territorio y rompe la, a veces, tradicional continuidad del espacio construido. En otras ocasiones son nuevos centros de servicio y ocio los que transforman el lugar. La posibilidad de observar, a escala local, estos procesos, ya sea en su fase de construcción o mediante el contraste cartográfico permite más fácilmente la comprensión de estos cambios.

- *Las definiciones en Diccionarios*

Al intentar buscar la definición de las voces: *municipio* y *término municipal* encontramos casi siempre cierta imprecisión, siendo la idea más frecuente relacionar el municipio con los aspectos de la población, de sus intereses como grupo social; mientras el término municipal se utiliza para delimitar el territorio. En cualquier caso, es común su uso como sinónimos. El Diccionario Enciclopédico abreviado de Espasa-Calpe y el Diccionario escolar de la Real Academia Española presentan definiciones prácticamente idénticas:

-**Municipio**: conjunto de un término jurisdiccional regido en sus intereses vecinales por un Ayuntamiento. El mismo Ayuntamiento. El término municipal

-**Término**: línea divisoria de dos Estados, provincias, distritos, etc.

-**Término municipal**: Porción de territorio sometida a la autoridad de un ayuntamiento.

Mientras el Diccionario de la Lengua Española Escolar de la editorial VOX amplía o matiza algunos aspectos:

-**Municipio**: Asociación natural, constituida por una comunidad de personas asentadas en un mismo territorio (Término municipal) con un patrimonio (calles, servicios públicos, edificios municipales, arbolado, parques comunes, etc) y unos órganos de gobierno propios (ayuntamientos); los municipios están agrupados en provincias.

-**Término municipal**: Territorio sometido a un ayuntamiento.

Por otra parte, desde el punto de vista de la enseñanza, si aplicamos estas voces a los espacios rurales, conviene añadir la de **pueblo**, definido en los primeros diccionarios como: *población, ciudad, villa o lugar. Población pequeña.* y en el tercero como: *Conjunto de personas de un lugar, región, país. Población pequeña. Lugar.*

- *Los libros de texto*

En el planteamiento que se desarrolla en los libros de texto editados para el segundo ciclo de la Educación Primaria, se añade otro vocablo: **localidad**, que, a mi parecer, añade cierta confusión. La localidad es un concepto más genérico, es el lugar en el que se vive, el pueblo o la ciudad, y rara vez se vincula al de municipio o término municipal como espacio de organización de la vida social y política. Por otra parte, existen textos que tratan el Ayuntamiento como órgano de gobierno del municipio en una unidad didáctica independiente, sin establecer los nexos existentes entre el pueblo o la ciudad y el municipio, el término municipal y el ayuntamiento. Sólo algunas editoriales definen más concretamente estos conceptos y su relación. La editorial Teide señala en su texto de 4º de Primaria que *el pueblo y los campos de cultivos y montes que lo rodean forman el término municipal* (1993: 30) Mientras la editorial Santillana se extiende algo más en el tema elaborado, también para 4º, y desarrolla un apartado titulado ***Los municipios: pueblos y ciudades***, definiendo los conceptos aquí tratados de la manera siguiente: *La localidad o conjunto de localidades gobernadas por el mismo ayuntamiento se llama municipio. Y el*



territorio perteneciente a un mismo ayuntamiento se llama *término municipal* (1995: 54). La editorial Anaya, en su texto de 3º de Primaria, hace una definición similar de municipio.

Estas formulaciones tan concisas esconden, sin embargo, una importante complejidad desde el punto de vista del aprendizaje que es necesario investigar y conocer para poder realizar propuestas didácticas significativas. Veamos algunas de estas *dificultades* en relación con el término municipal.

Una primera dificultad está en el objeto de definición. Podemos considerar que es un concepto descriptivo, siguiendo la clasificación expuesta por Norman Graves (1980), pero su comprensión no resulta fácil debido a la *escala*, la superficie a la que hace referencia el término municipal, ya que la visión conjunta de todo el territorio difícilmente puede realizarse. No obstante, el recorrido didáctico permite conocerlo en toda su extensión. Otra importante dificultad la constituye la comprensión de sus *límites* en cuanto que no presentan una imagen formal en el territorio y están establecidos con *criterios político-administrativos* que resultan muy complejos por su naturaleza social y dinámica.

Pero su mayor dificultad, seguramente, está en relación con la comprensión del término municipal como *unidad territorial que ocupa el lugar básico en la jerarquía del espacio estatal* y presenta una configuración que no puede entenderse sin considerar las *estrechas relaciones* con otros términos municipales y con organismos territoriales y económicos de mayor envergadura (Delval y otros, 1981 y Delval 1989). Para ayudar en el proceso de aprendizaje de estos aspectos, consideramos que puede ser válido un planteamiento basado en los criterios del análisis geográfico regional adaptado a las capacidades de los alumnos y a las características del medio.

#### **4. El Análisis Geográfico Regional como modelo de análisis e investigación para el estudio del término municipal**

Hoy los estudios regionales, cuestionados durante años por los diversos enfoques geográficos (Vilagrasa, J., 1992), vuelven a estar de actualidad en la enseñanza como resultado de la delimitación territorial del Estado español en Comunidades Autónomas y de su inclusión en el currículo de la educación obligatoria. Su interés muestra un carácter diferente, *renovado tanto desde el punto de vista puramente científico como social y formativo* (Salom, J. y Pérez Esparcia, J. 1998:63). El estudio del territorio desde la nueva perspectiva regional se realiza, en teoría al menos, con planteamientos más eclécticos y flexibles, con nuevos métodos que permiten comprender el contenido geográfico de un espacio como el resultado de la interacción de elementos y factores que evolucionan en el tiempo. *La nueva geografía regional incorpora elementos de los enfoques analíticos y regional clásico, pero bajo unas nuevas perspectivas. Éstas recogen innovaciones teóricas fundamentales como la aproximación sistémica, las corrientes radicales y su análisis de las estrategias y los mecanismos de actuación de los agentes implicados en la producción del espacio, el resur-*

*gir de la geografía política, la toma en consideración de las imágenes de la gente y su comportamiento respecto al espacio, el desarrollo de los métodos cuantitativos y el uso de modelos, los innovadores enfoques en el estudio del medio físico y los progresos en la cartografía* ( Salom, J. 1997: 10 y Salom, J. y Pérez, J. 1998: 64).

El estudio del término municipal permite introducir las bases del análisis geográfico regional a una escala local, entendida ésta en el sentido de su doble relación de estructura (pequeña unidad espacial) y de jerarquía (nivel inferior dentro de ésta). En este contexto podríamos definir el término municipal como un territorio (una pequeña región) cuyos límites establecidos con criterios político-administrativos, en muchas ocasiones de larga tradición histórica, enmarcan la unidad territorial básica del sistema político. Este territorio, organizado en comunidad y regido por un ayuntamiento, funciona, desde el punto de vista geográfico, como un sistema en el que interactúan de forma dinámica los componentes naturales y los creados por el hombre, diferenciándose unidades de paisajes estrechamente relacionadas con el uso del suelo.

La elección de esta escala resulta de gran valor didáctico para la introducción del análisis geográfico en los niveles de Primaria porque es más asequible física y conceptualmente ya que los elementos y factores que intervienen en su configuración suelen presentar caracteres más "sencillos", aunque ello no implica que vayamos a encontrar situaciones fáciles de comprender en sus relaciones internas. Hay que pensar que siempre existe un cierto nivel de complejidad en el territorio, pero probablemente ésta es menor en los espacios más reducidos y, por ello, resulta más fácil de comprender y así, servir de base a futuros aprendizajes (Clary, M. 1997). Clyde Kohn señala: *la escala geográfica es de vital importancia para determinar el tipo de datos a recoger, su representación y las conclusiones que pueden alcanzarse...* Cuanto mayor es la escala, mayor es la probabilidad de *poner en práctica programas de acción como resultado de las soluciones sugeridas*. Es más fácil mejorar las condiciones sociales de un barrio que las de un país. *No hay que olvidar que los movimientos de alcance nacional empiezan en los niveles de base y comunitarios*. (Kohn, C. 1985: 143-144).

El nuevo enfoque de los estudios regionales requiere una renovación didáctica en la que no se pierda de vista la idea de sistema, teniendo en cuenta que, aunque en los niveles básicos de la enseñanza hay que centrarse en el análisis, el reconocimiento y la descripción de los componentes más importantes siempre caben las analogías para conseguir deducciones y alcanzar niveles de comprensión más abstractos. Compartimos con Pilar Comes la idea de que *el conocimiento espacial de base descriptiva debe considerarse solamente un instrumento que aporta racionalidad a la percepción espacial personal y que ayuda a construir esquemas espaciales previos con los que tratar las situaciones problema y tomar decisiones espaciales*. (1997: 176)

Las actividades de enseñanza-aprendizaje que pueden realizarse a partir de este planteamiento deben ayudar a comprender el territorio en su diversidad, complejidad y funcionamiento. Por ello deben estar relacionadas con:

- El análisis de los elementos y factores a través del reconocimiento y de la descripción de los mismos.
- La selección de los más importantes según las características internas del término municipal estudiado.
- El planteamiento de relaciones entre ellos a partir de la selección anterior para poner de manifiesto que las relaciones que existen en el espacio geográfico no son simples y así, introducir en la complejidad de la realidad.
- La observación de la dinámica de los espacios rurales
- La identificación de las unidades de paisajes y la investigación de sus diferencias.

## 5. El término municipal, base de referencia estadística y cartográfica

*Desde los contenidos procedimentales*, el planteamiento del análisis geográfico del término municipal puede ser una forma excepcional de abordar muchas de las dificultades relacionadas con las fuentes y los procedimientos más utilizados por la Geografía y por las Ciencias Sociales en general.

La conceptualización de los contenidos anteriores se realiza muchas veces de manera más significativa si a la expresión lingüística y a la observación, añadimos otras formas de expresión como la cartográfica, la estadística o la gráfica, de ahí el interés que pueden tener éstas. Sin olvidar que en la Educación Primaria, y muchas veces en los niveles superiores, hay que centrar la atención, inicialmente, en conocer y aprender a utilizar estos procedimientos en sí mismos, para poderlos usar siempre que nos sean convenientes. Si consideramos la información estadística, el término municipal es la unidad territorial básica de información en muchas variables demográficas, económicas, históricas, de ordenación del territorio, etc. y por lo tanto, constituye un espacio de referencia obligada en los inicios del aprendizaje de cualquier investigación. Localizar esta información en los organismos oportunos o en sus publicaciones supone el acercamiento a las fuentes. Basándose en ellas se pueden crear situaciones de análisis, selección, elaboración y explicación de datos y valorar el uso que puede hacerse de los mismos para comprender y explicar la realidad geográfica.

Respecto a la cartografía, el valor didáctico de este territorio es igual de significativo. Hoy, señala Pilar Comes, el dominio de la imagen en la comunicación y la revolución tecnológica han banalizado la cartografía y han convertido los mapas en un lenguaje familiar, imprescindible para cualquier ciudadano (1997:183), pero eso no implica que se utilice correctamente de forma espontánea. Quizás, por ello, es más necesaria la formación en este lenguaje y su enseñanza-aprendizaje se debe plantear de manera más sistemática, ya que como señala Trepát, C. *si no se inicia un trabajo cartográfico de base, difícilmente se puede avanzar en complejidad* (1997:7) y ésto no parece que se haga con la adecuación y la continuidad que sería necesaria. (Calaf, R. y otros. 1997).

Para estudiar un término municipal se pueden utilizar mapas locales de diferentes escalas, es decir, en los que no aparezcan representados los términos colindantes, y mapas de ámbitos más extensos en los que el término estudiado presente continuidad con los términos contiguos. Las actividades de tipo cartográfico que se pueden realizar cubren objetivos muy variados, desde la mera identificación y localización de los diversos contenidos conceptuales y formales, hasta la elaboración de mapas de síntesis o mapas de carácter dinámico que implican una importante formación conceptual. En cualquier caso, tiene que estar clara la progresión que se realice (Montoya, M. 1974; Bale, J. 1989; Trepát, C. 1997 ). Sólo cuando se superan las dificultades de percepción espontáneas puede avanzarse en un uso más adecuado desde el punto de vista didáctico.

Como ya se ha indicado, el uso de la cartografía ayudará a construir conceptos más sólidos respecto a los límites naturales y los límites establecidos por el hombre, así como a la comprensión de la continuidad espacial frente a los límites de poder o de organización de la intervención. Pero ahora nos interesa destacar que trabajando a escala municipal podemos abordar otra de las muchas dificultades que presenta la cartografía: *la relatividad de los límites en los mapas temáticos*, en cuanto que son límites establecidos según los criterios de un autor/a. Este problema puede superarse progresivamente si se considera el valor que adquiere la cartografía en su combinación con la observación directa y la utilización de los datos estadísticos. La elaboración de un mapa de los usos del suelo en el momento actual o de la dinámica del espacio municipal en los diez últimos años permite crear situaciones-problema en las que el alumnado tendrá que cotejar la realidad en los mapas, optar por las fuentes que va a utilizar y los criterios que va a aplicar antes de establecer unos límites y elegir una leyenda más o menos compleja, según los criterios utilizados, y que no coincidirán necesariamente con los de sus compañeros/as.

## 6. Educación para la acción

Por último, es imprescindible recordar que el término municipal, resultado de la práctica de la política de organización del territorio estatal, constituye el ámbito social, el espacio en el que se desarrolla la vida cotidiana, y por ello, es un recurso didáctico excepcional para la educación en actitudes y valores.

En la vida cotidiana, continuamente se toman decisiones de carácter social y espacial en relación con las complejas situaciones que nos afectan. El trabajo en el contexto del término municipal puede ayudar a resolver o, al menos, afrontar decisiones espaciales relacionadas con *los desplazamientos físicos* y con el *espacio de acción del individuo*; con *la comprensión de las distintas esferas espaciales de las que formamos parte como ciudadanos inmersos en un determinado ámbito cultural*; y con el *procesamiento de la información de los mass-media y la construcción de pautas de valoración e implicación en los problemas del mundo contemporáneo*. (Comes, P. 1997: 182-183).

Asimismo, la Geografía como disciplina que plantea entre sus objetivos ayudar a comprender el mundo y a desarrollar una conciencia social crítica, puede favorecer la comprensión de cómo se rigen estos espacios y cómo funcionan socialmente, así como ayudar al conocimiento de sus condiciones medioambientales, para fomentar actitudes y actuaciones más coherentes y responsables.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALBERTÍN, A. y otros (1994): Conocemos nuestro pueblo. *Aula 31 (suplemento 24)*.
- BALE, J. (1989): *Didáctica de la Geografía en la escuela primaria*. Madrid. Morata
- CALAF, R.; MENÉNDEZ, R.; SUÁREZ, A. (1997): Decisiones sobre el uso de mapas. *Iber* nº13, pp.19-36.
- CLARY, M. (1997): Concepts et modèles pour comprendre le Monde. *VIII Symposium de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Salamanca. A.P.U.D.CC.SS. Univ. de Salamanca, sp
- COMES, P. (1997): La enseñanza de la Geografía y la construcción del concepto espacio. En BENEJAM, P. y PAGÉS, J. (Coord.) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona. Horsori-ICE, pp. 169-187.
- DELVAL, J. (1989): La representación infantil del mundo social. TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J., (Comp.) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid Alianza, pp.245-328.
- DELVAL, J. y otros (1981): El conocimiento de los niños de su propio país. *Cuaderno de Pedagogía* nº 75, pp.33-36
- FRUTOS MEJÍAS, L. M. (1985). El uso de gráficos y mapas en geografía rural. AA.VV. *Aspectos didácticos de Geografía*. 1. Zaragoza. Educación Abierta p.113-149.
- GARCÍA RUIZ, A.L. y LICERAS RUIZ, A. (1993): *Aproximación didáctica al estudio del medio rural*. Univ de Granada. Impresur.
- GRAVES, N. (1980): *La enseñanza de la Geografía*. Visor.
- GRUPO CLARIÓN (1978): *La localidad y el entorno*. ICE Univ. de Zaragoza.
- HANNOUN, H. (1977): *El niño conquista el medio*. Buenos Aires, Kapelusz.
- KOHN, CL.F. (1985): Resolución de problemas reales. GRAVES, N. *Nueva enseñanza de la Geografía*. Barcelona Teide, pp.123-150.
- MONTOYA, M. (1974): *Localización espacial*. Buenos aires, Kapelusz.
- ORTEGA VALCARCEL, J. (1987): Región y análisis regional hoy, *XIII Reunión de Estudios Regionales*, Asociación Española de Ciencia Regional. Snatander, 28-30 de Octubre.
- ROCA, F. y TAMBURIELLO, M. (1996): Itinerario metodológico para analizar una región. *Iber* nº 9, pp. 37-51.
- SALOM CARRASCO, J. (1997): Los desequilibrios regionales. AA. VV. *Los desequilibrios regionales en España*. Valencia. Nau Llibres pp. 7-33.
- SALOM CARRASCO, J. y PÉREZ ESPARCIA, J. (1998): Cambios territoriales y nueva geografía regional. *Iber* nº16. pp. 63-74.
- TREPAT i CARBONELL, C. (1997): Cartografía y categorización del espacio. *Iber*, nº13, pp.7-18.
- VILAGRASA, J. (1992) Conceptos claves y filosofía de la ciencia en geografía. *Anales de Geografía* de la Univ. Complutense. Nº 11 pp.49-77. Madrid. Edit. Complutense.
- ZOIDO, F. (1998): Geografía y ordenación del territorio. *Iber*, nº 16 , pp.19-31.

# EL CANAL DE CASTILLA COMO RECURSO PARA LA ENSEÑANZA DEL MEDIO RURAL: UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA POLIVALENTE

PILAR BLANCO LOZANO  
DOMINGO ORTEGA GUTIERREZ  
JOSEFINA SANTAMARTA REGUERA  
Universidad de Burgos

## Resumen

La reflexión sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje de la Geografía nos introduce en el conocimiento de los avances conseguidos en este campo, así como en la detección de las posibilidades de algunas experiencias perfectamente extrapolables.

La Observación del Entorno y el Conocimiento del Medio, materias esenciales en la formación inicial del profesorado, nos han facilitado abundantes experiencias, así como poder profundizar en los objetivos, los contenidos y la metodología de la enseñanza de estas materias en el nivel educativo de las especialidades de Infantil o Primaria. Más aún su planteamiento general puede interesar a los profesores de todos los niveles educativos, en especial a los de E.S.O. y a los de Bachillerato.

Aquí y ahora nos situamos en el campo de los recursos didácticos para la enseñanza de la Geografía en el medio rural. El recurso didáctico que nos servirá como eje e hilo conductor es el Canal de Castilla, desde sus orígenes en Alar del Rey -Palencia-, hasta los límites en la provincia palentina.

El Canal ayudará a conocer aspectos geográficos esenciales de la Tierra de Campos, del patrimonio histórico-artístico (castillos, románico palentino, museos monográficos,...), hidrográficos e hidrológicos, económicos, ...

El análisis de estos aspectos ayudará al fomento de una enseñanza y una formación creativas en el campo científico de la Geografía.

## 1. La Geografía, una ciencia valorada

Educación y Geografía, tema genérico de las IV Jornadas de Didáctica de la Geografía, nos introduce de plano en una de las preocupaciones que afectan por igual a cuantos dedicamos nuestro esfuerzo cotidiano en las diferentes aulas a enseñar Geografía, ya sea a los alumnos de los primeros niveles, ya sea, como en nuestro caso, a enseñar Didáctica de la Geografía a alumnos de las especialidades de Infantil y Primaria en la Facultad de Humanidades y Educación.

Podemos afirmar algunas cosas importantes como punto de partida de esta comunicación, que quiere aportar el grano de arena de nuestra experiencia docente para intentar

precisamente lo que todos pretendemos en nuestro trabajo cotidiano: lograr una mejor enseñanza de la Geografía.

Parece evidente que no necesita ya esta ciencia ser reconocida, ni abrirse camino, y es que la Geografía y los conocimientos específicos que se derivan de esta joven ciencia han sido utilizados no sólo en los últimos tiempos sino a lo largo de la historia de la humanidad.

La Geografía forma parte de los programas de formación de los profesores y se encuentra en todos los niveles educativos, aunque su utilización ha respondido y responde a diversos fines y se ha empleado con diferentes intencionalidades.

De hecho en la actualidad los conocimientos geográficos - de Geografía Física, Humana, Descriptiva, Económica, ...- se utilizan cada vez más y por gentes diferentes, a veces incluso con fines evidentemente utilitaristas y pragmáticos: militares, de marketing, políticos.

La cuestión no es marginal sino auténticamente cardinal. Y es que los grandes conceptos, como Norte-Sur, países alineados o no alineados, áreas de influencia, los desequilibrios sangrantes entre los países, las posibilidades o potencialidades de futuro de una determinada región, nación o entidad de población, las bases de algunos proyectos, ... tienen a menudo bases y argumentos que han sido extraídos de la Geografía.

La ciencia geográfica ayuda a interrelacionar múltiples aspectos que, por otra parte, resultan imprescindibles y necesitan de una base o de un elemento catalizador y aglutinante.

Por ello, este conocimiento de la realidad próxima o de la más lejana ha preocupado siempre, quizá más en los últimos tiempos. El saber geográfico se ha difundido de manera constante, ya desde la época de los griegos y de otras civilizaciones más antiguas; se ha perfeccionado, y en último término se ha elevado a la categoría de ciencia con su metodología propia, sus paradigmas científicos y su epistemología específica que nada tienen que ver con las descripciones bucólicas o los apuntes deslumbrantes de algunos genios geográficos.

La evolución a la suprema categoría de ciencia ha permitido, a su vez, una especie de auto-alimentación: se ha institucionalizado su análisis y su estudio, se investiga y se profundiza en Universidades, Escuelas Técnicas, en los primeros niveles educativos, también - y esto es lo verdaderamente interesante - en sociedades especializadas o en asociaciones de profesores que se unen para poner en común avances y descubrimientos, experiencias y tanteos didácticos.

No es nuevo afirmar que la preocupación por una enseñanza de la Geografía cada vez mejor y de más calidad ha sido una constante a lo largo de los últimos tiempos. De ello podrían hablar no sólo los maestros en ejercicio, sino cuantos durante años hemos tenido la misión de formar a profesores que debían enseñar a amar la Geografía. Este hecho, sin embargo, que no es ni mucho menos anecdótico, nos introduce en el campo de las dificultades reales con que siempre nos encontramos a la hora de comprender y enseñar la Geografía. Sobre todo, las dificultades del alumnado a las que de manera especial nos vamos a referir en esta comunicación.

El objetivo fundamental de la misma no es exponer grandes experiencias, sino compartir una experiencia, poner sobre la mesa una posibilidad, un recurso didáctico del medio rural para lograr una más sencilla enseñanza de la Geografía. Porque es una sensación frecuente entre los que nos dedicamos a la enseñanza de la Geografía, que los esfuerzos empleados por nosotros chocan no pocas veces con un aparente rechazo por parte de nuestros alumnos. El conocimiento y dominio de la Geografía, de sus conceptos fundamentales e incluso de algunas ideas claves resultan difíciles para ellos.

Aprender a situar y a situarse en el espacio - también resulta difícil entender la línea temporal y a situarse en el tiempo - , descubrir el valor, la utilidad y la importancia en la formación intelectual de los alumnos han sido metas no siempre alcanzadas, y siguen siendo objetivos prioritarios de los docentes.

En cualquier caso, no podemos dejar de reconocer que la situación de la Geografía en los programas escolares y en los estudios de Bachillerato y universitarios ha mejorado considerablemente. En este sentido, el elevado número de alumnos que estudian esta disciplina, la enorme heterogeneidad de los alumnos en las aulas - Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Universidad - , incluso la heterogeneidad de disciplinas o ramas en que se ha subespecializado y dividido el tronco común de la Geografía, han hecho que haya cambiado sustancialmente el panorama. Sin embargo, este elenco de mejoras hace imprescindible que los que nos dedicamos a la enseñanza de la Geografía aunemos esfuerzos y pongamos en común los descubrimientos o las dificultades en la enseñanza de esta disciplina.

Los recursos empleados en nuestras aulas con alumnos que se preparan para enseñar "Observación del Entorno" o "Conocimiento del Medio" a alumnos de las escuelas Primaria e Infantil pueden ser un aporte iluminador para cuantos trabajan en las edades intermedias. En definitiva, lo que todos pretendemos es ayudar a superar las dificultades, o mejor, conseguir una metanoia, un cambio de mentalidad y de actitud, primero del y en el profesorado de cualquier nivel, segundo en los alumnos que estudian Geografía.

Y no es que debamos conseguir solo que entiendan que su conocimiento es útil y práctico - que lo es - , sino que a través del aprendizaje de la ciencia geográfica, del dominio de sus conocimientos ricos y variados y, en suma, de la valoración de la axiología que encierra, logren entender y amar la Geografía, aunque para ello debamos partir de la base del estadio evolutivo, la madurez intelectual y la capacidad de nuestros alumnos.

## **2. Dificultades en el aprendizaje de la Geografía: un viejo escollo**

Desde nuestra posición de docentes y formadores de profesores de Educación Infantil y Educación Primaria pensamos que una de las cuestiones que más deben inquietarnos dentro de las coordenadas de la investigación y reflexión didácticas es la concerniente a la forma de conocer de los alumnos ante las situaciones de aprendizaje.



Decía Ausubel que lo que más influye en el aprendizaje es lo que ya sabe el que aprende. Pero este axioma, que parece enormemente sencillo, se convierte a la hora de concretarlo en una labor ardua y compleja. En la práctica escolar diaria y también en nuestras aulas universitarias demostrar, por ejemplo, cómo “observar” o el hábito de la “observación” de nuestro entorno, no resulta tan sencillo como aparece a primera vista, y hemos podido constatar el enorme grado de sorpresa que provoca en nuestros alumnos. Regresan de una práctica de observación no dirigida y apenas han “observado nada reseñable.

Sabemos bien que cuando se trata de enseñar conceptos y conocimientos nuevos y abstractos, o lejanos y difíciles, sobre todo, cuando se trata de conceptos complejos y los niños se aproximan a ellos por primera vez, les supone un esfuerzo mental y adaptativo enorme que no siempre se consigue, al menos fácilmente.

En realidad, no debemos olvidar que nos movemos en el campo de la Didáctica específica de las Ciencias Sociales, y si es cierto que en otros ámbitos de las Didácticas aplicadas o específicas - Matemáticas, Ciencias Experimentales, Educación Musical o Expresión Plástica, de la Lengua y la Literatura, por citar algunas con las que compartimos Departamento y preocupación investigadora - ha habido incuestionables avances en el análisis del pensamiento y su grado de capacitación, no es menos cierto que todos, también desde el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, vemos las capacidades del alumnado cuando conseguimos motivar e impulsar situaciones que desemboquen en un aprendizaje mejor.

Se hace necesaria, pues, una profundización mayor en las dificultades, tanto del profesorado a la hora de ejercer su función didáctica, como del alumnado en los largos períodos de aprendizaje.

Sería aventurado asegurar que hollamos por primera vez este campo. Otros autores han abierto el horizonte estudiando las dificultades que encuentran los alumnos en la asimilación de conceptos sustanciales como espacio, tiempo, o relaciones sociales. También en este campo de las Ciencias Humanas y de las Ciencias Sociales se han hecho enormes esfuerzos que suponen un continuo reclamo para avanzar y avanzar (1). Varios autores han ayudado a despejar las intrincadas sendas de la mente humana del niño, de sus capacidades y virtualidades.

Por fortuna, este esfuerzo acumulativo, las experiencias llevadas a cabo y los análisis obtenidos, puestos después en manos de la comunidad universitaria y de los estudiosos de los temas didácticos, permiten que hoy no andemos a ciegas en la enseñanza de la Geografía y en la transmisión de muchos conocimientos, o que al menos el recorrido de docentes y discentes sea menos laberíntico y un poco menos tortuoso.

En todo caso, hoy sabemos que las auténticas potencialidades del alumno son y serán un condicionante que habremos de tener en cuenta si no queremos desacertrar o, en el peor de los casos, sentir la dolorosa perplejidad del maestro que sembró al borde del camino. Aunque tampoco existe bálsamo quijotesco milagroso para superar las dificultades reales

que el aprendizaje de la Geografía lleve consigo. Por todo ello habremos de descubrir, en una especie de paso previo absolutamente imprescindible, las dificultades concretas en que se mueve el alumno de cualquier nivel.

Precisamente en esta línea de investigación es en la que se mueve nuestra preocupación. Hemos podido comprobar en nuestra dilatada labor didáctica en la antigua Escuela de Formación del Profesorado explicando Ciencias Humanas, y ahora en la Facultad de Humanidades y Educación enseñando Observación del Entorno, Conocimiento del Medio, Educación Medioambiental, Didáctica de la Geografía, de la Historia o de la Historia del Arte, que con la utilización de ejes o hilos conductores, vertebradores e integradores de muchos conocimientos, la enseñanza resultaba más fácil, o quizá fuera mejor decir que, si no era menos difícil, al menos los alumnos estaban más motivados.

¿Era la cercanía?. ¿La causa última era el ser realidades conocidas?. ¿Fue el momento, en excursiones y trabajos de campo extraescolares, lejos del rigidismo academicista de las aulas universitarias?. Lo cierto es que valoraron más y mejor los conocimientos de la Geografía y aprendieron a interrelacionar hechos, fenómenos, disciplinas, a explicar las causas últimas de algunas cosas que habían observado o vivido incluso durante muchos años, entendieron que el ayer está inscrito en el espacio y que el futuro está en germen en el ayer.

### **3. El Canal de Castilla como recurso para la enseñanza de la Geografía**

Hemos elegido esta vía de agua, de comunicación antes, de intercambios comerciales primero, como una experiencia que nos facilita la tarea de enseñar Geografía. Veremos cómo contribuye a explicar aspectos de Geografía Física, y ayuda a la difícil asimilación de hechos sociales o conceptos históricos importantes: Edad Media, Camino de Santiago, Música, Ilustración y lo que este período significó, Economía, Demografía, Historia Antigua, y un largo etc.

Insistimos nuevamente en afirmar que la complejidad de los fenómenos geográficos, las actuaciones de los agentes sociales y sus manifestaciones espaciales son difíciles de analizar. Si a esto se añaden el resto de interrelaciones humanas – financieras, económicas, de recursos naturales o actividades de sectores productivos, tipo de hábitat, paisajísticas, manifestaciones artísticas, modos de relación, manifestaciones etnográficas, turismo,... - veremos que lograr un elemento integrador es algo fundamental y trascendental.

En consecuencia, nuestra propuesta de educación geográfica para alumnos de un ámbito educativo rural y en edades comprendidas entre los 7-11 años es bien sencilla: elegir el Canal y estructurar en torno a él el conocimiento de la Geografía posible, que nos sirva para formar la personalidad del individuo, favorecer su juicio crítico y la expresión ordenada de sus ideas.

La utilización de esta experiencia servirá para que los alumnos comprendan el sentido educativo de la Geografía y, en segundo lugar, permitirá una enseñanza verdaderamente interdisciplinar.

De una forma sencilla, el alumno pasa del saber común, cotidiano y experimentado, al conocimiento científico, intercausal; conocerá otros ámbitos, otros hechos y otras disciplinas.

El Canal de Castilla nos proporcionará numerosos conocimientos. No haremos un desarrollo de todos y cada uno, sino una enumeración de aquellos aspectos que hemos tocado en la experiencia didáctica, que hemos desarrollado inicialmente y que está sometida a nuevas ampliaciones.

Inicialmente lo que hacemos es estudiar el Canal de Castilla:

- Orígenes del Canal.
- Momento histórico y período en el que nace: la Ilustración.
- Lugar en el que nace: Alar del Rey (Palencia), a orillas del Pisuerga en el norte de esta provincia.
- Trazado seguido y bifurcaciones.
- Poblaciones que atraviesa.
- Objetivo inicial en la creación.

A continuación pasamos al estudio de la Geografía Física próxima. El conocimiento del emplazamiento físico del Canal les ayudará a investigar los Montes de León, de Cervera, de Guardo y los Picos de Europa (60-80 Kms. de distancia todos) o el paredón de Amaya (25 Kms.), el pasadizo de La Hermida,... Conocerán el Alto Campóo, el puerto de Pozazal, las pistas de esquí; los pantanos de Aguilar y de Cervera; el relieve kárstico de la Cueva de los Franceses en Aguilar; los páramos de Las Loras, el valle de Valderredible, Orbaneja del Castillo.

Será entonces una buena oportunidad para adentrarnos en el conocimiento de:

- La Demografía: número de habitantes y tipos de poblamiento, evolución demográfica, pirámides de edades, estudio de la Tierra de Campos.
- La Historia: los vacceos, los yacimientos romanos (La Olmeda, Quintanilla), la repoblación, el Camino de Santiago y los avatares de la Edad Media, la etapa de la Mesta y de los Reyes Católicos, la Ilustración.
- La Economía: agricultura de secano y regadío, minas de carbón de Guardo y Cervera, fábricas de harinas, de galletas, azucareras, la central térmica de Velilla, las explotaciones hidroeléctricas.
- El Arte: el románico del norte palentino, el cisterciense de San Andrés de Arroyo y Mave, el románico de Frómista, el arte de los Templarios en Villalcázar de Sirga, los museos de Piña, Astudillo, Carrión de los Condes, Becerril de Campos y Paredes de Nava.
- La Literatura: Jorge Manrique y sus Coplas (nace en Paredes de Nava).
- La Ingeniería hidráulica: las esclusas.
- La explotación turística actual: regatas, senderismo, bicicleta, restaurantes en las antiguas dársenas.

## CONCLUSIÓN

El trabajo y la experiencia necesita tiempo para ser desarrollada. A lo largo de los años hemos incidido en algunos aspectos concretos, pero teniendo en cuenta que el conocimiento globalizado de los alumnos destinatarios exigía una labor ardua de interdisciplinariedad por parte de los docentes.

Por otra parte, hemos constatado que las excursiones y tomas de contacto directo con los lugares mencionados, así como la exposición de diapositivas, fotografías y videos elaborados personalmente por nosotros eran un material importantísimo.

Por último, reseñar que hemos podido comprobar que resultaba más fácil entender los conceptos de escala, orientación, e interrelación de las distintas disciplinas, por ejemplo, entre la Economía y la Geografía Física, Tierra de Campos y cereal, o montañas y pantanos y minería, así como también las posibilidades de una industria turística floreciente en torno a los pantanos, la montaña y el propio Canal.

Aprendieron fácilmente el concepto de avenamiento y jerarquización de las vías de agua y comprendieron mejor la necesidad e importancia de las comunicaciones para el desarrollo armónico e integral de zonas que pueden quedar aisladas y yuguladas.

La experiencia, aún en fase de experimentación, nos ha facilitado enormemente la tarea de las aulas.

## NOTAS

1. Bastaría recordar los trabajos, decisivos en verdad, de M. ASENSIO, M. CARRETERO, J.I. POZO: *Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia*, en *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, 1989; o los no menos definitivos de J. DELVAL: *La representación infantil del mundo social*, en TURIEL et al (comps.): *El mundo social en la mente infantil*, Madrid, 1989; E. MARTÍN: *La representación espacial del entorno de los niños. Una comparación entre el medio urbano y el medio rural*, Madrid, 1985; o P. MAESTRO: *Reforma de la enseñanza y cambio educativo. El papel del profesorado y la función de los Proyectos Curriculares de Área*, Zaragoza, 1992.

## BIBLIOGRAFÍA

- AUSUBEL, D.: *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México 1976.
- ASENSIO, M. y otros: *Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia*, en CARRETERO, POZO y ASENSIO (comps.) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid 1989.
- BENEJAM, P. y PAGÉS, J.: *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona 1997. ICE-Horsori. Colección Cuadernos de Formación del Profesorado, nº. 6.
- CAPEL, H.: *Percepción del medio y comportamiento geográfico*. Revista de Geografía (1973), nº. 7, págs. 51-150.
- CRESPO REDONDO, J. y RODRÍGUEZ SANTILLANA, J.C.: *La Geografía en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*, en *II Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Burgos 1991, págs. 19-27.
- HELGUERA QUIJADA, J. y otros: *El Canal de Castilla*. Valladolid 1990.
- MAESTRO, P.: *Reforma de la enseñanza y cambio educativo. El papel del profesorado y la función de los Proyectos Curriculares de área*. Zaragoza 1992.
- MARTIN, E.: *La representación espacial del entorno de los niños. Una comparación entre el medio urbano y el medio rural*. Madrid 1985.
- SOUTO GONZÁLEZ, X.M.: *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona 1998.

## EL TRABAJO DE CAMPO COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL MUNDO RURAL: UNA APLICACIÓN AL ENTORNO ASTURIANO

JESÚS GARCÍA ALBÁ  
Dpto. Ciencias de la Educación  
Universidad de Oviedo

Sin pretender entrar a fondo en lo que son y representan para las Ciencias de la Educación actualmente los recursos didácticos, consideramos que sí es interesante un brevísimo recordatorio de ello por su indudable interés en cualquier acción con finalidad educativa.

Al realizar la programación de una unidad didáctica, nada más fijar los objetivos surge la cuestión de cómo alcanzarlos; la respuesta nos la dan las experiencias y/o actividades diseñadas al efecto de cuya importancia en el proceso de elaboración del conocimiento por el niño los actuales modelos constructivistas nos dan fe cada día. Pero eso nos lleva a un segundo interrogante: ¿de qué elementos de ayuda disponemos para alcanzar esos objetivos con determinadas actividades? Y la respuesta a esta segunda pregunta son los recursos didácticos. Se trata de cualquier elemento que facilite las condiciones necesarias para que el alumno lleve a cabo las actividades programadas con el máximo provecho (no ha de olvidarse la actividad del niño que en este caso se traduce en que la misión de un recurso didáctico no es de dirección sino de apoyo). Pueden ser tanto materiales como simples ideas sugeridas al alumno, o aprovechamientos ocasionales de un paisaje, de un hecho sobresaliente natural, de la unión de dos ríos, un eclipse, la distribución de las edificaciones en un pequeño pueblo, y de los terrenos de cultivo, etc.. En la selección, organización y uso de estos recursos no se ha de olvidar que:

- se seleccionan en función de los objetivos propuestos y para que las actividades se puedan desarrollar sin dificultades insalvables para los niños.
- no serán excesivos, ni los recursos materiales ni ningún otro (numerosas observaciones seguidas que puedan confundir a los niños o dispersar su atención, por ejemplo).
- no siempre los recursos y materiales costosos son los mejores (en vez de un sofisticado clinómetro para medir una pendiente puede ser más rentable didácticamente uno sencillo que el alumno se fabricó con un transportador de ángulos...).
- además de seleccionarlos es necesario organizarlos secuenciadamente, en tiempo y lugar oportunos, además de cuidar que estén disponibles en el momento en que se vayan a usar.
- más que condicionar excesivamente la actividad del alumno, un recurso será más efectivo didácticamente si fomenta su iniciativa y creatividad.

Por otra parte, y también sin desear profundizar en ello ahora, por trabajo de campo entendemos todo hecho educativo activo que el alumno lleva a cabo en el medio, desde observaciones hasta pequeñas investigaciones, y con un mayor o menor nivel de auto-

mía o independencia respecto al profesor; cualquier autor que se consulte lo considerará como sumamente positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que supone el paso de la teoría a la práctica, de la abstracción a la realidad; el contacto directo y posterior estudio de dicha realidad en el medio rural se traducirá en numerosos efectos didácticamente favorables para el estudiante.

Es obvio que este éxito asegurado que tiene el trabajo de y con los alumnos en el campo se debe a la facilísima motivación de los discentes fuera del aula, y que se traducirá en su inmediata e inagotable curiosidad, afán de descubrir, etc., todo ello determinado por lo atractivas que estas actividades le resultarán al alumnado y que el profesor podrá alimentar y dirigir con los más variados recursos didácticos que allí encontrará.

Sin embargo nos asalta una duda: ¿las enseñanzas del área de Conocimiento del Medio hacen uso con carácter habitual de esta inagotable fuente de recursos didácticos que suponen las salidas de trabajo a dicho medio?

### **LA SITUACIÓN EDUCATIVA EN ASTURIAS CON RESPECTO AL USO DE ESTOS RECURSOS DIDÁCTICOS QUE NOS OFRECE EL MEDIO RURAL**

Con la intención de conocer el uso que se hace en los Colegios Público de Educación Primaria de Asturias de las salidas al campo, así como de otras importantes cuestiones relacionadas con todo ello, se realizó una amplia investigación en 173 de dichos colegios (de un total de 285).

Para que el muestreo barriese adecuadamente la realidad de nuestra región en primer lugar se determinaron cuatro zonas de muestreo siguiendo los criterios vertidos por algunos geógrafos asturianos.

Por razones históricas, geográficas, sociológicas, de comunicaciones viarias, en una palabra, económicas, Asturias no es homogénea en cuanto a la distribución de la población, que se reparte de un modo distinto en la costa (al Norte), en los valles del interior (Sur), en el Oriente, en la zona central, en el Occidente, etc.. Evidentemente, si la distribución de la población es heterogénea, la de los Colegios Públicos también lo será. Así pues, el universo a muestrear no es uniforme y ello nos conduce a un obligatorio muestreo estratificado.

El problema que se plantea es el de la definición y delimitación geográfica de esos grupos o estratos en el universo para a continuación hacer lo mismo en la muestra. Los criterios seguidos para ello son los habituales en estudios socioeconómicos y de población asturianos, que han sido perfectamente establecidos por MORALES, G. y otros geógrafos en el tomo 7 de Ciencias Sociales de la Enciclopedia Temática de Asturias (1981: 169-211). Muy esquemáticamente, la distribución en zonas de muestreo es la apuntada por ellos:

- una zona que denominaremos CENTRO en la que se encuentran las principales ciudades e industrias con un marcado acento urbano (Oviedo, Gijón, Avilés, etc.).
- en torno a esta primera se definiría otra formada por el anillo de Ayuntamientos que la rodean y sobre los que ejerce una poderosa influencia; la llamaremos por tanto **ÁREA DE INFLUENCIA**, y presenta características intermedias con una economía mixta, urbana e industrial en ciertos casos y más rural en otros.
- al Este queda limitada una tercera zona, el **ORIENTE**, y al Oeste la cuarta y última: el **OCCIDENTE**, ambas con un marcado acento rural y una economía basada casi exclusivamente en la Agricultura y Ganadería (solamente en ciertas localidades de la costa la pesca es económicamente significativa).

Pues bien, los 173 colegios públicos estudiados se repartieron proporcionalmente en relación a los totales existentes en cada zona de muestreo, resultando una distribución en dichas zonas como sigue: 28 Colegios Públicos en Occidente, 21 en Oriente, 32 en el Área de Influencia y 92 en el Centro.

Las informaciones que se deseaba recoger giran en torno a las actividades de campo realizadas con los alumnos, su preparación, su realización, el trabajo posterior en el aula, etc., todo ello a lo largo de un curso escolar. La metodología consistió en una entrevista con el maestro que de un modo u otro más entusiasmo manifestaba por las salidas al medio en el colegio, seguida de un cuestionario de 79 preguntas abiertas y cerradas.

Los datos recogidos son amplísimos, además de variados. Aquí y ahora solamente se citarán algunos relativos al uso de los recursos didácticos del medio rural para la enseñanza de la Geografía y/o de las materias incluidas en el área de Conocimiento del Medio:

1. El número de salidas de trabajo al campo que se hacen por término medio en los Colegios Públicos asturianos durante un curso escolar es abiertamente escaso; los datos numéricos son los siguientes:

OCCIDENTE	ORIENTE	ÁREA INF.	CENTRO	
5,04	4,50	5,13	6,57	<b>Nº SALIDAS</b>

Esta media de aproximadamente 4 a 7 salidas anuales por colegio, en centros docentes que tenían por término medio de 11 a 14 unidades, es claramente insuficiente. Dentro de esta escasez de actividades de campo, debe destacarse la zona Centro, más urbana, con mayor número de salidas que el resto, bien por ser una zona económicamente más desarrollada, bien por querer "huir" de la ciudad.

2. En otras dos preguntas distintas nos interesamos por el material de campo existente en los colegios y por el usado en las salidas. Las respuestas de los maestros son muy claras: en los centros docentes existe suficiente material de fácil transporte para hacer acti-



vidades de campo (mapas topográficos, id. geológicos, id. de suelos, brújulas, termómetros, anemómetros, etc.); además, dicho material, más el elaborado por los maestros, se usa con asiduidad.

Da la sensación de que el poco trabajo de campo realizado con los alumnos se lleva a cabo adecuadamente, hecho que también se puede desprender de las respuestas a otras preguntas:

- mayoritariamente se elabora un guión para el profesor y otro para el alumno.
- el trabajo de campo se programa y organiza por los profesores de cada ciclo y prácticamente en todos los casos se hace interdisciplinariamente.

3. Se cuidan bien los tiempos de cualquier actividad de este tipo: el antes de la salida, el durante y el después. En el campo se realizan numerosas observaciones, anotaciones y dibujos pero muy pocas investigaciones. La pregunta relativa a todo lo anterior se dejó con un final abierto en el que se pedían otros posibles motivos de actividades durante la salida, recogiendo solo escasísimos colegios que afirman valorar las salidas al entorno y estudiar su deterioro, tanto en ámbitos urbanos como rurales; hay un colegio que realiza paradas en los pueblos para que los niños “hablen con los vecinos del lugar”.

4. Existen unos pocos Ayuntamientos asturianos que ofrecen a sus colegios determinados programas educativos por medio de sus respectivas Concejalías o Casas de Cultura; el más conocido y usado es el “Programa Conocer el Municipio” que en casi todos los casos está estructurado sugiriendo a los maestros Itinerarios Didácticos por el Concejo con visitas a las zonas rurales del mismo. A pesar de que el diseño de estos Programas suele estar bien cuidado, el uso que se hace de los mismos es limitado.

La ciudad de Gijón tiene en uno de sus Parques Públicos el llamado “Pueblo de Asturias”, un conjunto de construcciones actuales que recrean el mundo rural en el medio de la ciudad; hace años era usado con fines didácticos por bastantes profesores que enseñaban lo rural sin salir de la urbe pero actualmente esta costumbre se va dejando de lado y las instalaciones se usan para practicar el juego tradicional de los bolos, como sede de una asociación de apicultores, etc., todo ello mantenido en general por personas mayores llegadas a la ciudad desde el medio rural.

5. En otra pregunta del cuestionario nos interesamos por los tipos de salidas y actividades de campo que solían realizar los maestros dentro de la oferta disponible para ellos; los resultados son variados ya que en muchas ocasiones se prefieren visitas guiadas u organizadas por empresas y sólo a veces se opta por conocer Aulas de Naturaleza. Esto último resulta interesante puesto que habitualmente los colegios de las zonas rurales (Oriente y Occidente) no giran visitas a las citadas Aulas, mientras que los que sí lo hacen son los de las zonas urbanas del Centro y su Área de Influencia; es evidente que en los colegios de la ciudad se considera como su antítesis, y por tanto motivo de visita deseada, algún lugar de interés natural - las citadas Aulas, por ejemplo - antes que el medio rural.

También en esta pregunta aparecen algunos colegios, muy pocos, que valoran la visita a Museos Etnográficos en los que pueden conocer determinados aspectos de la vida diaria y de la cultura material del medio rural, aunque sea con la frialdad inherente a un museo.

6. Entre otras muchas, hay dos preguntas que pretenden profundizar en la opinión del enseñante y le invitan a que señale determinados aspectos de una salida ideal didácticamente interesante.

En la primera de ellas se le pide que explicita las fechas, los lugares y los objetivos y motivos de una salida rentable pedagógicamente. Los resultados son variados pero desalentadores en nuestra búsqueda del uso que se da en la Educación Primaria a los recursos didácticos del medio rural; de nuevo encontramos un deseo de conocer el entorno lejano en primer lugar: los de zonas montañosas desean visitar el mar, la costa, un puerto pesquero, la desembocadura de un río, etc. y los de la costa, lógicamente, la montaña, la nieve, etc. En segundo lugar prefieren visitar la localidad y el entorno próximo, escogiendo sólo como tercera opción un medio distinto al suyo - rural o urbano en su caso -. En cuanto a los motivos u objetivos de las salidas que consideran más idóneas para sus alumnos, los maestros señalan, también en tercer lugar, el "conocimiento del medio rural".

En la segunda de estas cuestiones se busca lo mismo pero con una pregunta cerrada: se le ofrecen 12 opciones para que señale "*los tres tipos de salidas más interesantes por los recursos didácticos que puedan ofrecernos en cada uno de los tres ciclos de Educación Primaria y en 7º y 8º de EGB*" (en el curso 1995-96 en que se realizó esta investigación todavía quedaban en muchos colegios alumnos de estos dos cursos, cuyos datos también fueron recogidos en este trabajo). Los resultados son harto elocuentes y distintos en el mundo urbano y periurbano de la zona Centro y su Área de Influencia por un lado, y en el rural de las periferias de Oriente y Occidente por otro.

Así por ejemplo en los cursos bajos de Ed. Primaria - 1er y 2º Ciclo - de los colegios urbanos se valora como más interesante la visita a una granja-escuela, y en segundo lugar a un mercado tradicional asturiano. En las zonas rurales este interés por la granja-escuela llega casi a desaparecer por evidentes razones, manteniéndose sin embargo la importancia concedida a visitar un mercado y, en orden decreciente, un río o un bosque. Con los niños mayores - 3er Ciclo de Ed. Primaria y 7º-8º de EGB, hoy 1º y 2º curso de Ed. Secundaria Obligatoria - en los Colegios Públicos de la Asturias urbana y periurbana el interés por la granja-escuela desaparece y pasa a primer lugar la valoración de los recursos didácticos de un itinerario interdisciplinar - en el que pudimos comprobar, por otras preguntas, que apenas se presta atención al medio rural - y a segundo lugar las visitas a zonas protegidas como Reservas Biológicas, Parques Naturales, etc.; con estos mismos niños mayores en las zonas rurales se valora, en orden decreciente, los recursos didácticos de un itinerario interdisciplinar, de un mercado, de zonas protegidas y de un museo.

Esta pregunta se finalizó ofreciendo a los maestros la posibilidad de que citasen otros motivos de actividades de campo no recogidas en las opciones ofrecidas; las respuestas fueron, siempre en orden decreciente de aparición, en tercer lugar “una ciudad”, en cuarto “una aldea” y en quinto lugar “una casería”; de nuevo vemos que los maestros de la zona rural valoran más la visita a una ciudad que al contrario (una casería asturiana es la unidad básica de explotación agraria en el mundo rural, con una estructura económica, social y de subsistencia muy interesante; en todos los datos de nuestra encuesta que aquí se extractan sólo pudimos encontrar esta pequeña referencia a la casería como recurso didáctico en el medio rural).

7. En una última serie de cuestiones nos interesamos por los llamados “viajes de estudios”, de cuya adecuada utilización teníamos serias dudas; le preguntamos a los maestros qué propondrían para hacerlos más rentables didácticamente, y obtuvimos, en orden decreciente de frecuencia de aparición, estas respuestas:

- en 6º lugar : “comparación de distintos paisajes y climas”
- en 8º lugar : “visitas y estudios a comunidades distintas a la nuestra (... zona rural...)”
- en 11º lugar : “enmarcar el viaje en su contexto sociológico, cultural, geográfico, etc.”.

El comentario final, que a modo de **resumen** puede hacerse sobre los datos extraídos de una encuesta mucho más amplia y detallada en todo lo relativo al uso de los recursos didácticos del medio rural en la Educación Primaria en Asturias, sería el de que se han infrautilizado sistemáticamente. Así por ejemplo:

- se hacen poquísimas salidas al campo.
- cuando se usa esta metodología de trabajo los maestros de las zonas urbanas, que siempre tienen más posibilidades económicas para poder viajar, no valoran los recursos didácticos del medio rural, pasando por los pueblos y aldeas sin detenerse cuando se dirigen, por ejemplo, a un bosque, a una zona protegida, etc. Parece como si al buscar la antítesis de la ciudad se encontrase en un entorno natural más o menos conservado, ignorando el medio rural.
- salvo pequeñas anotaciones de muy pocos maestros en relación al mundo rural, se opta, especialmente con los niños de las zonas urbanas, por llevarlos a una granja-escuela donde encontrarán la vida rural asturiana reflejada como si de una representación escénica se tratara (una vaca, un burro, tres conejos, etc.).
- a veces se visitan museos etnográficos de conocido y reconocido interés didáctico aunque siempre limitado pues ha de tener una continuidad con visitas al medio rural; en caso contrario los niños nunca comprenderán el sentido y la utilidad de aquellos objetos, recordándolos colgados de una pared, o simplemente estáticos, a modo de una imagen fija de la cultura material del medio rural, enlatada en un museo.
- haciendo un seguimiento de las respuestas obtenidas en los Colegios Rurales Agrupados (CRAs) no se obtuvo una mejor valoración de los recursos didácticos del

medio rural; una posible explicación sería que hacen menos salidas por su problemática mayor (aulas distantes entre sí), o que no lo valoran por estar inmersos en dicho medio, o por intentar salir de él.

solamente en contadísimas ocasiones encontramos colegios en los que se trabajasen temas relativos al medio rural en el aula, antes de salir al campo. Un recurso habitual es el de los hórreos y paneras, bienes muebles con construcción, fines, etc. sobradamente conocidos y que reflejan una perfecta adaptación al medio (humedad, aislamiento de ratones, maderas de que están hechos, piedras en que se apoyan, etc.).

## UN EJEMPLO A MODO DE PROPUESTA DIDÁCTICA

Muy esquemáticamente, se formulan preguntas y/o aseveraciones sugeridoras de actividades de observación, análisis, investigación, etc. a realizar por los alumnos y sus profesores en una aldea asturiana, sin explicaciones ya que sólo se pretende la motivación de los mismos y la sugerencia de actividades:

Caranga de Abajo, concejo de Proaza, próximo a Oviedo. Valle abierto. Confluencia de dos ríos. Ladera de la orilla izquierda sobre roca cuarcita, ácida; id. derecha sobre caliza, básica. Suelos ácidos y básicos. Erosión diferencial. Perfil del valle en artesa fluvial con llanura de inundación. Vegetación arbórea de color verde oscuro sobre la cuarcita (robles, castaños y abedules), y verde más claro sobre los suelos básicos frescos (avellanos, fresnos, etc.); en las grietas de la caliza, encinas. Prados, bosques de ribera, abundancia de matorrales de sustitución (deforestación severa). Poco caudal de agua en el río en un cauce muy ancho... ¿por qué?. Aprovechamiento hidráulico. Otros impactos humanos. Zona antigua del pueblo ubicada en la ladera soleada para dejar las fértiles llanuras aluviales - fácilmente inundables, por otra parte - con fines agrícolas. Tipos de casas; id. de corredores y huecos. ¿Hay hornos en las viviendas?. Materiales con que están hechas (piedras y maderas de la zona). Los hórreos y paneras: tipología, evolución y aparición del corredor, materiales, nombres y función de sus partes...; conjunto de hórreos en espacio comunal en torno a la Iglesia y debajo de ellos carros de distintas facturas (incluso "rastros", sin ruedas, para transportar hierba, patatas, frutas, abono, etc. por lugares en que no hay caminos). La casería asturiana. Fuente-lavadero. Los cultivos... las huertas... su distribución... los minifundios... los prados en "bocage" y su importancia ... el paisaje... aspectos abióticos, bióticos y antrópicos. Relaciones entre todo ello.

Los corredores de las casas y de las paneras y el secado del maíz, de las cebollas, de las habas... ¿Por qué las patatas no se dejan en los corredores?. Topónimos de la zona relativos al medio. El molino; importancia, partes, funcionamiento, propiedad, cultura popular desarrollada en torno a él. Los montes comunales. Las ferias y los mercados.

Y un inevitable y largo etc.

Un apunte final: en 1977 GONZÁLEZ CORUGEDO, R. (pág. 115 y siguientes) en su obra de Sociología de Asturias dedica un capítulo especial a la Sociología rural que comienza con estas palabras:

<<Tratado a menudo como "resto" (muchas veces hemos hablado de "zona central" y "resto de Asturias"), el mundo rural asturiano y sus gentes son, casi puede decirse, perfectos desconocidos para los habitantes de las zonas urbanas. Sus características, condiciones y necesidades nos son prácticamente ignoradas.>>

Sin duda la situación no ha cambiado. En algún tiempo se pudieron aducir causas sociológicas para explicar este desconocimiento del mundo rural; hoy día la escasa o nula utilización de los recursos didácticos que el medio rural nos ofrece se pueden achacar a determinados estamentos educativos y de la Administración que no los valoran adecuadamente y, muy en segundo lugar, a las asociaciones de padres que tampoco sugieren su importancia a los educadores.

## BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1980) *Itinerarios de la Naturaleza. Guías didácticas de Asturias* (Guía nº 1 Trubia-Puerto Ventana). Oviedo, Consejería de Cultura y Deportes. Existe también una *Guía del alumno*.
- AA.VV. (1981) *Enciclopedia Temática de Asturias*. 11 Tomos. Gijón, Ed. Silverio Cañada.
- AA.VV. (1982-1984) *Geografía de Asturias* (5 tomos). Oviedo, Ed. Ayalga.
- AA.VV. (1983) *Itinerarios de la naturaleza. Guías didácticas de Asturias* (Guía nº 2 Trubia-San Juan de la Arena). Oviedo, Consejería de Cultura y Deportes.
- AA.VV. (1995) *Geología de Asturias*. Gijón, Ed. Trea.
- BUGEDA, J. (1974) *Manual de Técnicas de Investigación Social (Detección y análisis)*. Madrid, Instituto de Estudios Políticos.
- COBO, F.; CORES, M. y ZARRACINA, M. (1987) *Arquitectura Popular Asturiana*. Asturias, Serv. Pub. del Principado de Asturias.
- GARCÍA ALBÁ, J. (1987) *Árboles y Bosques. Naturaleza de Asturias*, Gijón: GH Editores.
- GARCÍA ALBÁ, J. y BUSTO, J.M. (1983) Itinerarios de la naturaleza. *Revista Andecha Pedagógica*, nº 4. Oviedo.
- GARCÍA RUIZ, A.L. (1994) Los itinerarios didácticos: una de las claves para la enseñanza y comprensión de la Geografía. *Rev. IBER* nº 1.
- GARCÍA RUIZ, A.L. (1996) *Criterios didácticos para la observación y comprensión del paisaje*. III Jornadas de Didáctica de la Geografía. Madrid (La Fortuna), Gráficas Loureiro.
- GÓMEZ, A. (1985) *Los itinerarios pedagógicos como recurso didáctico en la enseñanza de la Geografía en la EGB*. IX Coloquio de Geografía, Tomo I, Asociación de Geógrafos Españoles, págs. 1-10.
- GÓMEZ, A. (1986) *El trabajo de campo en la EGB: utilidad en Geografía. A raíz de una experiencia*. Barcelona, Instituto de Estudios Catalanes.

- GONZÁLEZ CORUGEDO, R. (1977) *Sociología de Asturias*. Salinas, Asturias: Ayalga Ediciones.
- LICERAS, A. (1996) *La observación en el estudio del paisaje*. III Jornadas de Didáctica de la Geografía. Gráficas Loureiro, La Fortuna, Madrid.
- LÓPEZ, J. (1989) *El río: sistema biológico. Guía didáctica para escolares*. Gijón, Serv. Pub. del Principado de Asturias.
- MORALES MATOS, G. (1981) *El grupo humano en el espacio geográfico*. Enciclopedia Temática de Asturias. Tomo 7, Cap. 5, pág. 169-211. Gijón, Ed. Silverio Cañada.
- MORALES MATOS, G. y MINDEZ GARCÍA, B. (1992). *La casa rural asturiana*, en AA.VV. Geografía de Asturias. Oviedo, Prensa Asturiana, S.A. pág. 209-224.
- PIÑEIRO, M.R. (1983) El entorno y su valor pedagógico. Rev. *Aula Abierta*, ICE de la universidad de Oviedo.
- PIÑEIRO, M.R. (1988) El entorno en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Rev. *Terra* nº 3, pág. 41-43. Sociedade Galega de Xeografía.
- PIÑEIRO, M.R. (1993) *El paisaje en un tramo del camino de la costa cantábrica*. Congreso Internacional de Geografía. Los caminos de Santiago y el territorio. Santiago de Compostela.
- RODRÍGUEZ-FELGUEROSO, A. (1986) *Habitat rural de Asturias*. Serv. Pub. del Principado de Asturias. Oviedo.

# EL LABORATORIO DE ANÁLISIS COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL ESTUDIO DEL MEDIO RURAL

MARGARITA GARIZURIETA BADIOLA  
M<sup>a</sup>. CARMEN SOLÁ MUÑOZ  
PEDRO M<sup>a</sup>. ZUGASTI PALOMERO  
Enseñanza Secundaria

## 1. Presentación

El desarrollo general de la presente comunicación, parte de unos presupuestos básicos como, la adquisición de instrumentos conceptuales, procedimentales, así como unas actitudes críticas argumentadas, además de la necesidad de una formación científica adecuada. Está fundamentada en una serie de principios que dimanen de las investigaciones didácticas, como es la concepción constructivista del aprendizaje, basada en el cambio conceptual, con una interpretación funcional de la ciencia que sirva para explicar la realidad rural actual. En este contexto, las UU DD son unidades de trabajo articuladas alrededor de una serie de actividades y haciéndose necesario la exposición de objetivos, contenidos, actividades a realizar de enseñanza-aprendizaje y de evaluación. Se trata de promover una motivación interna del alumnado que le produzca satisfacción, además de una actividad creadora que tiene en cuenta los niveles de desarrollo cognitivo y las ideas previas del mismo y donde el papel del profesorado es, fundamentalmente el de facilitador de la ayuda pedagógica más conveniente, siguiendo una metodología activa: detección de ideas previas, creación del conflicto cognitivo, conclusiones de actividades en pequeño y gran grupo, debates síntesis, evaluación procesual y sumativa, actividades de refuerzo...

Según la teoría constructivista, el alumnado ha de construir, tanto sus conocimientos y sus ideas como sus propios instrumentos de conocimiento a partir de una serie de conceptos adquiridos. También, ha de someterlas a prueba y valorar el grado de aprendizaje que ha adquirido. Por ello, estas experiencias le van a resultar muy valiosas.

Sin embargo, para llevar a cabo una experiencia didáctica de Geografía Agraria, en la etapa ESO o Bachillerato, es necesario conocer previamente cómo piensa el alumnado y qué cosas sabe sobre el espacio agrario. Además, hay que contrastar, que su saber geográfico adquirido es frecuentemente, confuso y un tanto vago. Esto es debido a que no es posible una construcción conceptual progresiva y coherente en cualquier materia, si anteriormente no ha estado sometida a una serie de conceptos que no se han construido realmente en el periodo formativo anterior. Por lo tanto, esta es la realidad que el profesorado de Enseñanza Secundaria venimos encontrando en las aulas de manera habitual, circunstancia que no impide iniciar el proceso de construcción del conocimiento en esta etapa formativa.

Los conceptos en Geografía y concretamente en Geografía Agraria, para estos niveles de enseñanza, según se viene tratando en los libros de texto, son puramente descriptivos y encaminados a la diferenciación entre el medio rural con respecto al medio urbano o comparativos entre el mundo desarrollado y el subdesarrollado. Desde este trabajo se propone la construcción del conocimiento de algunos elementos del medio agrario. La observación y análisis de los componentes del suelo para relacionar posteriormente con el clima, localización, economía, producción..., marcarán pautas al alumnado para ir construyendo una serie de conceptos relacionados directamente con el medio rural a través de unos procedimientos y de unas actitudes. Se le va a facilitar el aprendizaje de la materia desde una óptica interdisciplinar, tal y como se venía realizando desde la etapa de Educación Primaria. No se trata desde aquí, proponer una continuación en este sentido, pero si destacar la importancia del apoyo mutuo que puede existir entre la Geografía y las CCNN.

No estamos ante el mero diseño de unas propuestas de actividades, sino en la metodología de construir unos conocimientos de manera científica, que por otra parte es como se puede entender el aprendizaje significativo. Así, la información que sugerimos recoger sobre el espacio agrario va encaminada a la comprensión de conceptos, principios y teorías y también hacia la adquisición de ciertas habilidades en el laboratorio, que posibilita la posterior interpretación de los datos y muestras recogidas. La finalidad no es realizar una posterior descripción o simplemente dar una información precisa, sino que valiéndonos de un instrumento como el laboratorio, se afrontará un análisis espacial con unas claves de conocimientos geográficos, que ayuden al alumnado a efectuar hipótesis sobre el espacio rural.

Un elemento primordial en el desarrollo de la agricultura es el suelo, por lo tanto, su análisis e interpretación nos facilitará el estudio de sus componentes y la puesta en marcha del desarrollo de una serie de contenidos procedimentales, tales como la observación, búsqueda y tratamiento de la información, formulación de hipótesis, etc. Además, se trabajarán contenidos actitudinales tales como, reconocer la importancia que tiene la conservación de los recursos potenciales de un lugar y sus ventajas. También es posible analizar, con posterioridad, la influencia que tienen las decisiones políticas en la explotación de los suelos y las consecuencias que han de soportar los agricultores.

Para llevar a cabo un estudio sistemático de los suelos ha de haberse tratado, previamente, en el aula las distintas variedades climáticas, puesto que el clima es un factor primordial en la formación de los suelos.

Los suelos constituyen un factor muy importante para la geografía agraria, tanto es así que su fertilidad y características particulares pueden determinar que un grupo de población pueda ser alimentada e incluso la cantidad de madera que se puede obtener de una región. Su estudio abarca temas, tanto de biología, como de geografía, física y química. Además, tiene una gran aplicabilidad para la agricultura y sobre todo para la defensa de la naturaleza. De todas estas ciencias citadas, vamos a partir desde la Geografía recurriendo al resto a medida que se vaya desarrollando el proyecto.



Es importante diseñar una secuenciación de recursos didácticos destinados a practicar tanto dentro del aula como fuera. Su contenido conceptual puede no estar incluido en el currículum con tanta amplitud, ya que se señalan una serie de conceptos nuevos para el alumnado, cuyo orden está indicado según la secuencia de las actividades propuestas. El profesorado determinará la temporalización que pretende dedicar al desarrollo de estas experiencias y contar con el apoyo de sus colegas de las materias de Física y Química.

## 2. Desarrollo de algunas de las actividades

Para llevar a cabo las actividades de análisis e interpretación del suelo proponemos los siguientes pasos:

- **Recogida de ideas previas.** Se distribuirá al alumnado en pequeños grupos, que irán recogiendo una serie de conceptos y respondiendo a la pregunta ¿qué se puede encontrar en el suelo?. Cada grupo realizará su propia lista de los elementos que se pueden encontrar en el suelo y posteriormente se efectuará una puesta en común. El objetivo de esta actividad es, por una parte motivar al alumnado sobre la importancia del tema con respecto a la producción agraria y por otra detectar qué ideas previas tiene sobre el concepto de suelo.

- **Determinación del lugar donde se va realizar la prueba.** Recogidas y aclaradas una serie de ideas, se elegirá el lugar donde se van a recoger las muestras del suelo para analizar. Se recomienda que el profesorado disponga de un mapa geológico y topográfico de la zona a escala 1: 50.000 ó 1: 25.000 y su correspondiente hoja del mapa de vegetación para poner a disposición del alumnado. También, es importante conseguir los valores de las temperaturas medias y la precipitación total de la estación meteorológica más próxima a la zona.

Se localizará un punto determinado en el mapa que esté en cultivo, otro en zona de bosque en la vertiente norte de una montaña y otro en la vertiente sur de la misma para poder contrastar después todos los datos recogidos. Los puntos elegidos en el mapa han de tener fácil accesibilidad. Una vez elegidos los lugares adecuados, el alumnado deberá ir deduciendo en el mapa geológico los materiales litológicos que hay en la zona. Con los datos de temperatura y precipitación realizará una gráfica. En el mapa topográfico calcularán la pendiente donde se encuentran y con el mapa de vegetación determinarán el tipo de vegetación de la zona, así como la vegetación potencial.

- **Recogida de muestras.** Se efectuará una salida de campo al lugar señalado en el mapa y se recogerán las muestras de suelo que más adelante especificamos, además de muestras de vegetación.

- **Análisis en el laboratorio.** En el laboratorio se van a realizar una serie de análisis para calcular el pH, la textura, porosidad, acidez del suelo... Al medir la potencialidad de un ecosistema, un método empleado sería la medición del **pH**, que se establece en función del CO<sub>2</sub> contenido en el suelo. Un suelo con pH bajo es deficiente en elementos nutritivos y por lo tanto bajo en productividad (para ello añadiríamos una tabla de pH).

Presentaremos a nuestro alumnado el suelo, no como un elemento aislado sino como el resultado de la interacción del clima y los microorganismos que forman las características de una región determinadas. Se compone de un material básico, del substrato geológico y del aporte orgánico, estando entremezclados los organismos y los productos con las partículas del material. Los espacios entre las partículas están llenos de gases y agua. Siendo su **textura y porosidad** elementos altamente importantes que siguen la disponibilidad del alimento para las plantas y los animales terrestres (microorganismos).

Se mostrará el perfil de un suelo explicando sus capas y como se produce la **humidificación**. Esta sección horizontal como se subdivide en varias capas en etapas progresivas: manto (mantillo, manto y tierra vegetal), humus y zona lixiviada. Después, termina la sección compuesta de suelo mineral en el que los **compuestos orgánicos** han sido convertidos por los desintegradores en **compuestos inorgánicos**, proceso de mineralización y se encuentran vinculados con la materia finamente dividida. El tercer horizonte representa el material materno intacto. En la definición de suelos tiene una componente fuertemente empírica, aunque siempre es necesario indicar su textura y es esencial que se practique directamente entre el estrato 1º y 2º teniendo en cuenta lo siguiente:

- A) La textura o porcentaje de arena, sedimento y arcilla y una descripción del tamaño de las partículas.
- B) El porcentaje de materia orgánica.
- C) Climas, vegetales, zona del suelo.

El **pH** puede modificar la disponibilidad de determinados elementos nutritivos y puede ser un indicador de un fenómeno de toxicidad. El pH es una medida que integra el resultado de múltiples equilibrios, el pH matemáticamente se puede expresar  $pH = -\log(\text{concentración de protones en la disolución})$ .

pH	OBSERVACIONES
1-5,5	Síntomas de extrema acidez, condiciones muy desfavorables en la asimilación de algunos elementos. Toxicidad de aluminio y molibdeno
5-6-7	Suelo moderadamente ácido adecuado a la mayoría de cultivos con efectos tóxicos mínimos
7-8,5	Presencia de carbonato de calcio. Cuando crece la vegetación y la materia orgánica evoluciona en un medio aeróbico, el pH tiende a la neutralidad dependiendo de la caliza activa existente, con el pH por encima de 8 diversos oligoelementos pueden quedar bloqueados o tener una asimilación escasa
8,5-11	El suelo posee exceso de sodio que se debe eliminar por drenaje e intercambio por iones calcio, aunque puede existir bloqueo de oligoelementos. Entre 8,5 y 9 puede aparecer problemas de clorosis por una presencia abundante de carbonato de sodio.

**Corrección de suelos ácidos.** En las zonas de alta pluviometría predomina el suelo ácido por el lavado del calcio. En Extremadura también es ácido pero es debido a la roca presente en el suelo. El problema para el cultivo en suelos ácidos es como corregir esa acidez sustituyendo los iones H<sup>+</sup> por iones calcio, operación que se denomina encalado. Si el pH es inferior a 5,5 necesita un encalado, por encima de 6,5 no lo necesita, entre un pH de 5,5 y 6,5 necesita un encalado correctivo o conservativo de los iones calcio pre-

sentos en el suelo. El método operativo consiste en analizar hasta los 30 cm de profundidad del suelo y calcular la caliza necesaria por ha de terreno. La eficacia del corrector será mayor si antes de su aplicación se realiza un lavado de las sales solubles del suelo.

El tipo de sustancias correctoras son, dependiendo del tipo de suelo, las siguientes: Cal viva, cal apagada, dolomita, silicato cálcico.

Como efectos beneficiosos pueden resumirse en: aumenta la estabilidad del suelo, la solubilidad del fósforo, las concentraciones de calcio y magnesio, disminuye la concentración de iones  $H^+$ , se estimula el crecimiento de microorganismos, aumentando el proceso de mineralización de la materia orgánica y del nitrógeno disponible. En los suelos ácidos, la mineralización por sí sola es muy lenta.

**Suelos alcalinos.** En los suelos básicos, con pH elevado es más difícil su corrección y sólo se hace en caso de exceso de carbonato de sodio. Se suele añadir azufre o yeso para las mismas condiciones que para el suelo ácido (pH óptimo 6,5-7), 1ha, 30 cm de profundidad de suelo. Donde el azufre precisa una oxidación (acción microbiana), hasta llegar a la fase de sulfato (corrector de acción lenta), aumentando su rendimiento cuanto menor sea el tamaño de las partículas. El yeso ( $CaSO_4 \cdot 2H_2O$ ), posee baja solubilidad y necesita un riego permanente.

El objetivo de la corrección del suelo es reemplazar los carbonatos de sodio responsables de la alcalinidad, que proporcionan una alcalinidad dentro de los límites de producción deseados, teniendo en cuenta varios aspectos fundamentales, tales como: el cloruro de calcio y el sulfato de hierro y aluminio son de acción rápida, pero son muy caros, por lo que se emplea como correctores el yeso y el azufre.

**Salinidad.** Un suelo es salino si contiene un exceso de sales solubles en forma de iones ( $Ca^{++}$ ,  $Mg^{++}$ ,  $Na^+$ ,  $K^+$ ,  $Cl^-$ ,  $SO_4^{=}$ ,  $HCO_3^-$ ,  $CO_3^{=}$ ), impidiendo o dificultando una adquisición equilibrada de alimentos por las plantas. Al aumentar la cantidad de iones presentes en la solución del suelo, las plantas deberán hacer un sobre esfuerzo para absorber el agua, pudiéndose llegar a no poder absorber el agua que necesitan. También hay que tener en cuenta que a mayor concentración de sales disueltas mayor es la infiltración, lo que favorece la circulación del agua y del aire.

**Detección de sales amónicas, nitritos y nitratos. Método operativo.** El nitrógeno es un elemento fundamental en el desarrollo de las plantas, llega en forma orgánica al suelo y por efecto de los microorganismos pasa a nitrógeno orgánico en forma de  $NH_4^+$ ,  $NO_2^-$ ,  $NO_3^-$ , estado en que será asimilado para formar aminoácidos y al final del proceso las proteínas. El ciclo se cierra al volver al suelo, los agentes de descomposición lo transformarán en sustancias inorgánicas. Para determinar las sales en las que interviene el nitrógeno aplicaremos el siguiente método operativo:

- a) Determinación de  $NH_4^+$ . Tomamos 100 gr de muestra de suelo, disuelta en 100 cm<sup>3</sup> de agua destilada, se agita, se homogeneiza y se filtra. Al filtrado se añaden de 3 - 5

gotas de Reactivo de Nessler. Si el color resultante es amarillo-naranja, indica la presencia de sales amónicas.

- b) Determinación de le ión  $\text{NO}_2^-$ . Es muy importante comprobar la existencia del ión nitrito, ya que es una sustancia tóxica. Lavamos la muestra de suelo varias veces y la decoloramos con carbón activo, añadimos 3-5 gotas del reactivo Griess-Ilosway. La aparición de un color rojo indica iones nitrito.
- c) Determinación de iones nitratos. Preparamos una muestra de cristales de fenol con diez gotas de ácido sulfúrico y calentamos brevemente. Tomamos la muestra en disolución acuosa y le añadimos la mezcla anterior, si aparece un color amarillo confirmará la presencia de iones nitrato.

**Cálculo de la salinidad.** Para calcular la salinidad habrán de realizarse los siguientes pasos:

- El cálculo de la concentración de sales de una solución se puede realizar tomando una muestra de solución del suelo, la cual se pone en una estufa y a  $105^\circ \text{C}$  se deja que se evapore, luego se pesa el residuo sólido y se expresa en gr/l.
- Conductividad eléctrica (CE). El método más rápido y más simple, se efectúa a partir de mediciones eléctricas, basta contrastar estas mediciones en un medio dado para poder interpretarlas.

La conductividad eléctrica en una disolución se define como la facilidad que la disolución ofrece al paso de la corriente, es inversa a la resistencia, depende de la concentración de los iones disueltos, la movilidad, la valencia y la temperatura a la que se realiza la medida. Está relacionada con la salinidad, siendo fundamental esta relación ya que la salinidad es un factor que limita el desarrollo de las plantas. Pasa mejor a través de soluciones con mayor contenido de iones. La CE nos indica un contenido en sales, se mide sobre el estrato de masa saturada.

**Cálculo de la conductividad eléctrica.** Modo operativo. Tomamos una muestra de suelo (100gr), se añade agua destilada hasta la saturación, se agita durante 15 minutos, se deja reposar otros 15. Se filtra y se separa el filtrado (parte líquida), se le mide la conductividad eléctrica.

La salinidad (mgr/l) se relaciona con la CE ( $20^\circ \text{C}$ ; microSiemens/cm).

Si la conductividad eléctrica es superior a 4 dS/m el suelo es salado y el cultivo se presenta delicado, el umbral efectivo de variación de la CE es de 2-15 dS/m.

CE (dS/9)	Tipo de suelo	Observaciones
0-2	Suelo poco salino	Pueden cultivarse todo tipo de plantas: cítricos, judías y pimientos.
2-4	Ligeramente salino	La salinidad tiene efecto sobre pocas plantas (fresas): pimiento melón tomate.
4-8	Moderadamente salino	Efecto sobre muchas plantas: alfalfa, remolacha, cereales, algodón.
8-15	Fuertemente salino	Se pueden cultivar: palmeras, plantas sin interés agrícola.

El profesorado de geografía se encuentra con diversas dificultades en la determinación de algunos parámetros fundamentales en el estudio del suelo. Hay situaciones que se presentan en las que no es necesario tomar decisiones rápidas, en estas circunstancias realizaremos determinaciones que no son tan exactas como las hechas con los equipos de laboratorio, pero sirven para diagnosticar.

**Determinación del pH en condiciones de campo.** Método de Comber-Emerson (mod.).

• **Primer paso:** Modo operativo. Se coloca en un tubo de ensayo una pequeña cantidad de suelo seco (5 gr), finamente desmenuzado (operación realizada al aire libre en media hora). Esta muestra en tubo ocupa un volumen, se le añade tres veces ese volumen pero de indicador Comber-Emerson, se tapa con un tapón y se agita (al añadir la muestra es necesario pensar en el espacio que necesitamos para agitar) y se deja reposar durante 10 minutos, la tonalidad del líquido que sobrenada indica "aproximadamente" la acidez del suelo.

COLOR	DIAGNÓSTICO	pH APROXIMADO
<b>Rojo intenso</b>	<b>Fuertemente ácido</b>	<b>4-5</b>
<b>Rojo</b>	<b>Ácido</b>	<b>5</b>
<b>Rojo claro</b>	<b>Débilmente ácido</b>	<b>5-6</b>
<b>Rosa</b>	<b>Muy débilmente ácido</b>	<b>6-6,5</b>
<b>Incoloro</b>	<b>Neutro-alkalino</b>	<b>6,5-14</b>

• **Segundo paso:** Método del Rojo de Metilo. En el caso de que en el método anterior nos de color rojo, deberemos confirmarlo con el reactivo de Rojo de Metilo. Modo operativo. Se coloca en un tubo de ensayo 5 gr de muestra de suelo finamente desmenuzado, se añade un volumen algo mayor de sulfato de bario ( $Ba SO_4$ ). Se añade un volumen cinco veces al ocupado por el sulfato de bario y la muestra de agua destilada. Se añaden de cinco a diez gotas del reactivo rojo de metilo. La tonalidad del líquido que sobrenada indica aproximadamente el pH de la muestra.

COLOR	DIAGNÓSTICO	pH APROXIMADO
<b>Rojo</b>	<b>Muy fuertemente ácido</b>	<b>&lt; 4</b>
<b>Rosa</b>	<b>Fuertemente ácido</b>	<b>5</b>
<b>Amarillo</b>	<b>Levemente ácido</b>	<b>&gt; 6</b>

En el caso de que en el ensayo con el indicador Comber la reacción sea incolora se realiza una prueba con fenoltaleina. Modo operativo. Se procederá de la misma forma que en el método anterior, pero en lugar de Rojo de Metilo se usa fenoftaleina.

COLOR	DIAGNÓSTICO	VARIACIÓN DE pH
<b>Incoloro</b>	<b>Neutro</b>	<b>7</b>
<b>Rosa</b>	<b>Alcalino</b>	<b>8</b>
<b>Rojo</b>	<b>Fuertemente alcalino</b>	<b>&gt;8</b>

## Propiedades físico-químicas de los materiales del suelo

Color del suelo. Los distintos horizontes del suelo se distinguen por sus diferentes coloraciones, pasando del blanco, pardo y el negro, según aumente su porcentaje de humus (materia orgánica descompuesta y finamente dividida). El color depende de la abundancia de vegetación y la actividad microbiana, las cuales están reguladas por el clima. En regiones húmedas y frías el color varía desde el negro al pardo oscuro, en regiones desérticas el color predominante es el pardo claro. Los suelos rojos ( $\text{Fe}_2\text{O}_3$ ) y amarillentos ( $\text{Fe}_2\text{O}_3 \cdot \text{H}_2\text{O}$ ) indican compuestos de hierro, donde el agua se filtra fácilmente. Los colores grisáceos indican compuestos de hierro reducido ( $\text{Fe}^{++}$ ) y denotan filtración escasa. En los climas secos el suelo grisáceo indica escasez de humus y el color blanco suele ser exceso de sales depositadas.

**Textura del suelo.** Describe el tamaño de las partículas que componen el suelo, es importante porque determina la retención de agua y las propiedades de transmisión del suelo. El drenaje del agua en un suelo arenoso se realiza excesivamente rápido. En los suelos arcillosos los poros son muy pequeños para permitir un drenaje adecuado, además en suelos con proporciones elevadas de arcilla y limo las raíces penetran con dificultad.

Los componentes del suelo son de diferente tamaño, se denomina textura del suelo a la proporción que contiene de arena, limo y arcilla. Los suelos, según esta proporción varían entre suelos sueltos, en los que predominan los suelos arenosos (facilitan la aireación y el paso del agua sin formar charcos ni retenciones). Los suelos arenosos de difícil aireación se encharcan fácilmente pero almacenan gran cantidad de agua. Si no predomina ninguno de los tres tipos de partículas se denominan suelo franco o equilibrado. Asimilando la textura con la composición del suelo, es importante considerar el grado de conexión de las partículas determinando si los componentes del suelo están sueltos o están unidos o compactados.

**Determinar la textura del suelo.** Se coge un poco de tierra y se amasa con agua hasta llegar a una consistencia apreciable. Se forma con las manos un cordón delgado (tipo cordón de zapatos):

- Si se consigue un cordón de aproximadamente 3 mm de diámetro y 10 cm de longitud y se puede unir de forma que se unan por las puntas formando una O, la textura es arcillosa.
- Si se rompe antes de conseguir los 3 mm es textura arcillosa.
- Si el suelo es franco o equilibrado no se rompe al hacer un cordón de 3 mm, pero se rompe al hacerlo de 1 mm de diámetro.

Es importante analizar la textura y estructura de los componentes del suelo para observar en que medida frenarán la velocidad del agua, evitando la erosión y analizar los fragmentos de roca predominante en los que pueden aparecer indicios de estar descubriendo la roca madre.

**Acidez y alcalinidad del suelo.** Los iones cargados positivamente ( $\text{Ca}^{++}$ ,  $\text{Mg}^{++}$ ,  $\text{K}^{+}$ ), reciben el nombre de bases y pasan del suelo a las plantas dentro de su proceso de crecimiento, mediante un intercambio de bases. La concentración alta de iones  $\text{H}^{+}$  hace que la composición del suelo sea ácida, la medida de la acidez o alcalinidad del suelo se realiza mediante el pH. Son suelos ácidos si el pH es de 4 a 6,5, son básicos del 7 al 14 y son neutros si alcanzan el valor 7.

El agua del suelo es una solución química que contiene disueltas sustancias como  $\text{HCO}_3^-$ ,  $\text{CO}_3^{=}$ ,  $\text{Mg}^{++}$ ,  $\text{K}^{+}$ ,  $\text{Na}^{+}$ ... Dentro de los factores que determinan la formación del suelo, resulta importante destacar la influencia que ejercen los hongos, bacterias, árboles, hierbas,... Siendo el clima el factor más importante en el desarrollo del tipo de suelo, por lo que es fundamental conocer de cada zona: la precipitación, radiación, evaporación, humedad, temperatura y viento (dirección y velocidad) Los árboles necesitan poco calcio y magnesio, desarrollándose fácilmente en zonas donde esas sustancias han ido disminuyendo por lixiviación. Las hierbas y los cereales necesitan abundancia de  $\text{Ca}^{++}$  y  $\text{Mg}^{++}$ , desarrollándose en suelos con bajas precipitaciones. Si queremos cultivar cereales en los suelos con elevada precipitación deberemos añadir caliza desmenuzada.

Las plantas contribuyen a mantener la fertilidad del suelo haciendo ascender las bases minerales de los estratos inferiores del suelo a los tallos y hojas. Una vez muerta la vegetación, la materia orgánica inerte del suelo (humus) da al suelo un color característico. El proceso que da lugar a la formación del humus o humidificación, es la oxidación lenta de la materia vegetal, formándose los ácidos orgánicos. Los suelos húmedos son deficitarios en base y no resultan adecuados para el cultivo por su escasa fertilidad.

En una primera etapa en la formación del humus se produce una mineralización donde los componentes de los residuos se descomponen rápidamente en sustancias minerales, como el agua, dióxido de carbono, nitratos, etc. La parte no mineralizada se transforma en humus para finalmente descomponer el humus en sustancias minerales. El ciclo vegetativo determina la naturaleza de los residuos orgánicos, las plantas jóvenes se descomponen con rapidez, las plantas menos jóvenes con lentitud y son las que pueden formar el humus. La transformación de la materia orgánica se ve favorecida por temperaturas altas, baja humedad, buena aireación del suelo y un pH entre 6 y 7,5 lo que favorece la actividad de los microorganismos. La materia orgánica da compacidad a los suelos arenosos y hace más esponjosos los suelos arcillosos produciendo mayor permeabilidad al aire y al agua.

**Determinación de la materia orgánica.** Modo operativo. Tomamos  $m$  gramos de suelo, lo colocamos en una cápsula de porcelana situando el suelo en un baño de arena, calentamos a  $105^{\circ}\text{C}$ . Hacemos varias pesadas hasta que el peso sea constante. Después de cada pesada se agita la muestra. cuando el peso sea constante hemos eliminado el agua retenida por el suelo. El peso constante de la muestra será  $n$  gramos. El % de humedad del suelo será el resultado de  $(m - n/m) 100$ .

Continuamos calentando a 400° C, se ennegrece la muestra y despidе humo con olor característico a quemado apareciendo pequeñas llamas encima de la muestra. Calentamos hasta que el peso sea constante, s gramos. El % de materia orgánica será el resultado de  $(n - s/m)100$ .

**Humus del suelo.** El humus del suelo no podemos decir que tenga una composición definida, es más bien un material homogéneo constituido por sustancias altamente polimerizadas, de peso molecular alto, con propiedades hidrofílicas y coloidales, de alta capacidad de intercambio catiónico (CIC), además posee gran cantidad de ácidos (C,H,O,N). Las sustancias orgánicas que se extraen del suelo se denominan sustancias húmicas solubles y se forman a partir de restos vegetales, aireación y acidez adecuada, sustancias inorgánicas y microorganismos presentes en el suelo que producen una mayor fertilidad aumentando la capacidad del suelo para retener agua, el poder de fijación de los abonos, evitando pérdidas por lixiviación, el poder activador de la flora microbiana, la facilidad de absorción de los nutrientes y de los procesos fisiológicos y metabólicos de la planta y la estimulación del desarrollo del sistema radicular.



# LA INGENIERÍA POPULAR CON FINALIDAD ANTIEROSIVA EN EL MEDIO RURAL DE MALLORCA. ITINERARIOS DIDÁCTICOS.

EQUIP FODESMA

I. Ferrer García, M. Mus Amézquita, A. Reynés Trias, R. Rodríguez Gomila  
Consell Insular de Mallorca

MIQUEL GRIMALT GELABERT  
Departament de Ciències de la Terra  
Universitat de les Illes Balears

En las áreas mediterráneas la acción antrópica ha modificado el medio físico con actuaciones que controlan los procesos geomorfológicos. Las modificaciones han sido especialmente sistemáticas para controlar la escorrentía superficial sobre las tierras acondicionadas para cultivo.

La isla de Mallorca presenta una elevada erosionabilidad, especialmente en las áreas montañosas. Gran parte del territorio ha sido roturado, circunstancia que ha acrecentado este riesgo, dadas las elevadas pendientes y la notable intensidad de las lluvias en la zona.

La lucha antierosiva tradicional se ha basado en estructuras de piedra en seco, técnica constructiva notablemente perfeccionada en la isla. El gran desarrollo de la piedra en seco en Mallorca se ha manifestado en la constitución y desarrollo de un colectivo profesional de *margers* (bancaleros), con instrumental, técnicas y terminología propias y con una tipología constructiva variada, que llega a su máximo desarrollo y complejidad en el período comprendido entre las últimas décadas del siglo XIX y el decenio de 1930.

Gran parte de las vertientes cultivadas en las áreas montañosas de Mallorca se encuentran protegidas mediante estructuras de piedra en seco que tienen por objeto evitar la concentración de la escorrentía. Las diversas técnicas responden a una estrategia integrada de control de la erosión con una compleja tipología y terminología propia (Reynés 1994).

Se proponen dos itinerarios didácticos encaminados a dar a conocer al alumnado este patrimonio, a mostrar técnicas constructivas y de análisis, y a introducir actitudes hacia la preservación de estas estructuras.

## Introducción

Las características climáticas de Mallorca, incluyen episodios de precipitaciones muy intensas, centradas en el otoño y el invierno. La parte central de la Serra de Tramuntana tiene una precipitación anual media superior a los 1200 mm, con máximas en 24 horas que han superado ocasionalmente los 500 mm (Grimalt 1992). La zona llana de la isla

también recibe aguaceros, y en el litoral oriental mallorquín se han observado máximos en 24 horas de hasta 400 mm. Los aguaceros provocan avenidas torrenciales de gran poder destructivo y con procesos de erosión y sedimentación muy activos.

En el ámbito rural de Mallorca existe un amplio abanico de modificaciones antrópicas encaminadas a evitar los problemas relacionados con los episodios lluviosos extremos.

Entre estas adaptaciones cabe significar las canalizaciones -omnipresentes en la parte llana de la isla- así como los drenajes subterráneos de las áreas arcillosas mediante *albellons*. También es significativa la presencia de drenajes ligados a simas (*avencs*) artificializadas en zonas endorreicas, semiendorreicas y en determinados cursos de la zona meridional de la isla.

No obstante, los sistemas más espectaculares descritos a continuación se encuentran en los campos abancalados de la parte montañosa septentrional de la isla.

### **Ingeniería popular y erosión**

Tradicionalmente se ha aminorado la erosión con estructuras de ingeniería popular de piedra en seco. Esta técnica consiste en situar las piedras de forma irregular, sin cemento que las cohesionen, y el conjunto se sustenta por la propia fuerza de la gravedad, sujeto a la forma y disposición de las piezas. Las piedras del muro, si bien tienen formas aparentemente orgánicas, están tratadas con instrumental propio del oficio.

El ámbito territorial de estos sistemas alcanza casi toda la isla, ya que la presión demográfica de los siglos XVII al XIX roturó la globalidad del territorio, salvo las zonas más elevadas, los terrenos excepcionalmente karstificados y las áreas litorales.

Existen tres sistemas principales para evitar que los procesos derivados de la erosión hídrica impidan el aprovechamiento agrario del territorio en Mallorca.

- a) los muros de piedra, que funcionan como límites de las propiedades y las parcelas.
  - b) la anulación de la escorrentía en las vaguadas
  - c) el escalonamiento de las vertientes.
- a) Los muros que separan propiedades y parcelas como inhibidores de la escorrentía.

En la parte meridional y central de la isla (relativamente llanas) el sistema más extendido contra la erosión es la interposición de muros de piedra que ejercen una doble función: delimitan los terrenos y evitan la formación de arroyada.

Debido a la técnica constructiva aplicada (en seco) el muro no es impermeable y permite el paso del agua entre las piedras, provocando un represamiento momentáneo de la circulación hídrica y simultáneamente efectúa su filtrado.

La efectividad del sistema es notable, retiene la incipiente escorrentía en surcos y la lamina al pasar entre las piedras. Sin embargo fracasa si la acumulación del agua contra

el muro supera la capacidad de evacuación, se produce un represamiento contra el muro, que cede y se forman destructivas ondas de crecida. Para evitarlo, el muro eventualmente tiene aperturas (*clavegueres*) que evacuan caudal a partir de un nivel crítico.

En los lugares llanos, poco lluviosos y permeables se interponen muros en el cauce de las rieras y ramblas, con periódicas destrucciones de las estructuras. Se localizan incluso en cursos torrenciales en el sur de la isla.

Determinados autores atribuyen a la profusión de estos muros la escasa funcionalidad de los cursos del sur de Mallorca (Rosselló, 1985). El estudio de los caudales-punta de avenida durante los episodios de inundaciones hace suponer que los muros de delimitación incrementan la capacidad destructiva de las inundaciones con consecutivos represamientos seguidos de rupturas del muro (Grimalt/Rodríguez-Perea, 1990).

#### b) *La anulación de la escorrentía en las vaguadas.*

En gran parte de Mallorca la solución antierosiva adoptada consiste en invalidar los cursos hídricos con la interposición de paramentos: desaparece el cauce y el fondo del valle se transforma íntegramente en tierras de cultivo. El método consiste en interferir la vaguada con sucesivos muros de contención perpendiculares al eje del valle, que al mismo tiempo sustentan terrazas de cultivo. Estos muros se denominan *parats*.

Su diseño incluye elementos técnicos para soportar la escorrentía concentrada como plantas convexas y un doble muro de refuerzo (*braó*). En su realización se utilizan piedras de grandes dimensiones. Estas características quedan excelentemente representadas en sa Coma des Tossals Verds.

Se encuentran *torrents* con *parats* en toda la isla, especialmente en zonas de relieve poco accidentado, aunque también aparecen en la zona central de la Serra de Tramuntana. Alcanzan gran desarrollo en la zona oriental (Grimalt /Rodríguez-Gomila 1994) y en áreas de pie de monte (FODESMA, 1994-98).

#### c) *El escalonamiento de vertientes.*

En las zonas plenamente montañosas el sistema de cultivo más utilizado se basa en el escalonamiento de las vertientes con bancales de piedra en seco. La extensión abancalada actual se ha evaluado para el conjunto de la serra de Tramuntana en unas 16500 hectáreas (Grimalt/Blázquez/Rodríguez-Gomila, 1992). La cuantificación de las zonas abancaladas reforestadas tras su abandono incrementaría notablemente la extensión citada.

Con el abancalamiento se evita la formación de escorrentía, aunque el aterrazamiento se tiene que complementar con mecanismos de ingeniería hidráulica, con el fin de preservar la integridad de los bancales durante los episodios de lluvias intensas. De hecho, cuando un muro de piedra en seco sirve de elemento de sustentación de un bancal de cultivo, se plantean problemas hidráulicos derivados.

- existe un rellano posterior que puede acumular agua y formar escorrentía que al desbordarse por encima del nivel del muro provoque su destrucción.
- la acumulación de tierra de cultivo que produce el rellano de la terraza y la infiltración del agua hacia el subsuelo configura un minúsculo acuífero colgado que al buscar un drenaje hacia el exterior a través del muro de contención, ejerce sobre éste una presión suficiente para hacerlo ceder.
- la escasa pendiente del terreno favorece el encharcamiento de la terraza, perjudicando su conservación y aprovechamiento agrícola.

Las soluciones que se han aplicado para evitar los problemas técnicos citados con anterioridad son de dos tipos:

1. Permeabilizar la terraza, y evitar la acumulación del agua en su superficie y la aparición de sobrepresiones, al mismo tiempo que se facilita su drenaje.
2. Evitar la entrada de aportaciones hídricas de origen exterior al rellano y paralelamente expulsar fuera del terreno abancalado los excesos hídricos generados sobre la propia superficie de las terrazas.

### ***1. Los sistemas de permeabilización de los banales***

Si la tierra de cultivo contactara con el paramento del muro, las filtraciones de agua, llenas de materiales en suspensión, compactarían el muro y lo harían impermeable. Para evitarlo se interpone la *reblada* (ripio), acumulación de piedras pequeñas situadas en la parte posterior del paramento. La *reblada* funciona como filtro que impide que se colmaten en poco tiempo los espacios entre las piedras. Su efecto protector del muro es limitado, ya que el *reble* acaba por tener sus intersticios taponados. El exceso de humedad, tanto por grandes lluvias como por irrigación, limita su efectividad.

El *reble* puede ser complementado con un doble muro de contención. Esta solución técnicamente se denomina *braó*. El muro posterior puede tener una altura variable sobre el rellano del banal, del que a menudo sobresale.

### ***2. Los sistemas encaminados a evitar o a reconducir la escorrentía***

Las obras humanas complementan el aterrazamiento transformando la escorrentía, con tres tipos de actuación:

- la reconducción de aguas de origen externo,
- el drenaje del área abancalada,
- la anulación de determinados cursos de escorrentía concentrada.

#### ***2.1. La reconducción de aguas de origen externo***

El drenaje superficial de Mallorca presenta cursos de escorrentía esporádica (*torrents*) condicionada por el régimen de lluvias. Estos *torrents* presentan normalmente una considerable fuerza erosiva. Para evitar que sus aportaciones destruyan los sistemas de banca-

les, en bastantes ocasiones se ha optado por canalizar el curso, fijando el lecho y facilitando el paso del caudal. En la zona montañosa de la isla son excepcionales los *torrents* que no han sido objeto de ningún tipo de regularización, por lo que el drenaje en un régimen estrictamente natural queda reducido a los sectores de cabecera.

La actuación humana en relación con los cursos de agua en los campos abancalados puede ser de dos tipos:

- en los *torrents* de cierta importancia se limita el curso mediante muros en los laterales, para evitar que las avenidas ordinarias afecten a los cultivos inmediatos.
- en los cursos de menor importancia se suele optar por una reconducción, que puede ser una desviación del agua hacia la parte exterior del terreno de cultivo o simplemente una substitución del trazado natural de las aguas por un recorrido artificializado, de planta geométrica, y que no interfiere la regularidad del parcelario o de los bancales. En algunos casos se entierran algunos tramos del recorrido fluvial bajo las terrazas, para obtener rellanos de cultivo más extensos y de más fácil acceso.

Técnicamente las soluciones constructivas son diversas y los *torrents* pueden aparecer canalizados entre muros con su fondo en estado original; canalizados, con el lecho transformado por una solera de piedra en seco; y excepcionalmente la canalización de los laterales aprovecha la formas naturales y el fondo aparece empedrado.

## 2.2. El drenaje de los terrenos abancalados

El sistema más simple de drenar las aguas superficiales generadas sobre los bancales consiste en conseguir que el rellano tenga pendiente en dirección hacia un lateral, por el que discurre un curso de agua natural hacia el que se dirige la escorrentía.

En los campos situados sobre vertientes más o menos extensas y abancaladas con terrazas de dirección paralela, una de las soluciones adoptadas es la de establecer una red de canales artificiales (*ralles*) de trazado oblicuo a la disposición de los bancales, van interceptando la escorrentía superficial a medida que se genera y la desvían hacia un curso de orden superior, o eventualmente hacia formas de absorción kárstica (*avencs*).

Las *ralles* se disponen entre muros y tienen el fondo empedrado. El muro de la parte de sobrevertiente es bajo con el fin de permitir que el agua entre dentro del canal, el muro de la parte a sotavertiente es más elevado para impedir que la escorrentía prosiga ladera abajo. A veces los canales discurren al pie de los muros de contención de las terrazas y drenan las aguas subsuperficiales generadas en la base del bancal.

Las *ralles* pueden tener un aprovechamiento subsidiario como vías de comunicación, por el cual presentan a menudo sistemas de conexión (escaleras, rampas de acceso) entre el canal y las áreas de cultivo. Existen vertientes abancaladas de gran complejidad controladas por un camino que canaliza y distribuye la escorrentía superficial complementado por un sistema de *ralles* como se observa en sa Dumanega (Fornalutx).

Otra solución viene constituida por las canalizaciones que presentan una disposición perpendicular a los muros, siguiendo la línea de máxima pendiente.

Se complementa con estructuras para concentrar la escorrentía, lo que se consigue mayoritariamente con la disposición de pequeños muros situados a modo de embudo.

### 2.3. Anulación de los cursos de escorrentía concentrada

Siguiendo la tónica de otras áreas geográficas de la isla, determinados campos de bancales están provistos de un sistema de muros de contención perpendiculares a la línea de las vaguadas (*parats*), para anular la generación de escorrentía concentrada en estos sectores topográficamente proclives.

Predominan en áreas en las que la menor pluviometría o la gran permeabilidad del terreno provocan una escorrentía superficial muy esporádica y se pueda prescindir de la construcción y mantenimiento de costosas redes de drenaje.

Las características generales de la articulación de los sistemas de regulación hídrica en los campos de cultivo insulares se pueden resumir con la siguiente tabla-resumen.

características físicas del terreno	sistema de ingeniería popular aplicado	adaptaciones particulares	
I terrenos llanos o con escaso relieve.	muros de delimitación de propiedades o parcelas de la explotación construidos en piedra en seco		
II escorrentía concentrada en vaguadas poco funcionales	anulación de la escorrentía mediante muros de contención de piedra perpendiculares al curso de agua.		
III vertientes de áreas montañosas.	aterrazamiento de vertientes con bancales revestidos de muros de contención de piedra en seco. Los bancales se complementan con sistemas hidráulicos.	1.1. permeabilización de la terraza mediante ripio.	
		1.2. sistemas de reducción de la escorrentía	1.2.1. reconducción de las aguas de origen externo
			1.2.2. drenaje de los terrenos abancalados
			1.2.3. anulación de los cursos de escorrentía concentrada

Esta compleja red de adaptación humana se muestra extraordinariamente efectiva para regular la escorrentía durante precipitaciones ordinarias. La influencia benefactora es más limitada en episodios de lluvias muy fuertes, ya que en estas circunstancias el sistema se ve superado y resulta poco efectivo.

El progresivo abandono de las prácticas agrícolas y la falta de mantenimiento de los sistemas de regulación hídrica las hacen perder efectividad. Ante una invalidación del siste-

ma se pueden esperar consecuencias erosivas catastróficas, ya que todo el volumen de sedimentos retenidos durante centurias de manera artificial y sostenido por el sistema de banales se puede movilizar bruscamente durante un aguacero, que en circunstancias de funcionalidad de las estructuras de ingeniería popular no suponían ningún riesgo especial.

Las técnicas de regulación tradicionales de la hidrología superficial abarcan grandes extensiones del territorio, y desde hace siglos condicionan la funcionalidad de procesos erosivos y de escorrentía en las zonas mediterráneas de montaña. Para comprender el paisaje y procesos geomorfológicos actualmente vigentes en Mallorca, así como en buena mayor parte de espacios mediterráneos próximos, es necesario tener en cuenta la muy notable influencia que ha tenido la actuación antrópica mediante estas estructuras.

Actualmente se desarrolla un programa de análisis y recuperación del patrimonio abancalado de Mallorca por parte de las instituciones públicas (FODESMA, 1994), con actuaciones que van desde la recuperación de las técnicas de construcción a la catalogación del patrimonio abancalado, su análisis tipológico detallado y la constatación y evaluación de su eficiencia como medida antierosiva. En este último aspecto se han establecido campos experimentales en los que se monitoriza la funcionalidad de los banales, como elementos de regulación hídrica y como base para la conservación de los suelos en regiones montañosas.

## **Dos itinerarios didácticos sobre hidráulica tradicional con finalidad antierosiva en el medio rural**

Para una comprensión de los conceptos expresados anteriormente se han programado y desarrollado dos itinerarios didácticos en la zona de la Serra de Tramuntana. El primero en la zona del valle de Sóller, que se puede realizar en una sola jornada de campo, o en su caso subdividirlo en los dos itinerarios peatonales previstos; el segundo, con un objetivo más concreto necesita toda una jornada debido a las dificultades de acceso rodado al área de estudio (finca pública des Tossals Verds)

### **Guía didáctica**

#### ***Itinerario 1: el complejo sistema de drenajes del valle de Sóller***

S'Heretat- Cas Xorc- es Monreals- camí des Rost - Sóller (peatonal)

Sóller- Port de Sóller- Fornalutx (autocar)

Fornalutx- salt des Mas- sa Dumanega- camí des Puig- Fornalutx (peatonal)

#### ***Centros de interés***

1. Itinerario en autocar de aproximación a Sóller:

1.1. *Son Termes*: inhibición de la escorrentía en una vaguada mediante parats.

1.2. *Biniforani/Alqueria d'Avall*: sistema complejo de canales de fondo empedrado.

2. Itinerario peatonal: S'Heretat- Cas Xorc- es Monreals- camí des Rost - Sóller.
  - 2.1. *S'Heretat*: conexiones entre litología y sistemas de abancalamiento. Elementos constitutivos de un bancal. Mecanismos de destrucción de un bancal.
  - 2.2. *Cas Xorc*: drenajes mediante galerías. Sistemas compejo de control y roturación de una zona afectada por grandes movimientos masivos de vertiente.
  - 2.3. *Es Monreals*: ralles y sistemas de canalizaciones. Canales superficiales y subterráneos.
  - 2.4. *Camí des Rost*: canalización del tramo bajo de un curso torrencial. Utilización de estructuras para fijar un cono aluvial.
3. Itinerario en autocar de Sóller a Fornalutx:
  - 3.1. *Port de Sóller/ sa Figuera*: cursos canalizados entre muros.
4. Itinerario peatonal: Fornalutx- salt des Mas- sa Dumanega- camí des Puig- Fornalutx
  - 4.1. *Fornalutx: sa Dumanega*: sistema integrado de control de toda una vertiente. Canalizaciones sobre topografía invertida.
  - 4.2. *Fornalutx: camí des Puig*: drenajes subterráneos en cada bancal: artificialización de red torrencial preexistente.

***Itinerario 2: Inhibición de escorrentía y aprovechamiento de recursos hídricos en la finca Pública es Tossals Verds. Campo experimental de análisis de la eficiencia antierosiva de los banales. Recuperación de la técnica y el oficio de marger (bancalero)***

Cases Velles des Tossals

Sistema de banales de fondo de valle en sa Coma

Pozo de sa Coma

Campo experimental de erosión del pi de sa Coma

Recuperación. Escuela de margers del Consell Insular de Mallorca

***Centros de interés***

1. *Cases Velles des Tossals*: cabecera de valle sobre materiales margosos. Banales para cultivo de cereales con problemas de conservación por drenaje deficiente.
2. Valle de *sa Coma*: sistema complejo de anulación de escorrentía en valle mediante banales perpendiculares al sentido de la corriente, de trazado curvilíneo y provistos de drenajes subterráneos. Particularidades constructivas y técnicas. Relación con la presencia de litologías cambiantes.
3. Pozo de *sa Coma*: acuífero artificial creado en el interior de materiales acuitardos mediante técnica de piedra en seco.



4. Campo experimental de erosión *Pi de sa Coma*: control de la erosión en parcelas experimentales abancaladas o no y sometidas a diferentes tipos de gestión y uso del suelo. Sistemas de medida automáticos. Posibilidad de extrapolar los resultados para áreas mayores.
5. Escuela Taller de *Margers* del Consell Insular de Mallorca: técnica e instrumental necesario para la construcción de piedra en seco.

## **Objetivos (aplicables al conjunto de los itinerarios)**

### ***Generales:***

1. Interpretar la acción antrópica como un factor geomorfológico trascendental.
2. Conocer la diversidad y complejidad de sistemas hidráulicos de origen popular aplicados en las áreas mediterráneas.
3. Valorar los sistemas de abancalamiento y elementos hidráulicos asociados como factores de control de los procesos erosivos en las áreas montañosas mediterráneas.

### ***Particulares:***

1. Identificar los principales elementos constructivos que constituyen un bancal
2. Conocer la finalidad de cada uno de los elementos del bancal .
3. Analizar el funcionamiento hidrológico de un bancal.
4. Asimilar las similitudes funcionales entre la hidrología de un bancal y la de un sistema natural.
5. Valorar el papel de defensa del bancal que efectúa la interposición de drenaje (*reble*) entre el muro de sostenimiento y el rellano
6. Interpretar el sistema de canalizaciones de drenaje (*ralles*) como elemento significativo en la conservación de las vertientes abancaladas.
7. Conocer los métodos de drenaje subterráneo utilizados para evitar o estancar los movimientos masivos de vertiente.
8. Diferenciar entre sistemas de circulación superficial naturales y otros artificializados.
9. Relacionar los factores litológicos-estructurales con la tipología de abancalamiento utilizado.
10. Comprender el funcionamiento de un campo experimental de erosión
11. Enumerar las fases fundamentales de la construcción de un bancal y las técnicas aplicadas tradicionalmente.

### *De actitud:*

1. Concienciar al alumno de la importancia, tanto patrimonial como técnica, de los acondicionamientos del territorio para finalidades agrícolas.
2. Valorar el gran impacto que ha supuesto la acción humana sobre el medio natural mediterráneo desde épocas preindustriales.
3. Reconocer en la acción antrópica un factor no necesariamente negativo sobre los sistemas naturales sino complementario.
4. Comprender la necesidad de incentivar la recuperación de las técnicas tradicionales de construcción, patrimonialmente y económicamente.

### *Relación con asignaturas dentro de la enseñanza secundaria:*

Se trata de contenidos aprovechables básicamente en las asignaturas de Ciencias de la Tierra y de Geografía de segundo curso de bachillerato (LOGSE).

### *Material e indicaciones operativas:*

- Mapa geológico 1:50.000 Sóller e Inca
- Mapas topográficos 1:25000 y 1:5000 del área del valle de Sóller y de la zona de la Finca Pública es Tossals Verds.
- Cuaderno de notas
- Instrumental simple de medida: cinta métrica, plomada.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- FODESMA (1994): Programa d'anàlisi i recuperació dels terrenys marjats a Mallorca. I tom.
- FODESMA (1994-1998): Catàleg i anàlisi dels camps marjats dels termes d'Escorca, Selva, Mancor, Banyalbufar, Estellencs, Deià, Fornalutx, Lloseta, Sóller, Esporles.- 15 vol.
- Grimalt Gelabert, M./ Rodríguez-Perea, A. (1990): Caudales-punta de avenida y morfología de cuencas en Mallorca.- I Reunión de Geomorfología.- SEG.- Teruel.- 427-436.
- Grimalt Gelabert, M. (1992): Geografía del risc a Mallorca. Les inundacions.- Institut d'Estudis Baleàrics.- Palma.
- Grimalt, M./ Blázquez, M./ Rodríguez-Gomila, R. (1992): Physical factors, distribution and present land-use of terraces in the Tramuntana Mountain Range.- Pirineos. Jaca, 139, 14-25.
- Grimalt Gelabert, M./Rodríguez-Gomila, R. (1997): Caracterització dels murs de pedra transversals als cursos d'aigua del terme de Manacor (Mallorca).- La pedra en sec. Obra, paisatge i patrimoni.- Fodesma.- Palma.- 285-293.
- Reynés Trias, A. (1994): La construcció de pedra en sec a Mallorca.- Fodesma.- Palma.- 55p.
- Rosselló Verger, V.M. (1985): Ramblas y barrancos: un modelo de erosión mediterránea.- IX Coloquio de Geógrafos Españoles. Actas, discursos, ponencias y mesas redondas.- Universidad de Murcia.- Murcia.- 177-184.
- Ruiz Flaño, P. (1994): Procesos de erosión en campos abandonados del Pirineo.- Geoforma Ediciones.- Logroño.- 191 pp.

# LA CARTOGRAFÍA AGRARIA COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

PILAR LACASTA REYO  
Universidad Autónoma de Madrid

## La visión del mundo rural desde la óptica de las sociedades industriales

Las transformaciones que a raíz de la industrialización ha sufrido Europa han sido tan profundas, que existe una tendencia, justificada sin duda por la importancia económica que se ha derivado de ese hecho, a medir todos los cambios sucedidos en el paisaje y en el territorio a partir de una perspectiva industrial y urbana y cuando el hombre dirige su mirada fuera de estos dos ámbitos, lo hace buscando aquello que le resulta más agreste, más "salvaje", más "natural". Si algún paisaje se encuentra asociado culturalmente a esta idea es el paisaje de montaña. La percepción que se tiene del mismo responde generalmente al concepto de "naturaleza", considerándose ésta como un espacio bello, armónico y sobre todo salvaje, no cotidiano. Introducirse en la montaña produce, para un ciudadano, la impresión de estar lejos de todo aquello en lo que ha intervenido el ser humano, lo "contaminado por el hombre".

Esta opción por el espacio "natural" está siendo estimulada por la preocupación, tanto social como política, por el medio ambiente, hecho que conduce a ampliar constantemente el número de "espacios protegidos" declarados, lo cual sirve, más a menudo, para reactivar economías rurales deprimidas actuando como señuelo para atraer a ellos visitantes de una sociedad bien alimentada, con tiempo para el ocio y una sobredosis de contaminación en su haber, que para crear y gestionar los medios necesarios para su conservación (TROITIÑO, 1995).

Desde el punto de vista de la docencia, este estado de cosas se traduce en la atención de los enseñantes hacia las dos opciones que reflejan los puntos de máximo interés en la actualidad: el conocimiento de la ciudad como realidad más cercana al alumno y el estudio del medio natural donde la geología, la geomorfología, el clima, la vegetación, etc. absorben toda la realidad geográfica.

En este estado de cosas, ¿dónde quedan los elementos sociales y culturales del paisaje, la impronta dejada por la acción del hombre a lo largo de la historia sobre esos elementos naturales?, ¿qué lugar ocupa en la enseñanza el mundo rural?, ¿por qué interesa en los tiempos que corren estudiar el espacio rural?

Es evidente que, atendiendo a indicadores económicos, el peso de la agricultura supone muy poco en la sociedad europea, de la que España forma parte, tanto en su aportación al PIB como en población empleada en la producción agrícola, pecuaria o forestal. Sin embargo, no podemos olvidar que vivimos en un mundo esencialmente rural (más del

90% del territorio en España) en el cual existe todo un entramado de usos agrarios y forestales que modelan nuestro territorio del cual hay que partir para cualquier otra ordenación que se quiera hacer del mismo. En un mundo como es el europeo y, quizá en mayor medida el español, donde el desarrollo es tan desequilibrado, donde existen tantas y tan variadas demandas sobre el uso del suelo, y, por todo ello con agudos problemas ambientales, la agricultura no puede ser considerada exclusivamente desde una óptica económica convencional (LACASTA Y MATA, 1992)

A la frase de Azorín: "España, un país donde nadie sabe geografía" (citado por GOMEZ MENDOZA, 1997), me gustaría añadir que no solo es importante saber geografía sino que hay que aprender geografía rural. Segismundo Moret decía que había que rehacer la geografía de la patria para resolver así la cuestión agrícola y la cuestión social. Esta frase fue completada por Joaquín Costa en 1890 aclarando que: "rehacer la geografía de la patria quiere decir en primer lugar conocerla y, después, poner los medios y las infraestructuras para movilizar sus recursos; quiere decir no sólo coadyuvar a la labor regeneradora de la propia naturaleza, sino incluso "crear" naturaleza para lograr cambios sociales y económicos, arrancar a las tierras de España de su pobreza y vertebrarlas" (citado por GOMEZ MENDOZA, 1997)

Los problemas de la agricultura española están muy lejos de resolverse pero además el interés por el estudio de la geografía rural tiene otros alicientes. La actividad agraria, de forma directa o indirecta, ha dejado una huella muy significativa sobre los paisajes que a veces se consideran "naturales". Es difícil encontrar en los espacios denominados "naturales" de Europa y, por supuesto de España, resquicios donde la intervención humana no haya supuesto una transformación de los mismos, para bien o para mal. Uno de los elementos más bravíos de nuestras montañas son los bosques, su presencia induce a percibir ese espacio como "natural", más "salvaje", sin embargo no debemos olvidar que muchos de ellos existen precisamente gracias a las zonas agrícolas de los valles.

Desde finales del siglo XIX la idea de que la vida del valle estaba sometida a la de las montañas y que la desnudez de las mismas contribuiría a aumentar la posibilidad de inundaciones en los valles está tan clara en la mente de los ingenieros forestales que será recogida en la legislación de los montes protectores desde principios de siglo, propiciando los programas hidrológico-forestales para la repoblación forestal de las cabeceras de los arroyos con el fin de frenar la erosión (GÓMEZ MENDOZA, 1987).

No debe quedar ahí nuestra reflexión sobre el estado de nuestros montes. En todos ellos, ya se trate de bosque o monte alto, de monte bajo, monte arbustivo o monte herbáceo y sean cuales sean las especies arbóreas y arbustivas existentes, su estado es el resultado del uso que la población rural ha hecho de él a lo largo de la historia: extracción de madera, pastoreo, carboneo, roturación, etc., así como del sistema de propiedad y de gestión de los mismos.

Leer y comprender el paisaje entraña intentar complejas operaciones de descodificación y de interpretación (GOMEZ MENDOZA, 1984). Así pues el magnífico bosque que se

abre ante nuestros ojos puede estar hablando de un efecto secundario: la emigración rural como consecuencia de un cambio de uso -sustitución de pastizales por repoblación forestal con el fin de asegurar la permanencia funcional del embalse construido aguas abajo-.

En este orden de cosas, podemos leer en nuestros montes, a través de las etapas de sustitución de las series de vegetación, el uso agrario que se ha dado a ese territorio con anterioridad, así como aproximarnos al tiempo en que se ha dejado de cultivar o de pastorear. Otros muchos elementos dejan constancia de la humanización de nuestras montañas: los molinos en los ríos, los batanes, los caminos y las sendas, etc. Todos ellos hablan del trasiego de los rebaños y de la actividad de herreros, tejedores..., de todo el universo, en fin, de artesanos que rodeaba el mundo de la agricultura.

En realidad, esta mirada hacia el espacio lo más salvaje posible no es nueva, quizá tiene un antecedente en las ideas románticas del siglo XIX, dónde, efectivamente, el entusiasmo sentido por la contemplación de las montañas y los lugares más exóticos no dejaba lugar a dudas sobre su preferencia a los paisajes humanizados y utilitarios. En este sentido son expresivos algunos de los textos de viajeros del siglo XIX que al recorrer la campiña cordobesa tienen para los olivos -árbol ahora tan de moda en jardinería- expresiones de: "aspecto tranquilo pero triste", "árbol frecuentemente vituperado por su vulgaridad y falta de carácter y apariencia" (LOPEZ ONTIVEROS, 1991).

Sin embargo, tan sólo un siglo antes, en el siglo de la ilustración, los viajeros que recorrían los mismos lugares, centraban precisamente su atención en todo aquello que oliera a "colonizado", "conquistado", humanizado en definitiva. No podían dejar de observar los paisajes, bien alabando su apariencia de vergel por la prosperidad de sus trigales y olivares, de sus huertas y también de sus montes, bien pensando en el manantial de "riqueza, abundancia y población" en que podrían convertirse por obra de la "colonización" (LOPEZ ONTIVEROS, 1991).

## **El espacio rural: transformaciones en círculo**

Partamos de la idea que partamos sobre el origen del espacio "salvaje" y del espacio "humanizado", lo importante es observar como la evolución de ambos está en función de las necesidades humanas y aún de modas, y que esta evolución se produce en una serie de etapas que forman un círculo.

La idea más generalizada es la de que el "espacio humanizado" se ha extendido poco a poco a expensas del "espacio salvaje". Sin embargo podemos verlo desde otro punto de vista: la "naturaleza humanizada como preexistente a la "naturaleza salvaje". En todos los modos de vida primitivos el hombre, que vive en un espacio considerado como "salvaje", establece unas relaciones de "sociedad": amigos, enemigos, colaboradores, etc. con todos los elementos que integran ese medio -animales y vegetales-. (L'ATLAS DES PAYSAGES RURAUX DE FRANCE, 1992). Desde este punto de vista, considerando éste el

“espacio humanizado”, el “espacio salvaje” se originaría como consecuencia de los cambios introducidos por el hombre después de la revolución neolítica que ordenan los espacios de distinta manera a los que existen sin su intervención. Cambia la escala de valores. A medida que el hombre va estructurando el espacio según la trilogía: agrario, pastoral y forestal, cada vez más se va considerando el forestal como “espacio salvaje”, lugar infestado de fieras (lobos, osos, etc.) donde solo cabe internarse para cazar o coger leñas.

En el caso que nos ocupa, el punto de partida no tiene mucha importancia, lo que quizá interesa resaltar es la interrelación que existe entre uno y otro espacio, dependiendo siempre de las decisiones humanas que influirán sobre el predominio de la actividad forestal sobre la actividad agraria o viceversa o sobre las prioridades concedidas a la conservación o a la productividad de un medio. Podríamos decir que se han sucedido tres etapas en cada una de las cuales ha primado un aspecto sobre otro.

*Primera etapa.* Existe una fase inicial en la que los bosques y montes fueron roturados para su aprovechamiento agrícola y ganadero. En esta primera fase, la más larga en el tiempo, lo más frecuente es que el espacio se transforme lentamente, respetando las leyes naturales, imitando a la naturaleza, no transgrediéndola, así se crean paisajes humanizados pero armónicos, paisajes que en la actualidad son también dignos de conservación.

*Segunda etapa.* Está caracterizada por la búsqueda de una mayor productividad agrícola. El comienzo del siglo XX se caracterizó, tanto en Europa como en Estados Unidos, por la preocupación por el abastecimiento de alimentos. Profundas transformaciones han tenido lugar en el aprovechamiento del suelo en menos de un siglo. La investigación se centra en determinar qué condiciones resultan óptimas para el cultivo de un producto determinado. De esta época, 1924, es el estudio de Baker sobre el “Corn Belt” americano. A pesar de lo cual, la necesidad de alimentos hace que en todo Europa se roturen tierras marginales y por lo tanto de muy bajos rendimientos a costa de los bosques. Julio Senador señala en 1923: “se talaron árboles sin misericordia para sembrar trigo y ahora no nace trigo y casi no hay árboles” (citado por GOMEZ MENDOZA, 1997).

Los avances de las ciencias básicas tales como la agronomía, la edafología, la climatología, la geología... empezaron a dar a conocer a finales del siglo XIX los condicionamientos físicos de nuestra península proporcionando una imagen más bien pesimista del territorio. Había que luchar contra una topografía demasiado accidentada, contra la escasez e irregularidad de las lluvias...

A partir de los años 50, los condicionamientos económicos pasan a tener mucha más importancia que los físicos. La geografía agrícola tiene como objeto principal el estudio de las configuraciones espaciales creadas por las actividades agrícolas (GARCIA RAMON, 1981). Durante los años 60 en España hubo que ajustar los sistemas de producción a los procesos de desarrollo, a la tecnificación y a las variaciones de los mercados interior y exterior.

En esta etapa las medidas adoptadas para la intensificación de la agricultura estaban en función de una política de colonización, de concentración y, sobre todo, de una política hidráulica que si bien dio prioridad a la construcción de embalses para energía hidroeléctrica, hizo aumentar enormemente la superficie de regadío.

Muchos espacios de medios naturales desfavorecidos desde el punto de vista productivo se ganaron para la agricultura -zonas de marismas fueron desecadas y desalinizadas: valle del Guadalquivir; zonas desérticas se ocuparon con la creación de suelos artificiales: Almería-. Espacios en los que en este momento primaría su interés natural.

*Tercera etapa.* Supone el paso de la preocupación por el abastecimiento a la preocupación por la superproducción.

La puesta en cultivo de zonas anteriormente vetadas a la agricultura y, sobre todo la intensificación de los cultivos como consecuencia del avance de la tecnología, el uso de fertilizantes, etc. ha generado una superabundancia de alimentos sin precedentes, provocando la saturación del mercado, sobre todo en algunos productos. Pero los problemas que atañen a este fin de siglo no son solamente los de superproducción sino también los de contaminación. Los conflictos entre conservación y desarrollo no podemos decir que sean nuevos, pero en ninguna otra etapa del ciclo agrícola las prácticas agrarias habían sido tan agresivas contra el medio, tan transgresoras de las leyes naturales.

La actividad agraria continúa teniendo una doble vertiente: zonas donde existe una agricultura pujante pero muy intensiva y zonas donde la agricultura es marginal y no rentable. En el primer caso plantea conflictos entre desarrollo y conservación que afectan fundamentalmente a la competencia por el uso del agua (caso de las áreas agrícolas cercanas a humedales: Doñana, Daimiel, etc.). En el segundo caso el abandono de la práctica agraria plantea problemas de despoblamiento rural que pueden conducir al deterioro del medio ambiente.

La Unión Europea desde 1992 tiene que replantearse su política de incentivar la producción, así como la imagen del agricultor en la sociedad. De este modo se empieza a hacer la reforma de la PAC encaminada a vender la imagen del agricultor no solo como productor de alimentos sino también como conservador de los paisajes culturales y naturales, del medio ambiente, etc. La demanda de espacios "naturales", "verdes" hace que, en el momento actual, la economía rural y el espacio rural, sobre todo en las áreas de montaña, estén cambiando su función productora de alimentos por una función de pura conservación de los paisajes culturales (TROITIÑO, 1995), cuya finalidad principal es el turismo rural como nuevo maná de las zonas rurales desfavorecidas (LARRULL, 1998).

Entre las medidas de la PAC dirigidas, con mayor o menor acierto, hacia la consecución de una agricultura más extensiva y un mayor cuidado del medio ambiente, podríamos destacar los programas LEADER, el fomento de la agricultura ecológica y la forestación de tierras agrícolas, por ser éstas las que más propician el cierre del círculo, las que

más tienden a que la actividad agraria se asemeje a la practicada en la primera etapa, si bien la función que esta actividad cumple es completamente diferente.

Aunque más del 50% de la inversión del programa LEADER se destine en España al fomento del turismo rural (CARO DE LA BARRERA, 1994), existen otras medidas de desarrollo rural financiadas por esa iniciativa comunitaria, tales como la comercialización "in situ" de la producción agraria, forestal y pesquera, el fomento de la artesanía, pequeñas empresas y servicios locales, etc., en definitiva medidas que sirven para impulsar la vuelta hacia el mundo pluriactivo que constituía la esencia de lo rural.

La agricultura ecológica se considera una alternativa al abuso de pesticidas, insecticidas, herbicidas, etc., así como de todas aquellas tecnologías que atentan contra el medio ambiente. En definitiva constituye la vuelta a la agricultura practicada hasta este siglo, siguiendo las bases de "calidad" más que de "cantidad". (LOPEZ ONTIVEROS, RUIZ MOYA, 1994).

En cuanto a la forestación de tierras agrícolas, se trata de una medida encaminada a sustituir cultivos por árboles. No es un plan para repoblar actuales tierras de montes, sino de forestar clásicas tierras de cultivo. En este sentido es, en esencia, novedosa y distinta a todas las históricas leyes de repoblación que se impulsaron ya desde el siglo XVIII. La preocupación por los muchos años de destrucción de bosques con fines diversos: roturaciones, pastaderos, construcción de barcos, etc. condujo a la creación, a finales del siglo XIX, del Catálogo de Montes de Utilidad Pública, con la finalidad de reservar de la venta en desamortización aquellos montes que, por sus características, fueran de interés público. De esta forma se evitaba su posible tala y se garantizaba su permanencia.

La actividad repobladora de principios de siglo, queda reflejada en la creación del Plan Hidrológico-Forestal cuya finalidad es fundamentalmente protectora, así se localiza el mayor número de plantaciones en las cabeceras de los arroyos con el fin de evitar la erosión de las vertientes. Desde 1939 se ha actuado en nuestros montes de acuerdo con el Plan para la Repoblación Forestal de España, cuya ejecución se extendió hasta 1986, fecha de transferencia a las Comunidades Autónomas (SERRADA, 1995). Tiene este plan una vertiente protectora y otra productora, resultado de la cual es la gran abundancia de especies alóctonas que se encuentran en nuestros montes.

El Plan de Forestación de Superficies Agrarias tiene unos objetivos completamente diferentes. No es la producción de madera ni la protección de los montes su principal finalidad, sino la disminución de tierras dedicadas al cultivo y, eso sí, su reconversión a tierras forestales. El modo de lograrlo es incentivar al agricultor mediante subvenciones para que sustituya sus superficies agrarias por plantaciones de árboles (LACASTA, 1998). El plan se podría considerar en esencia protector, inclinado a propiciar la plantación de especies forestales autóctonas y de lento crecimiento (por medio de concesiones de ayudas más sustanciosas), si bien no es un plan impositivo puesto que también subvenciona especies productoras de crecimiento rápido.



Como se puede observar, existe en la actualidad una actitud de regreso hacia el modelo de actividad agraria tradicional, menos productivista y más conservadora del medio ambiente. Es como si se cerrara un círculo, produciéndose la vuelta hacia un mundo donde vuelve a primarse una actividad agraria no agresiva contra los elementos naturales, aunque evidentemente sea una "naturaleza" muy elaborada por el hombre y donde los valores estéticos adquieren una importancia probablemente desconocida en antiguas etapas de la historia agraria.

### **La cartografía. ¿Por qué interesa hacer y conocer la cartografía agraria?**

La realización de cartografía agraria responde a la necesidad de conocer los recursos agrarios básicos. Este conocimiento es el que permitirá avanzar en la ordenación y evaluación de la actividad agraria, con todas las implicaciones productivas y medioambientales (LEON, 1990).

En España la conciencia clara de esta necesidad es histórica. Desde los Reyes Católicos, continuando con los Austrias y los Borbones hay un intento de conocimiento de la realidad que, a finales del siglo XIX y principios del actual, se convierten en inventarios de recursos sistemáticos e integrados, como consecuencia del avance de las ciencias básicas y la tecnología. Es este avance el que va a provocar un cambio en la imagen que se tenía de España. La antigua idea de país fértil (GOMEZ MENDOZA, 1997) da paso a otra más negativa y pesimista. Lucas Mallada dice en 1890: "El gran adelanto hecho recientemente en el conocimiento geológico de España nos suministra datos suficientes para sospechar que la composición petrológica acusa una gran parte de territorio estéril o poco productivo" (citado por GOMEZ MENDOZA, 1997).

Sin embargo, ¿cómo conocer la realidad agraria de nuestro país?, ¿en qué momento se puede realizar una auténtica cartografía agraria?. La realidad agraria engloba muchas facetas: la propiedad de la tierra, el tipo de cultivos y el reparto de los mismos, la ordenación y planificación agraria... Para hacer una cartografía que refleje esta información es imprescindible utilizar los resultados producto de la investigación de otras ciencias: la topografía, la geología, la edafología y la climatología entre las más importantes, puesto que todos estos aspectos influyen en la agricultura. Resulta evidente, pues, que la cartografía agraria no podía obtener resultados hasta que otras ciencias no hubieran resuelto problemas básicos. En el periodo posterior a la guerra civil se plantea la ejecución del primer inventario de recursos agrarios. En 1950 se disponía de la primera valoración del clima de España a escala 1:5.000.000 y una década más tarde se publicó la cartografía a escala 1:1.000.000 de los grandes grupos de suelos de la España peninsular y de los sistemas de cultivo y aprovechamiento de España.

Para poder poner en marcha la futura planificación agraria, se realizó entre los años 1969 y 1974 el Plan de Evaluación de Recursos Agrarios cuyo resultado se plasmó en la elaboración de una cartografía que posibilitaba conocer el estado de la cuestión agraria en ese momento y de otra que podía permitir una ordenación territorial distinta.

Para conocer el estado de la cuestión agraria se realiza el *Mapa de Cultivos y Aprovechamientos*. Se trata de un mapa de caracterización del uso del suelo donde la consideración de éste es como sujeto pasivo de la actividad agraria por lo que está sometido a unos sistemas de uso definidos, en un momento histórico determinado, que es necesario caracterizar, definir, cuantificar y cartografiar

Se realizó esta cartografía a escala 1:50.000, 1:200.000 y 1:1.000.000. Esta última, que me interesa destacar, cubre todo el ámbito nacional, se obtuvo por síntesis de los mapas provinciales y se acabó de realizar en 1987 publicándose en 1988.

Este mapa es el reflejo de la utilización agraria del suelo de España en el período 1984-85; período separado veinticinco años del que sirvió de base para la edición en 1962 del primer *Mapa General de Cultivos y Aprovechamientos de España* a escala 1:1.000.000, y que abarcó las Campañas Agrícolas 1959/60 y 1960/61.

La comparación de estos dos mapas es de sumo interés ya que el período que media entre ellos es, precisamente en el que se producen los grandes cambios de la agricultura española. La política hidráulica, realizada a los largo de las décadas anteriores y continuada después, estaba empezando a dar sus frutos, así como la mecanización de la agricultura que se consolidó en la década de los 70.

Es precisamente en la década de los 60 y primeros años de los 70 cuando la expansión del regadío alcanza sus valores máximos. Las transformaciones de nuestros paisajes rurales son radicales. La labor se ajusta a la nueva realidad de la mecanización y el mercado; las zonas de monte bajo, al igual que la ganadería extensiva dejan de tener su significación tradicional; las superficies de monte alto se expansionan muy lentamente, pero los límites de sus grandes masas se ven desdibujados en menos de diez años.

En este momento, y, a pesar de lo que pueda suponer la entrada en el Mercado Europeo, no parece que, a esta escala, puedan suponer cambios tan intensos como los que se sucedieron después de 1962, por lo que el período de vigencia o validez medio estimado en 15-20 años de la información que aporta este Mapa puede considerarse válido.

Con fines de planificación agraria se encuentra la realización del *Atlas Agroclimático* y del *Mapa de Clases Agrológicas*.

El *Atlas Agroclimático Nacional de España*, realizado a escala 1:500.000 relaciona los valores de las variables climáticas: temperaturas y humedad con las exigencias de la vegetación natural y la cultivada. La clave fundamental para la realización de este Atlas es el clima, no teniendo en cuenta el suelo, por lo que su realización estaba en función de la naturaleza de la Red Meteorológica española existente.

Las relaciones con los cultivos se contemplan en dos vertientes: una cualitativa y otra cuantitativa. La utilización de la clasificación ecológica de J. Papadakis conforma la vertiente cualitativa, ya que es un método por el cual es posible definir los grupos de culti-

vos que son compatibles con la naturaleza térmica del invierno y del verano, así como con su régimen de humedad. Mientras que el aspecto cuantitativo de la relación clima-cultivos se determina mediante la utilización del índice de potencialidad agrícola de L. Turc. Este índice permite estimar la producción potencial de materia seca por ha de cultivo en una zona dada, índice que varía cuando lo hacen las condiciones de utilización de agua: seco y regadío.

Esta cartografía fue la que sirvió de base para la realización de cambios muy importantes en los cultivos españoles, como fue el fomento y expansión de la remolacha azucarera, el maíz de grano y forrajero, la colza, etc.

En el *Mapa de Clases Agrológicas* el suelo pasa a ser el factor principal. Se estima éste como recurso o factor ecológico, es decir, el suelo tiene una capacidad de producción que viene determinada, en principio por su propia naturaleza y la del clima que le afecta. Pero esa capacidad puede verse modificada, generalmente en sentido negativo, en función del uso a que ese suelo ha estado y está sometido por el hombre.

La finalidad de esta cartografía, que representa la caracterización del uso potencial del suelo, es expresar la valoración de la capacidad agrológica de los terrenos, hecho que permite definir la intensidad máxima de explotación a que puede ser sometido un terreno sin que ello atente contra su capacidad productiva. A diferencia del *Atlas Agroclimático*, la evaluación viene determinada tanto por la influencia del clima como de los suelos y fundamentalmente de éstos.

El *Mapa de Clases Agrológicas* se realizó a escala 1:50.000, pero no se ha llegado a finalizar a escala nacional, cubriendo únicamente el 50% del territorio y habiéndose publicado tan solo el 10% del total. Sin embargo estas lagunas están siendo cubiertas por las distintas Comunidades Autónomas, ejemplo de ello es el Mapa de Capacidad Potencial de Uso Agrícola de la Comunidad de Madrid, a escala 1:200.000, publicado en 1990.

En otro orden de cosas es importante citar la cartografía derivada de la información de una fuente completamente distinta: el *Catastro de Rústica*. Dicha cartografía consta de planos parcelarios, realizados a una escala que oscila entre el 1:500 y el 1:5.000, con clasificación de tierras y determinación de la titularidad de las distintas parcelas.

La finalidad del catastro es fiscal en esencia, y por lo tanto indispensable para cualquier estudio de estructura de la propiedad, pero su valor no estriba solamente en ese aspecto sino que también cumple otros importantes papeles, de los cuales me gustaría resaltar su vertiente morfológica. Es una fuente que recoge caminos, parcelas, habitat rural... lo cual constituye la base para reconstruir el paisaje de nuestros campos.

Para finalizar, habría que añadir la importancia del uso de la *fotografía aérea* y de la *ortoimagen espacial* para cualquier estudio de paisajes y, por supuesto para los de geografía rural.

## CONCLUSIÓN

Las sociedades urbanas tienen una actitud hacia el mundo rural que se manifiesta en dos vertientes: un olvido absoluto o una consideración errónea del mismo. En el primer caso estarían los ámbitos altamente productivos de los valles, en el segundo la percepción de las zonas de montaña, a las cuales se las considera solamente desde una óptica de "naturaleza". La necesidad de la sociedad de espacios "verdes" y de ocio no deben hacernos olvidar no solo el origen sino la permanencia de nuestras raíces rurales y la constancia que de ellas queda en nuestros paisajes, incluso en aquellos que consideramos más "naturales".

La docencia de la geografía a partir de los paisajes rurales nos permite tener una visión global de las transformaciones espaciales y de los hitos temporales. El estudio, tanto de la práctica agraria, como del abandono de la misma dan la posibilidad de recomponer los paisajes preexistentes a la intervención humana; la ocupación de antiguas zonas rurales por actividades y usos del suelo distintos a la práctica agraria permite analizar temas de ordenamiento y planificación territorial así como de evaluación de impactos ambientales.

El empleo de la cartografía agraria en la docencia junto con otro tipo de cartografía básica o temática: mapas topográficos, geológicos, de vegetación potencial, etc. supone una práctica que conduce a relacionar aspectos de relieve y vegetación potencial con usos de suelo y capacidad productiva del mismo, así como también a interpretar, en un sentido estático y dinámico, las capacidades que las actividades agropecuarias y forestales tradicionales y las nuevas demandas y usos, tienen para modelar un espacio intensamente humanizado y de equilibrios socio-ecológicos tan frágiles como es el caso de la montaña.

## BIBLIOGRAFÍA

- ATLAS AGROCLIMATICO NACIONAL DE ESPAÑA (1986). Escala 1:500.000. Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación. 2ªed.
- BRUNET, P. (dir.) (1992). L'Atlas des paysages ruraux de France. Paris. Ed. Jean-Pierre de Monza.
- CARO DE LA BARRERA MARTIN, E. (1994). "El fomento del turismo rural en la Subbética cordobesa a partir de la iniciativa comunitaria LEADER". *VII Coloquio de Geografía Rural*. Córdoba. Universidad de Córdoba, pp.354-362.
- GALIANA MARTIN, L.; LACASTA REOYO, P. (1994). "Los grandes conjuntos paisajísticos y la gran propiedad territorial en la provincia de Madrid". *VII Coloquio de Geografía Rural*. Córdoba. Universidad de Córdoba, pp.30-38.
- GARCIA RAMON, M.D. (1981). Métodos y conceptos en Geografía rural. Oikos-Tau.
- GOMEZ MENDOZA, J. (1989). "El entendimiento del monte en la génesis de la política forestal española" *Seminario sobre el paisaje*. Junta de Andalucía, pp.64-78.
- GOMEZ MENDOZA, J. (1997). "La preocupación por los recursos del territorio. Entonces y ahora". *Boletín Institución Libre de Enseñanza*. II Epoca. dic. 1997, n. 28-29, pp.86-102.
- LACASTA REOYO, P. ; MATA OLMO, R. (1992). "Cultivos y aprovechamientos agrarios" en *Atlas de la Comunidad de Madrid*. Madrid. Comunidad de Madrid, pp.28-29.
- LACASTA REOYO, P. (1998). "El Plan de Forestación de Superficies Agrarias y la gran propiedad en la Comunidad Autónoma de Madrid". *IX Coloquio de Geografía Rural*. País Vasco. Universidad del País Vasco, pp.277-288.
- LARRULL CHIMISANAS, A. (1998). "Desarrollo rural y la diversificación productiva: el caso de LEADER I en la Terra Alta (Tarragona)". *IX Coloquio de Geografía Rural*. País Vasco. Universidad del País Vasco, pp.123-130.
- LEON LLAMAZARES, A. (1990). "La evaluación de Recursos agrarios como base de la planificación agraria: Evolución histórica, situación actual y perspectivas futuras". *Catastro*. 1990. Año II, n. 4, pp.18-31.
- LOPEZ ONTIVEROS, A. (1991). La imagen geográfica de Córdoba y su provincia en la literatura viajera de los siglos XVIII y XIX. Córdoba. Publicaciones del Monte de Piedad y Caja de Ahorros de Córdoba.
- LOPEZ ONTIVEROS, A; RUIZ MOYA, J. (1994). "Agricultura ecológica, medio ambiente y desarrollo rural". *VII Coloquio de Geografía Rural*. Córdoba. Universidad de Córdoba, pp. 208-215.
- MAPA DE CLASES AGROLOGICAS (1977). Escala 1:50.000. Dirección General de la Producción Agraria.
- MAPA DE CULTIVOS Y APROVECHAMIENTOS (varios años). Escala: 1:50.000, 1:200.000 y 1:1.000.000. Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.
- SERRADA HIERRO, R. (1995). "Aspectos económicos y sociales de los planes de reforestación". Medio ambiente y desarrollo rural. *III Curso de Verano*. Soria. Universidad de Valladolid, pp.117-129.
- TROITIÑO VINUESA, M.A. (1995). "Los espacios protegidos en el desarrollo rural". Medio Ambiente y Desarrollo Rural. *III Curso de Verano*. Soria, Universidad de Valladolid. pp. 91-115.

# PERCEPCIONES Y CONCEPCIONES SOBRE EL MEDIO RURAL. IMPLICACIONES EDUCATIVAS.

ÁNGEL LICERAS RUIZ  
Universidad de Granada

## 1. EL MEDIO RURAL, UN ÁMBITO DESCONOCIDO

La dinámica de las sociedades modernas ha conducido a una drástica disminución de la importancia del mundo rural. Gran parte de la población de los países desarrollados se concentra en un medio geográfico y social fuertemente urbanizado (España tenía en 1995 un 76% de población urbana). Al mismo tiempo, la azarosa vida urbana ha ido deteriorando el conocimiento y la capacidad de sensibilización hacia el medio rural, que va quedando como un ámbito sobre el que las nuevas generaciones van teniendo ideas, representaciones y nociones cada vez más escasas, más vagas, más distorsionadas y menos experienciales. Así, es frecuente, aunque errónea, la confusión que identifica el mundo rural con el ámbito de lo agrario, más cuando hoy día el desarrollo agrario es algo muy distinto del desarrollo rural. La consideración de lo rural es mucho más amplia que los ámbitos de producción agropecuaria.

Para muchos, hoy día cabe preguntarse si tiene sentido hablar de "lo rural" en unos momentos de crisis del mismo en su sentido tradicional, cuando las nuevas formas de ruralidad y las características socioestructurales de este medio aceleran la pérdida de sus señas de identidad, de manera que en las sociedades industriales no se perfila ya con claridad cuáles son los elementos que separan el espacio rural del urbano. Pero ahí está esa compleja realidad, tan amplia espacialmente como deficitaria y amenazada por múltiples procesos y actuaciones en lo físico-ecológico, en lo económico y en lo social.

En otro orden de cosas, los aspectos valorativos y apreciativos son muy importantes en el conocimiento geográfico, puesto que los comportamientos espaciales de las personas dependen en gran medida de cómo son sentidos e interpretados esos espacios. La Geografía de la percepción defiende que así como se percibe se conoce el espacio, se vive el espacio, se decide y actúa sobre él y, en última instancia, se lega el espacio; y Bosque (1979) venía a afirmar que la percepción resulta un factor decisivo cuando se pretende hacer inteligible el espacio e interpretar científicamente no sólo su actual personalidad sino, en último término, sus posibilidades de futuro, ya que el comportamiento del hombre con relación al espacio depende, hasta cierto punto, de la percepción que el hombre tiene de ese mismo espacio. En definitiva, las personas conforman distintas imágenes del espacio y actúan a partir de un conocimiento condicionado por la complejidad de un proceso que arranca con la percepción, discurre por el sentir y el pensar, y es influido por el volumen y calidad de la información, por sus intereses y experiencias personales, por la cultura y las distintas etapas del individuo dentro en su ciclo de vida.

Los habitantes del medio rural conocen mejor la ciudad, de lo que los de la ciudad conocen el medio rural. Para la mayoría de los jóvenes y niños de la ciudad el ámbito rural es un gran desconocido. Podría decirse que las concepciones sobre el medio rural son más erróneas conforme más grande es el núcleo de población en que residen los jóvenes. En opinión de Luis Rojas (EL PAÍS, 10-VII-98) entre los habitantes de la ciudad está muy extendida “*una visión demasiado pesimista de las ciudades mientras el campo está idealizado*”. En mi opinión, lo primero puede discutirse, pero lo segundo sólo es fruto de una enorme ingenuidad e ignorancia.

Esta comunicación trata de establecer la importancia e implicaciones de las preconcepciones y las actitudes de simpatía o rechazo que poseen los habitantes de la ciudad (especialmente los niños y jóvenes) respecto al medio rural, y la responsabilidad que la educación debe asumir como instrumento valioso de conocimiento de la realidad y preservación de los intereses de este ámbito espacial que, en definitiva, son los intereses de todos.

## 2. CONCEPCIONES DE LOS NIÑOS Y JÓVENES URBANOS SOBRE EL MEDIO RURAL

Algunos datos extraídos de un trabajo que venimos realizando -más amplio y en avanzado proceso de elaboración- nos permiten decantar algunas de las concepciones e imágenes más extendidas que tienen los niños y jóvenes de la ciudad sobre el medio rural.

En función de las opiniones analizadas, los niños de la ciudad de entre 9 y 12 años conciben el medio rural como el espacio exterior a la ciudad (*es todo el medio fuera de lo urbano, lo relativo al campo y a los pueblos*). Respecto al campo, la ciudad la representan con más personas, más coches, más contaminación, más despilfarro (“*el campo da comida y la ciudad la desperdicia*”), también con más servicios y más moderna. El campo lo retratan sin los defectos o carencias de la ciudad (“*un pueblo es como una ciudad, pero más pequeño y más tranquilo*”), con más animales e insectos, más árboles y flores, es más sano, tiene más oxígeno, menos coches, hay más abuelos, y más espacios para jugar. Aunque algunos manifiestan que la ciudad “*es más grande y te puedes echar más amigos*”, son más lo que opinan que en el campo hay más convivencia y menos delincuencia (“*se puede salir a la calle y dejar las puertas de las casas abiertas*”). Claro que el campo tiene problemas como el paro, “*pero en la ciudad hay más*”; también hay problemas en la agricultura, “*pero en el campo no hace falta tanto dinero para vivir*”.

Podría decirse que, en general, los niños de la ciudad se forman una imagen bastante idílica y atractiva del medio rural, que les despierta sentimientos de topofilia o simpatía ya que sus intereses no chocan con lo que creen que les ofrece la vida en el medio rural. Como lógica consecuencia de esa visión, la mayoría de ellos manifiestan que no les importaría vivir en el campo, Es más, les gustaría. Aunque no faltan quienes ya muestran recelos a su capacidad para adaptarse a una vida tan tranquila (“*creo que no me gustaría mucho vivir en el medio rural, porque ya estoy acostumbrada a la ciudad y no me senti-*

*ría muy bien en un pueblo*”), y algunos lo descartan definitivamente porque “*los humanos no estamos muy acostumbrados al campo*”.

Por sus manifestaciones se colige que las principales fuentes de información para configurar sus concepciones sobre el medio rural pocas veces provienen de la experiencia personal, sino que suelen ser las conversaciones que oyen a sus abuelos, tío o primos, la TV, algunas lecturas, etc., y sorprendentemente son menos los niños que recuerdan haber oído hablar del medio rural en el colegio, a su señorita o a su maestro.

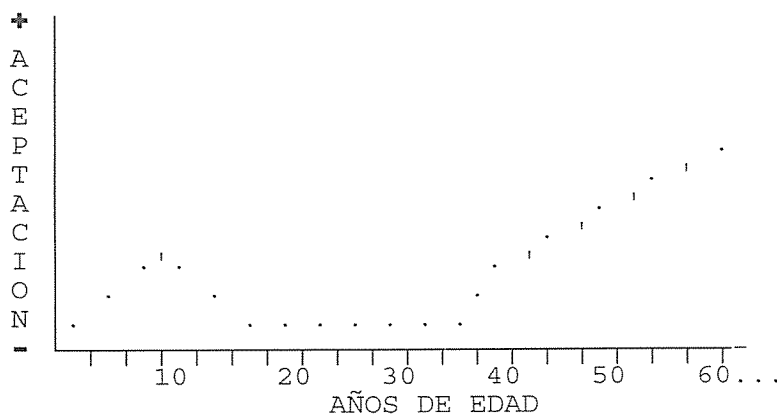
La imagen del medio rural cambia drásticamente a partir de los 13-14 años, cuando el/la joven desarrolla sus intereses sociales. El pueblo comienza a verse como un lugar atrasado, sin vida, sin atractivos para satisfacer sus necesidades de diversión y expansión. Ahora las connotaciones del ámbito rural se tornan peyorativas, y pasa a ser sinónimo de pueblerino, cateto, inculto, etc. Y es que a la hora de elaborar sus representaciones sobre el medio rural, buscan en él lo que tienen y “necesitan” en el medio urbano, y al no encontrarlo, lo critican y tildan de atrasado y poco “civilizado”. No es extraño, pues, que muchas familias que pretenden trasladarse a vivir a un pueblo cercano a la ciudad suelen recibir el consejo de hacerlo cuando los hijos son pequeños, porque más adelante es muy difícil adaptarlos. No obstante, los jóvenes no dejan de reconocer en el medio rural determinados valores, sobre todo de índole medioambiental que, sin embargo, no “compensan” las otras “carencias”.

A partir de la edad madura, retornan los sentimientos de simpatía por el ámbito rural, y a algunos habitantes de la ciudad llega a parecerles un espacio atractivo para vivir. Y así, algunos de estos ciudadanos, si el tipo de trabajo y los medios económicos y de transporte se lo permiten, o más tarde para otros, con la perspectiva de la jubilación, consideran como un proyecto deseable la idea de vivir en el campo. Claro que los adultos no tienen una visión tan ingenua del medio rural, saben que en él también hay problemas, pero lo que les interesa del medio rural es sobre todo tranquilidad, no contaminación, etc. En realidad lo que desean es vivir en el campo más que en un pueblo y, cuando lo logran, suelen guardar una cierta independencia, mantenerse al margen de la vida comunitaria del pueblo y no perder sus lazos con el medio urbano.

En definitiva, estas ideas y preconcepciones que muchos niños y habitantes de la ciudad tienen sobre el medio rural surgen generalmente de informaciones indirectas o de experiencias que suelen ser esporádicas, fragmentarias y cortas en el tiempo, fruto más de impresiones e intereses, de prejuicios y estereotipos que del conocimiento que da la convivencia o la implicación en los problemas del medio rural. No es de extrañar, por tanto, que tales concepciones conduzcan a que cuando se realizan percepciones directas del medio rural, éstas se produzcan o se orienten hacia los aspectos ecológicos, estéticos o folclórico-gastronómicos, obviando la consideración y preocupación por otros componentes fundamentales de la realidad del espacio rural.



### GRADO DE ACEPTACIÓN DE LA RESIDENCIA EN EL MEDIO RURAL POR LOS HABITANTES DEL MEDIO URBANO



### 3. EL MUNDO RURAL VISTO POR LOS NIÑOS Y JÓVENES RURALES

Los ámbitos espaciales son valorados en función del conocimiento y experiencia que se tiene de ellos. Por eso, es muy distinta la visión que sobre el medio rural tienen los jóvenes del medio rural, que la que tienen los del medio urbano.

No es extraño que los niños del medio rural manifiesten ciertas preferencias por el modelo de la ciudad, puesto que desde muy pequeños, en su proceso de socialización primaria, se ven imbuidos en la creencia de que el campo es negativo, “no tiene futuro”, lo que, unido a otras influencias tanto o más poderosas que van calando paulatinamente, hace que el universo simbólico infantil sea más urbano que rural. No obstante, en estas edades no hay un rechazo de su lugar de residencia, de la ciudad envidian la posibilidad de jugar en los parques, ir a los cines, a las pizzerías, a los grandes almacenes, etc., lugares que han idealizado porque algunos ni los han visitado.

La juventud del medio rural sí ve la realidad de su ámbito de residencia con un marcado pesimismo. El trabajo en el campo, cuando lo hay, es muy duro y está mal pagado, a lo que se añade una clara percepción de discriminación entre el medio rural y el medio urbano, y esto no cuadra con los esquemas de pensamiento de la sociedad de hoy que reclama mayor equidad. Si el porvenir está en la ciudad, si el trabajo está fuera del pueblo, es claro que la salida está en el abandono del mundo rural, donde sólo quedan mayores, con lo que esto supone de pérdida de iniciativa y vitalidad.

Algunos pueblos “se animan” los sábados y domingos, cuando regresan algunos de los jóvenes que están trabajando o estudiando en la capital, o cuando acuden de otros pueblos, a las discotecas y con tal de utilizar el coche o la moto -“el gran instrumento de libe-

ración de la juventud rural”-. Es evidente que hay claras diferencias y matices, en cuanto a las características de las formas de vida y pensamiento, entre la juventud de los pueblos periurbanos y la de los núcleos más aislados.

La personalidad de la juventud rural entra en una perturbadora contradicción: por un lado entran en juego sus ansias de libertad e independencia (son los años de los grandes ideales y proyectos) y, por otro, esos sueños parecen enfrentarse a las carencias del propio contexto y a la dependencia económica de sus propias familias. Ante esta situación los sujetos abandonan o manipulan los valores tradicionales, los que aprendieron en su educación y los que conocen por otros medios, y los transforman o cambian por otros en virtud de nuevas necesidades y en contacto con nuevas influencias. Con tal de no parecer “atrasados”, por ejemplo, muchos jóvenes adoptan rápidamente las modas y modos de vida urbanos, generalmente de forma acrítica y mimetizando lo más chabacano.

Las personas mayores del medio rural son el estrato de población que más conforme se muestra con su lugar de residencia. Valoran de la ciudad determinados servicios que algunas veces demandan y de los que carecen en el municipio, pero donde se encuentran a gusto es en su pueblo. Para sus hábitos de vida el ritmo de la ciudad les agobia: “*a la ciudad, sólo para lo necesario*”. No ignoran los problemas y dificultades que aquejan al ámbito rural -los conocen mejor que nadie-, pero es su mundo, les gusta, en él tienen sus raíces y no tienen edad para “aventuras”.

A la vista de lo expuesto hasta aquí es fácil traslucir un cierto paralelismo entre los sentimientos de simpatía o rechazo por el campo o la ciudad y el período de edad de los individuos, tanto del medio rural como del medio urbano.

#### **4. REALIDADES DEL MEDIO RURAL**

El mundo rural siempre ha sido, y hoy lo es aún más, una realidad compleja. Nuevos y viejos procesos se mezclan en él. La principal característica de la nueva ruralidad es su heterogeneidad, ha perdido su unicidad de antaño, convirtiéndose en un espacio social y cultural profundamente dispar. Mientras aún hay pueblos que continúan despoblándose como consecuencia de la crisis originada por la desaparición de la actividad agraria, otros manifiestan un claro crecimiento demográfico, y son evidentes la mutación y diversificación de su panorama económico.

El medio rural se encuentra inmerso en profundas transformaciones que interesan a todos los ámbitos de su realidad, unas transformaciones que forman parte del proceso de cambio general que afecta a las sociedades postindustriales. Pero estas transformaciones, con demasiada asiduidad ayunas de planificación, tienen en muchos casos consecuencias funestas. No es extraño que la palabra crisis vaya unida al tratamiento del presente del ámbito rural.

Parece inevitable que el futuro del medio rural deba pasar por una progresiva identificación con los roles del medio urbano, a costa de sus señas de identidad y sus valores identificativos. Pero en todo caso, el necesario apoyo para afrontar sus necesidades y riesgos no debiera pasar por la imposición de una uniformidad despersonalizadora y empobrecedora, aunque, en verdad, no toda la influencia del medio urbano ha sido negativa para el ámbito rural.

## 5. ¿QUÉ HACER POR EL MEDIO RURAL DESDE LA EDUCACIÓN?

Con demasiada frecuencia el medio rural y sus habitantes han sido y son, indistintamente, denigrados o idealizados, pero siempre con un mismo propósito: mantener la supeditación del mundo rural al mundo urbano. Para ello ha sido necesario inculcar un complejo de inferioridad, de conformismo y, cuando el desarrollo industrial lo ha requerido, un descontento que pudiera concretarse en la emigración. Y la escuela y la "cultura" han jugado, siempre, un papel muy importante en este propósito.

El espacio rural no puede ni debe ser abandonado e ignorado en aras del urbano, sino que ambos se necesitan y complementan en trascendentales dependencias mutuas, y si en alguna medida la educación en el medio rural y urbano ha contribuido a abandonarlo, ahora debe servir para recuperarlo, impulsarlo y desarrollarlo. Como para tantos aspectos de la vida, la educación puede ser un buen instrumento para la solución de los problemas o, al menos, para encaminarlos; para que la juventud, tanto rural como urbana, conozca, comprenda y valore la significación del ámbito rural.

Es tópica la visión que algunos tienen de los habitantes del campo como gente tozuda, corta, conservadora, ingenua, individualista, etc. Lo que sí es cierto que los valores que tradicionalmente han caracterizado a la sociedad rural resultan muy necesarios en nuestro mundo actual y para todas las esferas y sectores sociales. Así, y aunque con muy distintos grados de atribución, se dice que la gente del campo suele tener entereza, ser trabajadora, sufrida y solidaria, estar menos apegada al consumismo, etc., valores hoy muy difusos, casi olvidados y que habría que rescatar. Pero no es tarea fácil, porque si los propios jóvenes rurales, que son los primeros llamados a ejercer la tutela y preservación de su medio, resultan ser -como hemos visto- los que menos lo valoran y fían en su porvenir, difícilmente serán los habitantes de la ciudad, desde una visión superficial y tópica del medio rural, que lo consideran sólo como espacio ecológico o reliquia histórica donde solazarse o satisfacer ciertas inquietudes culturales, soslayando el interés por los sentimientos y necesidades de la población que lo habita, quienes más y mejor lo defiendan. Así, el futuro del medio rural no puede ser más sombrío.

La juventud rural ha de conocer su propio medio, y no simplemente para que sepan "aprovechar" las posibilidades que les brinda, sino para contribuir a su preservación y desarrollo; explorando perspectivas, iniciativas, pero velando por mantener un sabio equi-

librio entre el potencial y las características del medio y el aprovechamiento que se hace de él; conservando el patrimonio y manifestaciones culturales propias, pero dinamizando la vida cultural, abriéndola a nuevos caminos y cuidando de no caer en la novelería.

En el ámbito ciudadano, la educación escolar debe aprovechar esas preconcepciones e ideas previas de los niños tan positivas respecto al medio rural, para resaltar y conservar sus valores. Y a los jóvenes debe darles a conocer el medio rural en toda su realidad, todos sus valores y en toda su problemática. Pero en la práctica educativa puede suponer un cierto obstáculo a estos propósitos abordar el “estudio del medio” desde una perspectiva localista y reduccionista que aleje a los alumnos del conocimiento de estas realidades, puesto que las personas que no poseen más que una imagen parcial de la realidad no pueden actuar más que en función de la aprehensión reducida de ese entorno.

## BIBLIOGRAFÍA

- BOSQUE MAUREL, J. (1979): “Percepción, comportamiento y análisis geográfico”. *Boletín de la Real Sociedad Geográfica*, nº CXV, pp. 5-33.
- CAMARERO, L.A. (1992): El mundo rural español en la década de los noventa: ¿renacimiento o reconversión? *Documentación Social*, nº 87, pp. 9-27.
- ETXEZARRETA, M. (1988): El desarrollo rural: una aproximación planteamientos actuales. *Documentación Social*, nº 72.
- GARCÍA RUIZ, A.L. y LICERAS, A. (1993): *Aproximación didáctica al estudio del medio rural*. Granada, Impredisur.

# LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA A TRAVÉS DE LA REALIZACIÓN DE TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN EN EQUIPO APLICADOS AL MEDIO RURAL

M<sup>a</sup>. CRUZ PORCAL GONZALO

Dpto. de Geografía

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

## 1. EL MEDIO RURAL COMO ÁMBITO DE ESTUDIO EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFÍA

Señala P. Claval -a mi juicio muy atinadamente- que la aportación fundamental de la disciplina geográfica es mostrar cómo funciona el mundo (1988, 249), lo cual representa ciertamente un objetivo ambicioso. A tenor de esta finalidad general y de los métodos y destrezas desarrollados en el seno de nuestra ciencia para alcanzarla, muchos autores han venido resaltando desde tiempo atrás el alto valor educativo de la Geografía (Capel, Luis y Urteaga, 1984, 45-50; Pinchemel, 1989, 17-21). Porque ¿qué mejor modo de potenciar la capacidad de razonamiento, de indagación y de jerarquización que intentar desentrañar las complejas realidades geográficas en donde confluyen elementos físicos y humanos de carácter espacial, combinados e interrelacionados de forma diversa?. ¿Qué mejor forma de impulsar la comprensión y el espíritu crítico que a través del entendimiento de otros paisajes, de otras regiones, de otras culturas?. ¿Qué mejor vía para fomentar la curiosidad intelectual, para avanzar en el conocimiento y para no caer en simplificaciones que el hábito de preguntarse continuamente “qué”, “dónde”, “cuándo”, “cómo” y “por qué”?. Despertar en el alumno las dotes de observación, infundirle la preocupación por localizar los hechos, por compararlos -esto es, por buscar analogías- y por establecer relaciones y conexiones entre ellos son características propias que se derivan del aprendizaje de la Geografía.

Indudablemente el medio rural constituye un buen laboratorio en el que poner en práctica los principios y los métodos geográficos y, en suma, en el que educar en el estudiante el sentido del espacio y la capacidad para abordar críticamente los problemas territoriales. Ni que decir tiene que la elección de un entorno próximo posee para ello numerosas ventajas, entre las cuales destaca la posibilidad de entrar en contacto directo con la realidad a analizar, lo cual favorece -como bien ha expuesto el profesor A. F. Tulla- una simbiosis perfecta entre la geografía de alpargata y la geografía hecha en el despacho (en García Ramón, Nogué y Albet, 1992, 163). Pero ¿qué características primordiales presenta en la actualidad este medio rural para que, a pesar del creciente proceso de urbanización de las sociedades postindustriales, se haya asistido últimamente a una cierta recuperación de su interés temático en el seno de la disciplina geográfica?.

Como es sabido, el mundo rural de los países desarrollados occidentales ha experimentado intensas transformaciones en los últimos decenios. En términos generales, las actividades agrarias han ido perdiendo paulatinamente protagonismo al compás de la cre-

ciente industrialización y terciarización de la economía, algo que, entre otras cosas, ha desembocado en una disminución ostensible de la población ocupada en ese sector. Enmarcados en este contexto los fuertes cambios agrarios, registrados en España esencialmente desde la década de 1960, se hallan estrechamente vinculados a la profunda renovación de los modos de producción agropecuarios inherente al desarrollo de la "economía de mercado", primero, y a los efectos de la política agrícola comunitaria y de su reforma, después. En última instancia, lo que parece claro es que en nuestros días -y en el citado marco territorial- no puede identificarse "espacio rural" con "espacio agrario" habida cuenta de que uno de los rasgos primordiales que caracterizan hoy al primero es la multifuncionalidad. Asimismo desde mediados del presente siglo se han incrementado fuertemente las interrelaciones entre el "campo" y la "ciudad" -tal y como se trasluce, por ejemplo, en el desarrollo de los movimientos pendulares, en el auge del turismo rural, en la industrialización y urbanización del campo, etc.-; ello ha conducido a una aproximación en los estilos de vida y a que actualmente resulte sumamente difícil delimitar con precisión ambos espacios, unos espacios que, a la postre, conforman una realidad más amplia que es el sistema regional.

A la luz de estas tendencias generales se aprecia que, en resumidas cuentas, nos enfrentamos hoy a un medio complejo -en el que se interaccionan elementos y factores diversos- y, a la vez, fuertemente dinámico -esto es, en continua transformación- que, a mi juicio, se revela sumamente atractivo como ámbito a estudiar desde una perspectiva geográfica. Por otra parte, cabe señalar que la organización del espacio rural resulta usualmente poco conocida para buena parte de la población urbana que, en muchos casos, posee una idea sumamente simplificada o errónea de la misma. En este sentido J. Estébanez, después de afirmar que la persistencia de concepciones anacrónicas constituye una de las barreras que dificultan el conocimiento del espacio geográfico actual, señala que "los urbanistas de clase media y alta han forjado imágenes irreales del modo de vida rural" y que "estas imágenes impregnan no solamente el discurso profano, sino también el marco conceptual de las ciencias sociales así como las doctrinas de la ordenación del territorio y del planeamiento urbano". En definitiva, "se nos presenta el medio rural como algo estático y como receptáculo de las esencias de los pueblos" (1996, 15).

Atendiendo a la cantidad de cuestiones implicadas en el fenómeno rural, no extraña la gran variedad de temas que ha acaparado el interés de los geógrafos rurales, particularmente en los últimos años. Y es que desde la década de 1980 la geografía rural se ha ido caracterizando -al igual que otras ramas de la geografía y otras ciencias sociales- por un creciente pluralismo en la inspiración teórica y en la elección de temáticas (García Ramón, Tulla y Valdovinos, 1995, 15).

Desde un enfoque metodológico clásico uno de los procedimientos más habituales empleados en la enseñanza de la geografía a la hora de interpretar la organización de un espacio rural ha consistido en incitar a los alumnos a observar los elementos que consti-

tuyen la trama paisajística (usos del suelo, morfología parcelaria, red de asentamientos y comunicaciones, etc., englobados en el *ager y saltus*) para, a partir de dicha observación, deducir los factores que intervienen en cada uno de ellos, las relaciones que se establecen entre el hombre y la naturaleza, y los conflictos que surgen por la utilización del medio. De la pluralidad de destrezas mentales e instrumentales desarrolladas para ello son dignas de mención especial las relacionadas con el análisis y el tratamiento gráfico y cartográfico de la información.

## **2. APROXIMACIÓN AL CONOCIMIENTO DEL MEDIO RURAL MEDIANTE LA REALIZACIÓN DE TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN EN EQUIPO POR PARTE DE LOS ALUMNOS**

### **2.1. Los trabajos de investigación en equipo como forma de aprendizaje**

Para un alumno -particularmente universitario- la realización de "trabajos de investigación" constituye una experiencia educativa necesaria. Al tratarse de una estrategia didáctica activa y participativa el estudiante pasa a ser el artífice y el protagonista de su propio aprendizaje, lo cual le obliga a afrontar problemas y situaciones conflictivas con considerable autonomía, a recoger, organizar, analizar e interpretar la información necesaria en función de los objetivos perseguidos, a deducir consecuencias y a redactar unas conclusiones.

Por otro lado, proporciona a los alumnos una vía excelente para aplicar, de una forma reflexiva, los conocimientos teóricos y las destrezas y técnicas aprendidos hasta ese momento, al tiempo que le pone en contacto directo con la vida real. De ahí que, en líneas generales, resulte comprensible que el rigor científico y la profundidad del estudio se incrementen al compás del nivel educativo y de la madurez intelectual de los estudiantes y, por ello, que su programación adquiera un máximo interés en los últimos cursos de la licenciatura. Si el trabajo se plantea de manera que el alumno posea una amplia capacidad de elección en las diversas fases de la investigación a través de él podrán vislumbrarse sus inclinaciones por unas u otras corrientes epistemológicas y por unos u otros métodos y técnicas geográficas. Sea como fuere, al estudiante -máxime si se halla en el segundo ciclo de la carrera- se le exigirá una aplicación rigurosa del método elegido, lo que le permitirá acabar conociendo las principales potencialidades y dificultades del mismo.

Asimismo este tipo de trabajos debe servir para poner al alumno en contacto -aunque sea de forma modesta- con la actividad investigadora. Por lo tanto, resulta conveniente que los proyectos simulen las condiciones habituales en la investigación geográfica, planteen problemas reales, obliguen a ejercitar técnicas diversas y, en último extremo, no se limiten a una mera recopilación de información a partir de trabajos ya realizados. Dado que esto implica enfrentarse con las dificultades inherentes al desarrollo de cualquier investigación empírica este método se revela sumamente eficaz para "aprender a aprender". Una de las actividades propias de este proceso que sobresale por su alto valor educativo se centra en la adecuada recopilación y tratamiento de fuentes y documentos varia-

dos; su manejo en la práctica obligará al alumno a descubrir sus limitaciones y, a la postre, posibilitará el que pueda llevar a cabo una valoración crítica de los mismos -algo de sumo interés en la actualidad, merced a la ingente cantidad de información y a su necesaria selección-.

El profesor R. Sierra Bravo (1986, 53) ha subrayado -con gran acierto- las actitudes generales que deben acompañar a todo trabajo de investigación y que resulta conveniente inculcar desde el principio en los alumnos: el deseo de saber o curiosidad científica, la pasión por la verdad, la búsqueda de la satisfacción de descubrir algo nuevo y la voluntad de ser útiles a los hombres, son algunas de ellas.

Pero si esta estrategia didáctica posee un indudable interés de cara a la investigación "pura" o "académica" su utilidad se incrementa en el caso de las investigaciones aplicadas, siempre y cuando entre los objetivos planteados para esta experiencia de aprendizaje se halle el servirle al alumno como banco de pruebas, no sólo para analizar problemas reales diversos, sino también para proponer posibles soluciones a los mismos.

Evidentemente las escalas de análisis en estas investigaciones pueden ser francamente variadas. Las ventajas pedagógicas derivadas de la elección de un ámbito de estudio próximo han sido puestas de manifiesto en numerosas ocasiones; entre ellas destacan la mayor facilidad de acceso a la información, la posibilidad de realizar un exhaustivo trabajo de campo, la familiaridad con ese medio, la mayor motivación que generalmente suscita su descubrimiento, etc. En este sentido resulta interesante la reflexión de P. Benejam cuando dice "si queremos que nuestros alumnos no sólo conozcan la realidad sino que la comprendan y que puedan operar sobre ella de manera adecuada deben centrar su estudio en los problemas relevantes pero reales, conocidos, próximos, que permitan una percepción correcta, un análisis basado en razones, comprobable en visitas, encuestas, datos, testimonios, documentos y que permitan un pensamiento crítico y operativo" (en García Ramon, Nogué y Albet, 1992, 143). Y, por supuesto, uno de los deseos que usualmente preside la tarea docente en estos casos estriba en que dicho acercamiento del alumno al medio se traduzca en una actitud de respeto y compromiso por su mantenimiento y desarrollo y, en suma, en un aumento del sentido de responsabilidad personal.

Pero todo ello no es óbice para entender que en nuestros días, inmersos como estamos en un mundo interdependiente, la comprensión de un ámbito local sólo puede realizarse a la luz de los procesos y tendencias existentes en espacios mayores y más complejos; del mismo modo, el análisis profundo y riguroso del entorno próximo favorecerá -esencialmente mediante la inducción y la comparación- la comprensión de territorios más amplios. Al hilo de esto no hay que olvidar que la realización de trabajos de ámbito local constituye en la enseñanza superior una de las muchas pruebas prácticas a realizar en el proceso de aprendizaje de la disciplina pero que, en ningún momento, ha de significar un filtro a la hora de seleccionar los contenidos teóricos ni un impedimento para analizar procesos generales.



Como es bien sabido, los trabajos de investigación pueden adoptar formas diversas en función de su finalidad, su contenido, el grado de complejidad, las facultades que implican, el nivel de estructuración, etc. (Pozo, 1980, 501), al tiempo que su elaboración puede realizarse de forma individual o en equipo. He aquí algunas de las ventajas que encierra esta última modalidad: resulta intelectualmente enriquecedor en cuanto que supone el aporte de ideas diferentes, desarrolla la capacidad del individuo para convivir y organizarse de forma colectiva, favorece las actitudes de cooperación, responsabilidad personal y respeto a los demás; e impulsa el aprendizaje al fomentar la emulación entre los alumnos, al repartir las tareas en función de las preferencias y aptitudes de los miembros del equipo y al tener que poner en común los resultados. Bien es verdad, que en el seno de los grupos subyacen a menudo actitudes individualistas y perezosas que el profesor, en la medida de lo posible, ha de tratar de controlar. Una vía para hacerlo consiste en realizar un seguimiento minucioso del proceso de investigación de cada grupo -un cometido que evidentemente encierra una mayor dificultad al compás el incremento del número de alumnos- y en obligar a que cada miembro del equipo se responsabilice de una parte del trabajo y se vea obligado a dar posteriormente cuenta de ello -por escrito y a través de una exposición oral-.

Por otra parte, la realización de pequeños trabajos de investigación en equipo en el transcurso de la formación académica universitaria -particularmente en los últimos cursos- cobra actualmente un notable interés acorde con el creciente protagonismo de la investigación interdisciplinar en la vertiente aplicada de la Geografía.

Como bien señalan A. Moreno y J. Gold un hecho indiscutible es la elevada dedicación que exigen estos proyectos tanto a los alumnos como al profesor, de lo cual se deriva la perentoria necesidad de elaborar una cuidadosa planificación de los mismos. En este aspecto y en sus consecuencias (deficiencias en la realización de ciertas etapas del trabajo, dificultad en el seguimiento de otras materias o en el logro de otros objetivos del curso, etc.) se han centrado algunas de las principales críticas vertidas sobre este método didáctico (Moreno, 1996, 123-124).

A pesar de ello, esta estrategia didáctica constituye -a mi entender- una excelente vía para despertar y mantener el interés del estudiante, siempre claro está, que éste consiga involucrarse en el trabajo y volcarse en la investigación; una motivación y una satisfacción manifiesta por parte de los alumnos que generalmente le sirve a un docente para compensar el gran esfuerzo que requiere su seguimiento. En cualquier caso, conviene no olvidar que se trata de un método activo que debe coordinarse con el resto de técnicas didácticas, en particular con actividades de creación individual.

## **2.2. Planificación de un trabajo de investigación en equipo aplicado al medio rural**

La planificación de una estrategia didáctica de este tipo requiere, además de la definición previa de los objetivos educativos a elegir, una toma de conciencia por parte del profesor de los condicionantes existentes, esto es, del marco educativo dentro del cual se ha

de desarrollar dicha actividad. Para explicitar este contexto resulta conveniente plantearse inicialmente una serie de interrogantes tales como los siguientes: ¿cuál es la naturaleza de la asignatura en la que se desea enmarcar este método docente y cuánto el tiempo disponible para llevarlo a cabo?; ¿a quién va dirigida esta experiencia de aprendizaje? (número de alumnos, su nivel educativo, su grado de madurez intelectual, etc.); ¿con qué medios se cuenta para ello? (bases de datos bibliográficas, numéricas, recursos informáticos, cartográficos, etc.). Naturalmente las respuestas a estas y a otras preguntas similares servirán de base para perfilar la programación.

### **A. Planteamiento y organización del trabajo de investigación**

Teniendo en cuenta que una de las aspiraciones primordiales que persigue este método didáctico es iniciar al estudiante en la actividad investigadora, los trabajos abarcarán todas las fases de cualquier investigación -desde la delimitación del tema hasta la redacción del informe, pasando por la recogida, el tratamiento y el análisis de la información-, una diversidad de tareas que justifica la conveniencia de efectuar el planteamiento del proyecto a comienzos del curso. Evidentemente las directrices previas diseñadas por el profesor -en las que se especificarán con minuciosidad los objetivos generales, los recursos disponibles, la distribución global de tareas y plazos así como la forma y las exigencias de la evaluación- les servirán a los alumnos de guía a lo largo de todo el proceso. Asimismo en ese momento deberán quedar establecidas claramente las bases correspondientes a la labor de supervisión docente (su forma, contenidos, periodicidad, duración, etc.); y es que el seguimiento estrecho por parte del profesor de ese contacto del estudiante con la actividad investigadora resulta imprescindible para que el esfuerzo de ambos resulte eficaz.

La creación de los grupos de trabajo constituye otro de los cometidos previos a realizar -esta vez por los alumnos, si bien bajo la orientación del profesor-. Lo más razonable es que los equipos estén formados por 4-6 personas que se repartirán las funciones -según sus aptitudes e intereses particulares- y realizarán periódicamente tareas de puesta en común. La experiencia de quien suscribe estas líneas ha demostrado que, en ciertos casos, la designación de un coordinador de grupo puede resultar efectiva de cara a mejorar la organización interna de cada uno de ellos.

Como es bien sabido, la delimitación del tema y del marco espacial, la definición de objetivos concretos y el planteamiento de interrogantes e hipótesis conforman una de las fases esenciales de todo proceso investigador. El grado de intervención del profesor por lo que atañe a estos aspectos responderá a su propio proyecto docente, lo cual no obsta para afirmar que su orientación y valoración será siempre imprescindible para ajustar el problema planteado a las capacidades de los estudiantes (Moreno, 1996, 121-138).

Como cabía esperar, la enumeración de temas significativos referidos al medio rural susceptibles de un trabajo de investigación de este tipo sería demasiado larga. Basta con

ojea las revistas especializadas, los principales manuales y algunas obras de investigación básica de Geografía Rural para constatar que el panorama de este campo temático a finales del presente siglo resulta francamente variado (García Ramón, Tulla y Valdovinos, 1995, 15-27; Estébanez, 1986, 258). En España temas tradicionales -como los referidos a los paisajes agrarios, a la propiedad o a los regímenes de tenencia de la tierra- han dado paso a otros, entre los que sobresalen la pluriactividad, el turismo rural, las segundas residencias, los nuevos sistemas agropecuarios y su integración en los circuitos de mercado, la conservación y el medioambiente, las repercusiones territoriales de las políticas agrarias, etc. Por otra parte, no hay que olvidar que estos trabajos pueden tener como fin último el conocimiento y la comprensión de la realidad o bien ser planteados *a priori* con un enfoque pragmático encaminado fundamentalmente a facilitar la toma de decisiones. En cualquier caso, hay que ser conscientes de la gran incidencia que poseen en nuestros días los factores económicos y políticos a la hora de explicar los procesos del mundo rural (piénsese, por ejemplo, en la gran influencia ejercida por las directrices marcadas por la P.A.C. en lo que atañe a la orientación productiva de las explotaciones agrarias europeas), lo cual hace recomendable abordarlos desde una perspectiva integrada.

Ni que decir tiene que la valoración previa de los conocimientos personales, amén de la consulta de la bibliografía y de las fuentes principales que competen al área temática elegida, resultan imprescindibles para definir con mayor precisión el problema objeto de estudio; estas tareas se llevarán a cabo en el seno de cada grupo.

Pero, además, en esta fase preparatoria se deberá determinar la metodología, dando cuenta de los procesos de análisis y de las técnicas a utilizar, lo cual en buena medida se hallará condicionado por el tema escogido. Todo ello hace muy recomendable que cada equipo de alumnos concrete en un informe todos los aspectos señalados con el fin de fijar las ideas y de orientar el trabajo ulterior; un informe en el que se incluya un cronograma que integre de forma sintética las tareas a realizar y la duración de las mismas.

## **B. Recopilación de la información**

Existe una unanimidad casi total en reconocer que la variedad constituye uno de los rasgos más sobresalientes de la información geográfica en general -y de la Geografía Rural en particular-. En líneas generales, la información puede proceder de fuentes primarias -trabajo de campo, encuestas y entrevistas- o secundarias -fuentes estadísticas, cartográficas, bibliográficas-, siendo usualmente aconsejable combinarlas en función de la naturaleza del estudio. Pero, evidentemente, el acopio informativo lleva aparejado unos criterios de selección, ya que una acumulación excesiva de material podría entorpecer más que favorecer la labor investigadora y, asimismo, ha de ir acompañada de una actitud crítica ante los datos, máxime en el caso de las fuentes estadísticas, cuyas deficiencias y contradicciones son hartamente conocidas.

Las fuentes estadísticas publicadas que se emplean con mayor frecuencia en España para abordar estudios de carácter rural son francamente diversas y, en los últimos años, se han

ido modificando a tenor de las exigencias comunitarias: Catastro de Propiedad Rústica, Censo Agrario, Encuesta sobre las Estructuras de las Explotaciones Agrarias, Red Contable Agraria Nacional, Anuario de Estadística Agraria, Boletines Mensuales de Estadística, Censo de Población y de Vivienda, Encuestas de Población Activa, Padrón Municipal de Habitantes y Nomenclator destacan entre ellas. En todo caso, su incremento en número y en variables manejadas no menoscaba la necesidad de recurrir a fuentes inéditas -sobre todo en trabajos de investigación de escala municipal o local- para ampliar la información sobre determinados temas (por ejemplo, cultivos, ganado, explotación forestal, mecanización, labores de concentración parcelaria y de riego, cooperativismo, etc.).

Por otra parte, procede tener en cuenta que usualmente el investigador se verá en la obligación de matizar todos estos datos a la luz de encuestas y entrevistas, que pueden ser realizadas tanto a agricultores y ganaderos como a especialistas y técnicos de diversos organismos agrarios. Así, en aras de conseguir mejores resultados, se conjugarán los aspectos cuantitativos con una valoración cualitativa.

A su vez, y como es bien sabido, resulta preciso conocer los lugares para obtener todo el provecho de la interpretación de los datos recogidos a distancia, de ahí que el trabajo de campo y la observación directa del terreno sean imprescindibles para llegar a comprender la realidad y, en última instancia, para poder actuar correctamente sobre ella.

Mapas, planos, fotografías aéreas, imágenes de satélite -en este caso para escalas menores- y documentos escritos de todo tipo desempeñan también un importante papel en esta fase de recogida de información. Como es conocido, la información bibliográfica puede encontrarse en los índices bibliográficos de obras consultadas, en notas a pie de página de los libros utilizados, en artículos de revistas, en ficheros de bibliotecas, y en repertorios específicos.

### **C. Almacenamiento, tratamiento y análisis de la información**

Evidentemente, todos los datos -ya sean primarios o secundarios- deben ser objeto de un tratamiento de clasificación, análisis e interpretación, para lo cual la estadística adquiere un notable protagonismo, al igual que las técnicas gráficas y cartográficas. También los Sistemas de Información Geográfica pueden constituir una herramienta imprescindible, a la hora de almacenar, tratar y analizar información, en todos aquellos proyectos para los que se requiera procesar datos georreferenciados. Así pues, hay que ser conscientes de la importancia actual que poseen las metodologías cuantitativas y los análisis informáticos en la investigación rural, al igual que de sus limitaciones y de la ineludible necesidad de la interpretación personal.

### **D. Redacción y presentación del informe**

Actualmente muchos estudiantes no tienen el hábito de redactar de forma correcta ni de ordenar previamente el conjunto de datos e ideas, lo cual conduce a que, en más de una

ocasión, no sepan exponer de forma adecuada los resultados de su investigación. Por ello, no suele ser una cuestión baladí incidir en las técnicas de redacción. A su vez, resulta de gran interés que estos trabajos se expongan en clase con objeto, fundamentalmente, de hacer partícipe al conjunto de alumnos de las experiencias individuales.

Ni que decir tiene que los mapas cobran una importancia capital tanto para analizar el territorio como para ir plasmando las conclusiones derivadas de ese análisis e, indudablemente, como punto de partida de nuevas hipótesis, ya que permiten correlacionar fácilmente elementos distintos.

## BIBLIOGRAFÍA

- BAILEY, P. (1981) *Didáctica de la Geografía*, Madrid, Cincel.
- CAPEL, H., LUIS GOMEZ, A. Y URTEAGA, L. (1984) "La Geografía ante la reforma educativa", *Geo-Crítica*, 53, pp. 3-77.
- CLAVAL, P. (1988) "El futuro currículum del geógrafo", *II Congreso Mundial Vasco: Espacios rurales en áreas industrializadas*, Barcelona, Oikos-Tau, pp. 235-250.
- ESTEBANEZ, J. (1986) "Tendencias en Geografía rural", en A. García Ballesteros (ed.) *Teoría y práctica de la Geografía*, Madrid, Alhambra, pp. 225-258.
- ESTÉBANEZ, J. (1996) "La Geografía hoy, un reto educativo en el marco de la reforma educativa", en A.G.E. *III Jornadas de Didáctica de la Geografía*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, pp.15-29.
- FLOWERDEW, R. Y MARTIN, D. (ed.) (1997) *Methods in Human Geography: a guide for students doing research projects*, Essex, Longman.
- GARCIA RAMON, M.D., NOGUE J. Y ALBET, A. (1992) *La práctica de la Geografía en España*, Barcelona, Oikos-Tau.
- GARCIA RAMON, M.D., TULLA, A Y VALDOVINOS, N. (1995) *Geografía Rural*, Madrid, Síntesis.
- GARCIA RUIZ, A. Y LICERAS RUIZ, A.(1984) *Aproximación didáctica al estudio del medio rural*, Dpto. de Didáctica de las Ciencias Sociales, Grupo de Investigación Meridiano, Universidad de Granada.
- GOLD, J. et al. (1991) *Teaching Geography in higher education. A manual of good practice*, Oxford, Basil Blackwell.
- MORENO, A. (1996) "Enseñar investigando: el modelo de proyectos de investigación", en A. Moreno y M.J. Marrón (ed.): *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*, Madrid, Síntesis, pp. 121-138.
- PINCHEMEL, P. (1989) "Fines y valores de la educación geográfica", en N. Graves (ed.): *Nuevo método para la enseñanza de la Geografía*, Unesco, Barcelona, Teide, pp. 7-21.
- PORCAL GONZALO, M.C. (1996) *Evolución reciente y estado actual de las explotaciones agrarias de Navarra. Un análisis geográfico y cartográfico*, Vitoria-Gasteiz, Facultad de Filología, Geografía e Historia, Universidad del País Vasco, tesis doctoral.
- POZO, A. del (1980) *La didáctica hoy*, Burgos, Santiago Rodríguez.
- SIERRA BRAVO, R. (1986) *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica. Metodología general de su elaboración y documentación*, Madrid, Paraninfo.

# DIFERENCIACIÓN DE PAISAJES AGRARIOS EN EL CLIMA MEDITERRÁNEO: LA IMPORTANCIA DEL AGUA COMO RECURSO

JOAN ROSSELLÓ GELI  
Universitat de les Illes Balears

## INTRODUCCIÓN

El uso del paisaje para la observación del medio que nos rodea es una herramienta muy útil a nivel didáctico. El paisaje resultado de la acción antrópica es en muchas ocasiones una fuente de información geográfica y histórica.

En la zona mediterránea nos encontramos con unos paisajes característicos fruto principalmente de las condiciones climáticas del área así como por una ocupación humana de gran intensidad desde épocas antiguas. Las acciones del hombre para modificar el medio natural inicial con el objetivo de garantizarse el sustento diario son observables sobre todo gracias a la agricultura.

Los usos agrícolas se han dividido tradicionalmente en regadío y secano, siendo este último el habitual en el Mediterráneo debido a las condiciones de sequía que presenta el clima de esta zona. Sin embargo, se ha dado un proceso histórico de aprovechamiento del agua para cultivar zonas de regadío que de otro modo no existirían. Así, existe todo un sistema de captación, almacenamiento y distribución del agua que en el caso de Mallorca se origina básicamente en la época musulmana.

En la comunicación se presentan las características generales de Mallorca y sus condiciones a nivel de reservas de agua, nos referiremos al regadío en la isla y su diferenciación respecto a las áreas de secano a nivel de extensión. Por último, nos referiremos a la utilidad didáctica de las diferencias de paisaje entre secano y regadío con el caso concreto de Sóller, municipio de la serra de Tramuntana de la isla y donde se realizan salidas prácticas con alumnos de Magisterio para la observación del medio.

## CARACTERÍSTICAS GEOGRÁFICAS DE MALLORCA

Situada en el Mediterráneo Occidental (ver mapa 1), la isla de Mallorca se caracteriza por ser la mayor del archipiélago Balear, con una extensión de 3667 km<sup>2</sup>. Morfológicamente, la isla está formada por 3 unidades que son:

- Serra de Tramuntana. - Serres de Llevant. - Depresión central o Pla.

A nivel climático, Mallorca pertenece al clima templado mediterráneo pero debido a su situación en un mar semicerrado reciben las influencias tanto de la circulación atmosférica subtropical como de la templada. Su conjunción provoca la existencia de una estacionalidad hídrica y térmica. Estas diferencias de precipitación y temperatura, habituales

en la zona mediterránea, se ven acentuadas en la isla debido a los relieves desiguales que la forman provocando diferencias de centenares de litros entre diferentes zonas en el caso de la lluvia (sirva como ejemplo los 1200 mm/m<sup>2</sup> en zonas de montaña como Lluc y los 300 mm/m<sup>2</sup> de zonas como el Cala Figuera).

En lo que se refiere a la hidrología, la isla presenta una ausencia de cursos continuos de agua, configurándose su red hídrica con los llamados torrents que equivaldrían a las ramblas de la vertiente este de la Península Ibérica. Estos torrents son cauces normalmente secos y que sólo presentan circulación en el caso de precipitaciones extremas o bien debido a la presencia de fuentes u otras surgencias en su recorrido.

Biogeográficamente, Mallorca destaca por la presencia de endemismos sobretodo en las zonas de montaña mientras que el resto de la isla tiene escasos restos de vegetación natural debido a la presión del hombre sobre el medio. El árbol habitual de la isla, la encina ha quedado reducida a pequeñas zonas ombrívolas y húmedas de la serra de Tramuntana y se ha visto substituida por cultivos como el olivo, el almendro o bien por el pino en el caso de áreas de cultivo abandonadas.

## EL USO DEL AGUA

A la irregular distribución de las lluvias en una superficie reducida como la de Mallorca debe unirse la gran capacidad de infiltración de los suelos de la isla, en su mayoría de origen calizo. Esto provoca una falta de agua que ha supuesto históricamente el mayor condicionante para el campo mallorquín. Los paisajes rurales de la isla son principalmente de secano, básicamente cereales y árboles como el olivo. No obstante, en algunas zonas de la isla aparecen terrenos cultivados con hortalizas y árboles frutales, áreas de regadío que se han formado gracias a la existencia de todo un conjunto de elementos de ingeniería que permiten la recogida, el transporte, el almacenamiento y el posterior reparto del agua para regar. Su existencia se remonta a la etapa de dominio árabe de la isla, entre los siglos X y XII y desde la Reconquista en el XIII se ha venido manteniendo hasta la actualidad. Podemos diferenciar dos zonas de regadío, la de los llanos centrales que aprovechan las aguas subterráneas mediante sistemas de extracción, y las zonas de montaña en las que se aprovecha el agua de las fuentes que corren gracias a la concentración de precipitaciones en esas áreas.

La extensión de tierras de regadío se mantuvo más o menos estable hasta finales del siglo XIX cuando se produce en Mallorca una expansión demográfica que implica la necesidad de abastecer a un mayor número de población. Las mejoras tecnológicas de la época favorecen la puesta en funcionamiento de nuevas tierras de regadío en detrimento del secano. Así, los tradicionales molinos de viento de la zona central de la isla son substituidos por motores a lo largo del siglo XX dejando a los molinos como un elemento turístico más. El resultado más evidente será la sobreexplotación de los acuíferos que provocará su salinización y la pérdida de calidad de las aguas.

En cambio, en las zonas de montaña se mantendrá el uso del agua de las fuentes y de todo un sistema de repartimiento que configurará un paisaje característico de la isla.

## EL PAISAJE DEL AGUA

La zona en la que se centra el trabajo de campo didáctico es el valle de Sóller, situado en la zona central de la serra de Tramuntana (ver mapa 2). Se trata de un valle rodeado por las máximas alturas de la isla y en su parte de menor altura se encuentran los núcleos de población y el área de cultivo que se extiende por las faldas de las montañas cercanas.

El núcleo más importante, Sóller, se encuentra en la zona inferior del valle, en el centro de la huerta principal, y es atravesado por el torrent Major, el curso de agua de mayor importancia de la zona que recibe las aportaciones del resto de torrents del valle. A una altura superior aparece Biniaraix, localidad perteneciente al municipio de Sóller y que destaca por sus árboles frutales. En ambos casos, los núcleos se asientan sobre materiales de sedimentación cuaternarios.

Estos asentamientos de población se localizan básicamente por su situación respecto a las fuentes y torrents que permiten regar su huerta y son una muestra de la adaptación del hombre para aprovechar los recursos que le ofrece el medio natural. Por encima de las fuentes, en torno a los 150 metros sobre el nivel del mar, aparecen los cultivos de secano, dominados por olivos y almendros.

El sistema de riego de Sóller es producto de la modificación del medio mediante la construcción de redes de reparto, puntos de recogida, abancalamiento de pendientes y desvío y canalización de los torrents. La huerta del municipio se riega mediante el agua de gran cantidad de fuentes aunque son dos los sistemas hidráulicos más importantes, en concreto: Font de s'Ullet y Font de s'Olla.

La primera permite el riego en la llamada "horta superior", la situada derecha del torrent Major y que corresponde a la zona de Biniaraix y al Este del pueblo de Sóller. La segunda origina el sistema que drena la zona occidental del municipio. (ver mapa 3).

En ambos casos, los restos de las redes de riego primitivas permiten situar su origen en el dominio musulmán de la zona, hacia el siglo XII.

Además de estos dos sistemas principales, Carbonero (1991) se refiere a la existencia de 25 fuentes en la zona, utilizadas en mayor o menor medida para el regadío.

La estructura de la red está formada por un conjunto de acequias que reparten el agua captada por drenaje a los diferentes huertos que se encuentran en el valle. De la conservación de dichas acequias se hacen responsables los propietarios del agua aunque existen gran número de informaciones acerca de pleitos y disputas por el uso del agua ya desde el siglo XIII.



## UTILIDAD DIDÁCTICA

El paisaje del agua en Sóller es una salida correspondiente a la asignatura de Conocimiento del Medio y forma parte de los créditos prácticos de la misma.

### OBJETIVO Y TEMPORALIZACIÓN

El objetivo es que el alumno se de cuenta de la importancia que tiene el agua como recurso para el hombre y su utilidad como elemento para la agricultura. Además, la salida sirve para introducir temas como la contaminación, la evolución histórica del paisaje, o los efectos de las sequías entre otros.

La temporalización es de un día completo, desde las 9 hasta las 16 horas.

### GRUPO DE ALUMNOS

Formado por estudiantes de magisterio de 1<sup>er</sup> curso. El número varia entre 30 y 40 alumnos.

### CONTENIDOS

Previamente a la salida, los alumnos han recibido la explicación del tema referido a la agricultura en Mallorca y su evolución histórica. Con posterioridad, está previsto en el temario explicar el tema de los impactos antropicos sobre el medio.

La salida se articula en dos partes. En la primera se realiza una observación del paisaje del valle en altura, observándose la diferencia entre las zonas altas de secano y las zonas de regadío. Se introduce la explicación de las razones que provocan la situación geográfica de unas y otras respecto al abastecimiento de agua así como la influencia de otros factores como puede ser la resistencia a determinadas condiciones climáticas. Además, se observa el abancalamiento de las vertientes de las montañas como elemento para ganar espacio de cultivo y como su uso se da principalmente en la zona de secano, llegando hasta alturas cercanas a los 1000 metros sobre el nivel del mar. Para concluir, se procede a la observación de las condiciones de conservación de los bancales y cultivos situados a mayor altura. Mayoritariamente se hallan en estado de abandono y los cultivos se ven colonizados por vegetación natural principalmente pinar acompañado por arbustos.

La segunda parte de la salida consiste en el recorrido por la zona de la huerta desde el nacimiento de una fuente, en concreto la Font de s'Olla, siguiendo el recorrido de las acequias por diversos huertos produciéndose la observación de los tipos de cultivos de la zona, que son principalmente árboles frutales y productos de consumo particular. Se consigue así conocer la primitiva captación de la fuente, que se conserva de forma más o menos intacta y el conjunto de la obra de ingeniería que supuso la realización de la red hidráulica. También pueden observarse las modificaciones modernas que destruyen los elementos de la arquitectura tradicional como es el utilizar cemento en la reparación de las acequias.

## EVALUACIÓN

La evaluación de la salida se realiza en el acto mediante una serie de preguntas con el objetivo de apreciar si los alumnos relacionan todo lo observado a lo largo de la jornada. Posteriormente, ya en clase se revisan los cuadernos de campo en grupo y se pone en común el resultado de la salida

## CONCLUSIÓN

La importancia del agua como recurso para el hombre y para la agricultura es un tema de gran importancia, más aun en áreas donde el agua es un bien escaso como Mallorca. Además, la observación de los efectos que tiene sobre el medio natural el uso del agua permite la diferenciación de los paisajes que forman el medio en el que vivimos.

Los resultados de la salida entre los alumnos que la realizan son básicamente un mayor concienciación acerca de la necesidad de mantener el consumo de agua bajo control así como evitar su contaminación y, por otra parte, la constatación de que los diferentes paisajes que observan cuando abandonan el medio urbano en el que viven normalmente son el producto de años de acciones continuas, bien de origen natural, bien provocadas por el hombre, que producen la modificación profunda del medio original.

## BIBLIOGRAFÍA

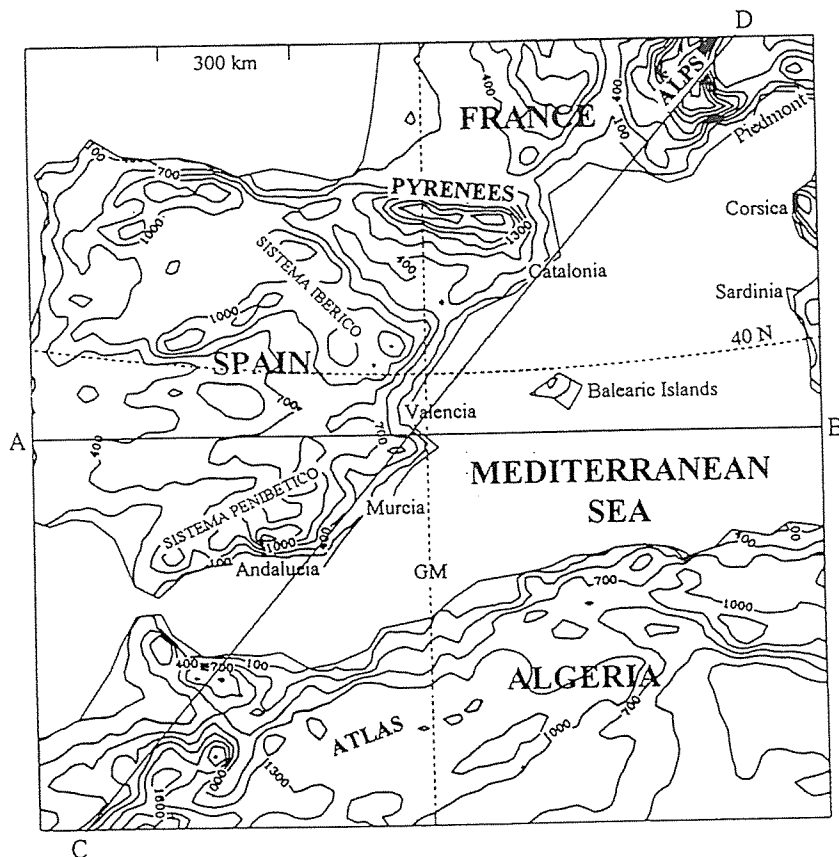
- ARBONA, M. (1953): Sóller. Panorama Balear. Palma.
- BALE, J. (1989): Didáctica de la Geografía en la escuela primaria. MEC. Madrid.
- CARBONERO, M. A. (1991): Les aigües cercades. Consell Insular de Mallorca.
- GRIMALT, M. (1988): "Precipitacions màximes diàries a la serra de Tramuntana" in: Treballs de Geografia 40. Departament de Ciències de la Terra. UIB. Palma. (51-60).
- GRIMALT, M.; BLAZQUEZ, M. (1989): "El mapa de marjades de la serra de Tramuntana de Mallorca" in: Treballs de Geografia 42. Departament de Ciències de la Terra. UIB. Palma. (43-48).
- GRIMALT, M., RODRÍGUEZ, A. (1991): VII Jornades de camp de Geografia Física. Departament de Ciències de la Terra. UIB. Palma.
- GRIMALT, M. (1992): Geografia del Risc a Mallorca. Les inundacions. Institut d'Estudis Balearics. Palma.
- LLUCH, F.D. (1997): Geografia de les Illes Balears. Lleonard Muntaner Editor.
- RIVERA, A. (1990): " Las situaciones de lluvias torrenciales en el área mediterránea española y el plan Previmet" in: La meteorología en el mundo iberoamericano. 11. INM- MOPT. Madrid. (29-39).
- ROSSELLÓ, J. (1995): " Les noves modalitats turístiques a Mallorca. La vall de Sóller" in: WAA: La formació, la rehabilitació i les noves modalitats turístiques. CODEFOC/UIB. Palma. (273-279).

ROSSELLÓ, J. (1995): "Ús litoral de la costa nord de Mallorca" in: WAA: El desenvolupament turístic a la Mediterrània durant el segle XX. Institut d'Estudis Balearics. Palma.

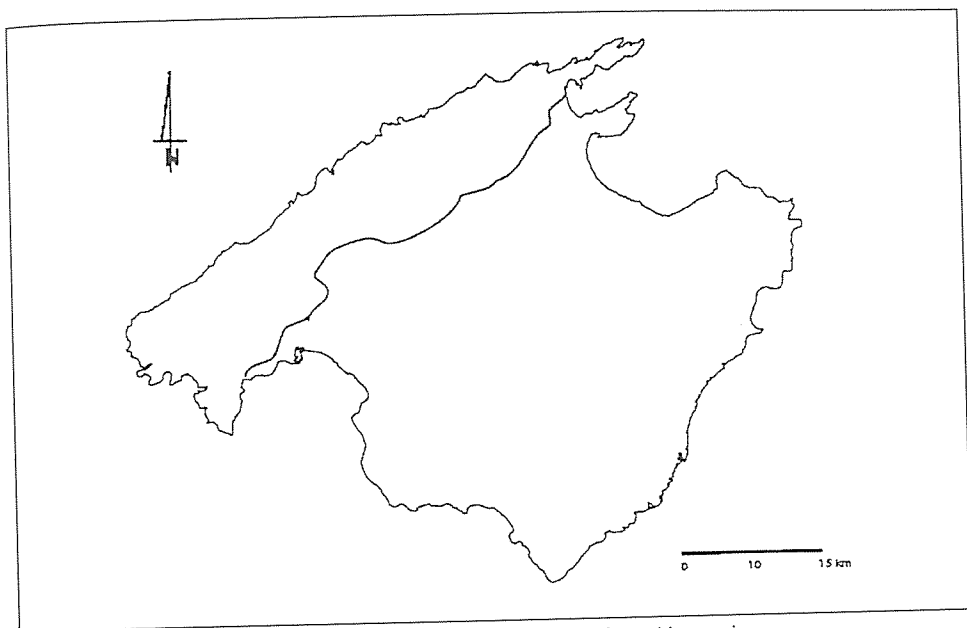
ROSSELLÓ, J. (1997): "Assaig de quantificació del desenvolupament lineal del marjament en funció de la superfície graonada" in: WAA: La pedra en sec. Obra. paisatge i patrimoni. Consell Insular de Mallorca. Palma.

ROSSELLÓ VERGER, V.M. (1964): "El regadío en la isla de Mallorca" in: Aportación española al XX Congreso Geográfico Internacional. CSIC. Madrid. (235-254).

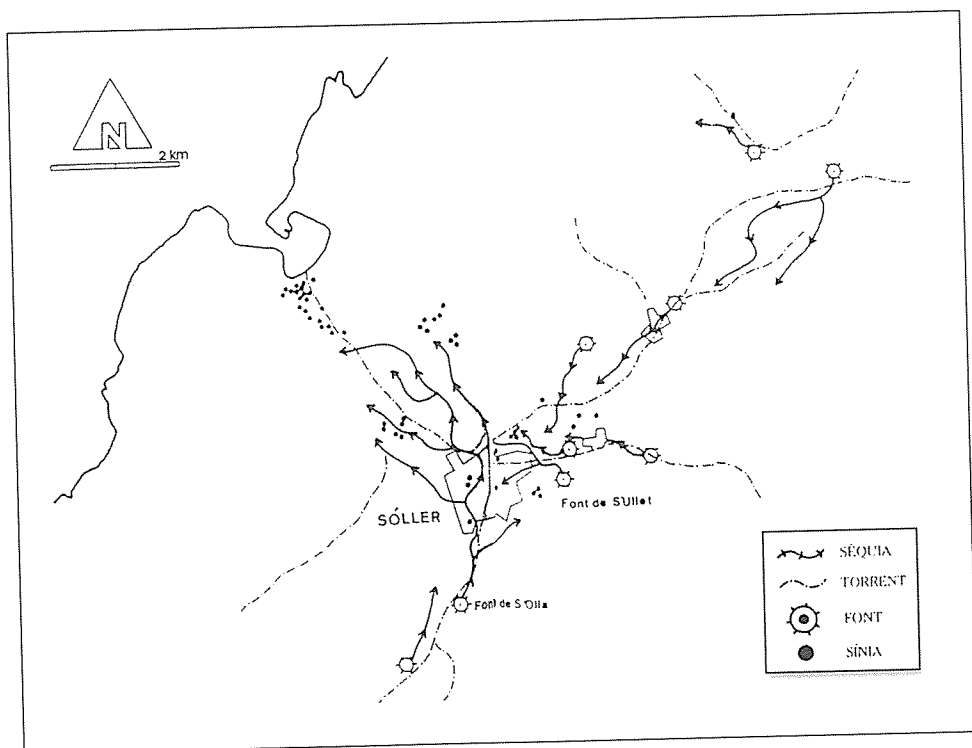
RULLÁN i MIR, J. (1885): Historia de Sóller. Imprenta Felipe Guasp. Palma.



Mapa 1: Les Balears.



Mapa 2: La Serra de Tramuntana. Elaboración propia.



Mapa 3: Red principal de regadío Sóller i Fornalutx.

# EL FICHERO DE TÉCNICAS EN LA CLASE DE GEOGRAFÍA

ANTONIO SÁNCHEZ OGALLAR  
Dpto. Didáctica de las Ciencias Sociales  
Universidad Complutense de Madrid

## 1. Introducción

Las grandes metas o finalidades de la Educación Secundaria Obligatoria constituyen un mosaico que, en su globalidad, pretende la formación integral del alumno en tres facetas fundamentales: personal, social y cultural o científica.

En el plano *personal* se pretende que los alumnos maduren como seres humanos y consigan independencia de criterio y autonomía de acción en el medio. Y además, equilibrio afectivo y social a partir de una imagen ajustada y positiva de sí mismos.

En el plano *social* es deseable una integración crítica y participativa de manera que la generación estudiantil se prepare convenientemente para asumir su papel de relevo generacional. Ello supone: Inserción activa, responsable y crítica en la vida social y asunción plena de las actitudes básicas para la convivencia democrática.

Y en lo que se refiere al plano *cultural*, se pretende, más que la acumulación de conocimientos, el desarrollo de unas estrategias cognitivas que le permitan una autonomía en su forma de afrontar los hechos culturales y científicos, que trascienda al ámbito escolar. Es decir, se trata de dotar al alumno de instrumentos procedimentales y actitudinales para el análisis de la realidad. Ello requiere: Por una parte, el desarrollo de la capacidad de pensamiento reflexivo a partir de la observación sistemática de los hechos, situaciones y fenómenos y, por otra parte, la adquisición y perfeccionamiento de instrumentos de indagación, representación y predicción.

A estos objetivos globales se ordenarán los aprendizajes que realizará el alumno en las distintas áreas. Pero no serán aprendizajes inconexos, impuestos como "imprescindibles" por cada una de las ciencias con responsabilidad docente en la etapa, sino... "Aprendizajes significativos que aumenten la capacidad de comprensión de la realidad".

Estas finalidades o metas se concretan en unos Objetivos Generales de la Etapa y se desarrollan más explícitamente en los Objetivos Generales de Área, mediante la formulación de una serie de capacidades específicas que los alumnos deben desarrollar a lo largo de los dos ciclos para alcanzar las competencias que exigen los criterios de evaluación

## 2. Desentrañar el sentido de los objetivos

El profesorado del Área, sin perder de vista las finalidades y los objetivos de etapa, al asumir su responsabilidad docente, debe reflexionar sobre cada uno de los objetivos generales del Área para:

- a) Valorar su aportación educativa global: Para ello hay que ponerlo en relación con las Metas o Finalidades y con los Objetivos Generales de la Etapa.
- b) Distinguir su contenido conceptual, procedimental y actitudinal como un primer paso para su posterior secuenciación.

Presentamos, a modo de ejemplo, una breve reflexión sobre el primero de ellos.

Objetivo nº 1: *Identificar y apreciar la pluralidad de las comunidades sociales a las que pertenece, participando críticamente de los proyectos, valores y problemas de las mismas con plena conciencia de sus derechos y deberes, y rechazando las discriminaciones existentes por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.*

Este objetivo habría que encuadrarlo en el ámbito de lo *social* y está orientado a la consecución de los siguientes objetivos generales:

- “concienciación de su papel como ciudadano”
- “elaboración de un criterio propio respecto a los valores imperantes en la sociedad”
- “relación con los demás adoptando actitudes positivas”

Su consecución requiere un trabajo continuado sobre las tres dimensiones de los contenidos que contempla el currículo de Secundaria: conceptos, procedimientos y actitudes:

a) *Conceptos*: El entramado conceptual que hay que desarrollar para conseguir el objetivo enunciado se inscribe en el eje “Mundo Actual”, que en el primer ciclo debería abordarse como identificación y análisis de la realidad para pasar en segundo ciclo a la explicación multicausal mediante un enfoque más explicativo e interpretativo.

Desde el punto de vista organizativo se requiere una cierta flexibilidad para dar paso al estudio de determinados núcleos temáticos cuando la actualidad así lo requiera (celebración de elecciones, conflictos internacionales, firma de tratados, etc), ya que la motivación que pueden propiciar debe ser rentabilizada para el desarrollo de núcleos temáticos como “La organización administrativa de España” o “La Comunidad Europea”

La propuesta para el primer ciclo debería tener un soporte cartográfico, es decir, una clara conexión con la Geografía, o lo que es lo mismo, el eje Sociedad y Territorio, pues habría que abordar a nivel descriptivo y analítico la organización político-administrativa de diferentes ámbitos geográficos, desde el municipal hasta el europeo, completando así el trabajo desarrollado en Educación Primaria. Además este primer ciclo debe ser el inicio de una reflexión sobre las formas de vida en el mundo actual y las tensiones que origina, siempre con un espíritu constructivo y desde la proximidad de lo cotidiano.

En el segundo ciclo habría que realizar un doble avance: cualitativo y cuantitativo. El avance cuantitativo se refiere a la ampliación del ámbito geográfico a la esfera de lo internacional, y el cualitativo a la riqueza del análisis, que debe hacerse desde las ópticas de

distintas disciplinas para obtener una imagen lo más ajustada posible a la complejidad que tienen los problemas en la realidad.

b) *Procedimientos*: El tratamiento de la información (fundamentalmente información escrita y audiovisual) resulta imprescindible. El alumno deberá adquirir la capacidad de extraer de los medios de comunicación una información lo más objetiva posible, especialmente en 2º ciclo.

Para el trabajo de la causalidad múltiple son muy adecuados los debates y simulaciones, en los que los alumnos, después de preparar a fondo un tema, asumen papeles de los diversos protagonistas sociales.

La indagación y la investigación son procedimientos muy adecuados para que el alumno se acerque de forma directa al conocimiento de cuestiones de interés en su comunidad mediante la realización de encuestas y entrevistas, o realizando dossiers de prensa, recogiendo información en la hemeroteca municipal, etc.

c) *Actitudes*: En la formulación del objetivo va implícita una gran carga actitudinal, que se refiere al desarrollo por los alumnos de actitudes de tolerancia, cooperación y solidaridad que, en este caso, no son una abstracción, sino formas de comportamiento practicable en ámbitos diversos: la clase, el centro escolar, el barrio...

En los ejemplos que se exponen a continuación se ha dado un paso más, y se ha reflexionado sobre las operaciones que entran en juego en la formulación de los objetivos:

Ejemplo nº1: Programación sobre el núcleo conceptual "*Los paisajes agrarios españoles*" El O.G. nº4 del Área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales se refiere a la capacidad de los alumnos para identificar, analizar y valorar las relaciones que las sociedades humanas establecen con el medio físico en la utilización del espacio y el aprovechamiento de los recursos naturales.

*Identificar* supone un primer paso intelectual, por el cual se reconocen los distintos tipos de paisajes agrarios por sus características.

*Analizar* es otra operación intelectual que consiste en llegar a descomponer el objeto estudiado en los elementos que lo integran. Cuando los alumnos analizan un paisaje agrario deben poner en marcha sus competencias cognitivas para determinar qué elementos forman parte de él, cuáles son esenciales y cuáles son accesorios, y qué características presentan.

Para llegar a formarse un juicio valorativo sobre las consecuencias de tipo económico, social, político y medioambiental de las relaciones hombre-medio, el alumno tiene que pasar primero por las otras etapas: identificación y análisis.

La identificación tendría un valor instrumental para efectuar análisis, ya que si conocemos los rasgos característicos de los principales sistemas agrarios, podremos utilizarlos

para *analizar* situaciones concretas, tanto positivas (explotación racional, altos rendimientos, etc.), como negativas (cultivos esquilmanantes, exceso de abonos, empleo de plaguicidas, etc.).

La *valoración* es consecuencia del análisis: se trata de la formación de un criterio propio respecto a qué estrategias de aprovechamiento de la tierra y qué sistemas de transformación y comercialización de los productos que de ella se obtienen son los más adecuados para cada paisaje concreto, realizando esta valoración con criterios no sólo económicos, sino sopesando también las consecuencias sociales y medioambientales que se derivan de su práctica.

En consecuencia, la programación deberá tener en cuenta estos tres niveles de profundidad intelectual para articularse de manera que los alumnos de los primeros cursos sean capaces de reconocer un paisaje agrario por sus características, para proceder, progresivamente, a su análisis y valoración.

Ejemplo nº2: La actitud de *conservación del medio ambiente* tiene un carácter *transversal*, por lo que debe programarse a lo largo de todo el currículum. Su desarrollo en el aula requiere un plan sistemático, recurrente, compartido y optimista.

Reflexionando sobre los procesos cognitivos y motrices que es necesario activar encontramos 3 niveles: información, concienciación y actuación.

El nivel de *información* se consigue trabajando los objetivos didácticos que se refieren a la identificación y análisis de las relaciones que las sociedades humanas establecen con el medio físico, en la utilización del espacio y el aprovechamiento de los recursos naturales. Dichos objetivos corresponden a varias unidades didácticas dedicadas al estudio de los climas, los paisajes agrarios, la industria, etc, que vienen a constituir el soporte fundamental sobre el que basar un estudio detallado de la incidencia de la actividad humana en el medio físico. Para conseguir un adecuado nivel de información, el alumno tendrá que poner en práctica estrategias de utilización de las fuentes existentes en su entorno, y ejercitar otras capacidades, como la de participar en discusiones y debates con una actitud constructiva.

El nivel de *concienciación* se tiene que referir, necesariamente, a problemas concretos, por lo que el alumno habrá de manejar distintas escalas espaciales para identificar y apreciar críticamente los problemas de las distintas comunidades a las que pertenece. Por otra parte, la concienciación conlleva que el alumno asuma la noción de "calidad de vida" como valor a proteger y entienda que nuestra calidad de vida se puede ver seriamente amenazada por los resultados de la actividad económica, que produce bienes y servicios, pero también puede llegar a producir efectos indeseables: contaminación, lluvia ácida...

El tercer nivel, el de *actuación*, engloba dos aspectos: el disfrute del patrimonio natural, que es algo que también debe ser objeto de aprendizaje, mediante programación de actividades que lo potencien, y, por otro lado, supone el asumir las responsabilidades



correspondientes para su conservación y mejora tendentes a actuar consecuentemente dentro de los grupos sociales a los que pertenece. Es decir, los alumnos deberán adquirir compromisos para contribuir, de forma individual y grupal, a la mejora y conservación de su entorno físico.

Dado el carácter transversal del tema, y por estar incluido en los ejes actitudinales va a requerir un tratamiento recurrente, a largo plazo. En este sentido, se deberá aprovechar la programación de otras unidades para incidir en el desarrollo de estas actitudes positivas. Ello no es incompatible, sin embargo, con actuaciones específicas en relación con problemas que se planteen de forma puntual, como campañas de ahorro de agua, reciclado de papel, utilización de transporte públicos, etc.

### 3. Elaborar un fichero de técnicas

La adquisición de contenidos procedimentales facilita al alumno su desenvolvimiento en el medio, tanto social como cultural. Hacia el ámbito social se encaminarían, fundamentalmente, las estrategias que permiten resolver problemas, realizar nuevos aprendizajes o reflexionar sobre la propia actuación. Este tipo de procedimientos adquiere así valor en sí mismos, y por ello queda plenamente justificada su inclusión como contenidos curriculares de gran rentabilidad.

A ellos se refiere el párrafo 4º de los Principios Metodológicos de la Etapa (Incluido en el Decreto que establece el currículo MEC 6-9-91: *El proceso de enseñanza ha de estar presidido por la necesidad de garantizar la funcionalidad de los aprendizajes, asegurando que puedan ser utilizados en las circunstancias reales en los que el alumno los necesite. Por aprendizaje funcional se entiende no sólo la posible aplicación práctica del conocimiento adquirido, sino también y sobre todo el hecho de que los contenidos sean necesarios y útiles para llevar a cabo otros aprendizajes y para enfrentarse con éxito a la adquisición de otros contenidos.*

Por otra parte, y ya en el ámbito de lo cultural, los procedimientos adquieren un valor instrumental para el aprendizaje de hechos y conceptos, así como de actitudes positivas para el trabajo intelectual.

Una condición imprescindible es su aplicación, es decir, su puesta en práctica. No basta con aprender los pasos, hay que ejecutarlos. Así se recomienda en el párrafo 5º de los citados Principios Metodológicos de la Etapa: *La funcionalidad del aprendizaje no es únicamente, sin embargo, la construcción de conocimientos útiles y pertinentes sino también el desarrollo de habilidades y estrategias de planificación y regulación de la propia actividad de aprendizaje, es decir, aquellas relacionadas con el aprender a aprender. En este sentido, se debe favorecer que los contenidos de procedimientos se apliquen a diferentes ámbitos y contextos, y prever situaciones en que sea preciso representarse la naturaleza del aprendizaje que se va a realizar, así como su sentido y pertinencia respecto de otras situaciones y circunstancias.*

Para llevar a la práctica de aula estos principios metodológicos es conveniente que los proyectos curriculares detallen qué procedimientos concretos se van a poner en práctica (trabajar la escala en el mapa, representar el relieve, comentar textos, utilizar juegos de simulación, observar el paisaje, utilizar aparatos, coleccionar rocas, etc). Los profesores disponen de la información necesaria al respecto en su bagaje disciplinar y didáctico, pero a la hora de diseñar actividades concretas resulta muy conveniente sistematizar esta información para ponerla a disposición de los alumnos. Para ello, proponemos la realización de un fichero para el aula en el que, de forma ordenada y sistemática, presentamos a los alumnos cada una de estas destrezas, a fin de que las apliquen a los contenidos de las unidades didácticas. A modo de ejemplo, proponemos cuatro fichas: dos se refieren a la obtención de información (aplicación de cuestionarios y dossier de prensa), en las que el alumno actúa como receptor y otras dos en las que, actuando como emisor elabora mensajes para transmitir las síntesis personales que ha realizado (elaboración de diaporamas y creación de acrósticos y caligramas).

#### 4. Realizar una encuesta

*Descripción:* El cuestionario es el documento que diseñamos para la obtención de información sobre las razones que movilizan las decisiones humanas a fin de interpretar la realidad espacial o social. El acceso a esta información requiere el empleo de técnicas de entrevista. Las Ciencias Sociales utilizan a menudo los llamados *estudios demoscópicos*, orientados a recabar información sobre los comportamientos de los grupos humanos. Después de seleccionar los *campos* en los que queremos indagar, hay que proceder a redactar las preguntas en las que se articula el cuestionario y decidir cuántas vamos a formular; cómo las redactaremos; en qué orden se presentarán al encuestado. En cuanto a los tipos de preguntas, podemos clasificarlas según diversos criterios:

a) Por su ámbito. Distinguimos:

- De tipo *personal*: Permiten la identificación del declarante.
- De *clasificación*: Son aquellas que después permitirán desagregar la información obtenida en función de variables concretas, tanto de carácter cualitativo como edad, sexo, nivel académico etc, como espacial (barrio, distrito...).
- De *opinión*: Constituyen el núcleo de la encuesta y están centradas en los aspectos fundamentales a investigar.

b) Por su estructura:

- *Cerradas*: Cuando están precodificadas. Ofrecen ya respuestas alternativas decididas previamente por el encuestador. Hay que elegir entre varias opciones. Tienen la ventaja de su fácil tabulación y el inconveniente de ofrecer un número limitado de posibilidades. Para corregir esta dificultad algunas preguntas cerradas pueden incluir una opción adicional de respuesta libre, bajo la formulación "otras".

• *Abiertas*: Deja libertad al encuestado para construir su respuesta expresando ampliamente su opinión.

La redacción de preguntas para cuestionarios debe cumplir dos requisitos básicos: claridad y sencillez. Para ello debe conseguir: Que las respuestas incluidas en el repertorio sean excluyentes entre sí y que se refieran a una sólo cuestión, evitando la ambigüedad que producen las preguntas de doble efecto, como ¿tienen más hijos los miembros de las clases sociales más humildes porque disponen de menos información?

c) Por su intención: Al diseñar las preguntas hay que tener en cuenta que las personas que responden a la encuesta tenderán a hacerlo eligiendo las respuestas que ellos consideren social y éticamente aceptables, aunque no coincidan con su comportamiento real. Por ejemplo, en una encuesta sobre el racismo, la mayoría de las personas se declararán no racistas. Por eso hay que incluir preguntas referidas a situaciones más concretas, en las que se proyecte su verdadera forma de pensar al respecto.

*El Muestreo*: En los trabajos de investigación geográfica a veces resulta imprescindible tomar una muestra de la población ante la dificultad de analizarla en su totalidad. Se entiende por “población” o “universo” el conjunto de todas las unidades que poseen un determinado rasgo. Por ejemplo, la población de “los puertos pesqueros españoles” incluye a todos y cada uno de dichos puertos. En un estudio sobre las capturas de pescado se pueden tomar los datos de cada puerto o tomar, a modo de muestra, un pequeño porcentaje de los mismos. Las técnicas de muestreo proporcionan: economía, rapidez y exhaustividad (al ser pocos individuos se pueden estudiar con mayor detalle). Para evitar que la muestra sea *sesgada*, es decir, que no tipifique a la población a la que se refiere, hay que utilizar un método de muestreo que sea fiable. Existen varios:

- a) El azar: Cada miembro de la población tiene la misma probabilidad de aparecer en la muestra. Para ello se utiliza una tabla de números al azar (previamente se asigna un número a cada elemento de la población).
- b) Estratificado: Es un muestreo al azar sobre una población que previamente se ha descompuesto en varios subconjuntos representativos. En cada subconjunto se emplea el método del azar.
- c) Sistemático: Se eligen los representantes a intervalos regulares a partir de uno obtenido al azar: por ejemplo, en un bloque de 60 viviendas, para una muestra del 20% se saca un número al azar y después se toma uno de cada cinco: Al presentar los resultados de la investigación hay que indicar cómo se ha obtenido la muestra, para que pueda ser valorada su fiabilidad.

*Aplicaciones*: Obtención de información directa sobre aspectos geográficos, sociológicos o económicos del entorno del alumno para realizar trabajos de investigación.

*Dificultades*: El diseño del cuestionario requiere disponer de varios modelos sobre temas afines y estructurar las preguntas en bloques de acuerdo con la explotación que se prevea realizar.

## Ejemplo de aplicación de esta técnica

Del periódico "As de Corazones" del C.P. "Virgen del Amor Hermoso" de Coslada (Madrid). Curso 1985/86. Dirigido por el profesor A. Sánchez Ogallar:

*Incluimos en esta sección un trabajo realizado por los alumnos de 7º que ha pretendido, por una parte, conocer a grandes rasgos la opinión del alumnado sobre diversos temas, pero, fundamentalmente, que los autores del trabajo se familiaricen con la técnica de la encuesta. La metodología seguida ha sido la siguiente:*

- 1ª. Fase: **DISEÑO:** Se realizó un votación para elegir el tema general y después los alumnos fueron aportando temas concretos y redactando las preguntas, que se pusieron en común y fueron redactadas definitivamente. Se optó por la forma de preguntas cerradas por ser más fácil computar las respuestas.
- 2ª. Fase: **ELECCIÓN DE LA MUESTRA:** Se pensó que sería suficiente una muestra del 20%. Se eligió el sistema estratificado (preguntar en todas las clases) y sistemático (preguntar a uno de cada cinco).
- 3ª. Fase: **APLICACIÓN:** Los alumnos del curso 7ºC encuestaron a los de las otras clases cuyo número de lista terminara en 0 ó 5. la consulta se hizo simultáneamente en todas las clases.
- 4ª. Fase: **TABULACIÓN:** En la clase de Matemáticas se hizo el recuento y se confeccionó la tabla de resultados en porcentajes. (Aquí se detallan sobre las opciones).

### I Tema: Tu colegio

- 1ª ¿Qué piensas sobre la organización del colegio? Es buena 60% Mala 3% Regular 27% No opino 10%
- 2ª ¿Preferirías ir a otro colegio? Sí 7% Prefiero éste 77% No lo he pensado 16%
- 3ª ¿Te gustaría que sólo hubiese colegio por las mañanas? Sí 38% Prefiero este horario 31% Me da igual 31%
- 4ª ¿Crees que hay suficientes horas de clase? Sí 70% Son escasas 7% Excesivas 11% No opino 12%

### II Tema: Los profesores

- 1ª ¿Que te parece la enseñanza que recibes? Excelente 28% Buena 40% Mala 4% Normal 28% Pésima 1%
- 2ª El trato personal que recibes es Excelente 23% Bueno 37% Normal 35% Malo 3% Pésimo 1%
- 3ª ¿Crees que debería haber profesores especialistas en E.Física y Música? Sí 62% No 12% Me da igual 26%
- 4ª ¿Crees que los profesores deberían fumar en las horas de clase? Sí 8% No 79% Me da igual 13%
- 5ª ¿Crees que deberían cambiar tanto los profesores todos los años? Sí 15% No 69% Me da igual 21%

### III Tema: El material

- 1ª ¿Consideras que el Ministerio debería pagar el material escolar? Sí 73% No 5% Me da igual 22%
- 2ª ¿Crees que te piden mucho material en las clases? Sí 24% Sólo lo necesario 56% Según el profesor 20%
- 3ª ¿Te resulta caro el material que compras? Sí 19% No 15% A veces 66%
- 4ª La compra en cooperativa del material: Me parece bien 52% Crea problemas 23% Me da igual 25%

### IV Tema: Los deberes

- 1ª ¿Qué opinas? Te ayudan a aprender 40% Te quitan mucho tiempo 23% Son necesarios 37%
- 2ª ¿Qué tipo de deberes prefieres? Estudiar 32% Resolver problemas 18% Consultar 50%
- 3ª ¿Cómo prefieres hacer los deberes? Solo 39% En grupo 38% Con ayuda de alguien 23%
- 4ª ¿Piensas que nos ponen muchos deberes? No 23% Sí 14% A veces 63%
- 5ª ¿Qué piensas sobre los trabajos? Son buenos 50% Necesarios 43% Negativos 7%

### V Tema: Los deportes

- 1ª ¿Qué te parece la organización de los deportes en el colegio? Bien 67% Mal 14% Regular 19%
- 2ª ¿Qué horario te parece más adecuado para las ligas? 13/13.45 25% 4.30/5.30 30% Me da igual 45%
- 3ª ¿Qué deportes se podrían practicar. Marca tres: Fútbol-sala 12% Tenis 21% Baloncesto 10% Hockey 24% Boleivól 9% Balonmano 24%

VI Tema: El recreo

- 1ª ¿Qué piensas sobre el horario de recreo? Debería durar más 2% Cambiarlo a otra hora 45% Está bien 53%  
2ª ¿Crees que se deberían usar los balones del colegio durante el recreo? Sí 62% Sólo los particulares 15%  
Ninguno 23%  
3ª ¿Consideras que los mayores se apoderan del patio y no dejan libertad a los pequeños? Sí 58% No 32% No sé 10%

VII Tema: Las excursiones

- 1ª ¿Cada cuanto tiempo? Cada evaluación 17% Cada mes 58% Cada trimestre 25%  
2ª ¿Qué tipo de excursiones prefieres? Culturales 14% Recreativas 34% Mixtas 52%  
3ª ¿Quién debería pagarlas? Los alumnos 12% El colegio 9% El Ayuntamiento 79%  
4ª ¿Crees que el colegio organiza bien las excursiones? Sí 55% No 8% Regular 37%

VIII Tema: La vocación

- 1ª Cuando seas mayor te gustaría ... Estudiar una carrera 38% Un oficio 19% No lo sé 43%  
2ª ¿Te gustaría dedicarte a la enseñanza? Sí 35% No 30% No lo sé 35%

## 5. Confeccionar un dossier de prensa

*¿Qué es?:* El dossier no es la simple acumulación de recortes de periódicos o revistas sobre un tema, sino el resultado del trabajo personal del alumno a partir de ellos, de manera que recoja la interpretación que éste realiza del objeto-problema al que se refiere la investigación. Se trata de un ejercicio múltiple de comprensión de ideas y de problemas para la elaboración de un criterio propio a través de consecutivas lecturas atentas y reflexivas.

*¿Cómo se realiza?:* En primer lugar hay que fijar un límite temporal, es decir, determinar unas fechas de comienzo y finalización del trabajo y los medios de comunicación en los que se va a realizar el seguimiento (medios escritos, radio, televisión). A veces conviene seleccionar pocos medios (puede bastar con dos periódicos de distinta tendencia). A continuación hay que diseñar la *ficha de seguimiento*. Es el elemento fundamental del trabajo, ya que de su estructura depende la explotación que los alumnos van a realizar de su investigación. Debe constar, al menos, de los siguientes apartados:

- Identificación: Dónde y cuando aparece y quién es su autor
- Comprensión: Se trata de una síntesis que, a modo de titular, resume el contenido de la información. Es importante que el alumno la construya de forma personal y que tenga mayor extensión que el propio titular de prensa. Debe resumir en 3/4 renglones el contenido de la información y la postura del columnista (en el caso de opiniones) o la idea central del problema a tratar ( en el caso de reportajes y de informaciones objetivas).
- Análisis: Pretende profundizar en la estructura del discurso, de manera que se pueda determinar aspectos como:
  - Antecedentes, causas, conexiones con otros problemas.
  - Argumentos en los que se sustenta la opinión del autor.
  - Prospectiva de futuro: ¿Qué puede ocurrir?
  - Propuestas que realiza el autor.

d) Valoración: En pocas líneas el alumno debe tomar postura en favor o en contra de lo expuesto, o, en su caso proponer soluciones viables.

*¿Cómo se sintetiza?:* Al concluir la investigación hay que clasificar la información según las tendencias que se hayan perfilado, incluyendo los argumentos de cada una de ellas de forma muy resumida, a modo de listado.

*¿Cómo se presenta?:* El resultado final del trabajo debe ser una carpeta en la que se agrupen las noticias u opiniones con sus correspondientes fichas de estudio. La portada puede ser un "collage" en el que, de forma imaginativa, se presente el asunto-problema.

*¿Cómo se debate?:* El trabajo puede ser la base para diversas actividades de grupo (disertación, debate, simulaciones...). Si el tema propicia el debate, los alumnos, con ayuda de las síntesis de sus trabajos, pueden defender distintas posturas. Una iniciativa de gran rentabilidad didáctica para el desarrollo de actitudes consistiría en que los alumnos defiendan posturas contrarias a las propias, poniéndose "en el lugar del otro" y presentando los argumentos correspondientes.

*Aplicaciones:* Su realización contribuye a la *elaboración de un criterio propio* al que se refieren los objetivos generales. Se trabaja también la multicausalidad y otros procedimientos relacionados con la recogida y tratamiento de la información

*Dificultades:* Según la complejidad y naturaleza del tema objeto de investigación, pueden surgir dificultades relacionadas con el léxico empleado y, sobre todo, con el marco conceptual al que se refieran.

## Ejemplo de aplicación de esta técnica

### Ficha de seguimiento

a) Identificación: Diario ABC, 4-XI-97. Columna de Álvaro Delgado-Gal.

b) Comprensión: El Decreto de Humanidades resulta necesario, pero su redacción y aplicación se presenta como problemática, debido al carácter político que tiene el asunto.

c) Análisis:

- Antecedentes: El contencioso surge a causa de la aplicación de la LOGSE, que establece unos contenidos mínimos (decreto de junio de 1991), que deben ser completados por cada Comunidad.
- Argumentos en los que se sustenta la opinión del autor: Su calificación de "problema político" se basa en la incoherente postura del PSOE y la "desobediencia" manifiesta de los nacionalistas.
- Prospectiva de futuro. ¿Qué puede ocurrir?: Según el autor, el decreto se aprobará, aunque muy retocado.
- Propuestas que realiza el autor: Afrontar el problema y no mirar para otro lado.

d) Valoración: Yo pienso que el Decreto de Humanidades resulta necesario para corregir los excesos de las Comunidades Autónomas, y que el Estado está en su derecho de establecer unos contenidos mínimos comunes. Quizá el problema deriva de la falta de concreción del currículo, que por su carácter abierto propicia la diversidad de enfoques por las Comunidades Autónomas respecto a los contenidos que deberían ser comunes.

(Realizado por alumnos de Magisterio - 2º de Primaria - durante el curso 97/98)

## 6. Expresarse mediante el diaporama

*Descripción*: el diaporama es un trabajo de creación que compagina imagen fija (diapositivas) con sonido grabado (combinación de voz y música). Para elaborar diaporamas los alumnos pueden trabajar en pequeños grupos y distribuir las tareas del modo más conveniente. A continuación, se presenta la *secuencia de tareas* a realizar.

1. *Elegir el tema a desarrollar*: Seleccionar un núcleo conceptual de la materia: bien directamente (Ej: “La Revolución Industrial”) o bien mediante la presentación empática de un “caso”, real o imaginario (“La niña que cambia de residencia por necesidades laborales”).
2. *Elaborar la red conceptual*: Se trataría de poner de forma gráfica los aspectos que van a ser llevados al guión.
3. *Idear una forma original* de presentar el asunto mediante un “hilo conductor”. o narrador que lo va a presentar, y la forma en que lo hará: desde dentro de la historia o como observador externo. También hay que decidir el *tono general* (irónico, riguroso, melancólico, divertido...) o quizá que intervengan dos personajes con visiones distintas.
4. *Redactar el guión literario* y fragmentarlo en pequeños párrafos que después serán ilustrados con imágenes.
5. *Componer el “guión técnico”*, donde se acopla cada imagen con su texto.
6. *Dibujar láminas con las viñetas*. Consejos:
  - Utilizar siempre el mismo tamaño (octavilla=1/4 de folio)
  - Cambiar frecuentemente de planos (corto, medio y largo).
  - No colocar elementos importantes en los bordes.
7. *Fotografiar* los dibujos (o en su caso ilustraciones de libros). Equipo necesario:
  - Mesa de iluminación de 4 focos (la marca Kaiser varios modelos)
  - Soporte para la máquina (con movimiento en las 4 direcciones).
  - Máquina réflex y objetivo “De 50 a Macro”. Filtro azul.
  - Carretes de diapositivas de 64 ASA.
  - Disparador de cable.

8. *Realizar la mezcla* de sonido (la música acompaña a la imagen excepto cuando entra la voz. No es conveniente utilizar muchas obras musicales (2,3 distintas para indicar cambios, problemas, alegría, tristeza, etc.) para que el receptor interprete las claves.
9. *Sincronizar* imagen y sonido, y a falta de proyector sincronizable por impulsos, elaborar un “guión de proyección” en el que se anotan los momentos en que hay que cambiar cada diapositiva en el momento de la proyección.

*Aplicaciones:* Como recurso didáctico para el profesor utilizando imágenes de libros, fotografías etc. Como medio de expresión para los alumnos, cuyo trabajo puede ser evaluado objetivamente por la calidad del producto y por el esfuerzo aportado en cada fase.

*Dificultades:* Hay que disponer del equipo necesario y es difícil la mezcla de sonido con calidad si no se cuenta con una “mesa de mezclas”.



*Ejemplo de aplicación de esta técnica*  
(Realizado por alumnos de Magisterio):

NIÑA: (suspiro).

ABUELA: ¿Qué te ocurre, hija?

N: ¿Qué me va a ocurrir? La pesada de la maestra que nos ha mandado una tarea muy difícil y no sé por donde empezar.

A: ¿Pero de qué se trata?

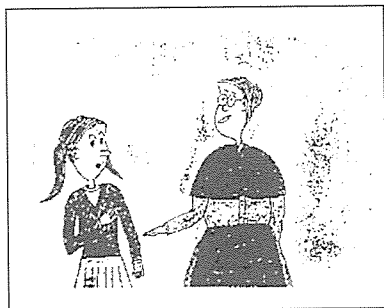
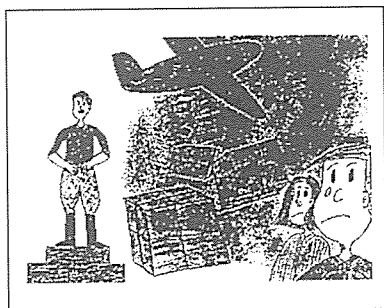
N: Pues es un lío, abuela, se titula España *un estado democrático*. ¡Ay, abuelita, ésto de estudiar es muy duro! No entiendo los libros, son muy complicados y ni papá ni mamá tienen tiempo de explicármelo. ¿Por qué tienen que estar complicando la vida con cosas que pasaron hace más de 20 años?

A: No te preocupes, todo éso te lo puedo explicar yo mejor que nadie. Ya verás como te voy a servir de gran ayuda, pues no sólo viví el periodo de la transición sino también todo lo anterior, por desgracia.

A: Todo se remonta a la Guerra Civil Española, cuando terminó se situó en el poder del Estado Español el general Franco. España sufrió una situación de hambre y miseria. Pero gracias a las ayudas exteriores y al esfuerzo de todos se fueron superando las graves consecuencias del episodio bélico que vivimos.

N: Pero abuela, ¿qué rollos me estás contando? Ya sabía yo que me ibas a empezar a contar batallitas y no te ibas a centrar en lo importante.

A: ¡No seas impaciente! Ya voy al grano. Sólo estaba introduciendo la situación.





## 7. Crear acrósticos y caligramas

*Descripción:* Ambos tienen en común la finalidad (la transmisión de mensajes de forma original y creativa) y la motivación que supone su elaboración.

El *acróstico*, que tiene su origen en la expresión lírica, es un conjunto de frases compuestas de tal modo que, leyendo la primera letra de cada una de ellas, se obtiene un mensaje, o simplemente un término que designa un concepto. Dicho mensaje puede ser la idea general que se pretende desarrollar.

Su gran ventaja es que obliga a quien lo construye a procesar una y otra vez las ideas-fuerza del tema que se le haya encargado, al objeto de encontrar frases imaginativas que tengan sentido, sean gramaticalmente correctas, constituyan asertos válidos y cumplan la condición de empezar por la letra propuesta. No obstante, sería deseable que la elaboración de un acróstico responda a un *plan* similar al que se sigue para hablar "in extenso" de un tema :

1. Descripción del problema,
2. Análisis de sus causas y
3. Propuestas de solución.

Además, la variedad de respuestas dadas por los alumnos enriquecerá la visión del tema para el conjunto de la clase. Con los resultados se puede construir un gran panel en el que cada letra inicial sea de gran tamaño y permita situar a su derecha varias frases alternativas.

El *caligrama* parte de presupuestos similares; pero esta vez el condicionante no es alfabético, sino espacial, ya que el alumno debe construir mensajes que se adecúen a un diseño preestablecido. Para confeccionarlos se realizan las siguientes operaciones:

- 1º. Proponer un tema a desarrollar perteneciente a la unidad didáctica programada (protección de la naturaleza, seguridad vial, actitudes de tolerancia...).
- 2º. Elegir un diseño alegórico (Ej. una cámara fotográfica para llenarla de mensajes sobre el disfrute del paisaje) y simplificar sus formas (rectángulo con un círculo central en el que no se escribe). Descomponerlo en cuadrados, confeccionando así una plantilla.
- 3º. Rellenar el gráfico colocando una letra en cada cuadrado y borrar la plantilla.

*Aplicaciones:* Estas dos técnicas son aplicables para el trabajo con los ejes actitudinales, que propician la redacción de *lemas* que sintetizan valores a respetar, actitudes a desarrollar y normas a cumplir. Los trabajos realizados se pueden comunicar mediante la exposición en el aula o la publicación en el periódico escolar.

*Dificultades:* Los alumnos pueden encontrar mayor dificultad para construir caligramas, por lo que los primeros que se programen podrían presentarse con un modelo de plantilla a cubrir, si bien se debe animar a los alumnos a que elaboren una propuesta personal.

## Ejemplos de aplicación de estas técnicas:

### RACISMO

*Resulta vergonzoso para la condición humana  
Actúa como motor de instintos perversos  
Con su expansión corremos peligro  
Imaginemos que somos los discriminados  
Sintamos como propios los problemas de rechazo  
Manifestemos nuestra solidaridad con ellos  
Ojalá podamos vencerlo*

### ÁRBOLES

Cuidalos,  
son parte de ti  
Sin ellos no habría vida.  
Ellos renuevan el aire, lo hacen  
puro, lo limpian. Tú los necesitas,  
pero ellos a ti también. Por eso, cuando  
vayas al campo, no dejes basuras en el  
suelo, para eso existen las papeleras, no  
hagas tampoco hogueras, ya que en un descuido  
puedes acabar con la vida de un alto número de  
árboles y también, cómo no, de animales. En tu  
ciudad planta nuevos ejemplares que hagan el aire  
más sano y respirable. Si ves que alguien no está  
dando un trato adecuado a algún árbol, no dudes  
en denunciarlo, ya que tu silencio puede  
acabar no sólo con ese árbol,  
sino también  
en un futuro  
con la vida de  
las personas.  
Protégetos,  
son tus amigos,  
nunca te abandonarán. Por  
eso tú tampoco  
debes hacerlo.

Los árboles son cosa de todos. Respétalos.



## CONCLUSIÓN

La elaboración por parte del profesorado de un fichero de técnicas para el aula facilita el desarrollo de las clases, ya que permite diversificar las actividades de los alumnos, suministrándoles la información procedimental necesaria para alcanzar las capacidades a las que hacen referencia los criterios de evaluación (criterios 25 al 28 de E.S.O.). Mediante los trabajos que realicen con el apoyo de las fichas de procedimientos aprenderán a obtener información mediante fuentes variadas, a distinguir los datos de las opiniones, a elaborar gráficas y mapas temáticos. También podrán realizar investigaciones sencillas mediante la indagación, elaborando encuestas y realizando entrevistas y también consultando fuentes primarias, para comunicar después los resultados por diversos métodos, así como participar en debates defendiendo los propios criterios con actitud tolerante y solidaria.

## BIBLIOGRAFÍA

- CALAF, R. et. al. (1997): *Aprender a enseñar Geografía. Escuela Primaria y Secundaria*.
- COLL, C. y OTROS. (1992): *Los contenidos de la Reforma*. Madrid. Santillana.
- COLL, C. y OTROS. (1993): *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Grao.
- COMES, P. (1993): *Los procedimientos en Geografía*. En *Aula de Innovación Educativa* nº 10, enero, pp. 28-33.
- GARCÍA RUIZ, A.L. (Coord), (1997): *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- M.E.C (1991): *Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por lo que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid.
- OLAKUNDE (1989): *Recogida de información*. En Graves, N (Coord) *Nuevo Método para la Enseñanza de la Geografía*. Barcelona, Teide.
- SÁNCHEZ OGALLAR, A (1995): *El trabajo de campo y las excursiones*. En MORENO, A y MARRÓN GAITE, M<sup>a</sup>. J. : *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*. Madrid, Síntesis.
- SÁNCHEZ OGALLAR, A. (1996). *Los procedimientos en el área de conocimiento del medio*. En *Actas de las III Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Madrid.
- SÁNCHEZ OGALLAR, A. (1997). *La observación e interpretación del Paisaje*. En *Didáctica Geográfica* nº2, Burgos, Asociación de Geógrafos Españoles, grupo de Didáctica.
- VALLS, E. (1993): *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona, ICE-Horsori.

# AGRICULTORES Y MINEROS EN UN ESPACIO RURAL. OURENSE. GALICIA.

JOSÉ MARÍA SAN ROMÁN RODRÍGUEZ  
Escuela Superior y Técnica de Ingeniería Agraria  
Campus de Ponferrada. Universidad de León.

A partir de los cambios que se producen en el espacio rural, y la percepción que de ellos tienen los alumnos, proponemos distintas estrategias y recursos didácticos. Con el objetivo de analizar los problemas y transformaciones que se han producido en un área rural del interior de Galicia como es la comarca de Valdeorras, en la provincia de Ourense donde se encuentra situado el centro educativo.

Este espacio rural ourensano experimenta a partir de 1960 un intenso éxodo de población hacia las áreas industriales españolas, y los países europeos de Francia, Alemania y Suiza. En los años 1970 la población comienza a ocuparse en la actividad minera, en la industria de la pizarra, desapareciendo la emigración fuera de la Comarca. A finales de los años setenta, experimentan un extraordinario desarrollo las residencias secundarias con el retorno de los emigrantes, y se produce un proceso de urbanización de los núcleos cabecera comarcales con el desarrollo del sector terciario.

## DOCUMENTO 1

“Hay que advertir que no se puede hablar de la geografía rural como algo distinto de, por ejemplo, la geografía agraria o la geografía agrícola. Es cierto que con la revolución industrial el espacio rural se especializó en el suministro de alimentos para la población urbana e industrial. Pero en las sociedades llamadas post-industriales, la actividad agrícola y ganadera tiene cada vez menos importancia mientras que el espacio rural ha sido revalorizado desde nuevas perspectivas –ambiental, cultural, paisajística-. Las fronteras que han separado los campos de estudio de la geografía agrícola, agraria y rural se han ido haciendo cada vez más borrosas. Por ello, es preferible hablar simplemente de espacio rural, concepto que incluye todos estos campos. “ García Ramón, M <sup>a</sup>D. Y otros(1995): “Geografía Rural”. Síntesis, Madrid.

1. En la comarca de Valdeorras la base económica es la actividad: agropecuaria, la industria y el turismo.

SECTORES	Nº DE EMPLEOS	PRODUCCIÓN	NIVEL DE RENTAS
AGRICULTURA			
GANADERÍA			
INDUSTRIA			
TURISMO			

2. A partir del siguiente mapa de la Comarca de Valdeorras.(FIGURA 1) ¿ Cómo distribuirías las actividades económicas sobre el territorio?
3. A partir de estos datos del Censo Agrario de 1982 Y 1989 ¿ Ha aumentado el total de población ocupada en la actividad agraria? ¿ Se ha producido un envejecimiento?

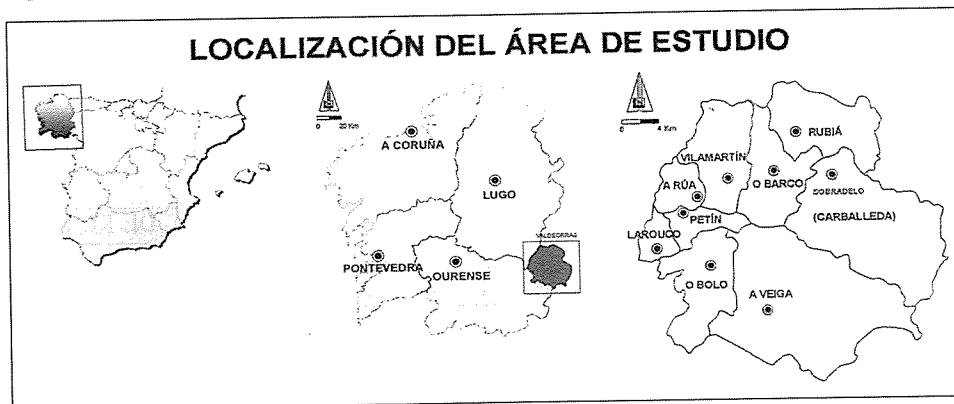
## DOCUMENTO 2

### DATOS DEL N° DE TITULARES DE EXPLOTACIONES AGRARIAS. PERSONA FÍSICA SEGÚN GRUPOS DE EDAD EN EL PERÍODO 1982-1989

MUNICIPIOS	HASTA 34 AÑOS		35-65 AÑOS		MÁS DE 65 AÑOS	
	1982	1989	1982	1989	1982	1989
O BARCO	21	6	327	256	190	188
O BOLO	16	4	418	254	463	318
CARBALLEDA	8	12	416	340	244	321
PETÍN	20	14	298	228	148	214
RUA	19	12	392	356	271	300
RUBIA	42	22	550	506	271	375
A VEIGA	10	7	345	247	411	419
VILAMARTÍN	48	39	579	595	368	384

Fuente: Censo Agrario de 1982 y 1989.

Una percepción, entre los alumnos que asisten al centro educativo, es que la principal fuente de riqueza está en la industria de la pizarra, y es una garantía segura de empleo si fracasan en los estudios o no encuentran empleo en otro sector. El alumnado reside mayoritariamente en el núcleo donde se ubica el centro educativo, y otro porcentaje minoritario en las parroquias vecinas, y sus padres están vinculados al sector de la pizarra, como asalariados, otros son empresarios o tienen empresas de servicios vinculadas al sector minero. Por ello, una de las actividades propuestas es: una dramatización sobre los efectos negativos que provocan las explotaciones de pizarra que una vez elaborada en delgadas láminas se utilizada para la cubierta de edificios, apoyándonos en distintos artículos de prensa y fotografías. Esta actividad fue la propuesta en primer lugar mayoritariamente por todos los alumnos, al considerar la producción minera la que consume más espacio y organiza el territorio, la base de la economía comarcal.



Pero en este espacio rural continua con una función marginal la actividad agraria, por ello propusieron un debate sobre la agricultura a tiempo parcial, el viñedo y la recolección de castañas. El tema sería ¿Por qué cada vez hay menos agricultores y aumenta el número de los que se dedican a tiempo parcial? Hay un grupo reducido de alumnos, que su familia tiene como actividad principal el viñedo, que cuentan con bodegas propias que comercializan la producción. Por ello, se va animar el debate, apareciendo varios alumnos como voluntarios.

Otra actividad didáctica es un proyecto de investigación del hábitat rural, la destrucción del Patrimonio edificado, fenómeno que se ha producido en las parroquias que han perdido mucha población, pero también en los núcleos de intensa urbanización. Tipos de viviendas, número de habitantes, servicios de estos núcleos.

Finalmente proponemos una salida de campo por el valle de Valdeorras, con visita a una nave de elaboración de pizarra, una central hidroeléctrica y a una bodega de elaboración de vinos; a lo largo del itinerario se pasará por distintos núcleos rurales.

En el aula los alumnos tendrán que diseñar un plan de ordenación comarcal basándose en las distintas teorías, y en el acercamiento a la realidad comarcal a través de las distintas actividades desarrolladas.

## 1. DRAMATIZACIÓN

A partir de artículos de prensa de una riada por la rotura de una escombrera, los efectos de una cantera en un núcleo de población y las fotos de los abundantes depósitos de residuos, se pretende mostrar una valoración crítica al modelo de explotación de los recursos mineros.

En la dramatización se reflejan los intereses de los industriales del sector de la pizarra, de los operarios ocupados en este sector preocupados por la destrucción de empleo, ya que no existen en la comarca otros empleos alternativos. De una organización ecologista, la de los vecinos de la zona donde están situadas las canteras, el papel de la administración exigiendo la aplicación de la legislación minera, pero muy sensible al grado de presión de los agentes sociales..

*1.1. En la fase de preparación se harán los siguientes grupos.*

- a) Un grupo representa a los empresarios del sector minero.
- b) Otro a los empleados del sector desde el personal ocupado en las naves de elaboración a los ocupados en tareas técnicas y administrativas.
- c) Otro lo forma el grupo ecologista que mantiene una postura muy crítica con los sistemas de explotación minera y sobre todo con el elevado impacto que tienen en el medio..
- d) Los vecinos de las parroquias donde se encuentran las naves de pizarra, muy próximas a sus lugares de residencia.

### *1.2. En la segunda fase se produce el desarrollo de la acción.*

Cada grupo expondrá su visión del sector y su postura ante las dos noticias. Permitiendo que “los actores” puedan apoyarse en material de prensa, gráficos, e incluso utilizar un vestuario adecuado para interpretar mejor el papel de cada sector.

Los restantes alumnos convertidos en público tomarán un papel activo, sugiriendo a los actores que manifiesten su postura ante otros aspectos que puedan salir en la dramatización, como la falta de inversiones del sector minero en sectores alternativos de la comarca, la necesidad de que se genere más empleos femeninos..

### *1.3 Tercera fase, exposición de las conclusiones y realización de una evaluación de la situación creada.*

Se establece un decálogo, con los principios a tener en cuenta en el sector, para alcanzar en el año 2.000. Teniendo que negociar los puntos que deben aparecer y cuidando especialmente la redacción.

## **2. DEBATE**

El tema de debate es ¿Qué medidas se deben adoptar si cada vez hay menos agricultores y aumenta el número de los que se dedican a tiempo parcial?

La distribución de los grupos con sus portavoces se realizará atendiendo a los distintos planteamientos que sobre el tema existen:

- 1.1. Los que defienden el abandono de la agricultura porque es una actividad poco rentable.
- 1.2. Los que plantean una modernización de las explotaciones, sobre todo de viñedo y de castaños que permitan mejorar el nivel de vida y aumentar el número de agricultores.
- 1.3. Otro grupo que considera más adecuado mantener la actividad agraria como complementaria de los ingresos obtenidos en la actividad principal, en la industria o en los servicios.
- 1.4. Practicar la actividad agraria supone residir en parroquias que están mal comunicadas y que tienen deficiencias en los servicios básicos: educativos, sanitarios y comerciales. Habría que mejorar las condiciones de vida en estos núcleos.

Estos cuatro grupos buscan argumentos en los que apoyar sus planteamientos y realizan una valoración crítica de los puntos de vista del contrario.

A lo largo del debate surgieron otros temas como el papel de la mujer en la agricultura, las ayudas de la Xunta de Galicia al sector primario, los problemas en la comercialización de los productos agrarios. En algunos momentos fue necesaria la intervención del profesor para evitar que se particularizara y se descendiera a casos concretos.

Finalmente se realizó un mural con las medidas que se deben adoptar, y con los puntos débiles del sector.

### 3. UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: DESTRUCCIÓN DEL PATRIMONIO EDIFICADO

En este trabajo de investigación los alumnos que residen en núcleos rurales o mantienen vínculos más estrechos, realizarán un estudio del deterioro que se ha producido en las construcciones tradicionales por el abandono de la población y por el cambio de uso de las viviendas o la utilización de nuevos materiales.

Otros alumnos que residen en las cabeceras comarcales analizarán el proceso de edificación, mediante construcciones en altura y con una fuerte especulación del suelo, que ha supuesto una pérdida de todo ese patrimonio edificado. Ha aumentado el espacio construido y hay zonas de elevada densidad de población.

Estos dos modelos de trabajos de investigación responden a los intereses del alumnado, y permiten recoger los datos con facilidad y aproximarse al conocimiento del espacio de estudio.

#### METODOLOGÍA:

Se realizarán consultas de bibliografía sobre el tema, recogida de datos estadísticos y trabajo de campo, así como la realización de alguna encuesta.

Elaboración de material gráfico y cartográfico de apoyo a los razonamientos planteados.

#### FUENTES DE CONSULTA:

Los Padrones de Habitantes y los Censos de Población, el Registro Civil. Nos mostrarán la evolución demográfica.

Las Normas de Planeamiento, el número de licencias de obras que se han concedido en la última década, serán de especial interés para los núcleos con un proceso de urbanización más intenso.

Es interesante manejar material cartográfico, fotos aéreas, mapa topográfico.

Realizar una encuesta sobre el factor que se considera que ha incidido más en el deterioro del Patrimonio edificado (segundas residencias, éxodo rural, proceso de urbanización).

#### TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA:

Es muy conveniente realizar distintos tipos de gráficos para analizar y comentar los datos estadísticos. Por ejemplo la construcción de pirámides de población nos ilustrará la distribución de la población por edades y sexo.

También será muy útil la realización de un reportaje fotográfico sobre el área de estudio, que sirva de apoyo a los comentarios o datos estadísticos. El deterioro del hábitat rural y la construcción de residencias secundarias de muchos núcleos rurales, o en otros casos la construcción en altura son fenómenos que estarán convenientemente ilustrados con reportajes gráficos.



## REDACCIÓN DE UN INFORME O UNAS CONCLUSIONES FINALES:

En la redacción del informe final es conveniente que se formulen las conclusiones con claridad, introduciendo si es necesario algunas críticas a los datos de las fuentes consultadas, y a las dificultades que se han planteado en la elaboración..

### 4. SALIDA DE CAMPO

Esta salida de campo está planteada para conocer los cambios agrarios y la aparición a partir de 1950 de nuevas actividades en los espacios rurales, como son la construcción de embalses en la Cuenca del Sil, y en los años 1970 la construcción de naves de elaboración de pizarra. A partir de 1980 el cultivo del viñedo también se industrializa manteniéndose las bodegas y explotaciones que son más rentables.

En el trabajo de campo se pretende analizar como la depresión de Valderras es el espacio más humanizado, mejor comunicado y donde se asientan distintas actividades económicas, produciéndose conflictos por los distintos usos del suelo. Para ello seleccionamos los puntos de interés de la visita y el trazado del itinerario.

1. Una bodega: ubicada en una zona que por las características edáficas y climáticas tiene una gran importancia la producción vitícola, pero a su vez es una zona con notable expansión de la residencia secundaria.
2. Una nave de elaboración de pizarra, situada en las inmediaciones de la carretera N-120, este sector minero elige este emplazamiento por la facilidad en el transporte del material y en la ubicación de las escombreras, plataformas de almacenamiento del material elaborado.
3. Visita a una Central Hidroeléctrica que aprovecha las aguas del Sil y de un subafluente el río Xares, cuenta con una chimenea de equilibrio que tiene enorme impacto visual en la Comarca. Esta cuenca está intensamente aprovechada para la producción de electricidad y la construcción de embalses ha supuesto la ocupación de espacios dedicados a otros usos agrícolas.

Los alumnos en el aula elaborarán con los datos recogidos en la salida la influencia económica que tienen para la comarca estas actividades y el impacto que provocan en el medio. Elaborarán un mapa de la comarca donde aparezcan las zonas con mayores conflictos por los usos del suelo, y las posibles soluciones que se deben de plantear ante esta situación.

Un material cartográfico que represente la zona que sería más adecuada para el emplazamiento de nuevas actividades productivas, como un Polígono Industrial.

Por otro lado la visita ha permitido constatar el diferente grado de automatización que tiene cada empresa y las repercusiones que tienen en el empleo. La vinícola estaba en fase de modernización, instalación de una nueva embotelladora. La de elaboración de pizarra, es muy artesanal empleando una abundante mano de obra y la hidroeléctrica es la que

adquiere mayor grado de automatización realizando los operarios tareas de vigilancia, se decide en Madrid cuando la central tiene que producir kilowatios y se arrancan los equipos desde la capital del Estado. La plantilla se ha reducido de 20 empleados a 5, valores que ilustran la sustitución de empleo por tecnología en esta firma productora de energía...

## ORDENACIÓN RURAL

Después de toda esta serie de actividades debes plantear un plan de ordenación de la comarca de Valdeorras. El siguiente documento puede servir de base, para las estrategias que debes adoptar en la ordenación rural.

### DOCUMENTO 3

Objetivos para la planificación rural según diversos autores:

*a) Los cuatro objetivos de Orwin (1944) (Reino Unido)*

1. Crear oportunidades de empleo en el campo.
2. Mejorar las condiciones de vida.
3. Superar el hándicap del tamaño de las poblaciones , excesivamente pequeño por el desarrollo socioeconómico.
4. Conservar los atractivos del campo y la belleza del paisaje rural.

*b) Los cuatro objetivos de Thorns (1970) (Reino Unido).*

1. Armonizar la competencia por el suelo entre la agricultura , la construcción, la industria y el ocio rural.
2. Conservar la belleza y los atributos del campo.
3. Redistribuir la población en pueblos viables, tanto desde el punto de vista económico como social.
4. Dar a la gente una mayor participación en el futuro del campo.

*c) Los ocho objetivos de Lassey (1977) (Estados Unidos).*

1. Conservar íntegramente el ecosistema a fin de mantener permanentemente los recursos necesarios para la vida.
2. Asegurar unos usos del suelo eficaces e idóneos.
3. Crear o mantener condiciones de vida saludables.
4. Preservar un ambiente estético agradable.
5. Proveer de instituciones eficaces desde el punto de vista social, económico y administrativo.
6. Aumentar el bienestar social.
7. Asegurar que las nuevas construcciones y paisajes modificados tengan un diseño armonioso.
8. Integrar todos los elementos.

Fuente: MOLINERO, F. "Los espacios rurales: Agricultura y sociedad en el mundo". Ed. Ariel, Barcelona 1990

A modo de conclusión, señalaremos que partiendo del documento 1, de los cambios en el espacio rural se han planteado distintas estrategias didácticas que permitieran descubrir a partir de la percepción del alumno, la diversidad de funciones en este espacio y los conflictos que se plantean por los distintos usos del suelo. Por ello planteamos finalmente un plan de ordenación rural sobre esta comarca, con el constataremos el grado de madurez alcanzado por el alumnado.

## BIBLIOGRAFÍA

- GARCÍA RAMÓN ,Mª. D . Y otros (1995): "Geografía Rural" ed. Síntesis.Madrid.
- MOLINERO, F.(1990) " Los espacios rurales . Agricultura y sociedad en el mundo". Ed. Ariel Barcelona.
- MORENO JIMENEZ, A., MARRÓN GAITE, Mª J.(1995) " Enseñar Geografía de la teoría a la práctica". Ed.Síntesis, Madrid.
- SOUTO GONZÁLEZ ,X.M.(Coord.) (1997): "Problemas ecogeográficos y didáctica del medio".ed. Nau llibres, Valencia.
- ZOIDO NARANJO,F.(1998): " Geografía y Ordenación del territorio" en la revista Ìber nº16, abril.Barcelona pp.19-31.

# GEOGRAFÍA Y EDUCACIÓN AMBIENTAL: LOS FRUTALES DE SECANO DEL SOTAVENTO DE TENERIFE COMO RECURSO DIDÁCTICO

MOISÉS R. SIMANCAS CRUZ

Dpto. de Geografía, Universidad de la Laguna

## 1. PLANTEAMIENTO GENERAL

Los ejes transversales del currículum son objeto de interés por parte de numerosos docentes. El medio rural ofrece un conjunto de recursos didácticos potencialmente utilizables en los proyectos curriculares, en particular, los relacionados con la enseñanza de la Geografía Rural.

Con la presente comunicación nos planteamos un doble objetivo. En primer lugar, plantear cómo un elemento del patrimonio territorial del medio rural puede convertirse en recurso didáctico. Y en segundo lugar, proponer un modelo metodológico de “tratamiento integrado de los contenidos geográficos” (el objeto del trabajo), basado en la elección óptima de los componentes patrimoniales del territorio como recurso didáctico; dicha selección se fundamenta en la necesidad de introducir la Educación ambiental (EA) en los currículos relacionados con la Geografía (el objetivo del trabajo).

## 2. EL PATRIMONIO TERRITORIAL Y SU CONSIDERACIÓN COMO RECURSO DIDÁCTICO

### 2.1. La definición de recursos territoriales

El vocablo ‘*recurso*’ es un concepto que define a un conjunto de elementos o medios disponibles que sirven para algo y que pueden ser o son utilizados en un determinado proceso integral, lógico y racional, de acuerdo con unos objetivos individuales y colectivos y con un determinado contexto temporal y espacial, con el propósito de lograr un cierto fin. La Organización Mundial del Turismo (1978), en referencia a la actividad turística, plantea una diferenciación entre los conceptos de *recurso* y *patrimonio*: este último hace referencia al “conjunto potencial (conocido o desconocido) de los bienes materiales o inmateriales a disposición del hombre y que pueden utilizarse, mediante un proceso de transformación, para satisfacer sus necesidades”, mientras que el primero define a “todos los bienes y servicios que, por intermedio de la acción antrópica y de los medios disponibles, hacen posible el desarrollo de una determinada actividad y satisfacen las necesidades de la demanda”. Se observa como en la definición de recurso subyace la idea de utilidad o aprovechamiento como algo inherente al mismo; se trata de encontrar un cierto uso al patrimonio y desarrollar sus posibilidades, con lo que éste se transforma en recurso.

De esta manera, el acto de explotación o utilización de los elementos patrimoniales es lo que los convierten en recursos (Small, J. & Witherick, M., 1986), es decir, su propia existencia no los define como tales sino que es la capacidad del elemento para satisfacer las necesidades o motivaciones humanas las que lo transforman en recurso (Leno, F., 1993). Según esta consideración, el concepto de recurso es extremadamente relativo y subjetivo, pues su valor no depende únicamente de su existencia (condición necesaria e imprescindible aunque no suficiente) sino de su utilización adecuada dentro de un conjunto o estrategia global coherente (Zapata, V.M., 1997); lo importante no es el recurso en sí, sino el servicio derivado del consumo del mismo (Ramos, A. *et al.*, 1995) y la relación medios-fines. En definitiva, los recursos son el resultado de la suma de un conjunto de potencialidades (bienes materiales o inmateriales) y la intervención humana; de esta manera, el patrimonio se convierte en utilizable desde el punto de vista de una determinada actividad o proceso (Leno, F., 1993).

## **2.2. Los recursos territoriales y su aplicación a la didáctica de la Geografía**

Desde la perspectiva educativa, los recursos son considerados como “instrumentos o estrategias con cuerpo físico, conceptual o metodológico que facilitan la consecución de unos objetivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje formal o no formal” (Calvo Roy, S. *et al.*, 1997). En este sentido, en el territorio, y en particular, en el medio rural, aparece un amplio y variado conjunto de elementos patrimoniales, potencialmente susceptibles de ser considerados como recursos didácticos: los estrictamente geográficos y ambientales, los relacionados con las actividades económicas, las infraestructuras y los equipamientos, los de carácter recreativo, los socioculturales y los humanos, etc.

Sin embargo, nos planteamos una cuestión: ¿cómo convertir los elementos patrimoniales en recursos didácticos en relación con el aprendizaje de determinados contenidos geográficos? De acuerdo con la dualidad patrimonio-recurso planteada, la respuesta es sencilla y simple: la mera consideración e integración del patrimonio rural del territorio como núcleos conceptuales en un proceso educativo, los convierte en recursos didácticos en sí mismos, ya que se les dota de utilidad. De esta manera, los recursos territoriales se consideran instrumentos de vertebración del proceso de aprendizaje, cuyos objetivos son la adquisición de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relativas al entorno, la sensibilización y la conciencia ambiental, la construcción y manejo de conceptos, y la aplicación de métodos y técnicas de trabajo; se trata de poner a la persona en disposición de actuar constructivamente en la resolución de problemas ambientales (Dirección General de Calidad y Evaluación Ambiental, 1996).

## **3. EL OBJETO: LA INTRODUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL CURRÍCULUM DE LA GEOGRAFÍA**

La Geografía (como ciencia de síntesis) y la EA (como modalidad educativa) convergen en un punto común: la pedagogía del entorno. En este sentido, se establece una rela-

ción de complementariedad entre ambas: la primera aporta una serie de destrezas, procedimientos y conceptos para el conocimiento y la interpretación del medio (*interpretación ambiental*), que van desde el diagnóstico y conocimiento del entorno, la explicación de “cómo” y “por qué” ha tenido lugar un determinado fenómeno observable en el territorio, hasta la identificación de los aspectos y factores del medio sobre los que es necesario intervenir desde la dimensión educativa; por su parte, la EA trata de conseguir actitudes, comportamientos y acciones positivas que, mediante un análisis crítico, fomente la responsabilidad y participación de un grupo social en la solución de los problemas ambientales y la mejora y conservación del medio (*educación ambiental*). Por lo tanto, desde la enseñanza del medio, queda implícita la interrelación entre la Geografía y la EA, situación que hace necesario hacer una reflexión sobre las posibles aportaciones recíprocas.

### **3.1. Algunas aportaciones de la EA a la didáctica de la Geografía: aplicación al tratamiento integrado de los contenidos geográficos**

La EA debe entrar a formar parte del currículum como respuesta a la demanda social de comprensión, conservación y mejora de la calidad del ambiente (Dirección General de Calidad y Evaluación Ambiental, 1996); así, por ejemplo, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) explícita “la formación en el respeto y defensa del medio ambiente” (artículo núm. 2.3 k). De esta manera, la EA dota a la Geografía de una serie de *contenidos actitudinales respecto a la gestión eficaz de los recursos ambientales del entorno*: “reconocer valores y aclarar conceptos, cambiar aptitudes y actitudes necesarias para comprender y apreciar las interacciones entre el hombre, su cultura y su medio biofísico, fomentar la toma de decisiones, y elaborar un código de comportamiento con respecto a las cuestiones relacionadas con la calidad del medio ambiente” (Comisión de Educación de la U.I.C.N., 1970). Consideramos necesario dotar a la Geografía de un conjunto de aplicaciones relacionadas con las preocupaciones y exigencias de la sociedad actual, en particular, los relacionados con los temas ambientales. En este sentido, la incorporación de la perspectiva ambiental, y en particular, las finalidades de la EA planteadas en la Conferencia de Tbilisi (1977), a las disciplinas como la Geografía, permite comprender mejor la complejidad de los problemas ambientales y potenciar la sensibilización ante el deterioro ambiental y la toma de posturas personales ante el tema, es decir, persigue el desarrollo integral del alumno, objetivo fundamental de la EA (Santisteban Cimarro, A., 1997).

El entorno es una referencia obligatoria para la realización de los proyectos curriculares en Geografía. En este sentido, la EA puede incorporarse a éstos como ejes estructuradores de su contenido, a modo de las denominadas “líneas o temas transversales al currículum”.

La didáctica de la Geografía debe aproximarse a la *búsqueda de soluciones a problemas ambientales*; se trata de un método habitual en EA, y que considera “la problemática ambiental general” (interrelación entre los diferentes problemas ambientales) en lugar de los problemas ambientales aislados (Dirección General de Calidad y Evaluación

Ambiental, 1996). Consiste en realizar una aproximación didáctica a los elementos patrimoniales del territorio en términos de conflicto, mediante situaciones o hechos problemáticos de carácter ambiental (Calvo Roy, S. *et al.*, 1997), es decir, se trata de buscar un elemento territorial cuya situación actual se considere de impacto negativo. Este enfoque aporta numerosas e importantes ventajas al proceso educativo de la Geografía: permite acceder a nuevos conocimientos, actitudes, valores, etc.; promueven la participación y la acción a favor del medio ambiente; genera incertidumbre y conflictos cognitivos (necesarios para que se produzcan aprendizajes significativos); permite formular hipótesis (mediante el análisis de los distintos factores y causas que inciden en la problemática), elaborar explicaciones coherentes para justificar afirmaciones propias, y tomar decisiones lógicas y actitudes críticas; fomenta la participación individual y colectiva y el protagonismo del alumno (enseñanza activa); y favorece la realización de operaciones mentales complejas y autónomas al alumno (Roca, F. & Tamburiello, M., 1996).

### **3.2. Algunas aportaciones de la Geografía a la Educación ambiental: aplicación al tratamiento integrado de los contenidos**

La Geografía es una ciencia que utiliza el entorno como objeto de estudio, mientras que la EA lo utiliza como recurso educativo en sí mismo. La primera ha desarrollado un amplio conjunto de métodos procedimentales (las salidas de campo, las rutas temáticas, las técnicas de representación cartográficas, etc.), basados en la exploración, observación e investigación de las interrelaciones de las variables territoriales y los problemas ambientales del entorno, con el fin de formular hipótesis y extraer conclusiones (Castro, A. & Mesejo, C., 1997). La incorporación de estos métodos a la EA permite al alumno, entre otros aspectos, describir y analizar los procesos territoriales (concebimos la interpretación ambiental como un paso previo a la EA), realizar diversas operaciones mentales e instrumentales individuales y de grupo (identificación, inventario, explicación y comunicación de resultados, utilización de cartografía, etc.), reorganizar las ideas y estructuras cognitivas previas, plantear opiniones y observaciones múltiples (que son debatidas en grupo o contrastadas con otras informaciones), y la realización de síntesis globalizadoras.

La EA debe considerar el medio como sistema, formado por diferentes elementos que interaccionan (Dirección General de Calidad y Evaluación Ambiental, 1996). En Geografía, y en particular, en Ciencia del Paisaje, como disciplina de síntesis que analiza e interpreta las interacciones de las partes que compone un todo, es habitual la utilización del *enfoque sistémico* (análisis de tipo reticular), que permite modelizar la realidad analizada y captar globalmente el sistema territorial, mediante la diferenciación e individualización de los componentes más relevantes y el establecimiento de las interrelaciones que lo caracterizan. En este sentido, este parece el enfoque óptimo para aplicar en EA, ya que, por una parte, permite abordar el estudio de los problemas ambientales, y por otra parte, introducir el concepto de "interacción", básico en EA (sin él no se podría entender, por ejemplo, lo que es un ecosistema).

Los contenidos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia del actual sistema educativo no universitario español (cuadro nº 1) son de especial referencia para la EA. En primer lugar, proporcionan un conjunto de bloques de contenidos conceptuales, que son potencialmente utilizables como recursos didácticos. Por otra parte, plantean un conjunto de conceptos y elementos de importancia e interés ambiental, como son: en el bloque I, medio ambiente y su conservación, interacción entre el medio y los seres vivos, la degradación del entorno, y la problemática de los recursos renovables y no renovables; en el bloque II, población y recursos, distribución desigual de la población, desequilibrios en el crecimiento de la población y reparto desigual de los recursos, tendencias y problemas demográficos; y en el bloque III, problemas ambientales de las actividades terciarias. Y en tercer lugar, el planteamiento de estas cuestiones en el ámbito conceptual, tiene un correlativo conjunto de propuestas procedimentales y actitudinales propias de la EA

<b>Cuadro nº 1: LOS APRENDIZAJES GEOGRÁFICOS EN EL ACTUAL SISTEMA EDUCATIVO NO UNIVERSITARIO EN ESPAÑA</b>		
<b>Nivel</b>	<b>Área de conocimiento</b>	<b>Bloque de contenido</b>
Educación infantil	Medio físico y social	Bloque I.- Los primeros grupos sociales
		Bloque II.- La vida en sociedad
Bloque IV.- Animales y plantas		
	De identidad y autonomía personal	Bloque IV.- El cuidado de uno mismo
Educación primaria	Conocimiento del medio natural, social y cultural	Bloque II.- El paisaje
		Bloque III.- El medio físico
		Bloque VI.- Población y actividades humanas
		Bloque VIII.- Organización social
		Bloque IX.- Medios de comunicación y transporte
Educación secundaria obligatoria	Ciencias Sociales, Geografía e Historia	Bloque I.- El Medio ambiente y el conocimiento geográfico
		Bloque II.- La población y el espacio urbano
		Bloque III.- La actividad humana y el espacio geográfico
Bachillerato	Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales. Asignatura de Geografía.	<p>Descriptores o temas de trabajo:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aproximación al conocimiento geográfico</li> <li>2. España: unidad y diversidad del espacio geográfico</li> <li>3. Las dinámicas ecogeográficas</li> <li>4. La desigual utilización de los recursos: espacio y actividad económica</li> <li>5. Población, sistema urbano y ordenación del territorio</li> <li>6. España en el Mundo</li> </ol>



(Santesteban, A., 1997), como por ejemplo, los alumnos “explicarán las interacciones entre el medio y la acción humana que se dan en manifestaciones y procesos geográficos, como la degradación y contaminación del medio ambiente”, integrarán “en una perspectiva global los distintos análisis sectoriales realizados en un territorio”, tomarán “conciencia de los grandes problemas ambientales”, valorarán “el medio como recurso y elemento importante en la calidad de vida de los grupos humanos y disposición favorable a su conservación y defensa”, tratarán “los problemas propios del medio urbano”, y adquirirán “sensibilidad respecto a los elementos negativos del modelo económico vigente (necesidad de racionalizar el uso de los recursos naturales, evitar la explotación abusiva de espacios naturales, rechazar el reparto desigual de los recursos).

#### **4. EL OBJETIVO: EL TRATAMIENTO INTEGRADO DE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA**

##### **4.1. Principios metodológicos**

La introducción de la EA en la Didáctica de la Geografía permite plantear un modelo didáctico concreto, que resulta de la convergencia de los métodos y conceptos básicos de cada una de ellas. La aplicación de éste permite el tratamiento integral y sistémico de los contenidos geográficos. Desde la perspectiva de la didáctica de la Geografía, consiste en que un determinado elemento del patrimonio territorial del medio rural funciona como recurso didáctico, a modo de concepto complejo que se define en clave de sistema y que permite alcanzar una visión integral del medio rural (se trata de un componente del territorio pero en íntima conexión con otros contenidos y factores geográficos); el recurso territorial se convierte en un Tema o Eje Transversal a los Currícula, es decir, los contenidos geográficos se organizan y estructuran en torno a un determinado recurso didáctico, que se convierte en núcleo conceptual básico, hilo conductor y área clave del proceso aprendizaje-enseñanza.

La integración de los contenidos (conceptuales, actitudinales y procedimentales) se realiza mediante la aplicación del método inductivo, que favorece un aprendizaje constructivista y significativo. De esta manera, la utilización activa de los recursos didácticos de carácter territorial permite alcanzar varios objetivos. En primer lugar, integrar los diferentes conceptos geográficos y generar otros nuevos, que se materializan en unidades didácticas; éstas deben trabajarse por separado, sin interrelación. Por otra parte, secuenciar los contenidos (son prioritarios los básicos y estructurales para la construcción posterior de conceptos más complejos y abstractos) y el proceso de aprendizaje-enseñanza, procediendo de lo particular (el recurso didáctico) a lo general (la explicación de otros elementos y factores del territorio y sus interrelaciones), de lo básico a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de lo local a lo global (escala comarcal, insular, regional...), de lo conocido (esquemas y conocimientos previos al proceso de aprendizaje) a lo desconoci-

do (nuevos contenidos). Y en tercer lugar, eliminar el enfoque sistemático (análisis de tipo secuencial) que analiza las variables territoriales por separado, y la tradicional concepción del aprendizaje relacionada con un modelo transmisivo.

#### **4.2. Los criterios de selección del recurso didáctico para el tratamiento integral de los contenidos geográficos**

Los recursos territoriales, como potenciales recursos didácticos, estratégicos e integradores, son conceptos complejos que actúan como vertebrador de los procesos de aprendizaje, constituyen por sí mismos un objeto desencadenante de investigaciones, ponen en movimiento conceptos, técnicas de trabajo y valores, y funcionan como herramientas de evaluación (Calvo Roy, S. *et al.*, 1997). Por esta razón es importante la selección adecuada y óptima del recurso territorial, para que éste funcione, con rentabilidad, como recurso didáctico en el tratamiento integrado de los contenidos geográficos y favorezca la incorporación de la EA al currículum de la Geografía. A modo de conclusión y tomando como referencia a los frutales de secano del sotavento de Tenerife (Canarias), planteamos una serie de criterios básicos que deben primar en la elección del recurso didáctico:

- Ser significativo de un espacio geográfico concreto, es decir, el recurso debe considerarse como un elemento de síntesis de la estructura compleja del territorio, resultado de la interacción de los aspectos físicos, sociales, culturales y económicos.

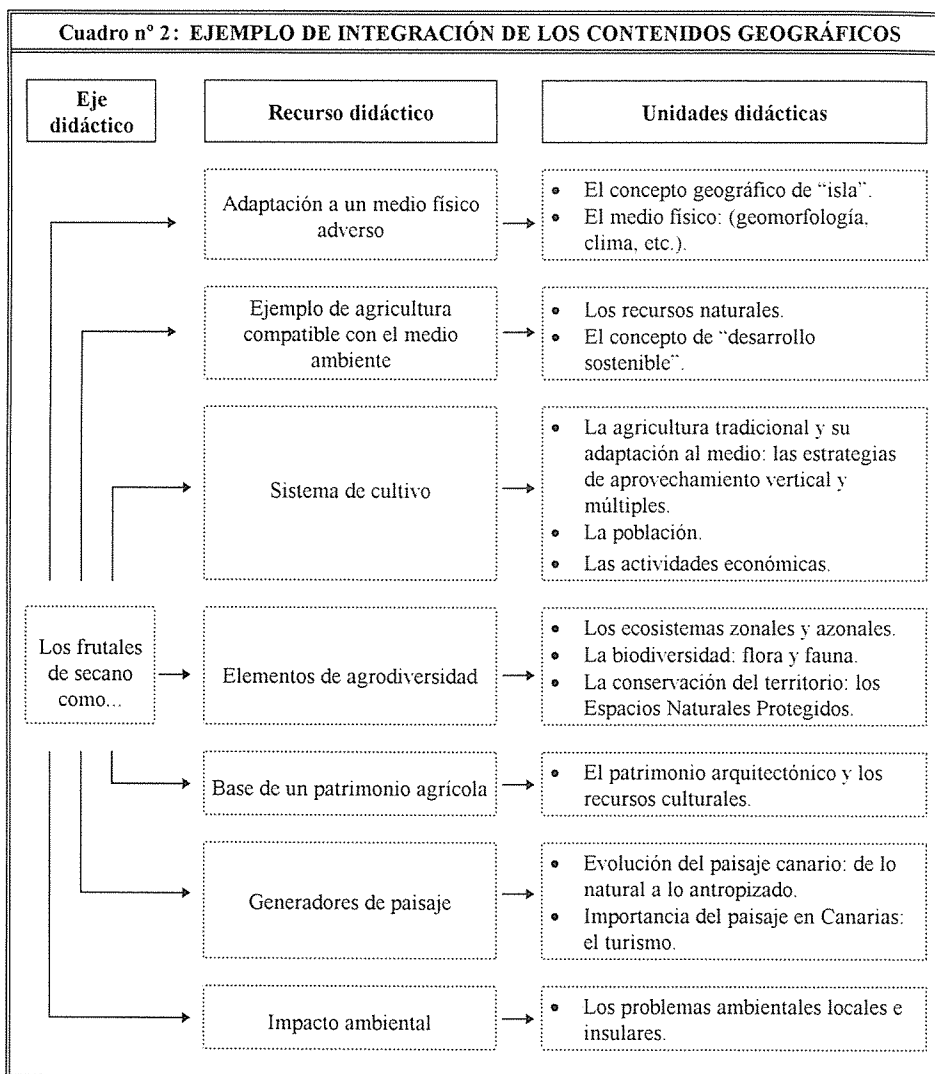
En este sentido, los árboles frutales de secano del sotavento de Tenerife pueden ser considerados como potenciales recursos didácticos. Se trata de una actividad agraria tradicional que destaca por ser un magnífico ejemplo de, entre otros, los siguientes aspectos: adaptación y optimización de los escasos recursos de un territorio, el sotavento de Tenerife, ambientalmente adverso; diversidad biológica, ecológica y cultural (por ejemplo, existen 18 variedades de higueras cultivadas en ambientes climáticos muy diversos); integración en estrategias y agrosistemas tradicionales de aprovechamiento del territorio; base de un patrimonio cultural (pasiles, hornos para secar higos, etc.); agricultura sostenible y compatible con el medio ambiente.

- Plantear problemas ambientales (de explotación, de conservación, etc.), es decir, que su situación actual se considere de impacto ambiental negativo; el enfoque, con carácter evolutivo (planteamiento de posibles soluciones), debe realizarse sobre el problema y no sobre el tema.

El paisaje de las medianías canarias ha sufrido el efecto de un progresivo abandono de los sistemas agrarios tradicionales, debido, entre otros aspectos, a la terciarización de la economía y a los procesos de intensificación de la agricultura. Entre las múltiples consecuencias, se aprecia el abandono de los árboles frutales de secano, generándose un impacto negativo por subexplotación; la conservación de estos elementos territoriales exige la continuidad del uso y aprovechamiento que tradicionalmente se realizaba. Por lo tanto, la

consideración de este tipo de fruticultura como recurso didáctico en un tratamiento integrado de los contenidos es óptimo, ya que su aproximación puede realizarse en términos de situación problemática o conflictiva desde la perspectiva ambiental.

• Favorecer el conocimiento global y sistémico de la realidad y la incorporación de principios de enseñanza-aprendizaje y construcción de conocimientos (cuadro nº 2); el recurso seleccionado debe permitir construir conceptos estructuradores clave para la visión integral del medio, referentes, por ejemplo, a relaciones (interacción, estructura), causalidad (sinergia, retroalimentación) y cambio (desarrollo, evolución) (Dirección General de Calidad y Evaluación Ambiental, 1996).



- Ser coherente y flexible con el modelo didáctico y los principios pedagógicos planteados.
- Integrase al curriculum y en programas concretos, en función de las necesidades, objetivos, contenidos, nivel de desarrollo de los alumnos, intereses, etc. En este sentido, los materiales de secano se adapta a los contenidos conceptuales de carácter geográfico en el Área de Conocimiento de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la Enseñanza Secundaria Obligatoria.
- Tratarse de centros de interés próximos al marco vital y cotidiano del alumno (el recurso debe ser habitual en la vida del discente), ser accesible para ellos y posibilitar el trabajo *in situ* en el entorno (planteamiento de un proceso educativo claro y en el medio), con el objetivo de favorecer los aprendizajes significativos.
- Permita la demostración de hechos y fenómenos de una manera experimental, propicie varias interpretaciones de los mismos fenómenos, posibilitando múltiples ofertas con las que enfrentar las ideas, y la elaboración y utilización de métodos y técnicas de trabajo (desarrollo de procedimientos y habilidades didácticas -diseño de investigación, crítica, interpretación, observación y recopilación sistemática, destrezas manuales, etc.-).
- Fomente actitudes críticas y activas en la búsqueda de soluciones a los problemas del entorno, acciones a favor del medio ambiente, y estimule conductas en pro de la conservación.

## BIBLIOGRAFÍA

- CALVO ROY, S. *et al* (1997): *Educación ambiental para el desarrollo sostenible*. Ministerio de Medio Ambiente.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN AMBIENTAL (1996): *Seminarios permanentes de educación ambiental*. Serie monografías. Ministerio de Medio Ambiente. Madrid.
- GARCÍA RUIZ, A.L. & LICERAS RUIZ, A.: *Aproximación didáctica al estudio del medio rural*. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada.
- GOMEZ ORTIZ, A. (1992): "La didáctica del paisaje en la enseñanza obligatoria", en VV.AA.: *Conferencias del I Congreso de Ciencia del Paisaje*. Monografías de l'Equip 4. Universitat de Barcelona.
- LENO CERRO, F. (1993): *Técnicas de evaluación del potencial turístico*. Ministerio de Industria, Comercio y Turismo. Madrid.
- PLATA SUÁREZ, J. (1996): "La evaluación del aprendizaje geográfico", en *IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 9. Barcelona, págs. 97-105.
- RAMOS, A. *et al*. (1995): "Recursos naturales", en *Diccionario de la Naturaleza*. Ed. Espasa-Calpe. Madrid, págs. 571-573.
- ROCA, F. & TAMBURIELLO, M. (1996): "Itinerario metodológico para analizar una región", en *IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 9. Barcelona, págs. 37-51.
- RODRÍGUEZ LESTEGÁS, F. (1994): "Paisaje y educación ambiental: la perspectiva de la Geografía", en VV.AA.: *II Congreso de Ciencia del Paisaje*. Monografías de l'Equip, nº 5. Barcelona, págs. 523-532.
- SANTISTEBAN CIMARRO, A. (1997): *Los profesores ante el reto de la educación ambiental*. Colegio Oficial de Biólogos / ETCIAE.
- SIMANCAS CRUZ, M.R. & REYES MORENO, T.A. (1996): "Agricultura y medio ambiente: el diseño de una estrategia de desarrollo rural sostenible en el sotavento de la isla de Tenerife". Comunicación presentada a las *I Jornadas de Desarrollo Local en Tenerife*. Departamento de Geografía de la Universidad de La Laguna / Servicio de Desarrollo Rural del Excmo. Cabildo Insular de Tenerife. 16 páginas mecanografiadas.
- SMALL, J. & WITHERICK, M. (1986): *A new modern dictionary of Geography*. Ed. Edward Arnold. London.
- ZAPATA HERNÁNDEZ, V.M. (1997): "Los recursos naturales y culturales en el desarrollo local". Ponencia presentada al Curso *La Dimensión ambiental del desarrollo local y del turismo sostenible* de la Universidad de Verano Adeje '97. Universidad de La Laguna / Excmo. Ayuntamiento de Adeje. 22 páginas mecanografiadas.

# LA PRÁCTICA DEL MEDIO RURAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS: EL DESPOBLADO DE SIERO, RECONSTRUCCIÓN DE UN PAISAJE RURAL PERDIDO EN EL TIEMPO

MERCEDES VALBUENA BARRASA  
Dpto. de Didáctica de las Ciencias Sociales  
Facultad de Educación, Universidad de Valladolid

La puesta en funcionamiento de los actuales Planes de Estudio para la Formación de Maestros ha supuesto la necesidad de replantear el papel de las disciplinas de Ciencias Sociales tradicionales (Geografía, Historia o Historia del Arte), en razón de los perfiles de las nuevas asignaturas que se formulaban en las Directrices del Ministerio de Educación. Varias son las razones que obligan a ese planteamiento:

1. El desigual tratamiento y relación que de las disciplinas referentes se hace respecto al despliegue de las mismas en los nuevos Planes de Estudio.
2. La formulación de las disciplinas sociales que los alumnos han cursado en Bachiller y en C.O.U. es disciplinar (tratamiento individualizado disciplina a disciplina), mientras que el planteamiento de las asignaturas en relación con las Ciencias Sociales de la Formación Inicial de Maestros tiende a ser finalista y por objetivos, para generar un conocimiento más globalizador, y claramente interdisciplinar.
3. Y ello, porque la materia que los futuros maestros tienen que impartir en la escuela nada tiene que ver con las disciplinas que estudiaron, sino que se diseñan como un conjunto de saberes: Conocimiento del Medio.
4. Esta misma definición parece dirigirse, más que a acumulación de conocimientos, a técnicas, a hábitos de observación y análisis conducentes a saberes autónomamente aprehendidos a través de experiencias personales.
5. Se precisa, así, un alto grado de colaboración entre las Ciencias Experimentales y Sociales, al objeto de desarrollar contenidos comunes.

*“El M.E.C. establece un área curricular “Conocimiento del Medio” de carácter netamente globalizador y en la que disciplinas científicas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología no constituyen un fin en sí mismas sino que deben servir para un conocimiento más integrado de la Naturaleza y la Sociedad”. “Si un profesor de Educación Primaria debe integrar todas las diferentes disciplinas en torno al medio, su formación no puede ser sólo y claramente disciplinar y que sea él en el aula el que haga el esfuerzo de integrar lo que ha recibido como disciplinar. Será preciso darle ya una formación integrada de las Ciencias Sociales y Ciencias Naturales...”*

García Gómez y García Santa María. 1989. Pp.471, 472 y 473

No se podía repetir miméticamente, en el despliegue de las asignaturas, el desarrollo de contenidos geográficos o históricos y su didáctica, cuando la formulación era o de Ciencias Sociales y su Didáctica en Primaria o de Conocimiento del Medio en todas las demás titulaciones. Se trataba, pues, de desarrollar asignaturas que respondieran a ese perfil y que preparasen a los futuros maestros en las respectivas especialidades que cursaban.

En el momento de conformar los contenidos de estas asignaturas, hemos planteado el Medio como eje discursivo de las mismas y de sus contenidos, mientras que la Geografía, la Historia, la Economía, la Sociología, la Política y la Antropología conformaban dentro de los contenidos determinadas explicaciones y esquemas conceptuales.

## El Medio como eje de la Formación Inicial del Maestro

Se precisaba organizar y estructurar un conjunto de contenidos y recursos en torno al MEDIO. Ahora bien, ¿de qué MEDIO estamos hablando?. Porque el conjunto de acepciones sobre el mismo es múltiple, diverso y complejo.

Partimos de la idea de que el Medio, entendido como objetivo científico, implica analizar el proceso de la acción del hombre sobre cualquier objeto, ser vivo o materia de la realidad circundante, modificándolo o transformándolo, tanto en el tiempo como en el espacio. El Medio se configura así como el resultado de la acción del hombre sobre espacios más amplios y complejos que el de su entorno, en los que crea nuevas condiciones de vida, modificando los elementos físicos y humanos de ese medio.

*“El entorno es el ámbito exterior e inmediato en el que nuestro cuerpo se mueve. El hombre desarrolló sus capacidades en su propio espacio ocupable y controlable (ocupado y controlado), un ámbito que aprendió a conocer y en que se acostumbró a vivir”. “El Medio, es otro ámbito de mucha mayor complejidad: el espacio en el que el ser humano, y también el grupo del que formaba parte, tenía posibilidad de moverse. Era en gran medida un espacio teórico”. “Pasar del conocimiento del entorno ocupado, al conocimiento del Medio ocupable, fue un salto cualitativo de gigantesca magnitud en el desarrollo del ser humano” (I. González Gallego. 1998. Pp. 307 - 308)*

Entendemos el concepto de Medio, dentro de este marco de referencia, en la línea expresada por diversos autores, (E. Leff. 1994. Cañal, Lledó. 1997. A. Liceras. , A. García. 1997) como un sistema formado por una serie de elementos estructurales (elementos abióticos, bióticos) y factores antrópicos que interrelacionan entre sí, y que evolucionan en función de la dinámica que se establece entre ellos. Por ello, el sistema Medio no es visible, corresponde al paisaje ser la expresión visual del medio, definiéndose como **el resultado** de la interrelación de los elementos que lo conforman a lo largo del tiempo, en un espacio determinado y cuya observación y análisis se realiza en la actualidad. Es desde la perspectiva de la “inclusión” del ser humano en el Medio desde la que interesa a las Ciencias Sociales.

El Medio como idea de la que partir para desarrollar una historia de las acciones modificadoras del hombre y los factores a tener en cuenta no es, por otra parte, una idea nueva. Autores como Clive Ponting (1992) y J. Clarence Glacken (1996) lo han desarrollado, pero en sus planteamientos tienden a identificar Medio y Naturaleza. Pero Medio Transformado es todo lo contrario de Naturaleza conservada.

Se pueden, pues, plantear unos contenidos que, estructurados en torno al concepto de Medio, permitan analizar los elementos físicos y humanos que lo componen, los aspectos sociales que lo configuran, los momentos que en su evolución temporal se han ido sucediendo, y los resultados espaciales que se han producido en el mismo (tiempo, espacio y aspectos sociales).

Partimos también de la idea de acercar las Ciencias Sociales al sujeto Medio. Desde éstas se desarrolla un proceso convergente de las diferentes disciplinas para conformar contenidos, elementos e ideas del Medio. Parece claro que, partiendo de este modo de entender el Medio, resulte necesaria una aproximación de los contenidos de las disciplinas referentes a los contenidos curriculares de la Enseñanza Primaria, al menos en el modo sistémico de presentar los contenidos.

### **La práctica de la asignatura troncal de “Ciencias Sociales y su Didáctica” de la especialidad de Maestro en Educación Primaria**

Los contenidos de la asignatura “Ciencias Sociales y su Didáctica” se presentan de un modo integrado en torno al concepto de Medio y con un planteamiento interdisciplinar, conformando la parte teórica de la asignatura.

La parte práctica de dicha asignatura pretende acercar la realidad del Medio en su doble función espacial Rural/Urbano (hoy ya tan interconexionado) a los alumnos, utilizando recursos, técnicas o instrumentos próximos al Medio Local. (Rico Vercher. 1978. , Pedro Plans. 1981.)

Este acercamiento a la realidad del Medio se realiza a través de un conjunto de prácticas propias del Medio (sea rural, sea urbano) que se materializa en un Proyecto de Medio y en un Curso de Medio Integrado:

- Un Proyecto de Medio, tutelado en el aula y cuya presentación es obligatoria para nuestros alumnos. Se basa en el análisis de los elementos que conforman un Medio Local concreto y en la búsqueda de las interrelaciones de estos elementos, utilizando técnicas cartográficas, datos estadísticos (censos de población, censos agrarios...), cuestionarios y entrevistas, bibliografía referenciada, etc.
- Un Curso de Medio Integrado en Sedano (Burgos), cuya asistencia es optativa. Se basa en el análisis de un Medio rural tradicional concreto a través del **conocimiento directo** por parte de los alumnos de los elementos e interrelaciones que lo conforman. Diversas



nociones del sistema Medio encuentran su realidad a través del análisis de los elementos que conforman unos determinados paisajes. Entendiendo el paisaje como “*el resultado visual de esa conjunción histórica y actual, de la actuación humana y el medio natural. Las huellas inscritas en esa epidermis demuestran los avatares del hombre sobre la misma*”. (Sancho Comíns y Palacios Estremera. 1996. P. 297).

El Curso de Medio Integrado se lleva realizando cinco años con alumnos de la Escuela de Educación de Palencia y de la Facultad de Educación de Valladolid. Estos alumnos observan directamente la zona objeto de estudio, utilizando diferentes procedimientos para su análisis, para poder llegar a establecer el nexo entre teoría y realidad práctica, relación que constituye uno de los fundamentos de la formación educativa.

## Una experiencia de Medio Rural

### A) *El Curso de Medio Integrado de Sedano (Burgos)*

Este Curso se lleva a cabo a lo largo de cuatro días fuera de la Facultad, en un Medio rural tradicional, ubicando la sede del mismo en el municipio de Sedano, por contar con una residencia universitaria.

La zona objeto de estudio se encuentra al Norte de la provincia de Burgos (en los límites septentrionales de las Comunidades Autónomas de Castilla y León y Cantabria), situada en la Comarca de Las Loras, en su zona Occidental, correspondiéndose con el partido judicial de Sedano.

Comprende un espacio de amplios horizontes y elevada altitud (1020-1060 metros), junto con profundos cañones calcáreos formados por los ríos Ebro y Rudrón. Es una comarca con un poblamiento histórico importante, en donde se encuentran huellas de sus antiguos moradores: dólmenes, núcleos altomedievales, iglesias románicas, castillos medievales, grandes iglesias renacentistas, monasterios, pueblos abandonados, minas abandonadas, tierras de cultivo sin aprovechamiento, pueblos desérticos, comunicaciones difíciles, leyendas, tradiciones... en definitiva, un Medio rural que no ha podido superar la crisis de la economía tradicional y que languidece hacia un espacio casi desertizado.

La escasez de población actual hace que sea menor la presión ejercida sobre el Medio Físico (muchas tierras de cultivo abandonadas y montes sin explotación). La vegetación, libre de la acción antrópica que la había alterado, tiende a reconstruir su masa; encinares, quejigales y hayedos que, a pesar de conservar todavía muestras de su pasada explotación, han adquirido una gran diversidad y comienzan a colonizar progresivamente las antiguas tierras de cultivo. “*La comarca está dando paso para convertirse en un espacio ecológico*”. (González Pellejero. 1986. P. 68). Esto, unido a los relieves espectaculares de la zona, hace que esta comarca sea centro de atracción del mal llamado “turismo rural”.

Para la realización del Curso de Medio Integrado fue necesaria la elaboración de un estudio previo de la zona contando con la información disciplinar y trabajos existentes

aportados por diferentes Departamentos universitarios (Prehistoria, Geografía, Historia Medieval, Historia Moderna, Historia del Arte, etc.). Sin embargo, el estudio no es la suma de todas estas informaciones, sino la conexión entre ellas siguiendo la línea de las diferentes transformaciones que ha experimentado ese Medio a través del tiempo, e intentando dar una visión integrada del Medio Transformado objeto de análisis.

Por ello, el estudio presenta la zona como parte de “*un espacio ecotónico o espacio de transición (área de convergencia entre el ecosistema mediterráneo-continental y el ecosistema templado-oceánico) que presenta una individualización regional*”. (García Fernández y Rubio Recio. 1992. P.6) Se estudian los factores abióticos, bióticos y antrópicos y la evolución de los mismos.

Dentro de los factores antrópicos se analizan las transformaciones realizadas en el Medio Físico siguiendo una línea temporal señalada en diferentes fases:

- Primeras ocupaciones humanas: la ocupación dispersa e inorganizada del espacio (como ejemplo, los grupos megalíticos y su manifestación visible en el territorio -los dólmenes- de la zona).
- Ocupación como zona de paso entre la meseta y el Norte de la Península (restos romanos y visigodos, en Cuadrigera, Huidobro y en Siero).
- Ocupación como baluarte defensivo del Norte cristiano frente al Sur islámico: los primeros asentamientos humanos entre los siglos IX-XI (Siero).
- Consolidación de los asentamientos de este espacio como posición de retaguardia para el avance de la Reconquista: los asentamientos de los siglos XII-XV (Sedano, Tubilla del Agua, Moradillo...).
- La mayor y más extensa transformación de este espacio. Momento de auge económico que se corresponde con la gran deforestación y la puesta en valor de los terrenos desamortizados: la explotación del espacio de los siglos XVIII-XIX.
- Regresión económica y demográfica. Despoblamiento, envejecimiento y marginalidad del espacio rural y la “recuperación” del espacio natural en el siglo XX.

El objetivo general de la experiencia se centra en el análisis de las transformaciones que el Medio experimenta en razón de factores históricos, geográficos, económicos, políticos, sociales y culturales, presentando así su evolución en función de estos factores a través del tiempo. La observación “in situ” de los paisajes concretos que se analizan servirá de comprobación de los conocimientos y contenidos de Medio que se desarrollan en la materia troncal. “*El paisaje muestra al alumno, de una forma directa y concreta, la diversidad de relaciones sincrónicas y diacrónicas entre los elementos del Medio, naturales y humanos.*” (Busquets, J. 1996. P. 10).

La aproximación al conocimiento de este medio rural (que hoy podríamos denominar como “medio rural fósil”) que realizan nuestros alumnos parte de los conocimientos previos que ellos poseen sobre el mismo, generalmente estereotipos de la “vida en el campo”,

plasmados en las respuestas a una encuesta inicial sobre medio rural que ellos han contestado previamente, por ello, algunos de los objetivos del curso se centran en:

- La valoración de los modos de vida del mundo rural en todas sus manifestaciones. Los alumnos “ven” el Medio Rural desde su perspectiva (urbana) y deben lograr una relación empática con ese Medio para comprenderlo. El cambio de actitud a conseguir debe permitir al menos:

**Observar** el entorno natural local, no como un entorno “a civilizar”, molesto (olores, mosquitos, ramajes, incomodidad en el caminar, frío, calor), sino como un entorno necesario para la supervivencia o de equilibrio entre el hombre y la naturaleza.

**Observar y experimentar** los ritmos de la vida rural más próximos al ritmo natural que al ritmo urbano.

**Fomentar** actitudes de comprensión hacia las personas que viven en el Medio Rural. No deben existir actitudes de superioridad o de distancia (no sabemos más que ellos; no somos mejores; no estamos más civilizados). Es preciso recordar que cada Medio exige un proceso de adaptación y de relación distinto en cada caso.

**Desarrollar** actitudes afectivas hacia el Medio Rural, del que venimos y al que en el fondo pertenecemos (no es un Medio agresivo ni hostil). Es un *Medio Transformado* en el que los factores del Medio Natural siguen siendo importantes para el desarrollo de la vida humana; el clima, el suelo y la vegetación tienen su papel que jugar aún. Conociendo la relación de equilibrio entre el hombre y la naturaleza, quizás se pueda llegar a valorarla y no destruirla.

La posible consecución de estos objetivos actitudinales se realiza a través de un contacto directo con los habitantes de dos núcleos rurales (Orbaneja del Castillo y Sedano), mediante la elaboración de una encuesta libre sobre la forma de vida, costumbres, etc. que realizan nuestros alumnos a las personas del pueblo y por la entrevista que se hace al alcalde de Sedano. Posteriormente, se expone en común la información adquirida y se contrasta con las opiniones dadas en la encuesta inicial.

Para comprobar la importancia del medio físico en el desarrollo de la vida rural tradicional, analizamos los paisajes a través de una observación sistemática, que exige, y citando palabras de A. Licerias Ruiz (1997. P. 322), “*el descubrimiento de los elementos estructuradores del paisaje natural (estructuras de relieve, red hidrográfica, formaciones vegetales, etc.); de los elementos específicamente culturales (cultivos, infraestructuras, poblamiento, etc.); de la justificación de las distintas formas de uso y explotación abusiva que modifican el paisaje. Observar y reconocer los cambios en el tiempo y en el espacio de los elementos naturales y del paisaje, debidos a eventos físicos, crecimiento, deterioro, intervención del hombre, etc.*”

Para la localización y descripción de los elementos del paisaje que analizamos es preciso:

- El uso de instrumentos para la orientación y localización en el Medio.  
Brújulas, altímetros, escalímetros.  
Desarrollo de conceptos simples como: coordenadas geográficas, escalas, pendientes, altitud, distancias, etc.
- La elaboración de fichas que recogen “in situ” informaciones directamente observables:
  - Fichas de vegetación. (Especies vegetales: hojas, tallos; Porte de las especies: matorral, arbusto, árbol; Asociación de especies: monte bajo, monte alto, bosque, vegetación landa o vegetación parque; Procesos de colonización vegetal en ladera).
  - Fichas de relieve y de suelo. (Tipos de relieve: plegado, horizontal, fallado; Tipos de erosión: mecánica, térmica, química; Tipos de suelos: arcillosos, arenosos, calizos; Formas de relieve: crestas, combes, fallas).
  - Fichas de hábitat. (Situación y emplazamiento; Orientación).
  - Distribución de los espacios funcionales. (Tipología: concentración, dispersión, mixto; Estructura: continua, alternada; Morfología: aglomerado, lineal, regular; Materiales utilizados en la construcción; Relación con el entorno - caminos, espacios agrícolas -; Red viaria).
  - Fichas de estructura agraria. (Estructura parcelaria: forma tamaño, límites; Sistema de cultivos de secano: situación, dominancia y proporción, alternancia de cultivos; Regadío: tipos de cultivo, situación y fuentes de recursos hídricos; Ganadería: tipos; Otras fuentes de economía agraria: apicultura, árboles frutales...).
  - Fichas de percepción. (Sonora/Auditiva; Visual; Táctil, de olores, de sabores).
- Manejo de documentación sobre la zona, seleccionada previamente.
- Utilización de documentos cartográficos.

Los interrogantes que surgen de la propia observación se plasman en las puestas en común realizadas en la residencia. La información obtenida, basada fundamentalmente en la constatación de la interrelación de elementos de los paisajes analizados y su evolución en el tiempo, es el punto de partida para establecer hipótesis generales en relación con el futuro de la zona.

## **B) La experiencia de Siero: Reconstrucción de un paisaje rural perdido en el tiempo**

La reconstrucción del paisaje geográfico de Siero forma parte de las salidas generales del Curso de Medio Integrado y se desarrolla como un Itinerario en Medio Rural, en donde se hacen patentes las relaciones entre el marco natural y los grupos humanos en el tiempo.

El asentamiento objeto de análisis se centra en el despoblado de Siero. “*El análisis de la evolución histórica del paisaje permite una interrelación interdisciplinar de los más*

*diversos componentes: arquitectura, urbanismo, tecnología, sociedad, etc. Ofrece la posibilidad de poner en juego relaciones de causas y consecuencias y de secuenciación histórica*". (Hernández y Santacana. 1995. P.16)

Situado en un cerro recortado por un meandro encajado y abandonado del río Rudrón, Siero se presenta como un conjunto de edificaciones recubiertas por la maleza que nos "hablan" de un núcleo medieval en los primeros momentos de la Reconquista: en lo alto del cerro se sitúa la Ermita de Santa Centola y Santa Elena, donde aparece una inscripción, en caracteres mozárabes y sobre un arco visigótico, de los abuelos de Fernán González (D. Fernando y Dña. Godina). La presencia de este arco visigótico apunta hacia la hipótesis de la existencia de un primer núcleo anterior al medieval, éste último documentado desde la primera mitad del siglo X. "*Siero fue cabeza de alfoz (territorio sometido a jurisdicción y gobierno de un castillo donde reside el delegado del conde, denominado juez, señor o tenente). La importancia de este emplazamiento va a ir decayendo progresivamente, cediendo la cabeza del alfoz a Sedano, según aparece documentado en la segunda mitad del siglo XII*". (Martínez Díez. 1987. P.71). A partir de estos momentos, y ya olvidado su inicial carácter defensivo, Siero se irá despoblando, dando lugar al actual núcleo de Valdelateja, a pie de cerro (mejores comunicaciones, más tierras de cultivo, facilidad de agua...).

Los habitantes de Valdelateja han mantenido estrechas relaciones con el antiguo núcleo de Siero como "cantera" de materiales para sus casas (hecho que explica el importante deterioro de sus edificaciones), explotación de tierras altas de cultivo, habitáculos para el ganado, etc..., y actualmente se siguen celebrando romerías a la ermita y el cementerio sigue utilizándose.

#### **a) Material que se aporta a los alumnos para la realización del itinerario.**

- Mapa topográfico a escala 1:25.000.
- Mapa geológico de la zona a escala 1:25.000.
- Ficha de observación de vegetación.
- Fichas de observación de estructura agraria.
- Ficha de observación del asentamiento.
- Ficha de observación del hábitat.
- Ficha de percepción visual.
- Documentos del núcleo de Siero.
  - Becerro de Las Behetrías.
  - Diccionario P. Madoz.

#### **b) Desarrollo de la experiencia**

1. Desde el actual pueblo de Valdelateja se inicia una ascensión desde 760 metros a 900 metros a través de un camino empedrado que lleva al despoblado de Siero.

2. A la entrada del núcleo antiguo de Siero se realiza la exposición oral para situar cronológicamente éste y, apoyados en la información documental aportada previamente, los alumnos realizan una observación sistematizada, elaborando una ficha de trabajo.
3. Desde ese punto, a la entrada del pueblo, los alumnos deberán anotar los siguientes datos:
  - La posición estratégica del lugar.
  - El pequeño espacio que ocupa el núcleo, indicador del reducido número de habitantes que tenía, aún en época de mayor esplendor.
  - Los restos de murallas.
  - Los restos de la iglesia que evidencian la importancia de Siero en el tiempo.
  - El trazado de las calles.
  - Los restos de las casas.
  - Las tierras de cultivo, generalmente dispuestas en bancales, salvo en la parte del meandro abandonado.
  - La red de caminos.
  - Los recursos hídricos.
  - Las especies vegetales existentes y su anterior aprovechamiento.
4. Una vez realizada la ficha de observación general, se ascenderá a lo alto del cerro, donde se encuentra la Ermita de Santa Centola y Santa Elena, desde donde se podrá observar en ésta el arco visigótico con las inscripciones mozárabes, clave para comenzar a datar la historia de Siero. En este lugar se dan las explicaciones sobre las características morfológicas del lugar donde nos encontramos (meandro abandonado del río Rudrón, cañón del río Ebro, isoaltitud de los páramos, la variedad de vegetación y su situación...). Asimismo, se hace referencia a la estructura agraria del pasado, que desde esa altura es muy significativa y se definen los componentes de la misma (sistema parcelario, sistemas de cultivo...). Seguidamente, se explica, de forma somera, el antiguo núcleo urbano de Siero, desde una altura de 60 metros sobre el mismo, analizando su trazado y determinando su morfología.
5. Una vez finalizada la explicación - descripción general de los paisajes, los alumnos se distribuirán en cuatro GRUPOS DE TRABAJO: Medio Natural y su evolución; Medio Histórico y su evolución; El Medio como soporte de elementos culturales. Percepción del Medio.

El **primer grupo**, situado en lo alto del cerro, analizará de forma más precisa las formas de relieve, la formación del cañón y la diversidad de medios litológicos, morfológicos y de exposición que se reflejan en la cubierta vegetal del espacio que se observa.

El **segundo grupo** desciende al despoblado de Siero y comprueba fundamentalmente la estructura agraria de este antiguo núcleo: sistema parcelario (número, tamaño, tipo de

divisiones -cercas o especies vegetales-, abancalamientos), técnicas de cultivo, tipos de cultivo, huertas, otras especies vegetales y su posible aprovechamiento, otras actividades agrarias, los recursos hídricos. Asimismo, se analizarán las vías de comunicación (caminos) de este núcleo que determinan las líneas del paisaje. Posteriormente, se analizará la estructura agraria actual del núcleo de Valdelateja y su red de comunicaciones para compararlo con el de Siero.

El **tercer grupo**, situado en el despoblado, analizará su trazado determinando su morfología, situación de la plaza, número y dirección de las calles, anchuras, calles principales, edificios comunes, estudio de los restos de la iglesia (planta, estilo arquitectónico, tamaño...). Materiales y estructura de las casas, orientación de éstas, tamaños, elementos distintivos (dintel de madera en las puertas), etc. El análisis se apoya en la utilización de técnicas de medición, dibujo, fotografía y orientación.

El **cuarto grupo**, situado en lo alto del cerro, realizará una percepción ambiental de tres paisajes observados: Medio Físico (Cañón del río Ebro), estructura agraria del núcleo de Valdelateja, y el propio núcleo (forma urbana). El trabajo se realizará basándose en una percepción visual (descomposición en formas, volúmenes y colores); en una percepción sonora, y por último, en las actitudes frente al tipo de paisaje.

El objetivo general de estos grupos de trabajo será la recuperación, aunque por un instante, de una parte de la vida de aquellos moradores, una vez puesta en común toda la información.

## BIBLIOGRAFÍA

- BUSQUETS, J. (1996). "La necesidad de una didáctica del paisaje". Revista Balma Nº 5. Barcelona: Graó.
- CAÑAL, P.; LLEDÓ, A.I.; POZUELOS, F.J. y TRAVÉ, G. (1997). "Investigar en la escuela: elementos para una enseñanza alternativa. Sevilla: Díada.
- GARCÍA FERNÁNDEZ y RUBIO RECIO. (1992). "II Jornadas de Geografía Física de Sedano". Valladolid: Departamento de Geografía. Universidad de Valladolid.
- GARCÍA GÓMEZ, R. y GARCÍA SANTA MARÍA, T. (1989). "Propuesta de Educación Ambiental en los Planes de Estudio de la Formación del Profesorado de Educación Infantil y Primaria". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado Nº 6.
- GLACKEN, C.J. (1996). "Huellas en la Playa de Rodas". Barcelona: El Serbal.
- GONZÁLEZ GALLEGO, I. (1998). Proyecto Docente de Cátedra de Universidad. Libro II. Cap. II. (Inédito).
- GONZÁLEZ PELLEJERO, R. (1986). "Dinámica de un espacio natural: los cañones calcáreos del Ebro (Burgos)". Revista Eria.
- HERNÁNDEZ, F.X. y SANTACANA, J. (1995). "Ideas, estrategias y recursos". Cuadernos de Pedagogía Nº 236. Madrid: Fontalba.
- LEFF, E. (Comp.). (1994). "Ciencias Sociales y formación ambiental". Barcelona: Gedisa.
- LICERAS RUIZ, A. (1997). "La observación y el estudio del Paisaje" Pp. 298 – 325, en GARCÍA RUIZ, A.L. (Coord.) Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Enseñanza Secundaria. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- MARTÍNEZ DÍEZ, G. (1987). "Pueblos y alfores burgaleses de la repoblación". Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Junta de Castilla y León.
- PLANS, Pedro. (1981). "Algunas consideraciones sobre las Ciencias Sociales". Revista Didáctica Geográfica Nº 12. Murcia: Servicio de Publicaciones Universidad de Murcia.
- PONTING, C. (1992). "Historia verde del Mundo". Barcelona: Paidós.
- RICO VERCHER, M. (1978). "La escuela y su medio. Utilización didáctica del entorno". Alicante: Caja de Ahorros de Alicante – Murcia.
- SANCHO COMÍNS y PALACIOS ESTREMER. (1996) "La enseñanza y aprendizaje de la Geografía en Educación Secundaria" en García Hoz, V. (Dir.) Enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria. Madrid: Rialp.