

SEGUNDA ÉPOCA, N.º 9 (2007)

DIDÁCTICA GEOGRÁFICA

SEGUNDA ÉPOCA, N.º 9 (2007)

projecterra
COACV COL·LEGI D'ARQUITECTES
DE LA COMUNITAT VALENCIANA

DIDÁCTICA GEOGRÁFICA



Editorial ECIR, S.A.



Asociación de Geógrafos Españoles
Grupo de Didáctica de la Geografía



Universidad Complutense de Madrid
Dpto. de Didáctica de las Ciencias Sociales

AGRADECIMIENTOS: A la editorial ECIR que nos ha cedido los originales de la revista y a todos los que han colaborado con la misma en los años anteriores desde sus inicios hasta la actualidad.

<http://age.ieg.csic.es/didactica/index.php?m=9>

DIDÁCTICA GEOGRÁFICA

SEGUNDA ÉPOCA, N.º 9 (2007)



Editorial ECIR, S.A.



Asociación de Geógrafos Españoles
Grupo de Didáctica de la Geografía



Universidad Complutense de Madrid
Dpto. de Didáctica de las Ciencias Sociales

Director Honorífico

PEDRO PLANS Y SANZ DE BREMÓN

Consejo de Redacción

ANTONIO LUIS GARCÍA RUIZ

ANTONIO GÓMEZ ORTIZ

JOSÉ LUIS GONZÁLEZ ORTIZ

CLEMENTE HERRERO FABREGAT

MARÍA JESÚS MARRÓN GAITE

MARÍA CRUZ MELÓN ARIAS

MARÍA DEL ROSARIO PIÑEIRO PELETEIRO

JULIÁN PLATA SUÁREZ

JUAN CARLOS RODRÍGUEZ SANTILLANA

JOSÉ SÁNCHEZ SÁNCHEZ

Secretaria de Redacción

MARÍA JESÚS MARRÓN GAITE

DIDÁCTICA GEOGRÁFICA

Grupo de Didáctica de la Geografía (AGE).

Dpto. de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado.

Universidad Complutense.

P.^a Rector Royo Villanova, s/n.

28040 MADRID

ISSN: 0210-492-X

D.L.: MU 288-1977

Editado en 2007

Editorial ECIR, S.A. - Villa de Madrid, 60 - P. I. "Fte. del Jarro" - 46988 PATERNA (Valencia).

DIDÁCTICA GEOGRÁFICA

Segunda época, n.º 9 (2007)

ÍNDICE

Págs.

PRESENTACIÓN: <i>Geografía y Educación para la ciudadanía</i>	
COORDINADOR: XOSÉ MANUEL SOUTO GONZÁLEZ	7

ARTÍCULOS

<i>Espacio geográfico y educación para la ciudadanía</i>	
XOSÉ MANUEL SOUTO GONZÁLEZ	11
<i>Modelos de ciudadanía y globalización</i>	
JOSÉ ANTONIO ANTÓN VALERO.	33
<i>Educación para la ciudadanía: una apuesta comunitaria</i>	
ANTONIO BOLÍVAR Y FLORENCIO LUENGO.	53
<i>Ciudadanos a partir del estudio geográfico</i>	
ELSA AMANDA R. DE MORENO.	67
<i>Derechos humanos y educación geográfica: un desafío europeo</i>	
SÉRGIO CLAUDINO.	85
<i>Ciudad, cotidiano, ciudadanía: una mirada geográfica</i>	
MARÍA LUCÍA DE AMORIM SOARES.	105
<i>Geografía y ciudadanía: dos conceptos para tejer y re-construir</i>	
NUBIA MORENO LACHE Y ALEXANDER CELY RODRÍGUEZ.	121
<i>Enseñanza de la geografía y formación ciudadana en Venezuela</i>	
JOSÉ ARMANDO SANTIAGO RIVERA.	139
<i>Educación geográfica para la formación ciudadana en Chile</i>	
FABIÁN ARAYA PALACIOS.	153
<i>El aula de geografía como laboratorio de construcción ciudadana. una mirada desde Argentina</i>	
MARÍA LUISA D'ANGELO.	169

<i>Educación geográfica y ciudadanía en Portugal: de los discursos a la práctica en los centros escolares</i>	
HERCULANO CACHINHO Y JOÃO REIS.	185
<i>La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España</i>	
JOAN PAGÈS.	205
<i>Ciudadanía a través del reconocimiento de la ciudad</i>	
ANA G. PÉREZ DE SÁNCHEZ Y LILIANA A. RODRÍGUEZ PIZZINATO.	215
<i>La educación geografía en la formación del ciudadano como eje del currículo del liceo bolivariano en Venezuela</i>	
BEATRIZ CEBALLOS GARCÍA.	233
<i>Educación en la participación como eje de una educación ciudadana. Reflexiones y experiencias</i>	
FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ Y NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ.	243
RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS	259
NOTICIAS DE INTERÉS	
<i>Recursos didácticos en geografía a través de internet: la Web de la Asociación de Geógrafos Españoles</i>	
CRISTINA MARTÍN.	287
COLABORACIONES A DIDÁCTICA GEOGRÁFICA:	
Normas para el envío de originales	293
TEMAS DE LOS PRÓXIMOS NÚMEROS	295
SUSCRIPCIÓN ANUAL A DIDÁCTICA GEOGRÁFICA	297
ÍNDICE DE LOS NÚMEROS ANTERIORES DE DIDÁCTICA GEOGRÁFICA ..	299
BOLETÍN DE INCORPORACIÓN AL GRUPO	305

Didáctica Geográfica, 3.^a época
9, pp. 7-10
ISSN: 0210-492-X
DL: MU 288-1977
Editado en 2007

PRESENTACIÓN

La geografía como materia educativa ha ido evolucionando según las necesidades de la cultura hegemónica. Primero fueron los estudios cartográficos y después las exploraciones de tierras coloniales las que proporcionaron conocimientos sobre territorios que explotaban los europeos. Más tarde se trató de fomentar un sentimiento patriótico sobre un territorio (la nación, con o sin Estado) así como describir el planeta en una aparente armonía (las regiones) y se apuntaban factores sobre la organización espacial (funciones urbanas)

Sin embargo, la geografía educativa también puede servir a los intereses de una formación básica ciudadana según lo expuesto en la Declaración Universal de 1948. Cabe entonces preguntarse cuáles son las razones que nos llevan a postular tal relación entre una materia educativa centenaria y las necesidades de las personas que conviven en un planeta diverso y desigual. ¿Por qué la didáctica de la geografía se preocupa por impulsar un monográfico como éste? ¿Qué pueden aportar las disciplinas científicas a la formación ciudadana? ¿Por qué hemos querido relacionar espacio geográfico y ciudadanía través de una propuesta educativa? ¿Qué aporta la geografía como materia escolar?

En primer lugar por la propia tradición analítica de esta ciencia respecto a su manera de conocer críticamente las relaciones entre sociedades y territorios. A lo largo del siglo XX las percepciones individuales y colectivas de lugares, las preocupaciones por las desigualdades sociales, las diferencias de género en el acceso a bienes y servicios, la organización del espacio público han sido, entre otros motivos, objeto de análisis geográfico, que ha abierto nuevas miradas y conceptos a una explicación del territorio.

En segundo lugar por su reflexión acerca de la identidad de las personas en relación con los medios en que viven. No sólo la sensibilidad hacia el patrimonio cultural, sino también hacia el ecológico, mutable y en riesgo de sufrir una importante crisis ambiental.

En tercer lugar por la capacidad de relacionar los problemas locales y universales en un momento que se define como la era de la globalización. Las desigualdades crecientes a nivel planetario se ponen de relieve en los informes de las instituciones de la ONU, mientras que los estudios locales descubren guetos y marginaciones en áreas metropolitanas.

En el artículo introductorio hemos tratado de definir los conceptos con el mayor rigor posible, para que puedan ser útiles en la definición de los problemas ciudadanos del siglo XXI. Entendemos que de esta manera abrimos las puertas a una relación entre la sociedad educativa (básicamente escolar) y los problemas y aspiraciones diversas que sufren y desean las personas que se transforman en ciudadanas de una sociedad regulada por normas legales. Por eso hemos querido subrayar las diferencias que existen entre espacio individual, colectivo y público, en tanto que son dimensiones humanas que pugnan en la ordenación del territorio.

Es evidente que la definición de ciudadanía no se puede realizar sólo desde una perspectiva disciplinar. Por eso hemos invitado a colectivos educativos (Atlántida en las personas de Florencio Luengo y Antonio Bolívar, Entrepobles y MRP Gonçal Anaya a través de José Antón) para conocer sus modelos de ciudadanía y sus propuestas educativas. Pero no podíamos despreciar el trabajo de la propia geografía, para lo cual hemos solicitado opiniones y argumentos a colegas portugueses (Sergio Claudino) y colombianos (Grupo Geopaideia: Amanda Rodríguez et al.) para que podamos contrastar argumentos y valorar las coincidencias.

Igualmente nos ha parecido de gran interés la propuesta del profesor Fabián Araya de Chile, donde relaciona geografía y ciudadanía con el desarrollo sostenible, así como también la reflexión geopolítica realizada por la profesora M^a Luisa Amorim nos relata la influencia de las escalas geográficas y la concepción simbólica de lo urbano desde Brasil.

Ello nos ha puesto de relieve que estos dos conceptos son investigados y aplicados didácticamente a través de los filtros de las intenciones educativas de los gobiernos respectivos. Por eso en la segunda parte de este monográfico hemos querido conocer qué esperan las instituciones y colectivos de profesores desde diversos países iberoamericanos. Así hemos pedido comentarios desde Argentina (Luisa

D'Angelo), Colombia (Geopaideia, Nubia Moreno, Alexander Cely), Portugal (H. Cachinho y João Reis) y Venezuela (J. Armando). La revisión que hace Joan Pagés de la Universidad de Barcelona sobre su incidencia en España nos permitirá conocer la relevancia que se le concede a este tema en la innovación didáctica española. Como se señala en uno de los artículos mencionados, el primer problema consiste en resolver la situación de incorporación de una niños, adolescentes y jóvenes al sistema educativo escolar. En éste se procura desarrollar una educación ciudadana con unos principios comunes y básicos, que no siempre respetan las sensibilidades individuales y crean frustración y resentimiento respecto a las normas sociales. Sin embargo, seguimos pensando que educar para la diversidad humana en una sociedad regida por normas civiles emanadas del poder público es posible. La geografía puede contribuir a esta posibilidad.

En numerosas ocasiones las alternativas educativas se convierten en expresión de buenas voluntades, críticas intelectuales y programas de deseos incumplidos. Por eso es preciso saber hasta dónde podemos llegar en estos momentos. En la tercera parte de este monográfico y en la sección de crónicas y reseñas hemos querido dar muestra de trabajos prácticos y experiencias que nos pueden ayudar en el momento de articular una alternativa pedagógica.

Tanto desde la geografía institucional (crónica de la profesora Leonor de la Puente), que nos se nos informa de las posibilidades de educar en ciudadanía desde concepciones y argumentos plurales, como desde el relato de las experiencias educativas en curso (artículo de Francisco García y Nicolás de Alba) con los niños más pequeños como protagonistas podemos entender que esta posibilidad es real. Una tarea que los colegas colombianos de Geopaideia prorrogan no sólo a alumnos de mayor edad, sino también a la propia formación de maestros. Igualmente Beatriz Ceballos nos muestra la experiencia práctica de trabajar en un liceo venezolano, con lo cual disponemos de evidencias empíricas que nos indican que es posible llevar adelante una educación ciudadana desde la geografía. Cualquier innovación educativa necesita de recursos y técnicas que apoyen las propuestas teóricas; en este sentido Cristina Gómez nos da cuenta de las experiencias realizadas a través de la página web de la AGE, que se completa con la reseña realizada por María Rosario Piñeiro sobre las mismas herramientas cartográficas.

Una educación en un medio urbano con un componente político, pues como no podía ser de otra manera la *urbs* y la *polis* convergen en la sociedad cívica. Por eso las dos experiencias de educación ciudadana que se relatan en la reseña genérica

de ciudadanía y geografía muestran dos experiencias críticas de cómo afrontar la lectura del medio urbano con una mirada geográfica reflexiva, un mirar que va más allá de las lentes gremiales y se proyecta desde los sentimientos y emociones de los ciudadanos.

X. M. SOUTO

Didáctica Geográfica, 3.^a época
9, pp. 11-32
ISSN: 0210-492-X
DL: MU 288-1977
Editado en 2007

EDUCACIÓN GEOGRÁFICA Y CIUDADANÍA

XOSÉ MANUEL SOUTO GONZÁLEZ
Grupo Gea-Clío

RESUMEN:

Geografía y Educación son dos conceptos que expresan una manera de entender el territorio y las relaciones sociales. El estudio de sus elementos y factores nos facilitará la búsqueda de una alternativa para la formación ciudadana básica en el siglo XXI. En esta introducción analizamos esta posibilidad.

PALABRAS-CLAVE:

Geografía, Educación, Ciudadanía, Espacio público.

ABSTRACT:

Geography and Education are two concepts that explain a way to understand territorial and social relationships. The study of their elements and factors would ease the search for an alternative to basic citizen formation in the XXIth century. In this introduction we would like to analyze this possibility.

KEY WORDS:

Geography, Education, Citizen, Public Space.

RÉSUMÉ:

La Géographie et l'éducation ce sou des concepts qui nous montrent une maniéré de comprendre le territoire et les relations sociales. L'étude de lues éléments et facteurs nous redent plus facile la recherche d'une alternative pour la formation citoyenne élémentaire au XXI siècle. Nous analysant cette possibilité dans cette introduction.

MOTS CLÉ:

La géographié, L'éducation, la citoyenneté, l'espace publique.

INTRODUCCIÓN

El deseo de muchas personas, entre los que se encuentran los docentes, es procurar a través de la educación mejorar las relaciones democráticas y fomentar los valores de la ciudadanía. Para desarrollar estos objetivos no podemos confundir educación con escolarización. Además es preciso recordar que la propia educación escolar está condicionada por los valores ideológicos y sociales de los individuos y colectivos que forman parte de diferentes comunidades escolares.

En este artículo queremos definir con precisión qué entendemos por educación geográfica y ciudadanía. Para ello nos vamos a remontar al derecho básico de las personas a la educación y a la creación de un espacio público, en el cual es posible compartir ideas e intereses individuales con objetivos comunes. Una meta que no está desligada de la vida ciudadana, en las ciudades y áreas urbanas donde se concentra la población, de ahí que sea preciso valorar las aportaciones geográficas en el estudio de la ciudad, en la cual se construyen los espacios públicos.

Por ello el artículo se estructura en dos partes esenciales. En la primera analizamos los deseos de una ciudadanía universal y los obstáculos que aparecen en su logro, así como los esfuerzos que se desarrollan desde organizaciones e instituciones por asegurar que se cumplan los derechos básicos de las personas. La segunda parte establece un conjunto de temas o problemas didácticos que pueden ser abordados en las aulas de la educación básica, tanto en la escolarización reglada y obligatoria así como en los diversos ámbitos de educación no formal e informal: actividades de formación para el empleo o para el desarrollo personal. Con ello queremos dejar constancia de nuestra hipótesis que significa que todavía es posible construir una sociedad democrática con ayuda de la educación, y más en concreto con la escolarización.

1.- RETOS GEOGRÁFICOS EN EL ESTUDIO DE LA CIUDADANÍA UNIVERSAL

La definición de ciudadanía es un asunto complejo y sobre el que existe abundante información y que afecta a diversos ámbitos de la vida social e individual¹.

¹ Son numerosos los trabajos que hacen referencia a la ciudadanía. Teniendo en cuenta nuestros objetivos hemos considerado: MARTÍNEZ BONFAPÉ, Jaume (coord.) et al. *Ciudadanía, poder i educació*, Barcelona: Graó, 2003, igualmente en esta misma idea: BELTRÁN LLAVADOR, José. *Ciudadanía y educación. Lecturas de imaginación sociológica*, Alzira: Germania, 2002 y en el aspecto territorial referido a los jóvenes hemos considerado el artículo de JOVER, Gonzalo. Educación y ciudadanía: el compromiso cívico de los jóvenes (www3.usal.es/teoriaeducacion/rev_numero_02) y el libro de BORJA, Jordi, DOURTHE, Geneviève y PEUGEOT, Valérie. *La ciudadanía europea*, Barcelona: Península, 2001.

Por una parte se hace referencia a la ciudadanía en relación con los derechos básicos, lo que implica un análisis estructural de las personas agrupadas en colectivos sociales. Por otra se estudian las relaciones de identidad individual con las manifestaciones colectivas de índole religiosa, étnica, nacional o ecológica. Incluso por ciudadanía se hace referencia a la pertenencia a un conjunto de valores que se entienden universales, como es la tolerancia, la responsabilidad de los actos y la búsqueda del bien público.

Todo ello nos conduce a combinar diferentes escalas en la construcción de la ciudadanía. Por una parte en el ámbito doméstico familiar, sobre todo como consecuencia de las distintas maneras de organizarse las personas en sus células básicas; y ello no sólo en el mundo occidental con las rupturas matrimoniales, sino por la diversidad de maneras de organización en otros mundos: islámico, chino o hindú. En estos contextos los niños conocen una forma de establecer relaciones de poder que pueden acabar asumiendo como naturales, lo que condiciona su manera de integrarse en otros ámbitos de socialización, como es la escuela. El ámbito doméstico ha sido descuidado en los análisis de la geografía y sólo desde algunas posiciones próximas a la geografía del género y a la geografía humanística se han hecho algunos estudios que nos muestran la importancia de estas relaciones. La vida doméstica, la organización de la casa es algo más que la forma de construcciones rurales que nos mostraban los libros tradicionales de geografía. Más allá de la descripción etnográfica existe un conjunto de actitudes, emociones y relaciones sociales que se pueden analizar en una educación geográfica; el miedo a no llegar a fin de mes con un salario básico da lugar a un aumento de la carga horaria laboral que condiciona el resto de actividades, entre las cuales podemos destacar la comunicación intergeneracional.

La vida comunitaria en las calles y barrios de ciudades y pueblos nos muestra un ámbito esencial de ciudadanía. La participación ciudadana en los proyectos urbanísticos es una de las cuestiones clave para valorar las posibilidades de democratización de la vida urbana. Es preciso generar un mayor diálogo y participación entre los agentes sociales que transforman el medio urbano, como reclaman ya algunos geógrafos; es el ejemplo del libro de H. Capel sobre el modelo de Barcelona². Las ciudades europeas están llamadas a tener un gran protagonismo en el proceso de construcción ciudadana: agendas 21, planes estratégicos, urbanísticos, debates de planes sectoriales y formas de identidad territorial aparecen entre las metas más sobresalientes.

² CAPEL, Horacio. *El modelo de Barcelona: un examen crítico*, Barcelona: Ediciones del Serbal, 2005.

En la escala regional y nacional los derechos ciudadanos suelen identificarse con los derechos de representación política y manifestación de las libertades individuales. Es una manera de entender la ciudadanía asociada al patriotismo “constitucional” y a la consolidación de los hechos nacionales del siglo XIX. Corresponde a una lectura ilustrada de la realidad social y geográfica heredera del ascenso de la burguesía al poder, que como tal se consagra en la Declaración de los Derechos del Hombre de la Revolución Francesa.

Estos valores han sido cuestionados desde algunas personas y colectivos. En primer lugar por las mujeres, que se veían excluidas de la participación pública, en segundo lugar por las personas con menos rentas, dado el carácter patrimonial del derecho al voto, en tercer lugar por las personas que vivían en lugares colonizados, pues se veían sometidos a las normas emanadas por el poder imperial. Esta situación trata de modificarse a través de los diferentes Tratados y Pactos sobre los derechos humanos que proceden del trabajo realizado en el seno de la Organización de Naciones Unidas (ONU) después de la Segunda Guerra Mundial.

1.1. Los valores universales de la ciudadanía en el mundo global

La asunción de unos valores universales como referentes para toda la humanidad surgen, por tanto, del fracaso de la obra civilizadora de los pueblos enfrentados en las dos guerras mundiales. Es en este contexto donde se inscriben la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, el Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, aprobado como tal protocolo en 1966 y como pacto internacional en 1976, que va acompañado de otro Pacto sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (también en 1976) y uno final destinado a abolir la pena de muerte en 1989. Son declaraciones sin implicaciones jurídicas, pero sí con el valor moral que permite a los ciudadanos presionar a sus gobiernos. Y de este modo extender una manera de entender las relaciones democráticas y el ejercicio de la ciudadanía.

Así no podemos desligar esta proclamación de derechos universales de lo que supone el proceso de globalización. La mundialización de las relaciones financieras, de mercancías, de informaciones ha generado un mayor conocimiento de la organización de sociedades diversas. Pese a los debates que ha suscitado el proceso de globalización³, lo que no hay duda es la aceptación de la mayor interrelación de personas y sociedades. Un proceso que ha dado lugar a que aumenten las desi-

³ Nos ha interesado el debate entre Giddens y Hutton: GIDDENS, Anthony y HUTTON, Will (eds.). *En el límite. La vida en el capitalismo global*, Barcelona: Editorial Tusquets, 2001.

gualdades entre los Estados más ricos y más pobres, como registra el Estado Mundial de la Población de la ONU, que precisa que si la diferencia en el ingreso per cápita entre el 20% más rico y el 20% más pobre del mundo era 30/1 en 1960 había ascendido a una proporción 74/1 en 1999⁴. En este sentido, la educación ciudadana desde la geografía no puede dejar de analizar las desigualdades de acceso a los recursos naturales y al bienestar humano, derivado de los servicios imprescindibles para adquirir una condición de vida digna; una evolución que implica un análisis en diferentes escalas y con diferentes indicadores como se pone de manifiesto en los estudios internacionales que hemos consultado⁵.

Para analizar las metas de una educación ciudadana universal deseamos partir de las declaraciones institucionales. No para aceptarlas sin cuestionarlas, sino para saber qué tipo de problemas enuncian y conocer cómo puede afectar a un programa de educación geográfica⁶. A este respecto hemos considerado los grandes retos del milenio, tal como los has expresado la ONU, con el objetivo de avanzar algunas hipótesis de partida desde la posición de la educación geográfica para una ciudadanía activa.

1. Reducir a la mitad la proporción de personas que vive en pobreza extrema.
2. Matricular a todos los niños en la escuela primaria.
3. Avanzar hacia la igualdad entre los géneros y dar a la mujer educación primaria y secundaria.
4. Reducir la tasa de mortalidad infantil.
5. Reducir la tasa de mortalidad materna.
6. Dar acceso a servicios de salud reproductiva a quienes lo necesiten.
7. Poner en práctica estrategias para revertir la pérdida de recursos ecológicos.

Vamos a analizar dos de estos retos que nos parecen muy oportunos para la argumentación que estamos manteniendo⁷. El esfuerzo en matricular a todos los niños en

⁴ Las referencias las hemos tomado del informe de la Fundación de las Naciones Unidas sobre la Población (UNFPA): *El estado de la población mundial 2002* (página web: www.unfpa.org/swp/2002/espanol).

⁵ Así los estudios de la ONU muestran que la pobreza ha disminuido en Asia Oriental (en especial en China) mientras que ha aumentado en África central y en Europa oriental en los últimos años del siglo XX. Por su parte, las Organizaciones No Gubernamentales (Cultura de la Pau, Médicos sin fronteras) nos informan periódicamente de la localización de los conflictos bélicos, de las crisis humanitarias y de los problemas estructurales.

⁶ Un ejemplo de lo que queremos decir con el mantenimiento de una actitud crítica ante los informes de organizaciones mundiales lo encontramos en el estudio realizado por TORO SÁNCHEZ, F.J.; GAGLIARDINI, G. La seguridad alimentaria y la FAO: una revisión crítica de los informes sobre El estado mundial de la agricultura y la alimentación, *Biblio3W*, Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, número 637, marzo de 2006, ISSN: 1138-9796. En este artículo subrayan las contradicciones de los informes, pues no analizan las desigualdades del mercado internacional, que es valorado como sistema que permite regular la producción mundial.

⁷ Para definir los retos demográficos de la ONU hemos utilizado el informe internacional sobre la población (ver nota 4).

Primaria y avanzar a la igualdad de géneros fomentando el acceso a la educación de la mujer. Ello refuerza y complementa el derecho universal a la educación y nos permite relacionar este derecho con la construcción del espacio público educativo.

1.2. La construcción de un espacio público educativo

Si analizamos el diagnóstico de la ONU respecto a la escolarización en Educación Primaria podemos observar que se realiza un análisis de criterios básicamente biológicos (cuatro factores de cinco hacen alusión al número de hijos, a los matrimonios precoces, a los embarazos) y, sin embargo, en ningún caso se hace referencia a la explotación de la mano de obra infantil y a la falta de un programa estratégico de educación. Igualmente en el reto-objetivo que supone un mayor acceso de la mujer a la educación secundaria se ofrece una visión demasiado estática centrada en la violencia de género y en las relaciones personales. Sin despreciar estos criterios, que a veces son poco analizados por la educación geográfica, es preciso encuadrarlos en una perspectiva más social, que haga referencia a las relaciones entre la escuela y la vida laboral, entre la educación y la participación política. Y aquí reside otro de los ámbitos de trabajo de una educación geográfica para la ciudadanía: definir los criterios que permitan analizar críticamente los problemas de la población, relacionando el medio local con el contexto global. Y dotando de sentido, emociones y actitudes a los números que describen las desigualdades.

Surge así el concepto de una cultura democrática, que nosotros asumimos tal como lo plantea Antonio Elizalde: “Entendemos por cultura democrática, o <democracia de la cotidianidad> formas de conducta que, generadas en las dimensiones moleculares de la sociedad (micro-organizaciones, espacios locales, relaciones a escala humana), estimulan, a la vez que respetan, el surgimiento de los potenciales contenidos de la diversidad, haciendo posible así conciliar participación con heterogeneidad” (Elizalde y otros, 2002, 123).

Nuestra intención es relacionar directamente los fines y principios derivados de las declaraciones universales con los medios coherentes que se activan en la vida diaria. Pretendemos valorar hasta qué punto las declaraciones de derechos universales tienen su correlato en la vida de las aulas escolares, en las relaciones entre familias, sociedad y escuela. Igualmente queremos saber si las formulaciones de una formación permanente, para toda la vida, están relacionadas con la potenciación de una ciudadanía democrática. Además deseamos saber si en estos casos existe una coherencia entre las reclamaciones de aprender a aprender y la formulación de unos programas escolares que entiendan las competencias en relación

con un conjunto de actividades didácticas y no sólo con un listado de temas académicos. Entendemos que las demandas y expectativas sociales justifican los proyectos pedagógicos y éste es el reto de la geografía educativa⁸.

Así en el caso concreto de la educación podemos encontrarnos con diferentes hipótesis respecto a la obligatoriedad del hecho escolar, forma que asume la reglamentación legal de este derecho y servicio esencial para la ciudadanía. Por un lado existen las teorías que argumentan que la escolarización es una forma de sumisión de las personas a las reglas de convivencia emanadas del poder político⁹. Se argumenta que la escolarización incide en las actitudes y comportamientos respecto al saber establecido por la cultura hegemónica, de tal manera que aunque cambien los contenidos didácticos permanece un sustrato educativo idéntico y que perpetúa la dominación. En este sentido se insiste en que la institución escolar sirve a los intereses de la reproducción de las clases sociales y, en especial, a la pervivencia de las rutinas cotidianas que justifican las jerarquías sociales. Y en el caso concreto de la educación geográfica disponemos de un recurso con un gran potencial: el análisis comparado del espacio público y el doméstico, pues en éste aparecen los roles familiares que reproducen relaciones de poder¹⁰ que permite reflexionar sobre las pautas culturales de la organización social y geográfica.

Por otro lado aparecen las teorías que insisten en la carga emancipatoria del saber escolar, que permite la autoconciencia de la situación personal y permite elegir a las personas sus destinos sociales, como han querido mostrar desde la educación de adultos Paulo Freire o Ettore Gelpi¹¹. Los argumentos manejados insisten en la capacidad de desarrollar ideas que fomenten proyectos comunes y en el desarrollo de la personalidad autónoma del individuo. Es en este ámbito de relaciones donde se construye el espacio público escolar, entendido como el lugar en el cual se efectúa el aprendizaje.

⁸ En este sentido coincidimos parcialmente con lo expuesto por BÁRCENA, Fernando. *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*, Barcelona: Paidós, 1997.

⁹ En esta posición se encuentran los libros de CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*, Barcelona: Octaedro-EUB, 2005, así como el de GARCÍA OLIVO, Pedro. *El enigma de la docilidad. Sobre la implicación de la Escuela en el exterminio global de la disensión y de la diferencia*, Bilbao: Virus Editorial, 2005.

¹⁰ Es el caso de experiencias sobre ¿quién hace qué? en los diferentes días y horas de la casa, o en la ocupación del espacio doméstico (la cocina, el comedor, la sala de estar, las habitaciones) que manifiestan una desigual distribución de tareas (las hermanas trabajan más que los hermanos los fines de semana) y de los espacios (la cocina es territorio de la mujer ama de casa).

¹¹ GELPI, Ettore. *Educación permanente. La dialéctica entre opresión y liberación*, Valencia: Edicions del Crec y Diálogos, 2005. Sobre la figura de este educador italiano se ha constituido una fundación ligada a CC.OO. que promueve intercambio de experiencias pedagógicas en uno y otro lado del Atlántico y dentro del contexto de la educación popular. Sus publicaciones nos han resultado de interés para la redacción de este artículo.

Horas día	Padre	Madre	Hvarón	Hmujer	Otras personas
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					

FIGURA 1. Modelo de ficha para recoger actividades domésticas

ACTIVIDADES DESARROLLADAS POR LOS MIEMBROS DE UNA UNIDAD FAMILIAR A LO LARGO DE UN DÍA. Como las unidades domésticas tienen una composición muy diversa se utiliza este modelo sólo como ejemplo posible.

En diferentes colores se diferencia: trabajo; estudio; dormir; comer; dormir; ver la televisión; jugar-ocho; desplazarse... Los estudios realizados nos muestran las diferencias de género en el trabajo de los progenitores e hijos, sobre todo en fines de semana (Souto 2005).

Se utilizan fichas diferentes para días laborables y festivos.

Así el espacio público escolar es aquel lugar en el cual las personas pueden intercambiar libremente sus opiniones, deseos y emociones. Es un espacio que se manifiesta en unos volúmenes construidos (aulas, patios, gimnasio...) y en unos ámbitos de relación interpersonal (alumnos, profesores, familias y vecinos). La geografía tiene un reto pendiente en el análisis del espacio educativo, estudiando cómo se construyen estos ámbitos de relación y cómo se proyectan y construyen formas y volúmenes arquitectónicos. Con ello queremos precisar los distintos sentidos de territorio y espacio, pues el primero es una condición necesaria pero no suficiente para que podamos hablar del derecho universal a la educación, mientras que el segundo expresa la concepción cultural y antropológica de la educación escolar, que oscila entre los dos polos: sumisión y liberación¹².

El problema “de cómo reconciliar el derecho al desarrollo político desigual (social, económico y cultural) con algunos ideales universales sobre los derechos nunca desaparecerá”, nos señala David Harvey¹³, de manera acertada a nuestro juicio. Por eso es esencial desde una perspectiva geográfica analizar cómo se patrimonializa el espacio público, como se crean guetos por parte de los ricos para separarse de los pobres, como él mismo muestra en Baltimore y que en el caso español aparece en la política del Estado de conceder a la iniciativa privada los derechos de crear centros escolares de educación básica y obligatoria y de permitir la iniciativa urbanizadora privada a los agentes de promoción, como en el caso de los Programas de Actuación Integrados (PAI) en el caso de la Comunidad Valenciana. E incluso ello afecta al derecho al disfrute de los recursos naturales, como se puede apreciar respecto al urbanismo que se realiza en dichas zonas litorales mediterráneas, donde “el capital construye un paisaje geográfico a su propia imagen en un cierto punto del tiempo sólo para tener que destruirlo después...”¹⁴

1.3. Participación y ciudadanía

Los estudios consultados y las estrategias política de la UE y EEUU indican que existe una preocupación por encauzar la participación política a los ámbitos de la democracia representativa. Ello es el resultado de sus insuficiencias (con tasas de participación en elecciones legislativas que oscilan entre 35 y 50% en

¹² El territorio escolar está definido por un edificio, unos patios de juego, unas instalaciones, que se ubican en una parcela identificada como tal en un catastro. El territorio y los edificios pueden ser de mejores o peores condiciones (barracones o volúmenes nítidos). Los espacios escolares son lugares de intercambio de experiencias vitales (de los individuos y de la sociedad), conocimiento acumulado a lo largo de los siglos y que sirve para replantear el presente.

¹³ HARVEY, David. *Espacios de esperanza*, Madrid, Akal, 200, página 115

¹⁴ *Ibid.*, página 206.

Estados Unidos y rechazo al modelo constitucional europeo por parte de franceses y holandeses), por lo que se busca potenciar la participación institucional desde la base: son los programas de gobernanza de la UE.

Los estudios de sociología nos muestran nuevas maneras de concebir la participación, que se relaciona con nuevas signos de identidad colectiva¹⁵. Así podemos utilizar como punto inicial de partida la diversidad de situaciones respecto al compromiso de ejercer la ciudadanía. Existe un amplio espectro de ciudadanos, desde los que se consideran informados, pero no participan, hasta aquellas otras personas que rechazan las formas convencionales de participación (a través de partidos, sindicatos, instituciones) por considerarlas poco eficaces. En medio aparecen las posiciones de colaboración con las instituciones en mayor o menor grado.

Han variado las identidades y los intereses colectivos, que ahora son menos claros, se vuelven diversos y plurales. El tiempo es rápido y los incentivos son selectivos. Aparecen nuevos valores y actores sociales, algunos de los cuales ya cuestionan el sistema social, por ejemplo ciudadanos solidarios desde programas alternativos, pues creen que las instituciones y los modos convencionales no van a solucionar los problemas. Pero también aparecen ciudadanos “abonados al privatismo político y social”, que no les interesa participar en causas públicas o semi-públicas.

El nuevo paradigma político impugna la labor de mediación de los partidos políticos tradicionales por estar más pendiente de las necesidades del Estado que las de la sociedad. Los sindicatos y empresarios se han independizado de los respectivos partidos para atender a sus propias clientelas. Las relaciones anteriores procedían de un esquema fordista de producción, que ahora ha cambiado, por lo cual los grandes partidos y sindicatos han quedado como mastodontes poco flexibles.

Esta diversidad, que es consustancial a la condición humana, aparece también en la educación escolar y lo que nos debemos plantear es la posibilidad de desarrollar un programa educativo desde la geografía en relación directa con las metas que hemos defendido en esta primera parte. En este ámbito escolar nos ha interesado en otros momentos la problemática de la participación ciudadana a través de las asociaciones de padres y madres y sus correspondientes federaciones (FAPAs) y confederaciones (CEAPA), en especial en el caso de Valencia¹⁶.

¹⁵ Hemos considerado el trabajo de OÑATE, Pablo. Participación política ciudadana y actores para la intermediación y representación políticas en los albores del siglo XXI, *ARXIVUS DE CIÈNCIES SOCIALS*. N° 11. Diciembre 2004, editorial Afers, Facultat de Ciències Socials, Universitat de València, páginas 13-39.

¹⁶ Así la colaboración se traduce en la coordinación de publicaciones (BELTRÁN, J., HERNÁNDEZ, J., SOUTO, X.M. *Reinventar la escuela. La calidad educativa vista desde las familias*, Valencia, Conferederación Gonzalo Anaya-Nau Llibres, 2003, además de la participación activa en las juntas directivas de las AMPAs y en artículos de prensa local (*Levante-EMV*) y estatal (*Escuela*).



FIGURA 2. Urbanizaciones cerradas que muestran la privatización del espacio.

En esta fotografía de una urbanización cerrada de Valencia se aprecia la diferencia entre espacio colectivo y espacio público. El espacio colectivo, para la comunidad de vecinos propietarios, está reservado a quien puede acceder a esta condición, lo que supone un veto para otras personas, que en la mayoría de los casos no disponen de recursos económicos. Es así un espacio verde de uso privado. La colectividad se transforma en una comunidad de co-propietarios. Por su parte, cuando hablamos de comunidad escolar lo realizamos desde una posición democrática, pues tanto el profesorado, familias, alumnado, vecinos,... participan en relación con las reglas de la representatividad institucional. Ello supone que es una comunidad escolar abierta al espacio público, lo que no sucede cuando estamos en centros concertados o privados, pues el empresario condiciona las reglas del funcionamiento de los centros escolares.

Coincidimos con otras personas en la explicación de los problemas de la participación: por una parte existen las trabas legales (p.e. en el caso español la pérdida de competencias del Consejo Escolar en las últimas leyes, LOCE y LOE), pero por otra hay una imposición de criterios gremiales (o sea del profesorado) que margina la participación de las familias, como puso de manifiesto un estudio antropológico en el estado de Pernambuco, de Brasil (Morales, 2003).

2. RETOS DIDÁCTICOS PARA LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA CIUDADANA

La educación para la ciudadanía supone seleccionar un modelo educativo que no sólo concierne al marco escolar, sino que se proyecta a las relaciones personales y comunitarias. Coincido con Miquel Martínez que ello supone, en primer lugar, crear las condiciones que fomenten la sensibilidad moral en aquellos que aprenden. Una formación para la ciudadanía que requiere un profesorado comprometido con una identidad de la ciudadanía activa o ética civil¹⁷.

La experiencia adquirida tras casi treinta años de profesión docente y gracias a la posibilidad de reflexionar conjuntamente con algunos colegas (Sociedade Galega de Xeografía, Tossal, Gea-Clío) me permiten destacar algunos retos que aparecen en el horizonte próximo de la educación geográfica, entendida ésta no sólo en el marco escolar reglado (Educación Infantil, Primaria y Secundaria, Bachillerato, ciclos formativos, universitaria), sino también en los programas de formación continua en los cuales se pueda complementar el aprendizaje en el marco reglado de la Educación de Adultos, con las maneras más informales de la educación ocupacional y permanente. No sólo es mi deseo, sino la convicción de que es posible aportar un conocimiento útil para el desarrollo de actividades de aprendizaje en este nuevo marco de la educación permanente que nace de las voluntades escritas en la Constitución europea y en los acuerdos firmados por los agentes sociales y el gobierno en estos años iniciales del siglo XXI¹⁸.

2.1. La diversa complejidad de la educación ciudadana

Para afrontar estos retos, en primer lugar es preciso desarrollar los fundamentos de una educación geográfica que considere las necesidades de la nueva ciudadanía, que es cada vez más compleja. Las personas se comportan como demócratas insatisfechos que no ponen en cuestión el sistema, sino que intentan influir en las anquilosadas estructuras del mismo. Se pasa de temas de progreso, bienestar material a otros como igualdad de género, identidad, ecología, autoestima... lo que Habermas denominó “gramática de las formas de vida”. No se busca tanto el consenso fácil, como la posibilidad de defender las ideas de cada uno. La esfera es

¹⁷ La referencia es al trabajo de Miquel Martínez: Educación y ciudadanía activa (www.campus_oei.org/valores/mmartinez.htm). En el caso de la geografía aludimos al proyecto Gea-Clío que venimos desarrollando desde el año 1989: PÉREZ ESTEVE, P.; RAMÍREZ MARTÍNEZ, S.; SOUTO, X.M. *¿Cómo abordar los problemas sociales y ambientales desde el aula?* Valencia: Nau Llibres, 1995.

¹⁸ Por ejemplo el Acuerdo Firmado por la Fundación Tripartita (sindicatos y patronales más significativas y gobierno) el día 7 de febrero de 2006.

ahora semipública, pues se quiere relacionar la esfera privada con la pública... ya no son grupos proletarios de izquierda, sino clases medias en las cuales la adscripción al mercado laboral puede ser coyuntural y, por tanto, no define una posición ante la vida. No se busca tanto la acción del Estado sino la autonomía y el dejar hacer.

Ante esta situación compleja debemos preguntarnos cuál es el papel de las diversas materias, en este caso la geografía, en un proyecto de educación ciudadana. Sin duda nuestra experiencia, orientada desde la profesión de profesor de geografía e historia, está sesgada por el uso de unos conceptos y teorías explicativas. Es aquí precisamente donde reside la esencia de nuestra hipótesis central. Entendemos que la educación geográfica permite construir una ciudadanía crítica. Al menos en dos ámbitos fundamentales: en el estudio de las percepciones sociales y espaciales, analizando los filtros de las emociones e imposiciones culturales; así como en el análisis preciso de la cultura escolar, en especial a través del estudio de los controles del comportamiento y del aprendizaje que se propone por medio de actividades didácticas, en especial por medio de los exámenes¹⁹.

Y en un sentido más práctico nos hemos atrevido a formular una programación alternativa que facilite el cambio de las rutinas escolares. Frente a un listado de temas hemos propuesto una selección de contenidos educativos y actividades de aprendizaje realizada a partir de los criterios legales de evaluación y de los problemas existentes en el entorno social y ambiental donde se desarrolla la vida diaria. Se trata de cambiar las actitudes ante el saber escolar, pues ya no se trata tanto de responder a la pregunta ¿qué debo seleccionar del contenido académico?, sino al contrario ¿qué contenidos académicos son relevantes para formular las preguntas adecuadas para comprender la realidad social y geográfica en la que viven los alumnos y los ciudadanos?

La utilidad del conocimiento geográfico estriba en que sea capaz de emancipar el conocimiento escolar (de alumnos y profesores) de las rutinas enciclopédicas y culturalistas que aleja este saber escolar de las preocupaciones cotidianas. El reto

¹⁹ Respecto a la influencia de los exámenes en la cultura escolar nos ha sido útil el trabajo de MERCHÁN, F. Javier. *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia*, Barcelona: Octaedro, 2005. Colección Educación, Historia y Crítica. Para el caso concreto de los exámenes de acceso a la universidad y su influencia en Secundaria hemos seguido las ideas ya desarrolladas en otro artículo: SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M.; CLAUDINO, Sergio L. Obstáculos en la innovación de la didáctica de geografía en MARRÓN GAITE, María Jesús (editora). *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio del milenio*, Madrid: Asociación de Geógrafos Españoles, Associação de Profesores de Geografia de Portugal y Universidad Complutense de Madrid, 2001. El artículo aparece en las páginas 191-203.

de toda programación alternativa reside en saber conjugar los resultados de la investigación educativa, transmitida por los estudios universitarios básicamente, con las preocupaciones sociales, analizadas a la luz de los objetivos educativos de un proyecto curricular. En el caso de la geografía el estudio educativo de la ciudadanía considera que lo básico y esencial estriba en el análisis espacial de la humanidad. Es decir, cómo se concibe el espacio desde el poder político y cómo se generan territorios, que a veces segregan a personas y colectivos y otras veces facilitan el intercambio.

2.2. Las subjetividades y la construcción del espacio público escolar

Un análisis clásico en geografía de la población escolar es el que concierne al estudio de la estructura de la población por sexo y edad. Las descripciones estadísticas y su forma habitual de representación (las pirámides de edad) suelen aparecer en la mayoría de los libros de texto. El otro lado de la realidad nos muestra una opinión pública en la cual los números de personas de diferente edad se utilizan para justificar los problemas de la Seguridad Social (gasto farmacéutico, pensiones...), el envejecimiento de la población y los enfrentamientos generacionales. Estas dos perspectivas conviven de espaldas una respecto a la otra sin apenas contacto.

La alternativa que proponemos es sencilla. Recuperar la opinión vulgar sobre las diferencias biodemográficas, con sus implicaciones en la política ciudadana, y cuestionarlas desde una perspectiva geográfica. Así en las aulas de geografía hemos podido comprobar que la imagen que se transmite desde los medios de comunicación (que es la difusión del pensamiento hegemónico) consiste en asociar directamente el problema del aumento de los gastos de la Seguridad Social al creciente número de personas con mayor esperanza de vida, sin considerar otras variables: reducción de natalidad, gastos innecesarios en productos farmacéuticos de grandes empresas...

Igual sucede cuando analizamos el estudio de las migraciones humanas. Los estereotipos que existen sobre los inmigrantes laten constantemente sobre las cabezas del alumnado y sus familias. Pero en las aulas se suele trabajar con saldos migratorios, con asentamientos en barrios, con conflictos surgidos... y muy poco sobre los sentimientos de rechazo, planes de acogida o la valoración de la diversidad. Por eso recuperar la posición pedagógica de los problemas cotidianos supone una educación ciudadana. Y ello podemos realizar mostrando la relación entre las experiencias vividas en las familias y amigos y su contraste con los datos demográficos de las ciudades y Estados.

En consecuencia, lo que mantenemos es que la educación geográfica desarrolla la educación ciudadana activa en el momento en que es capaz de integrar la esfera de los sentimientos y razonamientos personales, las subjetividades, en la esfera social. Y de este modo surge la construcción de un espacio público educativo, que supone un entrecruce de miradas y experiencias.



FIGURA 3. Imagen de propaganda turística de los resorts.

En la difusión de la cultura turística de masas proliferan las ofertas de “todo incluido” que suponen la privatización del espacio a partir de los deseos creados por las agencias de turismo. Se busca un tipo de persona que pierda su criterio de elección y ceda su iniciativa a la organización de su tiempo y su espacio de ocio por parte de las empresas.

¿Cómo es posible trasladar al aula escolar esta preocupación? En el caso que hemos mencionado es posible desarrollar actividades de aprendizaje reflexivas y críticas desde el ciclo superior de Educación Primaria (10-12 años) a través del estudio de las fichas familiares, donde la recogida e interpretación de los datos nos permite reconstruir la historia del pasado más reciente²⁰. Hemos comprobado que los alum-

²⁰ En la página web del proyecto Gea-Clío (www.geaclio.com) existe un análisis de las generaciones que han precedido al alumnado a través del estudio de casos. La consulta se realiza en la sección “descargas” y ahí en el apartado material complementario *trabajando con estadísticas*.

nos que participan de estas actividades son conscientes de la dificultad de investigar en el ámbito de lo social (actitudes críticas), para lo cual se necesita un método de trabajo que permite alcanzar conclusiones sobre las transformaciones del comportamiento y estructura de su familia en el contexto de los cambios sociales en una escala mayor: provincias, regiones, naciones. En Educación Secundaria y en la Educación Permanente de Adultos no sólo es factible sino necesario abordar la diversidad cultural que surge del contacto intercultural entre personas con diferentes percepciones del trabajo, el ocio, la movilidad, las relaciones personales.

En ambos casos existe un riesgo evidente de perdernos en detalles superficiales y dispersar la atención de la persona que aprende. Por eso es preciso contar con una sólida guía de actividades para uso de los formadores. Es decir, tan importante como la redacción de documentos para el alumnado es la descripción de consejos para la orientación del profesorado. Por eso desde el proyecto Gea-Clío hemos concedido una importancia fundamental a la redacción de guías para los docentes, pues somos conscientes que ellos y ellas son las personas que dirigen el proceso de aprendizaje. En ellos recae la tarea de conducir, de educar, a través de un programa de actividades.

2.3 Las respuestas territoriales a las demandas sociales

El estudio geográfico para la formación ciudadana incluye necesariamente toda una reflexión sobre el acceso a la vivienda, la planificación urbanística y la conservación del equilibrio ecológico y defensa de la biodiversidad. En los tres casos es posible definir un conjunto de actividades para educar a las personas en una ciudadanía activa, que haga compatible la defensa de los deseos personales con la construcción de un proyecto común, de interés colectivo.

Como se indicó en el caso anterior (subjectividades y espacio público escolar), es preciso considerar las investigaciones realizadas por el ámbito académico. En este caso hemos considerado las aportaciones del sociólogo Jesús Leal (2004) sobre los elementos que definen la política de vivienda en España y en el Sur de Europa.

Según su diagnóstico existen tres elementos que caracterizan la política de vivienda en el Sur de Europa. En primer lugar la limitada capacidad de la administración civil en la gestión del patrimonio público. Además se ha de considerar la canalización de activos financieros opacos hacia el sector inmobiliario. Por último no se debe olvidar la función de la familia en la solidaridad personal, ello se refleja incluso en la política institucional: ayudas según el número de personas que vayan a vivir en casa

La política de los países del sur suele consistir en apoyo económico (ofrecer dinero) y no tanto en crear bolsas de alquiler. El acceso a la propiedad genera segregaciones sociales a través de la política de precios. De este modo, una propuesta de educación ciudadana intercultural debe facilitar la exposición de alternativas por parte de los alumnos acerca de cómo desarrollar un espacio público residencial que rompa con la hegemonía de espacios segregados.

En este mismo sentido la educación geográfica debe mantener una posición analítica y crítica respecto a los intereses particulares que subyacen a las propuestas legislativas de la Ley Básica de valoraciones del suelo de 1998 y las diferentes leyes autonómicas que como en el caso de Valencia y Galicia conceden la capacidad urbanizadora (y la gestión de expropiación ante propietarios) a las personas individuales que ocupan el rol de promotores de urbanizadores de dos o más parcelas (Planes de Acción Integrada: PAI).

2.4 El estudio de las desigualdades en personas y territorios

El análisis de la distribución de las desigualdades económicas, sociales y culturales es uno de los temas básicos y reiterativos de la educación geográfica escolar. Sin embargo son estudios que suelen estar condicionados más por la presencia de estadísticas, que son fácilmente cartografiables, que por el examen de las características de la desigualdad que se ha seleccionado.

Un reciente informe sobre equidad y desarrollo nos advertía de la dificultad de medir algunos de los derechos básicos, como es el caso de la educación²¹. Dicho estudio nos ofrece datos sobre las desigualdades en los niños de un mismo país en relación directa con las oportunidades de estudio de sus progenitores o la ubicación de sus escuelas en un ámbito rural o urbano. Y en este sentido nos muestra un reto para la educación geográfica escolar, ya que nos invita a estudiar las desigualdades en diferentes escalas, lo que matiza la simplificación de países ricos/ países pobres o semejantes.

Un estudio geográfico de las desigualdades geográficas, desde una perspectiva de educación ciudadana, determina el análisis de estas diferencias. En primer lugar es preciso definir las desde una posición subjetiva, o sea desde las experiencias cotidianas vividas por el alumnado en su propio contexto social y posteriormente introdu-

²¹ Nos referimos al *Informe sobre el desarrollo mundial*, 2006. Equidad y desarrollo, Bogotá: Banco Mundial, Mayol Ediciones y Mundi-prensa, 2005. La referencia a las desigualdades en educación la encontramos en las páginas 23 a 27.

cirse en los datos ofrecidos por las instituciones oficiales. Además condiciona toda la metodología educativa, pues los alumnos saben que se ha de cuestionar toda la información, lo que acrecienta su espíritu crítico y su participación en el proceso didáctico, desde sus percepciones de las realidades vividas hasta la reflexión conceptual y contraste con los datos que se le ofrecen en diversos documentos.

2.5 La educación escolar y la transición al empleo

La transición entre el mundo escolar y el empleo es uno de los asuntos que más preocupa a los agentes políticos. Tanto el diseño de la formación profesional como la regulación de los estudios universitarios están impregnados de esta preocupación. Igualmente los acuerdos sociales para el empleo contemplan a la formación como uno de los requisitos básicos para desarrollar mejor la actividad laboral. Además hemos de considerar las expectativas que surgen en el ámbito de las relaciones personales cuando se accede a una formación profesional especializada o universitaria.

Sin embargo los sondeos de opinión realizados por el Instituto de la Juventud²² nos muestran un desajuste entre ambas categorías. Siete de cada diez jóvenes nos muestran que no existe tal correspondencia, pero además subrayan que la manera de obtener trabajo todavía está más condicionada por la existencia de amigos y familiares a los que se recurre que por las cualidades personales. De hecho la valoración que se hace de la vinculación del primer empleo respecto al estudio no supera un índice 2,9 sobre 10. Un dato que no invalida la correlación entre el mayor nivel de estudio y un mejor empleo, pero sí cuestiona la transición entre el estudio y el empleo.

A ello hemos de añadir las valoraciones que se hacen en la vida cotidiana respecto al mundo laboral, que fomentan una posición individualista “se tu mismo” como si el responsable de la obtención del empleo fuera la persona y no las instituciones. ¿Cómo puede contribuir la educación geográfica a combatir esta disyuntiva entre responsabilizar a la persona y desvalorizar a la situación institucional de la formación para el empleo?

En primer lugar abandonando una educación geográfica que recurra sólo a las estadísticas globales: los sectores tradicionales de actividad, el paro, los tres grandes grupos de edad... Se hace preciso definir a la juventud como un grupo hetero-

²² En la página web del Instituto de Juventud (www.injuve.mtas.es) aparecen sondeos que se realizan periódicamente sobre las ideas de los jóvenes así como estudios sobre sus características sociológicas.

géneo que se manifiesta tanto en la reivindicación del ocio individual como en la defensa de derechos universales, entre los cuales defiende con más intensidad los relacionados con el espacio público: trabajo, educación, cultura, vivienda y medio ambiente. Unos jóvenes que desconfían de la hipocresía de las grandes manifestaciones políticas y que se encuentran en diferentes situaciones personales como consecuencia del origen familiar: a la universidad acceden fundamentalmente los hijos de familias de profesiones liberales.

En segundo lugar planteando la educación geográfica del espacio público laboral y escolar desde la ejecución de un derecho constitucional, donde la responsabilidad individual se corresponde con los deberes que tiene el individuo respecto a la sociedad, que garantiza por medio de la acción estatal el ejercicio de aquellos.

En tercer lugar planteando una secuencia de actividades donde sea posible combinar la reflexión sobre experiencias subjetivas con el análisis empírico de las desigualdades en el acceso al mundo laboral.

Además en el caso de la geografía nos hemos de plantear seriamente que una de las “salidas profesionales” más importante consiste precisamente en la formación ciudadana. Un análisis realizado por la Universidad de Valencia revelaba que las titulaciones de Geografía y de Historia se encontraban en los últimos puestos en relación con el trabajo desempeñado por sus egresados. Sólo uno de cada tres alumnos de geografía manifestaba desarrollar un trabajo relacionado con su carrera y el trabajo aceptado requería los estudios universitarios sólo en un escaso 47%²³.

2.6. El paisaje geográfico y la educación ciudadana

Uno de los objetos clásicos de la educación geográfica reside en el análisis del paisaje. Si bien la posición clásica ha hecho más incidencia en los aspectos descriptivos y visuales que en otros componentes del mismo: las sensaciones y percepciones, las políticas públicas ante los recursos finitos, la convivencia con el riesgo y los desequilibrios ecológicos. Ello implica superar las concepciones trasnochadas de paisajes naturales y paisajes antrópicos para poder valorar los elementos de transformación cultural del ambiente.

²³ Nos referimos al estudio realizado por la Universidad de Valencia a través del Observatori d’Inserció Professional i Assessorament Laboral (OPAL). Hemos manejado el resumen publicado por el diario El País del martes 16 de mayo de 2005 en las páginas de la Comunidad Valenciana. Para más información se puede consultar www.fguv.org/opal.

Las dificultades de afrontar este reto por parte de la geografía ha derivado en la organización de otras carreras universitarias (por ejemplo ciencias ambientales) y asignaturas en bachillerato (ciencias de la tierra). Sin caer en una posición de reivindicación gremial sí que nos parece oportuno recuperar la utilidad del conocimiento geográfico adquirido por las investigaciones realizadas para plantear diferentes actividades de aprendizaje sobre el medio geográfico local y el ambiente planetario.

Pensar localmente para poder actuar mundialmente. Esta formulación de nuestra hipótesis de trabajo supone que desde la geografía es posible delimitar los espacios relevantes en los cuales se producen situaciones individuales, pero no únicas. Supone actuar con el procedimiento de escala para acotar las relaciones ecosistémicas que se producen en un lugar determinado y poder decidir cómo actuar globalmente en relación con otras personas que viven en lugares lejanos. A este respecto hemos de valorar las posibilidades que ofrece internet para que los escolares y docentes puedan intercambiar sus experiencias, tal como hemos realizado nosotros en este monográfico. La geografía se convierte así en un arma para la guerra cultural, en la cual se quiere imponer una visión unilateral y unívoca del mundo.

3. CONCLUSIONES

En un artículo como éste, que quiere servir de guía a un número monográfico sobre las posibilidades de colaborar en la formación ciudadana desde la materia escolar de la geografía, no aspiramos a alcanzar conclusiones sobre los argumentos utilizados, sino presentar los principales asuntos que nos interesan en este discurso dialéctico entre geografía y ciudadanía.

Por una parte advertimos de las necesidades de investigación geográfica sobre asuntos que son relevantes para la ciudadanía: los problemas urbanos que afectan a cualquier ciudadano con el objetivo de crear la geografía escolar a partir de problemas cotidianos. En este sentido celebramos que un reciente congreso de geografía en España se haya planteado el problema de los espacios públicos, tal como se relatará en uno de sus artículos²⁴. Además la geografía española se ha preocupado de preparar materiales visuales, cartográficos e informáticos sobre estas cuestiones, para que

²⁴ En este mismo sentido hemos de destacar las aportaciones de los Congresos Internacionales de Geocrítica de la Universidad de Barcelona, en el cual se han analizado los problemas sociales de las migraciones, vivienda y trabajo, así como las relaciones entre la sociedad y las Tecnologías de la Información y Comunicación. En la página web de geocrítica (www.ub.es/geocrit/menu.htm) en la sección de Scripta Nova podemos encontrar las comunicaciones y ponencias de estas jornadas.

desde las aulas de secundaria se pueda abordar con rigor y recursos precisos estos problemas, tal como nos refleja otro artículo sobre la página web de la AGE.

Para que podamos constatar que esta preocupación no es sólo producto de unos pocos geógrafos y profesores hemos abierto nuestra panorámica a otras personas que viven en diversos lugares del mundo iberoamericano. Con las aportaciones procedentes de Argentina, Brasil, Colombia, Chile y Venezuela queremos ofrecer una visión diversa, pero con principios comunes. Se trata de pensar localmente para poder actuar con unos principios metodológicos compartidos, como podremos comprobar en los próximos artículos.

La construcción de la ciudadanía democrática no es obviamente una cuestión que sólo incumba a la geografía. Pero para este menester entendemos que la geografía posee un conjunto de conceptos y procedimientos que facilita el análisis de la problemática social y ambiental y de esta manera facilita la construcción de una alternativa curricular.

BIBLIOGRAFÍA

- ELIZALDE, A., MAX-NEEF, M. y otros (2002). *Sociedad civil, cultura democrática e inclusión social*, Xàtiva: Diálogos-L'Ullal.
- LEAL, J. (2004). El diferente modelo residencial de los países del sur de Europa: el mercado de viviendas, la familia, el Estado, ARXIUS DE CIÈNCIES SOCIALS. N.º 10. Editorial Afers, Facultat de Ciències Socials, Universitat de València. Monográfico: *Ciutat i Territori*, pp. 11-37.
- MORAES SANTOS, E. M. (2003). Ambientes topográficos da escola pública. Significações imaginárias patrimonialistas. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, vol. VII, N.º 143, <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-143.htm>> [ISSN: 1138-9788].
- LAMO DE ESPINOSA, E. (1995) (editor) *Culturas, estados, ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa*, Madrid: Alianza Editorial.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (2005). Educación ciudadana y didáctica de la geografía, *Didáctica Geográfica*, (segunda época) N.º 7, pp. 575-596.

Didáctica Geográfica, 3.^a época
9, pp. 33-52
ISSN: 0210-492-X
DL: MU 288-1977
Editado en 2007

MODELOS DE CIUDADANÍA Y GLOBALIZACIÓN

JOSÉ ANTONIO ANTÓN VALERO
Profesor de Geografía e Historia de Secundaria

RESUMEN:

Los cambios en nuestro mundo global y sus tendencias elitistas y de exclusión, nos plantea resituar conceptualmente el uso de los derechos político-sociales y la participación democrática. El artículo apuesta por la consideración del espacio escolar como un ámbito de aprendizaje de ciudadanía y valores interculturales.

PALABRAS-CLAVE:

Ciudadanía; competencia democrática; educación emancipatoria; globalización.

ABSTRACT:

Changes in our global world and their elitist and exclusivist tendencies make us conceptually replace the usage of political-social rights and democratic participation. The essay goes for the consideration of school space as a ground of citizenship and inter-cultural values learning.

KEY WORDS:

Citizenship; democratic competence; emancipating education; globalization.

RÉSUMÉ:

Les changements dans notre monde globale et ses tendances élitistes et d'exclusion, nous fait nous poser la question de remettre en place d'une manière conceptuelle l'emploi des droits politique-sociaux et la participation démocratique. L'article plaide en faveur de la considération de l'espace scolaire commune, un cadre d'apprentissage de citoyenneté et de valeurs interculturelles.

MOTS CLÉ:

La citoyenneté, compétence démocratie, L'éducation émancipatrice, globalisation.

1. EL PROCESO DE GLOBALIZACIÓN Y LA EDUCACIÓN

Para poder entender el papel de lo educativo en nuestras sociedades “avanzadas” del Norte, hemos de tomar en consideración los procesos de globalización y sus consecuencias de “desorden” sobre una realidad social que se nos presenta cada vez más compleja. Los procesos de interacción económica sustentan criterios hacia el mundo económico (pero también hacia el social), de productividad, rentabilidad y eficacia, ahorro de costos, reducción del sector público, individualismo y gestión de estilo empresarial.

Más allá de una lectura de la Globalización como fenómeno estrictamente económico-financiero, debemos considerar su impacto en el modelo cultural de la sociedad, lo cual supone un dispositivo informativo y comunicativo que, a través de la lengua, pero también de las tradiciones, los hábitos, los comportamientos, las aficiones, constituye una especificidad singular y una representación del mundo, acrecentados con los medios hoy en día disponibles.

Es la consideración de la realidad como interdependiente y global, y la dimensión transformadora de la acción educativa, lo que nos lleva cuestionar el modelo cultural dominante, recentrando el discurso y abordándolo desde una explicación dialéctica y globalizada de los problemas mundiales.

Intentaremos analizar pues, algunos de los aspectos que determinan ese fenómeno local/global y las implicaciones para un análisis crítico de los problemas planetarios, desde el punto de vista educativo y didáctico, favoreciendo así, el establecimiento de la relación entre escuela y entorno, entre las expectativas socio-educativas y el mundo simbólico que los colectivos humanos establecen para ser transmitidas.

1.1. Cambios en un mundo global

Tras la caída del muro de Berlín y las modificaciones en las relaciones internacionales, se extendió una cierta percepción de un panorama mundial estable y ordenado. Frente a la imagen repetida hasta la saciedad, de un Occidente defensor de la Democracia y campeón de la Justicia, “líder” (especialmente algunos de esos países) en la defensa de los Derechos Humanos (los que se pretenden universalizables), y espejo para el resto del planeta del modelo de desarrollo y político más equilibrado, el devenir humano no parece que haya sido tan simple, elemental y previsible.

Entre esas transformaciones producidas en nuestras sociedades, habría que recordar los referidos a los derechos de las minorías, los cambios en el papel de la mujer en la sociedad, los distintos modelos de trabajo, las innovaciones en el terreno de las nuevas tecnologías de la información, y las nuevas formas de comunidad.

En estos últimos años, esos cambios resaltan especialmente, en el fenómeno de los movimientos de población y la globalización cultural, que afectan a modelos socio-políticos concretos, y han generado procesos en la configuración del imaginario colectivo, todavía no bien estudiados. En todo caso, parece evidente que unos y otros factores, tienen que ver con el tipo de relaciones internacionales establecido, y los sistemas socio-económicos dominantes.

1.2. La formación de la conciencia ciudadana

Esta perspectiva, debe plantearse formas de entender los derechos sociales y políticos, el problema de la democracia y la participación, la concepción espacial de los proyectos políticos, que condicionan al sistema educativo y sus diferentes esferas que reflejan, como subsistema social, determinadas concepciones ideológicas. En el trasfondo de esta diferente manera de concebir lo educativo, está el sentido del conocimiento relevante y crítico, la cuestión de la selección cultural, la organización académica, la investigación desde la práctica y la evaluación, así como las relaciones con la comunidad educativa, el medio y su entorno.

En este sentido, la formación de una conciencia ciudadana activa, debe partir de la realidad social cotidiana-familiar, el barrio, la escuela, la localidad, en los que se puedan desarrollar mecanismos de socialización que conducirán al pleno uso de derechos y deberes, como elementos de un aprendizaje individual y social. Estos procesos, son necesarios para generar resistencias críticas y transformadoras, en estos momentos de dificultades planetarias, que se muestran desde lo local a lo internacional ya que, por específicas que puedan parecer, las problemáticas concretas, están vinculadas al modelo de civilizatorio en que vivimos. De ahí que debemos fomentar esa conciencia ciudadana global y contribuir a la búsqueda de alternativas.

La escuela supone una posibilidad de vivenciar espacios de experiencia y diversidad, que permitan al alumnado inmediato y, por extensión, a toda la comunidad educativa, salir de un recentramiento en sí mismo y su entorno facilitando así la conexión con la realidad social (IRES, 1991; Gil, 1996). Así, las garantías institucionales de la posibilidad de una cultura democrática, de una reconstrucción y expresión de la propia identidad, y de poder compartir e interaccionar las creencias

y valores están, al menos, posibilidades y recogidas en la escuela pública. Escuela cuya calidad tendrá significado en la medida que recoja el sentido realmente educativo en sí mismo, es decir, el desarrollo de una ciudadanía crítica.

Como parte de esa conciencia y el desarrollo de esa propia identidad, se debe propiciar el conocimiento y la comprensión del otro, lo que supone el respeto por los otros que propicia su transformación en alteridad. Para entender esas otras realidades culturales, se ha de trabajar en la perspectiva de reconocer y construir los propios referentes y señas de identidad de manera autocrítica, y rechazar así actitudes de incompreensión e intransigencia, tan dominantes en los usos sociales de nuestro entorno.

Vinculados a esta significación de lo individual, estos conceptos van unidos a la organización de grupos sociales, que tienen su peculiar plasmación sobre el territorio, estableciéndose relaciones sociales que configuran la identidad de grupo que, sin embargo, no están exentas del peligro, en algunos casos, de un cierto etnocentrismo o xenofobia.

Sería conveniente considerar, sin embargo, que la construcción de la representación del mundo social, presenta una interrelación estrecha entre el ámbito psicológico y cognitivo, mediante preconceptos y estereotipos que implican unas determinadas formas de razonar e influyen en las redes conceptuales; y otro, más socio-cultural, que abarca el espacio socio-familiar y educativo (formal y no formal), hasta llegar a los espacios informales de los medios de comunicación y, en general, de la sociedad de la información, consumo y ocio. Es preciso superar el estrecho marco escolar, para plantearnos alternativas educativas más globales.

1.3.Ciudadanía global

La perspectiva de la educación en este siglo XXI, nos remite al debate sobre la multiculturalidad y a la capacidad de una sociedad plural para generar identidad colectiva. Potenciar sociedades cohesionadas y con sentido de comunidad e integración, sugiere el problema del tratamiento desde la diversidad, para establecer un diálogo con las otras tradiciones culturales. La búsqueda de valores comunes, independientemente de los orígenes, la clase social o grupo lingüístico, intenta recuperar el sentido de una ciudadanía global y crítica.

El Consejo Europeo decidió considerar el 2004, *Año europeo de la Ciudadanía a través de la Educación*, con su campaña Educación por la ciudadanía democrática que ha generado propuestas bajo el lema “*Aprender y vivir la democracia*”. En

Washington la segunda conferencia anual del Congreso sobre Educación Cívica, asumió estos principios dentro de la campaña “*Educando para la democracia*”, de forma que se promovieran, junto a una educación para la ciudadanía democrática, los derechos humanos, la democracia plural y el estado de derecho, desarrollando la identidad cultural europea pero respetando la diversidad. De ahí que el MEC¹ haya tenido en cuenta estas recomendaciones sobre competencias básicas sociales y cívicas en la enseñanza obligatoria. En términos generales, los documentos nos hablan de una educación como capacitación para la participación como ciudadanos activos e informados, y también como desarrollo político y social de la sociedad en sus diferentes escalas.

Pero para la consecución de una *ciudadanía global*, hemos de tener en cuenta que, hacía ya cinco años, se aprobaron por parte de Naciones Unidas, los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* (ODM) previstos para 2015. Entre ellos se encuentra, lograr la universalización de la educación primaria, probablemente uno de los más importantes, junto a la posibilidad de disfrutar de una infancia digna en un mundo donde 73 millones de menores de 10 años se ven obligados a trabajar. Pero, según el Informe de Naciones Unidas, de mayo de 2005, 56 millones de niños y 65 millones de niñas en el mundo, no pueden ejercer ese derecho tan fundamental. Para conseguirlo, la escolarización formal resulta muy insuficiente y, sin realizar las inversiones necesarias y cambiar las prácticas educativas, es difícil poder dar respuestas a muchas de esas problemáticas sociales.

Ante ello la *pedagogía* a secas, se muestra insuficiente. Los enfoques educativos relacionados con la educación no sexista y coeducativa, para el desarrollo, la solidaridad, ambiental, para la paz, para el consumo, para la diversidad e interculturalidad, que la LOGSE introdujo como transversales, debían aportar una mirada que tuviera presente las relaciones internacionales, económicas, migratorias y las interacciones culturales, generadas en este mundo sin fronteras. Incorporaban elementos, surgidos en muchos casos en los movimientos sociales, al discurso educativo, que nos hablan de la necesidad de un *proyecto educativo* complejo, que atienda a niveles de intervención diferentes, *global* por lo que se refiere a la interacción de escalas de problemas y ámbitos, y *emancipatorio* por su voluntad transformadora. Si “*el discurso pedagógico crítico, supone un intento de comprensión del mundo y de transformación de la realidad, como decía Paulo Freire, es necesario que esas*

1. El MEC en 2004 publicó para su debate el documento *Una educación de calidad para todos y entre todos*.

reflexiones, miradas y perspectivas, puedan y deban ayudar a enriquecer esa tarea, haciendo más complejas las visiones sobre la realidad planetaria, la comprensión de sus problemáticas y diversidades, y dando, a la vez, pautas de acción transformadora” (Antón, 1998). En este sentido, una educación para una ciudadanía democrática, supondría una continuación de esta orientación pedagógica.

1.4. Ciudadanía europea y Globalización

El aplazamiento de los referendos previstos sobre la Constitución europea, tras los resultados conseguidos hasta el momento, parece mostrar que los centros de interés y preocupación de los dirigentes europeos no estén precisamente, en los modelos de ciudadanía que se están promocionando y lo sustentan. Da la impresión que la concepción de *Democracia* que se trasluce, no es la de una verdadera participación del pueblo en las decisiones políticas, sino más bien el de una economía capitalista globalizada, donde el centro de las decisiones se toman en oscuros despachos, habitados por gentes que en realidad están muy alejadas de los problemas concretos, tanto a nivel local como internacional, y de las contradicciones derivadas de las relaciones Norte-Sur.

Precisamente, la Organización para la Agricultura y la Alimentación (FAO) llamó la atención sobre la dificultad para conseguir el primero de los llamados Objetivos del Milenio: reducir a la mitad el porcentaje de personas que sufren hambre en el mundo, cuando se calcula en 18.000 los niños que mueren cada día, habiendo alimentos para todos. Queda muy lejana la aprobación por la ONU en 1970 del 0,7% del PNB para el Comité de Ayuda al Desarrollo hacia los países empobrecidos (ahora impugnada por los EE.UU.). Los datos desde 1990 (el 0,3%) y de 2005 (que no alcanza el 0,3%), no parecen muy esperanzadores en cuanto a su evolución. Es verdad que el acuerdo en mayo de 2005 en la Unión Europea fue subir al 0,56% para el período 2005-2010 y llegar al 0,7 % para el 2010-2015.

Sin embargo, los antecedentes no permiten ilusionarse, ya que más del 12% de la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) se dedica a cancelaciones de deuda contraída o, como en el caso educativo, un 21% de esta AOD en educación², a través de créditos reembolsables FAD (Fondo de Ayuda al Desarrollo), instrumentos de ayuda condicionada a intereses políticos o comerciales españoles. Es decir, una pura operación de

2. En el Informe La AOD en educación a examen. Un análisis de la cooperación española 1999-2004, realizado por las ONG Entreculturas y Alboan.

saneamiento financiero. Así, en la denominada AOD, predomina la ayuda bilateral, con la consiguiente influencia de los intereses estatales y empresariales, a la vez que se mantiene el poco peso a la financiación de proyectos provenientes de las ONGDs.

Tal y como reivindica la *Campaña ¿Quién debe a Quién?*, una manera de reafirmar esa *ciudadanía global*, no como acto meramente individual, sino como hecho colectivo, consistiría en la condonación de la Deuda Externa, por ilegal e injusta. Igualmente, un acto de responsabilidad cívica, consistiría en exigir que la sociedad civil de esos países controle y realice el seguimiento, tanto de la administración de las futuras inversiones y presupuestos (en la línea de los *Presupuestos participativos*, iniciados en Brasil) para fines sociales, como de las *Auditorías sociales*, para detectar responsables de enriquecimiento ilícito y fraudulento, o uso inadecuado de los fondos conseguidos.

El fracaso del G-7 (integrado por EE.UU. Japón, Alemania, Reino Unido, Francia, Italia y Canadá, los países más poderosos del planeta, mas Rusia) sobre las políticas de biodiversidad ha sido palpable. La ideología imperante en este modelo de globalización, la neoliberal, se instaura por doquier, siguiendo el credo, proclamado por el Director del Fondo Monetario Internacional, el español Rodrigo Rato, según el cual se deben “*liberalizar sectores laborales y comerciales*”³, sobre la base a una economía que siga practicando la deslocalización y la sustitución de una economía productiva por otra especulativa y financiera. Todo ello seguirá provocando concentración de riqueza (y, por lo tanto, de poder) en unas pocas manos *emprendedoras*, que supuestamente favorecerán el crecimiento económico y el *bienestar social*, aunque sea a costa de la desigualdad, donde bancos, transnacionales y fondos de inversión, se van adueñando de la dinámica planetaria.

Esa marea neoliberal ha llegado al estado español, generando insostenibilidad ambiental en progresión: reniega del principio de desarrollo de la actividad económica, disminuyendo el uso y la explotación de los recursos naturales y proclama la bondad de la hiperactividad económica y de consumo de fuentes de energía no renovables. En un entorno donde el 80% de la población vive en el 12% de los municipios (o lo que es lo mismo, un 40% de población en el 1% del territorio)⁴,

3. Rodrigo Rato, *El País*, 20 de abril de 2006.

4. Población en municipios en el informe el *Perfil Ambiental de España 2005*, elaborado por el Ministerio de medio Ambiente; y el estudio *La localización de la población española sobre el territorio*, elaborado por el Instituto Valenciano de Estudios Económicos.

el estado español va constituyendo un desequilibrio territorial que concentra en las zonas de litoral, superficies urbanizadas intensivas. Así lo demuestran las agresiones urbanísticas crecientes con su modelo de urbanización masiva, la ordenación de la costa, una arquitectura superflua y poco útil que modifica el paisaje, procesos degradativos como la construcción incontrolada de autovías y líneas férreas (especialmente las de Alta Velocidad, cuyo impacto es mayor), la profusión de tendidos eléctricos o telefonía, los vertidos, la contaminación acústica y lumínica.

Sus consecuencias están relacionadas con la destrucción medioambiental, la contaminación, la destrucción de playas y bosques y el cambio climático. Según World Watch España y CC.OO., en su informe presentado en abril de 2006, el estado español, contraviniendo el Protocolo de Kioto, emitió gases de efecto invernadero en 2005, que suponen el 52,88% de aumento con respecto a 1990, un 3,9% de más que en 2004. Por otro lado, existe la previsión, según el Instituto Nacional de Meteorología, de un descenso de las precipitaciones del 10%, una subida del nivel del mar, escasez de agua potable y descenso de la humedad del suelo del 33%, sequías, olas de calor, desertificación, incendios forestales, y un aumento de la temperatura que ya ha subido 1,5 grados entre 1970 y 2000.

Así, un cierto número de personas participa de manera creciente en el mercado mundial y en las decisiones globales, mientras la mayoría se quedan al margen. De igual forma, la ausencia de *Estado* (la reducción a su mínima expresión de sectores básicos como el sanitario, los servicios públicos, protección civil, o el educativo, en beneficio del capital privado), ha generado, por ejemplo, que los efectos del *Katrina* sobre Nueva Orleans fueran mucho más mortíferos, especialmente para la población negra y pobre.

Estos fenómenos también están provocando endeudamiento público, distracción de recursos de inversiones verdaderamente sociales y, lo que supone un impacto a medio plazo poco visible, el condicionamiento y la influencia, de formas de vivir, ocio y consumo, que van forzosamente ligados a una sostenibilidad ecológica, socialmente viable. Aspectos como el consumo del agua, supone un dintel básico para la ciudadanía y su modelo de crecimiento. Su uso descontrolado en urbanizaciones con baja densidad de población y campos de golf, se opone a concentraciones urbanas mal equipadas, a costa de disminuir el sector agrícola, ya sometidas a una presión que pone en riesgo la desaparición de paisajes ancestrales y, por tanto, un modelo económico, un estilo de vida y de tradiciones populares. El aislamiento entre unos barrios y otros, con la consiguiente separación de grupos sociales y uso de modelos de transporte, la falta de accesibilidad a urbanizaciones,

la desigualdad en infraestructuras, y el diferente uso de éstas (para el ocio, el consumo, los servicios públicos), se convierten así en un debate público porque afectan de manera directa en la definición e implementación de políticas e inversiones y modelos socioculturales.

En el caso valenciano, paradigmático por políticas de despilfarro y especulación, sin la toma en consideración de sus impactos medioambientales y sociales; la aparición de plataformas cívicas como los “*Salvemos la Huerta*” (por el entorno rural); “*Salvemos el Cabanyal*” (la partición de un tradicional barrio marítimo popular), “*Salvemos la Punta*” (la radical modificación de una zona costera cercana al puerto), y otras, suponen un acto de reafirmación social ciudadana, mediante la reivindicación alternativa del territorio, modelos urbanísticos, organización de sus recursos y del paisaje, convirtiéndose en un excelente objeto de análisis y estudio escolar.

El problema educativo planteado, es la toma de una conciencia que relacione los intereses prácticos concretos, con los intereses para un cambio profundo del modelo de Desarrollo, relacionando la sustentabilidad del planeta con alternativas locales y globales, desde la perspectiva de las mayorías marginadas y empobrecidas por ese desarrollo.

1.5. Mercantilización de la educación y espacio escolar

En la última Conferencia Ministerial de la Organización Mundial del Comercio (OMC) celebrada en Hong Kong en diciembre de 2005, y dentro del entorno del Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS), se avanzó en la liberalización de los servicios (el educativo es uno de los doce sectores básicos contemplados), al igual que la Directiva Borskestein está facilitando la privatización de los servicios públicos como educación, sanidad, comunicaciones y transportes, lo que constituye un ataque estratégico y una agresión a los derechos del conjunto de la ciudadanía.

Desde 2001, con el inicio de los Foros Sociales en Porto Alegre, y su ampliación a ámbitos temáticos, como el de Educación, se ha abierto una plataforma planetaria que permite coordinar resistencias y diseñar políticas alternativas, en un acto de ejercicio de ciudadanía global, realizada desde los sectores críticos y populares, al margen de los estados. En estos espacios, se ha reflexionado sobre las políticas públicas que aproximan o alejan de modelos de bienestar y justicia. La mercantilización de la educación, convierte un derecho humano en un bien de cambio, generando privatizaciones, precariedad, pobreza y disminución del papel asistencial y nivelador del estado hacia los sectores más necesitados.

La escuela se debe convertir en un lugar donde crear y favorecer espacios de uso público, para desarrollar los propios proyectos culturales populares, y permitir territorios físicos y simbólicos para el intercambio cultural, entre realidades diferenciadas, desde la perspectiva del género, la edad, el lugar del que se proviene, la clase social, las propias tradiciones, pero que constituyen un bagaje identitario de origen, que ha de ser intersubjetivado y redefinido de forma crítica. Este territorio permite un escenario posible de crítica que facilita el cuestionamiento de modelos sociales hegemónicos, y puede dar a conocer otros, alternativos y emancipadores.

El espacio utilizado, usado para cubrir necesidades básicas como, por ejemplo, de consumo, sanitarios, o centros escolares abiertos al barrio; así como simbólicas (lugares de reunión, ocio, esparcimiento en espacios verdes, plazas en las calles, zonas peatonales), permiten afirmar que existen unas implicaciones espaciales muy importantes, en la construcción de esos territorios públicos, en el sentido de su significado social. Resulta esencial crear campos de experiencia social del espacio público, territorios de participación y decisión, de corresponsabilidad y solidaridad, donde aprender a ejercer esa ciudadanía.

2. LAS ALTERNATIVAS EDUCATIVAS: JÓVENES Y CULTURA CIUDADANA

Este proceso de mundialización ha generado una reactivación de la sociedad civil, especialmente los movimientos sociales con una importante participación de jóvenes que, aunque muy diferentes por sus objetivos, “visibilidad” o progresismo, poseen sensibilidades diferentes, como expresión de la pluralidad de la sociedad civil, respecto a los enfoques de los problemas y conflictos de nuestras “modernas” sociedades postindustriales.

Sus orígenes se sitúan, junto a una crisis cultural y de valores que ha cuestionado las señales de identidad propios (Fernández Buey y Riechmann, 1996), en la exclusión social y la marginación, el deterioro de las condiciones de vida, que han exacerbado el individualismo que busca la solución al margen de la colectividad. Ello ha influido a que se extienda esa sensación de crisis hacia la *política* en el terreno de “lo político” (Zubero, 1996), como escenario diferenciado de la lucha de clases y de una concepción del “poder” a la manera foucaultiana. Así, desde los años ochenta, y fruto de esta desconfianza en el Estado, se han desarrollado experiencias de *nueva comunidad* que han intentado subsanar el sentimiento de pertenencia y una búsqueda de soluciones a los problemas.

La cultura participativa se traslada al terreno de la cotidianeidad, de la *micropolítica*, a la acción social y ciudadana, al margen de los modelos tradicionales como partidos, sindicatos o el parlamentarismo institucionalizado. Sin embargo, muchos de estos movimientos tienen una visión coyuntural y no siempre progresista de sus reivindicaciones. Es cierto que la flexibilidad organizativa que ofrecen y la escasa formalización de roles, permiten una mayor participación. Pero, para adquirir una categoría emancipadora, se necesita cuestionar el consenso y orden social que permita imaginar una realidad alternativa. Su existencia demuestra la posibilidad de romper el monopolio del Saber y la legitimidad del Poder, a través de un fuerte movimiento de asociacionismo social, en una coyuntura de desarticulación del *estado del bienestar*.

La participación de forma activa, da voz propia en los asuntos que parecen especiales de expertos, ayudando a la transformación de la acción política, en una real democracia participativa y no sólo representativa. La educación cívica y política de la ciudadanía democrática se convierte así en una propuesta política hecha desde una determinada concepción ideológica.

Esta crisis de lo político, su credibilidad, y de la forma de hacer política, entre la juventud y el resto de la sociedad, la ausencia de hábitos participativos y asociativos, plantea la falta de una capacitación de la juventud en la participación activa, el asociacionismo, la ausencia de una visión sobre la evolución de las ideas políticas y modelos sociopolíticos, y la perspectiva global/local de las relaciones internacionales.

Recordaba Agnes Boixader (2005), en su trabajo "*Las ideas políticas de los jóvenes*", las escasas herramientas de comprensión de nuestros jóvenes para entender las prácticas políticas y, como consecuencia, la falta de motivación para su estudio. Si consideramos los factores socializadores que les envuelven, a saber, el espacio socio-familiar, educativo y mediático, no sería excesivamente arriesgado presumir que esos contextos reflejan el mismo problema y son, a la vez, un factor principal.

En el estudio "*Jóvenes españoles 2005*", basado en una encuesta a 4.000 jóvenes de 15 a 24 años, sexto estudio general que ha preparado la Fundación Santa María (Marianistas) desde 1982, con el objetivo de conocer los valores, orientaciones políticas, religiosidad y tiempo de ocio de la juventud española. En lo religioso, en 2005 un 29% se declaraba católico (mientras que hace 10 años la cifra ascendía al 77%), y declaraba su confianza en la Iglesia el 21%. En lo institucional las organizaciones del Voluntariado poseían un 69% de su confianza y el siste-

ma de enseñanza un 60% y la prensa un 46%. Su autoconcepción se aproximaba a una internalización de su imagen social negativa de *vagos y indolentes*.

Políticamente, la desconfianza hacia la “clase política” por parte de la ciudadanía general⁵, es coincidente con la de la juventud. Son las cuestiones cotidianas y próximas, las que más les preocupan, en detrimento de las relacionadas con el mundo global. Sus preferencias se repartían entre la derecha (desde la extrema derecha al centro) con un 36,5%, (un 10% prefiere la dictadura a la democracia), y el centro y extrema izquierda con un 39%, siendo en general las chicas son más de izquierda que los chicos. Su desconfianza hacia la “clase política” es palpable, sólo un 15% opinan que trabajan por el interés general. Estos datos no difieren de las realizadas en otros estudios⁶.

En el caso valenciano, por lo que respecta al sentimiento identitario, se señala que sólo el 13,5% de esa juventud valenciana, se identifica más con su autonomía que con España, siendo éstos más de izquierdas; mientras que un 41,3% de estos jóvenes encuestados, afirman ser ante todo españoles, sintiéndose más de derechas, mientras que en España es el 22,3%.

Es verdad que el individualismo y las tendencias privatizadoras imperantes, no permiten una gran sensibilidad hacia situaciones de injusticia y sufrimiento. Las experiencias en torno al Voluntariado, en acción social y ONGs, por parte de la juventud, con repuntes muy importantes, como ocurrió durante las campañas de los años noventa, por el 0,7% del PIB, con acampadas masivas y acciones de protesta en todo el territorio español, generaron expectativas importantes. Sin embargo, la diversidad de planteamientos e intereses puestos en juego, la falta de capacidad y apoyo, y la institucionalización del movimiento, ha acabado provocando una cierta paralización de este tipo de experiencias participativas.

Ello supone identificar con claridad los nuevos sujetos educativos en nuestras sociedades tanto en el ámbito formal, no formal como informal, de manera que ya no pueden hacerse unas distinciones ni esferas de responsabilidad totalmente separadas. Lo educativo se convierte en un proyecto social y cultural comunitario.

5. *Estudio Internacional sobre Capital Social* de la Fundación BBVA, sobre doce países y 1.500 encuestas en cada Estado, España da la valoración más baja (3,7 sobre 1 a 10) a los Políticos.

6. Estudio elaborado por la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD), el Instituto de la Juventud (INJUVE) y la Obra Social de Caja Madrid, donde 1.200 jóvenes entre 15 y 24 años de todas las comunidades autónomas, sólo el 39% muestran interés por la política; el 30,8% se vinculan al centro y el 27,3% a la izquierda, el 10% la extrema izquierda e igual porcentaje para la derecha (el 2,8% extrema derecha).

3. LA INMIGRACIÓN Y LA CIUDADANÍA EN UN MUNDO INTERCULTURAL

La exigencia de democratización y participación en esta sociedad ciudadana, debe afrontar los fenómenos de diversidad cultural e inmigración, que apuntan un escenario diferente, tiene un reto planteado: que esta sociedad nueva que está surgiendo entre nosotros, debe permitir dar espacio y apoyo a su libertad y realización como seres humanos, en su construcción identitaria.

El diálogo y la negociación toman sentido a través de la comunicación y la interacción que llevan a un conocimiento racional y crítico del ‘otro’. Al considerar las relaciones de intercambio cultural, se ha de tener en cuenta que se deben dar en condiciones de *simetría cultural*, haciéndose imprescindible las posibilidades de expresión y reconocimiento social, junto a una actitud respetuosa aunque crítica.

Los valores inherentes a la tolerancia, el respeto a la diversidad y la igualdad, el sentido de lo comunitario, la asunción de derechos y responsabilidades, el anti-racismo, el interculturalismo, y el no sexismo, han sido valorados como elementos esenciales de un proyecto ciudadano, especialmente si lo consideramos desde una perspectiva cosmopolita.

En este sentido, la ONU realizaba en junio de 2001, la *Conferencia Internacional Consultiva sobre la Educación y la Libertad de Religión, Convicciones, Tolerancia y no Discriminación*, en la que se hacía un llamamiento a la búsqueda de fórmulas de convivencia intra e interculturales.

Según declaraba el Secretario General de Educación, Alejandro Tiana, “*el diálogo de civilizaciones*” y la formación intercultural se han convertido en una urgencia social⁷. Ese intercambio entre culturas, debe tener su referente en la educación de manera que se puedan sentar las bases para el entendimiento y el respeto, en una época donde el contacto humano en una época de movimientos de población, debe implicar interacción e intercambio cultural.

Pero los flujos migratorios (en 2000, un 2,9% de la población mundial vive fuera de su país, es decir, unos 175 millones de personas), son relativamente menores en relación con otros momentos históricos. En contra de los tópicos, los países con mayor presencia de extranjeros son precisamente árabes, los Emiratos Árabes Unidos, con un 74%. El Norte, que acogió un 38% de la población inmigrante total en 1960, ascendió a un 46% al iniciarse esta década. Este aumento relativo está

7. Alejandro Tiana, *El País*, 17 de mayo de 2006.

plagado, en los medios de comunicación y en la percepción social, de metáforas catastrofistas y líneas argumentales poco tranquilizadoras: *“avalancha, invasión, bombas demográficas, incapacidad para la integración”*.

El fracaso de las políticas de integración europeas, cuando se han producido, tienen que ver con una confusión entre integración y asimilación, o integración y multiculturalidad emergente no valorada. De ahí que las políticas públicas partan del presupuesto de no consideración de verdaderos “ciudadanos”, con todos sus derechos y obligaciones (ya que normalmente se parte del principio de más obligaciones y menos derechos). Como se dice en la guía didáctica de la exposición *Inmigración y Ciudadanía*: *“Los mayores problemas con los que se enfrentan los inmigrantes, la falta de acceso normalizado a la red de sanitaria pública. ¿Corresponde a la idea de salud que normalmente se tiene para los ciudadanos en el Norte?. ¿No define la OMS la salud como un derecho que tenemos todas las personas, un derecho humano?. Así mismo, es la falta de acceso al trabajo normalizado, la situación irregular de residencia, el hecho de vivir en zonas de riesgo social elevado y los problemas de comunicación relacionados con el idioma”*.

En el estado español, el nuevo Reglamento de la Ley de Extranjería 14/2003, además de exigir todavía una cantidad de requisitos difíciles de superar para muchos (empadronamiento, certificado de antecedentes penales, oferta de trabajo...) precisamente por la propia situación de sus países de origen, deja el problema de la acogida de estos seres humanos sin resolver dignamente, como lo demuestra las carencias y falta de derecho a asociación, manifestación, huelga, sufragio o acceso a servicios sociales públicos, en muchos casos (a pesar del derecho a la libre circulación recogida en el artículo 13 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948). En esta sociedad postindustrial capitalista, a pesar de la aureola de la llamada “nueva economía”, o precisamente por ello, el 23% es sumergida (unos 130.000 millones de euros), sólo superada por Grecia e Italia. La Encuesta de Población Activa (EPA) habla de un 40% de temporalidad en el mercado de trabajo, de la que, por cierto, un 65% es no comunitario (Martínez, 2005).

Occidente y Europa han de aceptar que ya no son tan homogéneas como aparentaban, ni su composición étnico-cultural resulta la misma que antaño. Cabe dialogar, ensanchar la capacidad de aceptar la diversidad presente. La escuela tiene un papel esencial para construir espacios de negociación y acuerdo, de mutuo conocimiento desde un respeto, que es capaz dotar de herramientas críticas y aprender a cuestionar los valores culturales, en su significado histórico y su función social. Esta búsqueda, como ensayos a nivel “micro”, servirá para los problemas que se

irán generando cada vez con una escala mayor. Se trata de explorar los *invariantes culturales*, de *acuerdo*, de *consenso social cultural*, una ética civil, desde los que construir unos valores y una *moralidad mínima común*, que no puede ser exclusivamente patrimonio, importantísimo, pero sesgado, del mundo occidental.

Un verdadero estatuto de ciudadano supondría una igualación de derechos a la vez que el respeto a su diversidad. Todo lo que supongan políticas de diferenciación sin que ello presuponga la aceptación del intercambio y enriquecimiento mutuo, pueden provocar recelos entre la población autóctona por lo que se entienda como un trato de “privilegio” (para el caso de determinados subsidios o ayudas). Así mismo, también se generan prácticas sociales de “guetización” que, aunque estén generadas por mecanismos defensivos y de solidaridad mutua, acaban provocando dinámicas de autoexclusión y aislamiento del resto del entorno social de acogida, que impiden apreciar mutuamente el enriquecimiento de las diferentes comunidades y colectivos.

Frente a la frecuente falta de “representatividad” del saber escolar, que soslaya las realidades culturales presentes en el aula (Gimeno, 1991), se hace imprescindible un espacio de intercambio, que permita generar competencia cultural y, por tanto, mayor capacidad de afrontar realidades diferentes y respuestas alternativas. Hemos de favorecer mecanismos inclusores y espacios comunes para el intercambio, en condiciones equivalentes de expresión, respeto e igualdad. Es por eso que la escuela pública, los diferentes espacios urbanos, de ocio y cultura, son determinantes en ese intercambio que pueden permitir la posibilidad de una crítica cultural provechosa para todos. De ahí que ciudadanía e interculturalidad formen parte de una misma filosofía educativa.

4. DEMOCRATIZACIÓN Y EDUCACIÓN

Es necesario que el educador vea la educación como una empresa política, social y cultural. Ello supone poner en cuestión las formas de subordinación y las relaciones que instrumentalizan la enseñanza en función de intereses político-económicos elitistas, el mercado editorial, las necesidades laborales, los modelos de consumo y consenso social. El aprendizaje debe consistir en propiciar la ciudadanía crítica, y el profesorado se convierte así, como señalaba Henry Giroux, en un intelectual transformador y comprometido.

La creencia generalizada de que en el discurso científico no hay valores ni ideología, lleva con frecuencia a creer que estos asuntos han de ser tratados como parte

añadida a los saberes tradicionalmente enseñados. Presuponer que los valores democráticos no pueden ser intersubjetivados, es decir, no se pueden explicitar, debatir y tratar de consensuar porque son ideología; que no se puede entrar a cuestionar críticamente en el terreno de lo moral, aunque sí es posible en el de las “ciencias” o disciplinas, supondría separar lo actitudinal y valorativo de lo conceptual. Y es que, la forma en que nos aproximamos al saber, forma parte también de esa cultura ciudadana .

Como decía Apple: *“por qué y cómo determinados aspectos de la cultura colectiva se presentan en la escuela como conocimientos objetivos, fácticos”*. Considerar que en el terreno del saber científico no existen fuertes condicionantes externos que influyen en su tratamiento conceptual y teórico, con intereses y procesos de construcción dialéctica e histórica, invalida que, en su selección y presentación como saber social, los valores actúan de filtro organizador, de manera que son constitucionales con su enseñanza y aprendizaje y no adherencias.

La dimensión de la educación democrática no reside pues, sólo en los contenidos, sino en las prácticas. La democracia supone la redefinición permanente del tratamiento del conflicto en todas sus esferas. La realidad educativa está sumida, precisamente, por multitud de complejidades contradictorias. El principio de cambio y diversidad conviven con el conjunto de subsistemas presentes en el sistema educativo, entre profesorado-ciencia-marco institucional-condiciones materiales-diversidad del alumnado-entorno socio-familiar-expectativas sociales.

En el terreno del aula, de la construcción del conocimiento y el currículum oculto, se hace presente el peso que las estructuras organizativas tienen en la toma de decisiones curriculares, que condicionan las interacciones profesorado-alumnado. La conveniencia de analizar la práctica educativa, para poder transformar las relaciones de poder y el modelo de construcción del saber que emerge en el ámbito educativo, forma parte de la construcción de una vida más democrática. Para ello es adecuado investigar las formas específicas, y los espacios y territorios que se generan, explícita o simbólicamente, de la ideología antidemocrática, es decir, de segregación, clasificación, marginación, que se producen, al igual que en el resto del sistema social. Coherentemente, hay que propiciar espacios de práctica ciudadana y participativa. De ahí que haya que indagar sobre las relaciones entre personas y grupos, al estudiar la cultura organizativa de los centros, a la vez que analizar las contradicciones que se producen entre la función social que se le atribuye a la escuela y su funcionamiento real; valorar cómo se manifiestan y se resuelven los conflictos. Así mismo, la reflexión y análisis sobre las decisiones concretas, las

normativas, las rutinas, nos ayudarán a entender cómo se relacionan y van conformando lo que se denomina “cultura escolar”, como espacio de investigación, y que con frecuencia van ligados a competitividad, androcentrismo y homogeneización.

Como hemos visto, en la acción educativa, se hace necesario explicar y hacer comprensibles los intereses y dinámicas actuales de este modelo global, así como la toma de conciencia de los nuevos sujetos emergentes, de sus intereses propios y alternativos. Para ello las comunidades educativas han de considerar que las decisiones tomadas y los factores que influyen en los procesos educativos, implican visiones ideológicas y valores que influyen en la organización de saberes, prácticas y visiones culturales, que condicionan el aprendizaje individual y social.

La sociedad de la información ha generado el espejismo de que la abundancia de datos e información, es sinónimo de “competencia democrática”. Ni por su nivel de concentración, ni por su grado de control, ni por los estereotipos, ni por los mecanismos de reinterpretación, tematización, fugacidad, superficialidad, dicotomización, esos medios de comunicación pueden suponer un cambio esencial de actitudes y capacidades democráticas. Eso implica que se han de superar esos mecanismos de modelación y categorías mentales, que acaban generando una determinada representación del mundo, que esa sociedad informacional genera.

La internacionalización de la comunicación y de la información está modificando el sentido de la construcción cultural. Nos hayamos sometidos a políticas culturales y de comunicación, donde sus industrias, apoyándose en una interpretación sesgada de las TIC y de los medios de comunicación social, generan un imaginario colectivo al servicio de los intereses del Poder. De esta manera, los recursos y criterios para la consecución de una autonomía moral, van de la mano de la intelectual. Se hace patente la necesidad de incorporar y hacer converger los discursos y perspectivas analíticas emancipatorias en el ámbito de la producción cultural. Debemos crear las condiciones para acceder a mayor información y de mejor calidad, que contrarreste la pérdida del capital humano, cultural y simbólico.

La utilización, por parte de élites económico-políticas y militares, de mecanismos privilegiados para el acceso y control del imaginario colectivo, mediante una imposición cultural determinada, propiciando dicotomías que generan el “estar bien o mal informados” (es decir, de buena o mala calidad), y prácticas sistemáticas de inclusión y exclusión en la información, han ido fomentando, unos lenguajes preeminentes, una “realidad especular”, unos códigos comunicativos y de modelación mentales, unos estereotipos, que invaden los videojuegos, los hiper-

mercados, los espacios de ocio, deporte, moda y, en general, de consumo. Todo ello determina una realidad fuertemente condicionada por el papel que juegan los media en la reinterpretación del mundo.

La erradicación del analfabetismo, también supone la necesidad de una alfabetización audiovisual que rompa *la fractura digital*, que se está produciendo en esta nueva sociedad mediática, ya denunciada en la Cumbre de Túnez de la *Sociedad de la Información*. Por tanto, urge como prioridad educativa, facilitar habilidades cognitivas y culturales que ayuden a descodificar (leer) y codificar (expresarse) con registros alternativos que rompan con la pasividad del consumidor, que es el modelo de ciudadano que nos proponen, incapaz de “controlar” el proceso de tecnologización de la información. La necesidad de formar personas con competencias para interpretar los mensajes y discursos, lo que ha sido definido como competencia cultural, junto a la social y política, es un paso esencial para que las personas sean capaces de acceder a una ciudadanía consciente de sus derechos, si realmente deseamos profundizar en una verdadera sociedad igualitaria y democrática.

Por ejemplo, en el caso de las culturas de origen de los inmigrantes, frecuentemente son definidas en los medios de comunicación y materiales escolares, de forma miserabilista, en clave de carencias, déficits, retrasos y supervivencias de un pasado lastrante para la modernidad. La imagen social está impregnada de ilegalidad, engaño, conflicto, transgresión de normas. Dentro de esta retórica, las peculiaridades étnicas, lingüísticas, religiosas y, en general, culturales, aparecen en la base de muchos conflictos que se producirían por la interacción de esos grupos étnico-culturales y, por tanto, el *choque de civilizaciones*, sería una idea básica para esta percepción. Es necesario desarrollar el enfoque, conceptualizado en determinadas instancias educativas como educación para la comunicación, como otro de los ámbitos de reflexión y trabajo desde un punto de vista educativo.

5. CIUDADANÍA GLOBAL

Por tanto, en esta sociedad global en la que vivimos, se consolida un modelo de *ciudadanía humana*, condicionada por una división planetaria entre ricos y pobres; entre mujeres y hombres; entre unos grupos étnico-culturales y otros; entre unos sistemas económicos y grupos de presión, que dominan el concierto internacional y la toma de decisiones a nivel mundial (GATT, OMC, TLC...) y otros, más condicionados por las reglas establecidas por los poderosos.

En la sociedad europea, los *modelos de ciudadanía*, reflejan esas tendencias mundiales, estableciendo una “sociedad de castas”, en la que los nacionales, están atravesados por las diferencias de clase y género (dando una crítica respuesta a la supuesta Democracia, poco igualitaria y participativa, injusta e insolidaria). Igualmente los extranjeros, se clasifican primero en comunitarios del Norte y del Sur (¿acaso será igual un emigrante portugués en Francia que un alemán?, sin pensar en lo que pasará con los rumanos o turcos cuando accedan al club europeo). Después, los no comunitarios, tendrán una marca clasificadora que dependerá de ser irregulares (tener papeles o no, pues a pesar de la regularización quedará más de un millón sin conseguirlo), de pertenecer a grupos étnicos, culturales o lingüísticos determinados. Y todo ello, sometido al condicionamiento de si se es hombre o mujer.

El panorama, no es precisamente muy optimista, y los retos para la democratización de nuestro planeta, de Europa, dependerán en gran medida, de nuestra capacidad para democratizar y *usar* como ciudadanos con derechos, el espacio público inmediato, cotidiano, de ocio, laboral y personal.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (2006). *Inmigración y Ciudadanía en un mundo intercultural*. Guía didáctica de la exposición Entrepueblos: Alicante.
- AA.VV. (1996). *Transversalidad y Educación Global emancipatoria. Conclusiones del encuentro de Barría*. Hegoa. Reprografiado en Actas del II Congreso de Educación para el Desarrollo. Vitoria.
- AA.VV. (1991). *Investigando nuestro mundo*. Proyecto curricular Investigación y Renovación Escolar (IRES). Grupo Investigación en la Escuela. Reprografiado. Sevilla.
- ANTÓN VALERO, J. A. (2005) (Coord.) “*La Educación del siglo XXI: retos y perspectivas*”, dossier monográfico en la revista *Pueblos* nº 16; Madrid; y “*¿Qué olvida la escuela?. Pedagogías negadas, pedagogías silenciadas*”, en *Acción educativa como acción transformadora*. Entrepueblos, Cuadernos de Solidaridad nº 7, octubre de 1998.
- BAUMAN, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La Modernidad y sus parias*. Barcelona. Paidós.
- BOIXADER, A. (2005). “*Las ideas políticas de los jóvenes*”; pp. 27-35; en revista *Íber* 44; Monográfico *Nuevos enfoques de la educación cívica y de la educación política*.
- COLECTIVO IOÉ. AA.VV. (1999). *Inmigrantes, trabajadores, ciudadanos. Una visión de las migraciones desde España*. Patronat Sud-Nord. Universitat de València. Valencia.
- FERNÁNDEZ BUEY, F. y RIECHMANN, J. (1996). *Ni tribunos. Ideas y materiales para un programa ecosocialista*. Madrid. Siglo XXI.

- GIL SAURA, E. (1996). “*Contribución de la Geografía y la Historia a la Educación para el Desarrollo. Estrategias y fórmulas de distorsión empleadas en los libros de Ciencias Sociales*”. Reprografiado. Valencia.
- GIMENO, J. (1991). “*Curriculum y diversidad cultural*”; en XI Jornadas de Enseñantes con gitanos. Reprografiado. Valencia.
- GÓMEZ, A. E. (2005). “*Tendencias en la educación ciudadana en el siglo XXI*”, en revista *Íber* 44; Abril-Junio; editorial Graó; Barcelona; monográfico Nuevos enfoques de la educación cívica y de la educación política.
- MARTÍNEZ VEIGA, U. (2005). “*Mercado de trabajo e inmigración*”; pp. 9-11; en revista *Pueblos* nº 17; en el monográfico *Hacia una ciudadanía parcial*.
- ZUBERO, I. (1996). *Movimientos sociales y alternativas de sociedad*. HOAC. Madrid.

Didáctica Geográfica, 3.^a época
9, pp. 53-66
ISSN: 0210-492-X
DL: MU 288-1977
Editado en 2007

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: UNA APUESTA COMUNITARIA

ANTONIO BOLÍVAR Y FLORENCIO LUENGO

Proyecto Atlántida

RESUMEN:

El artículo presenta cómo plantea el Proyecto Atlántida (*Educación y cultura democráticas*) la educación para la ciudadanía. En lugar de un enfoque académico, abogamos por una perspectiva comunitaria, en conjunción con la familia y el municipio, en una responsabilidad compartida. Nuestras experiencias ponen de manifiesto que establecer redes entre escuelas, familias y municipios facilita la mejora de la educación de los alumnos y la educación para la ciudadanía.

PALABRAS-CLAVE:

Educación para la ciudadanía, redes familia-escuelas y municipios, ciudadanía comunitaria.

ABSTRACT:

The article presents how the Proyecto Atlántida (Education and democratic culture) establish the education for the citizenship. Instead of an academic focus, we fight for a communitarian approach, in conjunction with the family and the municipality, in a shared responsibility. Our experiences show that networks among schools, families and municipalities facilitates the improvement of the education of the students and citizenship education.

KEY WORDS:

Citizenship education, networks family-schools and municipalities, communitarian citizenship.

RÉSUMÉ:

L'article montre comment l'éducation pour la citoyenneté instaure le Project Atlàntida («L'Éducation et la culture dé démocratiques») Au bien d'une mise au point académique, nous nous faisons les défenseurs d'une optique communautaire, avec la famille et la commune avec responsabilité partagée. Nos expériences maltent en relief qu'établir des réseaux entre les écoles, les familles et la municipalité rendent plus facile et de l'éducation pour la citoyenneté.

MOTS CLÉS:

Éducation pour la citoyenneté, réseaux famille-écoles et communes, citoyenneté communautaire.

1. INTRODUCCIÓN

El Proyecto Atlántida de “Educación y Cultura Democráticas”, en los últimos ocho años, ha elaborado un marco teórico y desarrollado múltiples experiencias en centros y municipios de diversas Comunidades Autónomas sobre educación para una “ciudadanía comunitaria y democrática”. En particular, como vamos a exponer, se caracteriza por defender que un enfoque escolar o académico (asignatura) no basta si no está articulado con otros espacios. Por eso subrayamos la importancia de la *acción institucional* a nivel de centro escolar y, a su vez, conjuntada con su comunidad (familias, barrio, distrito, municipio). Así hablamos de “*ciudadanía comunitaria*” y apostamos por recuperar la comunidad educativa, en un proyecto educativo ampliado, con una *nueva articulación de la escuela y sociedad* (Bolívar y Luengo, 2005).

En lugar de delegar las nuevas demandas y problemas a los centros educativos, como hizo el discurso sobre la “educación en valores” en la década anterior; una de las señas de identidad del Proyecto Atlántida, desde sus inicios, ha sido la voluntad explícita de no limitarse a transferir responsabilidades educativas a las escuelas, incrementando la vulnerabilidad del profesorado al entorno social, al no poder asumirlas en exclusividad. Si se ha de reafirmar la función educativa de la escuela, ésta no es el único contexto de educación ni sus profesores y profesoras los únicos agentes, al menos la *familia* y los medios de comunicación desempeñan un importante papel educativo. Ante las nuevas formas de socialización y el poder adquirido por estos otros agentes en la conformación de la educación de los alumnos y alumnas, la acción educativa se ve obligada a orientar su rol formativo, resignificando su acción con nuevos modos. Entre ellos, la colaboración con las familias y la inserción con la comunidad se torna imprescindible.

En el contexto de cambios actuales, no es sólo en el currículum donde hay que centrar los esfuerzos de mejora, paralelamente hay que actuar en la comunidad, si queremos situar la enseñanza en la sociedad de la información. Una tradición secular, heredada de la modernidad ilustrada, continua empeñada en que la palanca clave del cambio es el currículum. Pero, en una sociedad informacional que divide, con contextos familiares desestructurados y con capitales culturales diferenciados del alumnado que accede a los centros escolares, es en los contextos locales donde hay que centrar los esfuerzos de mejora. Incrementar el capital social al servicio de la educación de los ciudadanos supone, en primer lugar, conexasarla con la acción familiar, pero también extender sus escenarios y campos de actuación al municipio o ciudad, como modo de hacer frente a los nuevos retos sociales.

En un *escenario educativo ampliado*, dentro de una sociedad de la información, la escuela sola no puede satisfacer todas las necesidades de formación de los ciudadanos. El Proyecto Atlántida, en paralelo a otros movimientos de renovación como “comunidades de aprendizaje” (Elboj *et al*, 2002), se ha caracterizado por hacer una propuesta para ampliar la acción educativa y campos de actuación con las familias y el municipio o barrio. Desde una perspectiva actual, el asunto se liga a la tarea de revitalizar el tejido asociativo de la sociedad civil, para compartir de la educación de los ciudadanos, más ampliamente, en el ámbito de la familia y de la ciudad. Escuela-Familia, servicios sociales y municipales están llamados a recorrer un camino compartido en el que también estamos integrando a los responsables del control y seguimiento de conductas y a quienes tienen en su mano el desarrollo de iniciativas sociolaborales, corresponsables de ofertas, horarios y modos de consumo que inciden en los valores de ciudadanía que es preciso reeducar.

2. LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EL CURRÍCULUM

La educación *para el ejercicio de la ciudadanía*, hemos mantenido desde Atlántida, debe ser entendida en un sentido amplio, no limitada a una materia específica, aunque pueda verse reforzada, en determinados niveles educativos, dedicando unos tiempos y espacios propios. En sentido amplio, el sistema educativo debe asegurar a todo ciudadano la adquisición de todo aquel conjunto de saberes y competencias que posibilitan la participación activa en la vida pública, sin riesgo de verse excluido. Por eso, en lugar de reducirla a un conjunto de valores éticos y cívicos, cabe entenderla mejor como capital cultural mínimo y activo competencial necesario para moverse e integrarse en la vida colectiva. Una Educación para la Ciudadanía adecuadamente orientada es algo más que el aprendizaje de los hechos básicos relacionados con las instituciones, los derechos humanos y los procedimientos de la vida política, debe afectar a todo el sistema educativo, incluidas acciones paralelas en otras instancias sociales. Si bien precisa conocimientos, éstos no garantizan el ejercicio de una ciudadanía democrática (Bárcena, 1997; Gutmann, 2001).

La Educación para una Ciudadanía Democrática es un conjunto de prácticas escolares y sociales que puedan contribuir a consolidar los valores que cementan una sociedad democrática. Por eso, formar ciudadanos, significa –entonces– no sólo enseñar un conjunto de valores propios de una comunidad democrática, sino estructurar el centro y la vida en el aula con procesos (diálogo, debate, toma de decisiones colegiada) en los que la participación activa, en la resolución de los pro-

blemas de la vida en común, contribuya a crear los correspondientes hábitos y virtudes ciudadanas. En el sentido comprensivo que venimos defendiendo, Pedró (2003) la define como:

El conjunto de prácticas educativas que conducen al aprendizaje de la ciudadanía democrática, lo cual incluye tanto los conocimientos y las habilidades formales requeridas para el ejercicio de la ciudadanía en el sistema político como, en el terreno de los contenidos, los valores y las actitudes que fundamentan un comportamiento cívico sostenido en cualquier esfera de la vida social y política (p. 239).

Toda una larga generación de literatura (estudios e investigaciones) han subrayado que la educación cívica, como la educación moral, no puede consistir sólo en contenidos a aprender en una materia (es decir, en un aprendizaje conceptual), sino en un conjunto de prácticas pedagógicas y educativas que comprenden, al menos, tres componentes: conocimientos, habilidades y actitudes y valores (Crick Report, 1998; Torney-Purta *et al.*, 2001; Eurydice, 2005). Como tales, exigen procesos de vivencia en el centro escolar y en la comunidad, que además precisan un cierto grado de consistencia entre ellos. Además, cuando hablamos de “Educación *para* la Ciudadanía” nos referimos proactivamente a una *ciudadanía activa*, que –alejados de una posición “minimalista” de la ciudadanía– participa en la amplia esfera de lo público y, como tal, puede ser un antídoto contra la creciente desafección política (McLaughlin, 2000; Westheimer y Kahne, 2004). Por eso, en las democracias occidentales estamos preocupados sobre el modo mejor como la educación puede contribuir a desarrollar las virtudes cívicas, conocimientos, actitudes y competencias propias en los jóvenes.

El Consejo de Europa entiende que la Educación Para la Ciudadanía concierne: “*al conjunto de prácticas y actividades diseñadas para ayudar a todas las personas, niños, jóvenes y adultos, a participar activamente en la vida democrática, aceptando y practicando sus derechos y responsabilidades en la sociedad*”. Por su parte, la red Eurydice (2005) entiende que una ciudadanía responsable debe dotar a los jóvenes de la capacidad de contribuir al desarrollo y bienestar de la sociedad en la que viven, en tanto que ciudadanos activos, lo que implica el desarrollo de una cultura política, un pensamiento crítico unido a ciertas virtudes y valores, y una participación activa.

Asumir aisladamente la educación de la ciudadanía, ante la falta de vínculos de articulación entre familia, escuela y medios de comunicación, es una fuente de tensiones, malestar docente y nuevos desafíos. De ahí la necesidad de actuar paralelamente en estos otros campos, para no hacer recaer en la escuela responsabilidades que también están fuera. Por eso, en una tarea de *corresponsabilidad*, es preciso implicar a las comunidades en la tarea educativa, y debemos hablar de *ciudadanía*

comunitaria, en la medida que es tarea de la comunidad y que los aprendizajes escolares deben ser congruentes con los del entorno social. Por eso, en lugar de limitar la acción escolar espacial y temporalmente, se trataría de aprovechar y crear “sites of citizenship”, es decir los entornos que posibilitan el ejercicio de ciudadanía en el centro escolar, como acción conjunta compartida, pero también –mediante su implicación– en la comunidad en la que se vive y educa. Sin un sentido de comunidad (en el centro escolar, en primer lugar, y más ampliamente en la comunidad educativa) no cabe una EPC activa, en prácticas socialmente reconocidas.

3. EJES PARA LA CIUDADANÍA EN UNA ESCUELA DEMOCRÁTICA

Educar para el ejercicio activo de la ciudadanía no concierne, pues, sólo a los educadores y profesorado, porque el objetivo de una ciudadanía educada es una meta de todos los agentes e instancias sociales. Siendo ya imposible, en el “espacio educativo ampliado” actual, mantener la acción educativa de los centros escolares recluida como una isla, se precisa conexas las acciones educativas escolares con las que tienen lugar fuera del centro escolar y, muy especialmente, con las familias y el municipio. Una inhibición implícita de estas otras instancias sociales no puede servir de excusa para cargar a la escuela con obligaciones que también están fuera de ella. Recuperar un sentido comunitario de la educación supone apelar, como hacía Juan Carlos Tedesco (1995), a un “nuevo pacto educativo”, para asumir una *responsabilidad compartida*.

En esta línea coincidimos con las propuestas y experiencias de *comunidades de aprendizaje*, que habla de la necesidad de establecer sociedades “dialógicas” para hacer frente a los retos de las sociedades de la información, donde la educación “da importancia al diálogo igualitario e integra las voces de toda la comunidad con el objetivo de desarrollar un proyecto plural y participativo en función del contexto social, histórico y cultural del alumnado” (Elboj y otr., 2002, 27). Así, pues, se trata de establecer consensos, acuerdos y alianzas entre todos los agentes, especialmente con las familias, mediante un diálogo igualitario, para llevar a cabo la tarea educativa con posibilidades de éxito, máxime si se trata de contextos desfavorecidos.

Numerosos análisis sociológicos han puesto de manifiesto cómo la capacidad educadora y socializadora de la familia, progresivamente, está disminuyendo (Beck-Gernsheim, 2003; Bolívar, 2006). Por ello, en lugar de delegar la responsabilidad al centro educativo, se precisa más que nunca la colaboración de las familias y de la “comunidad educativa” (barrios, municipios) con el centro educativo.

Desde una perspectiva actual, el asunto se liga a la tarea de revitalizar el tejido asociativo de la sociedad civil, para compartir de la educación de los ciudadanos, más ampliamente, en el ámbito de la familia y de la ciudad. Las Asociaciones Madres y Padres deben ser una palanca para articular mejor la comunidad y el sistema educativo. A su vez, la mayor autonomía a los centros y, especialmente, la tendencia a una mayor descentralización educativa a los *municipios* debe realizarse con nuevas formas de participación que configuren “ciudades educadoras”.

Establecer redes intercentros, con las familias y otros actores de la comunidad fortalece el tejido social y facilita que la escuela pueda mejorar la educación de los alumnos, al tiempo que todos se hacen cargo conjuntamente de la responsabilidad de educar a la ciudadanía. Comunidades locales y los barrios de las grandes ciudades, las escuelas y el profesorado están llamados a establecer acuerdos y lazos para recorrer un camino compartido, buscando fórmulas mancomunadas para educar a la ciudadanía. Como dicen los teóricos del *capital social*, a los que nos referimos posteriormente, si no hay redes de participación, las posibilidades de la acción colectiva son escasas (Putnam, 2002). Familia, escuela y comunidad son tres esferas que, según el grado en que interseccionen y solapen, tendrán sus efectos en la educación de los alumnos. Pero el grado de conexión entre estos tres mundos depende de las actitudes, prácticas e interacciones, en muchos casos sobredeterminadas por la historia anterior.

3.1. Familia-escuela: dos mundos llamados a trabajar en común

El modelo de participación en Consejos Escolares, traslación a su modo del elitismo democrático (representación por estamentos), progresivamente ha ido languideciendo, por lo que revitalizarlo supone un cambio de la “cultura organizativa de participación” en la vida cotidiana del centro. Para ello, son precisas nuevas formas de implicar a la comunidad educativa en la educación de la ciudadanía; sin limitarse a estar cubierta la representación formal o a celebrar las oportunas reuniones. Por una parte, la participación debe asociarse igualmente a las formas de trabajo colectivo a todos los niveles de la vida del centro. Más allá de una democracia limitada a la representación (“definición mínima de la democracia”, la llama Norberto Bobbio, 1986), que provoca por sí misma apatía y desinterés, en lugar de atribuirle al déficit de cultura participativa, otro tipo de *democracia deliberativa* en la que trabajar juntos es posible, abriendo nuevos espacios de interacción y experiencias compartidas (Dworkin *et al.*, 2004).

Es preciso indagar nuevas formas de implicar a la comunidad educativa en la educación de la ciudadanía. El problema no es tener objetivo sino cómo –salvando las barreras actuales y partiendo de la situación– llegar hasta él. Inicialmente, sin duda, hay un conjunto de obstáculos, más perceptivos que objetivos, que impiden la colaboración y el trabajo conjunto: el profesorado no siempre fomenta la implicación de las familias, en parte debido a la desconfianza –contra las evidencias– sobre lo que pueden aportar en la mejora de la educación; por su parte, los padres no siempre participan cuando son inducidos, debido –entre otros– al desconocimiento e inseguridad sobre lo que ellos pueden hacer. Es preciso romper las fronteras de territorios separados, cuando de lo que se trata es del objetivo común de educación de la ciudadanía.

El discurso de la colaboración de las familias se encuentra lastrado de una dependencia del centro escolar, quien se considera debe llevar la iniciativa, por lo que se deben redefinir los roles sociales para que las familias lleguen a ser realmente socios en plano de igualdad. Keith (1997, 1999) identifica dos tipos de discursos, uno dominante y otro emergente, en la teoría y práctica de la relación entre escuela-comunidad, dependiendo de cómo la participación es encarada:

- a) uno, de *socios para la mejora* que, partiendo de un enfoque de “déficit” de las familias, el profesorado adopta el papel de agente, mientras las familias son dependientes de las iniciativas de la escuela, respondiendo a sus demandas. Se busca una participación instrumental, al servicio de la escuela, sin proponerse explícitamente la transformación de las relaciones y de los contextos.
- b) *construcción de una nueva ciudadanía*, que apuesta por una relación más inclusiva, donde todos los miembros de la comunidad son considerados como agentes de cambio, y la conjunción de las escuelas con la comunidad pretenden el desarrollo de las mismas.

En una apuesta transformadora de movimientos sociales, la conjunción entre escuela y comunidad se configura como la construcción de una nueva ciudadanía. Las escuelas deben constituirse, como instituciones públicas, deben ser un núcleo revitalizador de una democracia deliberativa. El papel de los profesionales es redefinido, para ponerse al servicio del desarrollo de la comunidad local en torno a un proyecto de desarrollo común. La participación no es dependiente de la escuela, sino de la propia base comunitaria en un plano horizontal.

Si bien –en más ocasiones de las deseables– hay experiencias no del todo positivas, por no haber delimitado los respectivos ámbitos de responsabilidad y decisión, es preciso superar recelos mutuos, en unas nuevas percepciones y miradas, para organizar espacios y tiempos de relación y colaboración. En nuestras experiencias, centros escolares que, inicialmente, han roto las barreras apostando por

establecer alianzas y acuerdos con las familias, han descubierto la importancia para su propia labor (apoyo, mejora del aprendizaje de los alumnos, incremento de la moral de los profesores y de la reputación positiva la escuela por la comunidad). Hemos constituido en los centros escolares *equipos de ciudadanía*, conformados por una parte docente (equipo directivo, coordinación de áreas y orientación) y no docente (representantes del alumnado, familias y municipios), con un coordinador general. En último extremo, implementar fórmulas de colaboración no es algo dado, tiene que ser construido y conquistado, como se ha mostrado en las experiencias de los municipios innovadores.

3.2. *La ciudad como ámbito educativo*

Nuestra propuesta comunitaria conecta con el sentido originario de ciudadanía. Como es sabido, en su origen latino, la agrupación de ciudadanos de ciudadanos (*civis, cives*) forma la ciudad. La ciudadanía (*cívitas*), además de un estatus civil de acuerdo con el derecho, es un nombre colectivo que significar convocar, agrupar, poner en marcha o movimiento (verbo *cieo, civi, citum*). A su vez conecta con la teoría moral y política del “republicanismo cívico”, inspirado en la libertad de los antiguos como participación activa y en las repúblicas italianas del Renacimiento, que se ha constituido en una alternativa al liberalismo y al comunitarismo (Pettit, 1999), al tiempo que aporta una noción más robusta de ciudadanía. Reivindicar la educación para la ciudadanía es, en nuestro caso, convocar a todos los agentes sociales, buscando fórmulas mancomunadas de resolver los problemas. Comunidades locales y los barrios de las grandes ciudades, las escuelas y el profesorado están llamados a establecer acuerdos y lazos para recorrer un camino compartido.

Reconstruir las comunidades locales y los barrios de las grandes ciudades en un contexto de mundialización ha de plantearse de nuevos modos. No se trata sólo, aunque sea un primer paso, de lograr mayores cotas de colaboración de las familias o de la comunidad, sino de constituir comunidades locales con redes cívicas que puedan ser una alternativa a los procesos de globalización. Por decirlo de otro modo, se trata de hacer una globalización desde la base, solidaria o dialógica, constituida por redes estratégicas entre actores e instituciones en cada comunidad local. En una sociedad global del riesgo la acción local es una respuesta desde la base a la globalización. Beck (2004) ha empleado el constructo híbrido de “g-local” para indicar la necesidad de constituir comunidades locales de redes solidarias que construyan una globalización desde abajo. En cierta medida, la antigua conciencia de clase, propias de la sociedad industrial, se reemplazan por la “conciencia del

lugar”, como el nuevo espacio público de construcción de la ciudadanía. Esto lo ha expresado bien Alberto Magnaghi y otros (2002):

“Una alternativa a esta globalización parte de un proyecto político que valora los recursos y las diferencias locales promoviendo procesos de autonomía - y de ciudadanía- consciente y responsable. Un desarrollo local que no significa ni cierre, ni defensa de fronteras, sino el desarrollo de redes cívicas, como alternativa a las redes globales, fundadas sobre la valorización de las diferencias y de las especificidades locales, así como sobre la cooperación no jerárquica o instrumental. He aquí lo que podría ser el punto de partida para una globalización a partir de la base, solidaria, constituida por una red estratégica entre comunidades locales”.

La ciudadanía, pues, ha de construirse, en primer lugar, localmente, construyendo espacios de participación y lugares donde trabajar conjuntamente. Por lo demás, el urbanista Magnaghi (2000) ha expuesto lo que puede significar hoy un “proyecto local”, que implica, entre otros, la participación activa de la ciudadanía en su construcción. Una perspectiva radical de la democracia, en el contexto actual, supone basarla en los contextos inmediatos, como son los municipios y los barrios de las grandes ciudades. De ahí el auge actual del movimiento de nuevo “localismo”, como contexto para desarrollar las políticas de bienestar, la educación y los vínculos comunitarios.

En España tenemos escasa tradición de territorialización de la educación, frente a la municipalización de los países anglosajones aquí el papel de los municipios ha sido residual y periférico. Pero también estamos, en la mayoría de países occidentales, dentro de una tendencia general a la descentralización y la transferencia de competencias a nivel local (Subirats, 2002). Los padres y madres deben intervenir en este ámbito a través de la participación en los Consejos Escolares Municipales o, en las grandes ciudades, Consejos Escolares de Distrito, así como en otros órganos de planificación estratégica de la comunidad.

Al respecto, desde el Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras celebrado en 1990 en Barcelona y la Declaración de “Carta de Ciudades Educadoras”, son cada vez más comunes las iniciativas de *Ciudades Educadoras* por parte de los Municipios, entendidas como ciudades que, siendo conscientes de su función educativa, planifican actividades para potenciar sus recursos culturales en beneficio de la educación de todos sus ciudadanos (Gómez-Granel, Vila y Vintró, 2001). Así, por ejemplo se están estableciendo *Proyectos Educativos de Ciudad*, entendidos como “el conjunto de opciones básicas, principios rectores, objetivos y líneas prioritarias de actuación que deben presidir y guiar la definición y puesta en práctica de políticas educativas en el ámbito de la ciudad dirigidas a enfrentarse

con garantías de éxito y desde la perspectiva progresista a la nueva sociedad de la información, conocimiento y aprendizaje en este fin de siglo” (Coll, 1998). Estos proyectos son un compromiso para extender la educación más allá de las aulas, estableciendo nuevas relaciones entre escuela y comunidad. Dado que en el ámbito comunitario no sólo existen recursos formativos sino espacios y actores protagonistas de la educación, comenta Subirats (2005, 193-94),

“la escuela (junto con el resto de agentes formativos) ha de poder encontrar en la comunidad local, en la ciudad, el marco esencial en el que integrar su trabajo, proyectar toda su potencia formativa, aprovechando las grandes potencialidades educadoras del entorno local y comunitario, y corresponsabilizándose unos y otros de los problemas comunes y de sus posibles soluciones”.

En fin, es dentro de todo este amplio movimiento de “nuevo localismo” donde se inscriben las acciones promovidas por el Proyecto Atlántida. Los problemas educativos y, en sentido amplio, la educación de la ciudadanía, desbordan el ámbito escolar, requiriendo establecer acciones conjuntas con el entorno comunitario del centro.

3.3. Acuerdos entre familias, escuelas y municipios

En el Proyecto Atlántida, en congruencia con algunas de las líneas más prometedoras para el cambio educativo, estamos proponiendo establecer *redes*, acuerdos o consorcios entre centros escolares, familias y municipios. Dependiendo de cada lugar, nuestras experiencias aportan un potencial inexplorado para la mejora de la educación. Las redes generan unas obligaciones y expectativas recíprocas de apoyo mutuo, al tiempo que un potencial de información y recursos, derivadas de la relación de confianza establecida. La acción educativa, de este modo, mejorará al tender puentes entre los diversos agentes e instituciones de la zona, contribuyendo a la incrementar el stock de capital social en sus respectivos contextos. Establecer confianza entre familias, centros y ciudadanos en general, promover el intercambio de información y consolidar dichos lazos en redes sociales, son formas de potenciar el tejido social y la sociedad civil. Conseguir una mejora de la educación para todos, en los tiempos actuales, es imposible si no se movilizan las capacidades sociales de la escuela. Como concluye Putnam (1994) su libro “construir capital social no es fácil, pero es la llave para hacer funcionar la democracia”.

Enseñar y aprender el oficio de ciudadano requiere, más allá de la acción del centro escolar, la construcción de una comunidad educativa que pueda inducir un proceso de socialización congruente. Atlántida está invitando a crear *Comités de Ciudadanía*, en aquellos lugares donde tiene la oportunidad de compartir su discurso y su preocupación con el eje Escuela, Familia, y Agentes locales y municipales. Las

acciones del *Área de Ciudadanía* deben inscribirse en las estructuras y órganos pedagógicos del centro, estableciendo una adecuada articulación con las familias y la comunidad más cercana. Además, se deben promover, en este ámbito ampliado, acciones de implicación y participación social de los alumnos (voluntariado y servicios a la comunidad así como participación en las instituciones y organizaciones). Para nosotros, hablar hoy de “ciudadanía” debe ser aprovechado como una plataforma para indagar el modelo de sociedad y de educación que es preciso reconstruir. A la vez, debiera conducirnos, a medio plazo, a la tarea pendiente de la última década: qué currículum, qué conocimientos serían los más adecuados para el tipo de sociedad que es preciso redefinir (Thélot, 2004; Guarro, 2002).

La concreción de la propuesta que Atlántida está iniciando en municipios, barrios y comarcas, pasa por fortalecer y en su caso crear estructuras participativas, corresponsables, que realizan un proceso compartido. En líneas generales desarrolla un modelo de procesos que contempla: un diagnóstico común tanto del modelo de sociedad como de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la priorización de las problemáticas a abordar, el trabajo sistemático de cada una de ellas, a través de las comisiones que se configuran, dentro de los llamados *Comités de Ciudadanía*, la evaluación y la institucionalización en los centros y las zonas de las estrategias que se consideren positivas en el desarrollo de la experiencia. Las experiencias de Coria y la comarca de Cijara en Extremadura, las de Tías, Breña Alta, Mala, La Aldea, Tahiche, Haría, Los Sauces-Barlovento en Canarias, Santo Domingo de la Calzada en Logroño, Aracena en Andalucía, entre otras, nos están ayudando a reafirmar un nuevo modelo de trabajo y sirven para cerrar un primer diseño de intervención que puede servir de referencia.

El trabajo corresponsable vivido en los *Comités* por equipos directivos de los centros, junto a los de las APAS, a concejalías educativas y sociales, junto a los técnicos implicados, la presencia del propio CEP, de la Inspección de zona, y la invitación a nuevos agentes sociales, culturales, incluidos en su caso los cuerpos de seguridad, ponen en marcha, sobre el propio terreno, una nueva fuerza dinamizadora que sin duda coordina mejor los medios ya existentes y favorece la dinamización de políticas educativas locales de mayor alcance. Por último, la invitación que estamos realizando desde los propios comités, a desarrollar investigaciones, proyectos compartidos, sobre el propio medio, favorecen el rescate de espacios y momentos comunes, objetivos ligados a procesos, y el entronque de escuela y vida, germen de los valores de ciudadanía. El trabajo diseñado desde los *Comités de Ciudadanía*, favorecen ejemplificaciones, que como el descrito por la Escuela la Unitaria de Mala, Lanzarote, nos sirve para ejemplificar la fuerza de un trabajo común surgido de un diag-

nóstico compartido, y a partir del proyecto de investigación sobre el propio medio-ambiente, favorecen la repercusión de la educación en el desarrollo comunitario.

Si la participación de familias y profesorado, junto a los agentes sociales del entorno, promueve una profundización de la democracia escolar, también es preciso resaltar que se requiere pasar de una concepción de la democracia meramente representativa a una democracia deliberativa. Pero ello también supone, más ampliamente, la reconstrucción del espacio público para la participación ciudadana en una deliberación de los asuntos que le conciernen (Dworkin *et al.*, 2004; Gutmann y Thompson, 1996). Cuando en lugar de una ciudadanía activa se promueven unos clientes que exigen mejores servicios educativos para sus hijos, el modelo participativo entra en grave crisis. Su revitalización pasa, entonces, por formas de *participación auténtica* que, en la formulación de Anderson (2002, 154), “debe ser resultado tanto del fortalecimiento de los hábitos de participación en formas de democracia directa y en el logro de mejores resultados de aprendizaje y justicia social para todos los participantes”.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, G.L. (2002). Hacia una participación auténtica: Deconstrucción de los discursos de las reformas participativas en educación. En M. Naradowski *et al.* (compls.): *Nuevas tendencias en las políticas educativas*. Buenos Aires, Granica, págs. 145-200.
- BARCENA, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona, Paidós, 301 pp.
- BECK-GERNSHEIM, E. (2003). *La reinención de la familia: en busca de nuevas formas de convivencia*. Barcelona, Paidós, 276 pp.
- BOBBIO, N. (1986). *El futuro de la democracia*. México, Fondo de Cultura Económica, 139 pp.
- BOLÍVAR, A. (2006). Familia y escuela: Dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, nº 339..
- BOLÍVAR, A. y LUENGO, F. (2005). Aprender a ser y a convivir desde el proyecto conjunto del centro y el área de Educación para la Ciudadanía. En AA.VV.: *Ciudadanía, mucho más que una asignatura*. Madrid, Proyecto Atlántida, páginas 17-38.
- BECK, U. (2004). *Poder y contrapoder en la era global*. Barcelona, Paidós, 430 pp.
- COLL, C. (1998). El proyecto educativo de ciudad: un elemento estratégico de cambio. *Aula de Innovación Educativa*, 72 (junio), pp. 71-74.
- CRICK REPORT (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. Londres, Qualifications and Curriculum Authority, 24 pp.
- DWORKIN, R. *et al.* (2004). *Democracia deliberativa y derechos humanos*. Barcelona, Gedisa, 364 pp.

- ELBOJ, C. *et al.* (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó, 136 pp.
- EURYDICE (2005). *L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe*. Brussels, Eurydice, the Information Network on Education in Europe, 91 pp.
- GÓMEZ-GRANEL, C., VILA, I. Y VINTRÓ, E. (2001). *La ciudad como proyecto educativo*. Barcelona, Octaedro, 158 pp.
- GUARRO, A. (2002). *Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona, Octaedro, 221 pp.
- GUTMANN, A. (2001). *La educación democrática: una teoría política de la educación* (edición revisada con epílogo). Barcelona, Paidós, 420 pp.
- GUTMANN, A. y THOMPSON, D. (1996). *Democracy and disagreement*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 432 pp.
- KEITH, N.Z. (1997). Can urban school reform and community development be joined?. The potential of community schools. *Education and Urban Society*, nº 28, págs. 237-268.
- KEITH, N.Z. (1999). Whose community schools? New discourses, old patterns, en *Theory into Practice*, nº 38 (4), págs. 225-234.
- MAGNAGH, A. (2002). *et al. Carta del nuevo municipio*. Documento propuesto al Forum Social Mundial de Porto Alegre (1-2 febrero 2002), 5 pp.
- MAGNAGH A. (2000). *Il progetto locale*. Turín: Bollati Boringhieri, 256 pp [edic. francesa: *Le projet local*. Lieja-Bruselas: Mardaga, 2003, 2000, 124 pp.].
- MCLAUGHLIN, T.H. (2000). Citizenship education in England: The Crick Report and beyond. *Journal of Philosophy of Education*, nº 14 (4), págs. 541-570.
- PEDRÓ, F. (2003). ¿Dónde están las llaves? Investigación politológica y cambio pedagógico en la educación cívica. En J. Benedicto, M.L. Morán (eds.): *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid, Injuve, Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales, págs. 235-257.
- PETTIT, P. (1999). *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona, Paidós, 392 pp.
- PUTNAM, R.D. (1994). *Para hacer que la democracia funcione: la experiencia italiana de descentralización administrativa*. Caracas, Editorial Galac, 333 pp.
- PUTNAM, R.D. (2002). *Solo en la bolera: colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana*. Barcelona, Galaxia Gutemberg, 780 pp.
- SUBIRATS, J. (coord.) (2002). *Gobierno local y educación: la importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. Barcelona, Ariel, 235 pp.
- SUBIRATS, J. (2005). Escuela y municipio. ¿Hacia unas nuevas políticas educativas locales?, en Joaquín Gairín (coord.), *La descentralización educativa*. Barcelona, Praxis, págs. 177-207.

- TEDESCO, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, Anaya, 190 pp.
- THÉLOT, C. (presidente) (2004). *Pour la réussite de tous les élèves*. Rapport du débat national sur l'avenir de l'école. Paris, La Documentation Française, 164 pp.
- TORNEY-PURTA, J. (2001). *et al. Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 237 pp.
- WESTHEIMER, J. y KAHNE, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, n ° 41 (2), págs. 237-269.

Didáctica Geográfica, 3.^a época
9, pp. 67-84
ISSN: 0210-492-X
DL: MU 288-1977
Editado en 2007

CIUDADANOS A PARTIR DEL ESTUDIO GEOGRAFICO

ELSA AMANDA R. DE MORENO

ALIX OTÁLORA D.

ALEXANDRA VON PRAHL R.

Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá

RESUMEN:

En este artículo se plantea el concepto de ciudadanía que fundamenta los programas de Ciencias Sociales en la Educación básica de Colombia y su relación con la enseñanza geográfica en el mismo ciclo y en la formación de educadores. Relación que se presenta en la síntesis de algunas experiencias de práctica pedagógica. Establece el vínculo entre la enseñanza de la geografía y la formación de ciudadanos. Así mismo, valora la importancia de tener conciencia del espacio en el que se vive para avanzar en la construcción de ciudadanía y por ende consolidar relaciones más humanas en el espacio urbano. La ciudad se concibe como un espacio pedagógico y didáctico que permite la formación de ciudadanos con pensamiento reflexivo y crítico.

PALABRAS-CLAVE:

Ciudadanía, práctica pedagógica, escuela, competencias ciudadanas, formación de ciudadanos, espacio público.

ABSTRACT:

This article sets up the meaning of citizenship as basis of the Social Studies program, and its relationship with the geography teaching-learning process not only in Elementary School, but also in the Teachers formation process in Colombia. That relationship is evident in the synthesis of diverse pedagogical experiences in the classroom, and reveals the link between the geography learning-teaching exchange and the citizens formation process.

Moreover, it emphasises the importance of raising awareness about building up a real citizenship sense, and to consolidate a more humanistic relationship in the urban space. Finally, the city is considered as a pedagogical and didactic context that allows a reflective and critical citizens formation process.

KEY WORDS:

Citizenship, pedagogical training, school, citizenship competences, citizens formation, public context, space awareness.

RÉSUMÉ:

Dans cet article se pose le concept de citoyenneté qui fonde les programmes de Sciences Sociales dans l'Éducation basique de la Colombie et sa relation avec l'enseignement géographique dans le même cycle et dans la formation d'éducateurs. C'est la relation que l'on présente dans la synthèse de quelques expériences de pratique pédagogique. Il établit le lien entre l'enseignement de la géographie et la formation de citoyens. De même, il évalue l'importance d'avoir la conscience de l'espace dans lequel il est vécu pour avancer dans la construction de citoyenneté et par ende, consolider des relations plus humaines dans l'espace urbain. La ville est conçue comme un espace pédagogique et didactique qui permet la formation de citoyens avec une pensée réfléchissante et critique.

MOTS CLÉ:

La citoyenneté, une pratique pédagogique, une école, concurrences citadines, formation de citoyens, un espace public.

1. EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA

El concepto de ciudadanía ha cambiado a lo largo del tiempo, durante el cual ha sido también excluyente por cuanto era atributo de un grupo social, político o económico.

Este concepto ha tenido dificultades u obstáculos políticos, ya que se consideran ciudadanos a los nativos y se excluye a los extranjeros, tal es el caso de los latinoamericanos en Estados Unidos, también se excluye a los marginados, a los habitantes de las colonias, etc. El aspecto económico también es una dificultad, máximo en una época como la actual en la que predomina este valor, lo que explica que sea más importante la categoría de consumidor que la de ciudadano. A estas dificultades se suman los movimientos sociales que sustentan teorías sociales contemporáneas tales como el feminismo, el poscolonialismo, la teoría crítica de la raza, etc.

La ciudadanía puede definirse como la manera en que los individuos se relacionan con lo público. A partir de esa idea, se debe precisar las exigencias que supo-

ne la ciudadanía y las obligaciones y derechos que los individuos deben ejercer para practicarla, En segundo lugar, las consideraciones que frente a la política exige la existencia de un mundo social diverso y plural y por último algunos elementos que expresan y determinan simultáneamente el comportamiento público de diferentes grupos de personas.

Todas las visiones definen la ciudadanía a partir de la igualdad de derechos socioeconómicos y políticos que deben tener todos los individuos. Sin embargo, ese planteamiento resulta bastante superficial o por lo menos el ciudadano asume un papel pasivo ya que, desde el punto de vista educativo, se propende por una ciudadanía con capacidad individual y colectiva de lucha por nuevos reconocimientos y proponer iniciativas que mejoren la calidad de vida de las personas.

Coincidimos con el profesor Xosé Manuel Souto cuando afirma que “La educación para la ciudadanía supone seleccionar un modelo educativo que no sólo concierne al marco escolar, sino que se proyecta a las relaciones personales y comunitarias”, así como con Miquel Martínez cuando afirma que es preciso “crear las condiciones que fomenten la sensibilidad moral en aquellos que aprenden. Unas vivencias y experiencias compartidas que no están lejos de los postulados de la geografía de la percepción social, tal como hemos venido defendiendo para su proyección didáctica. Una formación para la ciudadanía que requiere un profesorado comprometido con una identidad de la ciudadanía activa o ética civil¹.

2. APLICACIÓN ESCOLAR EN LOS PROGRAMAS COLOMBIANOS Y EN EL PROYECTO GEOPAIDEIA

En relación con estas ideas de ciudadanía se ha planteado en el Ministerio de Educación Nacional colombiano, a través de los lineamientos curriculares, un concepto de ciudadanía como:

La ciudadanía es un sentimiento común de pertenencia a una comunidad social y política concreta, circunstancias particulares que predisponen al individuo a actuar y comportarse de una forma determinada.

La ciudadanía puede ser igualmente considerada como el espacio donde se comparten historias, luchas, tradiciones, símbolos, ritos y celebraciones y donde el

¹ Ver Introducción, en especial nota 17, donde se hace referencia al trabajo de Miquel MARTÍNEZ: Educación y ciudadanía activa () y al de PÉREZ ESTEVE, P.; RAMÍREZ MARTÍNEZ, S.; SOUTO, X.M. *¿Cómo abordar los problemas sociales y ambientales desde el aula?* Valencia: Nau Llibres, 1995.

individuo va configurando los rasgos de su identidad personal y social. Por lo tanto, la realización de la persona y el sentido que le dé a su vida dependen en gran parte de su actividad social.²

En Colombia el concepto de ciudadanía y demás contenidos se incluyen en el área de Ciencias Sociales la que a su vez, según Ley General de Educación; está constituida por Geografía, Historia, Constitución Política y Democracia. La ciudadanía entonces se ha considerado objeto de estudio de esta última asignatura, por lo cual la concepción de docentes y estudiantes es que la geografía y la historia no tienen relación con la construcción de la ciudadanía.

No obstante, *en la práctica pedagógica de los profesores de Geografía* se ha demostrado que esta disciplina aporta significativamente en la construcción del ciudadano y en el concepto de ciudadanía.

El grupo Geopaideia ha trabajado desde 1992, en la didáctica de la geografía con el ánimo de transformar la práctica pedagógica en los colegios de educación básica. Por tal razón los integrantes del grupo se han comprometido en formar a los aspirantes a obtener la licenciatura en Ciencias Sociales tanto en la Didáctica de la Geografía como en la práctica pedagógica. El Proyecto Pedagógico se ha planeado en tres momentos que son:

Primera etapa (o momento) Caracterización del Contexto y de los Sujetos

Consiste en lograr un acercamiento analítico descriptivo de la dinámica escolar en términos de su estructura y organización, administración y gestión, proyecto educativo, organización curricular, proyectos de área y de aula, prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación, de acuerdo con las especificidades del proyecto que le interesa desarrollar.

En este sentido un análisis del contexto escolar supone reconocer la escuela “como un cruce ecológico de culturas”³, en tanto tramado de relaciones instituidas /instituyentes. De igual modo se espera que el estudiante caracterice a los estudiantes con quienes va a desarrollar su proceso pedagógico, en términos de sus particularidades socio culturales, afectivas, valorativas y actitudinales y la forma cómo se articulan estas particularidades con las dinámicas del contexto escolar.

² MEN 2004. *Lineamientos Curriculares Constitución Política y democracia*. Bogotá D.C.

³ Véase: PÉREZ GÓMEZ, Angel. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Ed. Morata, 2000.

Segunda etapa (Momento 2): Diseño e implementación del diagnóstico de la situación problema

En términos de la Investigación – acción en este momento el diagnóstico participativo se centra en comprender la situación problema y determinar las innovaciones que se deben introducir al currículo de la educación básica. Esto supone la identificación y aclaración de una idea general como “situación o estado de la cuestión que deseamos cambiar o mejorar”⁴

Tercera etapa (Momento 3): Estructuración de la propuesta pedagógica y didáctica

Consiste en diseñar una propuesta o plan general. En este momento se espera, que el educador en formación precise los referentes curriculares, psicológicos y pedagógicos de la propuesta, así como los criterios, estrategias y actividades a desarrollar acordes con el conocimiento de la situación problema, los sujetos y las condiciones institucionales. Todo el proceso tiene como objetivos: Formar a los aspirantes a profesores de ciencias sociales, innovar la enseñanza de la geografía y articularla con la formación ciudadana.

3. LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LAS EXPERIENCIAS

Vivir en la Ciudad no nos hace ciudadanos ni nos garantiza que sepamos comportarnos como ciudadanos; un buen ciudadano como lo plantean algunos autores⁵ es un ciudadano competente y éste es quién sabe que tiene un conjunto de actitudes, habilidades, conocimientos y disposiciones favorables al desarrollo de la ciudadanía, que facilitan y propician su propia participación como ciudadano y también en los procesos colectivos de construcción de ciudadanía. “Se entiende por competencias ciudadanas el conjunto de conocimientos, comprensiones, disposiciones, actitudes y habilidades cognitivas, emocionales, comunicativas y de relación social que articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad en la construcción de convivencia mediante el ejercicio de los derechos y deberes individuales y colectivos”.⁶

⁴ ELLIOT, John. Op cit., página 91.

⁵ MOCKUS, Antanas; HERNÁNDEZ, Carlos Augusto; GRANÉS, José; CHARUM, Jorge; CASTRO, María Clemencia. Las fronteras de la escuela. En: *Educación y Espacio Geográfico. Conceptos básicos de la línea de investigación*. 2005.

⁶ MONTAÑEZ, Gustavo; TORRES DE CÁRDENAS, Rosa; FRANCO, Ma. Cristina. Documento Educación y Espacio Geográfico. Conceptos básicos de la línea de Investigación. Programa de Maestría en Educación con énfasis en docencia de la geografía. Universidad Pedagógica Nacional.

Los mismos autores, plantean que la formación ciudadana busca promover y desarrollar actitudes y habilidades para la acción, la participación y la organización, colectiva; el intercambio de opiniones, la expresión de puntos de vista y la modificación de posturas contrarias a la convivencia democrática y pacífica. La participación implica la relación sujeto-sujeto, parte de las necesidades sentidas, complementa la reflexión con la acción, comprende la realidad como una totalidad concreta y compleja, es una vía de movilización y emancipación.

Desde la perspectiva participativa, el conocimiento implica transformación de la realidad. Por esta vía se busca además, conseguir el “empoderamiento” de las personas en formación. Y al mismo tiempo, la formación de la ciudadanía implica el aprendizaje de una serie de competencias y habilidades requeridas para el ejercicio de la socialización, la autonomía, la participación, la autorregulación, el cumplimiento de las responsabilidades, la convivencia y el reconocimiento a la diferencia”.⁷

Siguiendo el texto, los autores analizan la importancia de las actitudes. En la formación de ciudadanos, y definen la actitud como “la organización duradera de creencias y cogniciones, dotada de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto social, definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto”.⁸ En este sentido Sarabia⁹ afirma que en la formación y cambio de actitudes se dan tres componentes que actúan de modo interrelacionado: El componente cognitivo (conocimientos y creencias, los componentes afectivos y emocionales (sentimientos y preferencias) que conducen al éxito o fracaso del aprendizaje y el componente conductal (acciones manifiestas y declaración de intenciones) son las actitudes positivas hacia un objeto concreto que se manifiestan con un comportamiento acorde con dicha actitud.

Desarrollar desde la infancia y durante el crecimiento del niño, sentimientos y actitudes de aprecio, seguridad y confianza, por la ciudad, es contribuir en la formación de ciudadanos desde temprana edad. En idénticas condiciones se vive la experiencia del espacio público, que desempeña un papel importante en la formación del ciudadano, como parte de la construcción y valoración del sentido de lo público como lo afirma Saldarriaga.¹⁰

⁷ Ibíd. Pág.13

⁸ Ibíd, Pág 13.

⁹ SARABIA, Bernabé; El aprendizaje y enseñanza de actitudes. En *contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos. Procedimientos y actitudes*, Madrid, Santillana, Aula Siglo XXI, 1992.

¹⁰ Op. cit, pág 22.

A través del espacio público se percibe la ciudad como un lugar amable o agresivo, como un espacio de libertad o por el contrario de restricciones y vetos; el disfrute del espacio público, genera relaciones de empatía, de confianza y de aprecio por el entorno urbano. Este aprecio por la ciudad se construye a partir de la lectura y significados de estos espacios, como la naturaleza -el bosque, el parque- y la arquitectura- la calle, la plaza, las edificaciones que permiten entenderla y valorarla con sentido histórico formando ciudadanos sensibles, con actitudes de responsabilidad y compromiso.

Este artículo, pretende a través de la “revisión de los proyectos de investigación en didáctica del medio urbano”, evidenciar los aportes de esta línea en la formación de ciudadanos. Recopilar parte de éstas experiencias, y hacerlas conocer pueden ayudar en la construcción del ciudadano, como “un ser educado para interactuar de diversas maneras con otros ciudadanos en aquello que se -llama vida urbana-”.¹¹

4. LAS PRÁCTICAS ESCOLARES: ALGUNOS EJEMPLOS

Del proceso de formación realizado por algunos estudiantes, se extraen algunos experiencias de práctica pedagógica que visibilizan el aporte de la geografía en la conformación de ciudadanía:

1. Reestructuración cognitiva a partir del concepto de flujo espacial y transmilenio¹² (sistema masivo de transporte)
2. La Plaza de mercado como objeto complejo de estudio para la cognición espacial.
3. Cultura Juvenil y monumentos históricos en Bogotá.
4. Construcción del concepto de localidad

4.1. *Reestructuración cognitiva a partir del concepto de flujo espacial y transmilenio Séptimo Grado 11 a 12 años. Inem Francisco de Paula Santander.*

Esta propuesta pedagógica y didáctica parte de un eje organizador. “El Transporte en la Ciudad”, alrededor del cual giran cuatro momentos que corresponden a cada período académico del año escolar.

¹¹ SALDARRIAGA, Alberto. La Escuela como Ciudad. La Ciudad como Escuela. En *Educación y Ciudad. Revista del Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico*, Bogotá, IDEP, 1997.

¹² CETINA, Nury; NOCUA, Diana. Experiencia de Práctica: Reestructuración cognitiva a partir del Concepto Flujo Espacial y Transmilenio. *Trabajo de Grado Inédito*. Universidad Pedagógica Nacional, 1995.

- El camino histórico del transporte.
- Huellas del transporte en Bogotá.
- Conozcamos el sistema de Transmilenio, como un sistema que cambió la vida de Bogotá.
- El impacto de Transmilenio en la vida de la localidad octava- Kennedy; alternativas y soluciones.

Las estrategias didácticas que orientan las propuestas de intervención son: la investigación en el aula, salidas de campo, talleres, revisión de videos, registros fotográficos, juegos de observación, elaboración de y rompecabezas, trabajos individuales y grupales. La implementación de cada una de ellas no responde a una secuencia lineal, ya que en determinados momentos de la investigación se emplean simultáneamente de acuerdo a los fines y objetivos propuestos.

A continuación se presentan los momentos de intervención y los presupuestos que orientan la formación de actitudes ciudadanas.

PRIMERA ETAPA: CAMINO HISTÓRICO DEL TRANSPORTE

Contenidos conceptuales	Desarrollo de habilidad y procesos de pensamiento	Actividades Específicas	Estrategias didácticas	Formación de actitudes ciudadanas
<p><i>*Centrales:</i> Transporte, medios de transporte clasificación primaria medios de transporte, Evolución Histórica de los medios de transporte.</p> <p><i>*Transversales:</i> época, edad, siglo</p>	<p><i>*En cronología:</i> Elaboración de líneas de tiempo, organización de fechas cronológicamente y comprensión empática.</p> <p><i>*Desarrollo del pensamiento:</i> Identificar, diferenciar, clasificar.</p>	<p>Taller 01: Trineo y ruedas.</p> <p>Taller 02: Transporte edad media.</p> <p>Taller de imágenes sobre la edad moderna.</p> <p>Juego de líneas de tiempo sobre la invención de medios de transporte.</p>	<p>–Lectura, guía acompañada de seis preguntas para identificar comprensión de lectura.</p> <p>–Lectura guía acompañada de preguntas y actividades para realizar.</p> <p>–Relacionar por medio de diferentes imágenes y consultas bibliográficas, la invención de la máquina de vapor con el desarrollo de los medios de transporte de la edad moderna.</p> <p>–Los estudiantes por parejas responden preguntas a partir de carteles con información.</p>	<p>–Motivación e interés por la lectura y escritura.</p> <p>–Actividades en grupo: *Tolerancia con los compañeros. *Relaciones interpersonales y de convivencia. *Importancia de escuchar a los compañeros. *Participación activa con el grupo.</p>

Evaluación: En los talleres iniciales se evidencian dificultades en la comprensión de las lecturas guías porque corresponden con frases textuales de la misma, así como realizar los ejercicios de empatía histórica.

- Respecto a la formación de actitudes ciudadanas, se observa la necesidad de ayudar a los alumnos para que aprendan a escuchar atentamente, cuando las demás personas hablan.
- A mejorar actitudes de convivencia en el aula y del reconocimiento a la diferencia.
- Formar actitudes positivas de participación en clase.

SEGUNDA ETAPA: LAS HUELLAS DEL TRANSPORTE EN BOGOTÁ

Contenidos conceptuales	Desarrollo de habilidad y procesos de pensamiento	Actividades Específicas	Estrategias didácticas	Formación de actitudes ciudadanas
<p><i>*Centrales:</i> Transporte en Colombia Transporte en Bogotá</p> <p><i>*Transversales:</i> Cambio permanencia.</p>	<p>Observación Reconocimiento Descripción Elaboración de resúmenes.</p> <p><i>*Desarrollo del pensamiento:</i> Identificar, diferenciar, clasificar, relacionar.</p>	<p>–Exploración de ideas previas sobre el transporte en Bogotá recorrido de la casa al colegio.</p> <p>–Transporte en Colombia Ferrocarriles.</p> <p>–Transporte en Bogotá Taller de Imágenes.</p> <p>–Lecturas.</p> <p>–Introducción de los temáticas de transmilenio.</p> <p>–Elaboración de Dioramas.</p>	<p>–Escritura de un texto sobre las experiencias de cada alumno, respecto al transporte en Bogotá: ej: medios que utiliza, transporte público, privado, precios.</p> <p>–Elaboración de un mapa mental del recorrido de la casa al colegio.</p> <p>–Lecturas sobre la historia del ferrocarril en Bogotá.</p> <p>–Revisión fotográfica y dibujos, describiendo aspectos históricos que caracterizan el transporte, el paisaje, el clima, la vegetación y relacionarlos entre sí. La elaboración del diorama, representando las características del sistema transmilenio: Buses articulados, portales, estaciones.</p>	<p>–Despertar la curiosidad y el interés por conocer la historia del transporte en la Ciudad, su evolución y servicio público ofrecido.</p> <p>–Desarrollar habilidades para desplazarse con seguridad y confianza para su entorno, utilizando puentes peatonales, cruzando por la esquinas o cebras.</p> <p>–Asociar las imágenes de los espacios, con la historia y la memoria urbana fomentando en los niños el sentido de aprecio y afecto por su Ciudad.</p> <p>–Reconocer y valorar los cambios espaciales que generó en el entorno, la puesta en marcha de un servicio público de transporte masivo: transmilenio, dinamizando la movilidad de la Ciudad con su sistema eficiente, que mejora la calidad de vida de los ciudadanos.</p>

Evaluación: Las anteriores actividades permitieron evidenciar que la mayoría de los estudiantes se desplazan de un sitio a otro en bicicleta (es el caso de los niños), a pie realizando recorridos de largas distancias; cuando utilizan el transporte público lo hacen en compañía de familiares o adultos, y en casos muy aislados se desplazan solos por la Ciudad.

Estas evidencias, se convierten en la mejor oportunidad para formar ciudadanos libres, autónomos y seguros para caminar por la ciudad, respetando señales de riesgo o peligro, y cruzando puentes peatonales con buenos modales y comportamiento adecuado.

TERCERA ETAPA: CONOZCAMOS EL SISTEMA DE TRANSMILENIO, COMO UN SISTEMA QUE CAMBIÓ LA VIDA DE BOGOTÁ.

Evaluación: Las salidas de campo permiten que los estudiantes tomen conciencia de su papel activo en las dinámicas urbanas, del movimiento vertiginoso de su entorno, del sentido histórico que alberga la ciudad, de sus transformaciones y del ofrecimiento de nuevos sistemas de transporte que hay que aprender a usar.

CUARTA FASE: EL IMPACTO DE TRANSMILENIO EN LA VIDA DE LA LOCALIDAD DE KENNEDY: ALTERNATIVAS Y SOLUCIONES

Contenidos conceptuales	Desarrollo de habilidad y procesos de pensamiento	Actividades Específicas	Estrategias didácticas	Formación de actitudes ciudadanas
División administrativa de Bogotá: Localidades Localidad octava. Localidades del sur de Bogotá. Transmilenio en el sur de Bogotá y en la localidad octava.	Selección de fuentes de investigación en el aula. Elaboración de resúmenes. Observación de Fenómenos. Descripción y observación <i>*Desarrollo de pensamiento:</i> Identificar Clasificar Diferenciar Relacionar Comparar Valorar Proponer	–Ideas previas sobre localidad. Trabajo en grupo sobre localidades de Bogotá. –Transmilenio Juego sobre localidades y elaboración de rompecabezas, plano de Bogotá –Salida de campo preparación: antes, durante y después.	–Taller de exploración de conocimientos previos sobre el concepto de localidad. –Socialización de cada una de las localidades enfatizando la localidad octava. –Socialización y exposición de materiales elaborados alrededor del sistema transmilenio y buses articulados. –Armar el rompecabezas que representa el plano de Bogotá. –Realización de visitas a: Portales de transmilenio en el sur de Bogotá observando la infraestructura, Flujo peatonal, Flujo Vehicular, servicio publico, organización social, comparando las localidades visitadas.	Desarrollar el sentido de identidad, por el barrio y la localidad como unidades morfológicas que permiten el primer contacto con la ciudad y a su vez el primer escenario donde aprenden a convivir a disfrutar y a fomentar sentimientos y actitudes de aprecio confianza y seguridad por el entorno urbano. –Iniciar a los niños en el proceso de aprender a leer la ciudad para tratar de interpretar los elementos que la conforman, los significados de los espacios, de la naturaleza, de la arquitectura, de las realidades que se viven para que construyan imágenes del espacio urbano y desarrollen el sentido de pertenencia.

Evaluación: La salida de campo para visitar los portales de transmilenio localizadas en el sur de la ciudad, permitió a los estudiantes observar, comparar, identificar y valorar los diferentes elementos sobre el flujo espacial, el flujo peatonal y la infraestructura del sistema. El recorrido por las localidades aportó elementos importantes para leer y comprender los medios de transporte, los servicios públicos, y la organización social realizando comparaciones entre éstas para construir imágenes del espacio urbano y desarrollar el sentido de pertenencia y admiración por su entorno.

4.2 La Plaza como objeto complejo de estudio para la cognición Espacial

Sexto Grado 10 a 11 años. Inem Francisco de Paula Santander

Esta propuesta, evidencia la importancia de generar espacios renovadores en la enseñanza de la Geografía; la Cognición Espacial, como lo define Ontoria “la resignificatividad de la teoría constructivista”¹³ permite pensar que se pueden desarrollar capacidades espaciales en los niños, valorando desde la habilidad para moverse en el espacio, hasta la capacidad para asociar relaciones espaciales proposicionales.

Este trabajo se desarrolla en tres etapas consecutivas las cuales recogen un trabajo simultáneo entre la práctica y la investigación, que son:

- 1) El acercamiento al contexto para el desarrollo de la cognición espacial.
- 2) El desarrollo de la cognición espacial.
- 3) La construcción de la cognición espacial en los alumnos.

El eje articulador de esta propuesta es la Plaza de mercado, y es en esta, la tercera etapa donde se enfatiza el diseño y la planificación del trabajo, así como las estrategias didácticas y las estrategias de aprendizaje que se realiza en el aula.

El eje transversal de las Unidades Didácticas es la: *formación de ciudadanos para el mundo actual*; se pretende desarrollar actitudes y habilidades cognitivas para comprender, interiorizar y asimilar los contenidos propuestos, logrando que los niños actúen sobre los mismos con afecto y sentido de responsabilidad para disfrutar de los elementos físicos, naturales, culturales, construcción de imaginarios que ofrecen el espacio geográfico.

¹³ ONTORIA, Antonio; MOLINA, Ana. *Potenciar la capacidad para aprender y pensar*. Madrid, Narcea Editorial, 2000.

UNIDAD DIDÁCTICA NO 1: ESPACIO SUBJETIVO Y ESPACIO OBJETIVO

Del Espacio Concebido a la Representación del Espacio

Hablar del espacio concebido al espacio objetivo, es ir de una lectura básica del espacio, a través de elementos generales, a una lectura que involucra el manejo de herramientas de la disciplina geográfica.

Objetivo general

Desarrollar procesos de pensamiento desde el espacio subjetivo a través de la percepción, por medio de la identificación de elementos del espacio geográfico y sus relaciones espaciales.

Objetivos específicos

1. Identificar la forma como se conjugan elementos físicos, naturales, culturales e imaginarios en el espacio geográfico.
2. Reconocer, por medio de la percepción espacial, los elementos que se encuentran en el entorno.
3. Identificar el Espacio Geográfico a partir del estudio de las Relaciones Espaciales.

Contenidos

- Observación y lectura del espacio subjetivo
- Representación mental y manual sobre el espacio cotidiano
- Relaciones espaciales simples
- Relaciones espaciales y herramientas cartográficas

Estrategias y actividades

Espacio Subjetivo

1. Recorrido por el colegio: actividad de observación directa, salida de campo
2. Representación del colegio –alrededores: organización distribución– orientación (maqueta)
3. Cartografía mental: “ De mi casa al colegio” (dibujo)
4. Ficha Analítica Aspectos Perceptivos del recorrido de mi casa al colegio
5. Test: ¿Qué conozco de Bogotá?

Espacio Objetivo

1. Ejercicio de Fotografía Aérea, interpretación y elaboración de plano
2. Juego de Cartas (Acercamiento a las Relaciones Espaciales)
3. Ficha de productos alimenticios: las relaciones espaciales de Colombia
4. Trabajo con el plano de Bogotá. Relaciones espaciales de la Plaza y los supermercados.

Evaluación

Los alumnos identifican las características del espacio geográfico en el que viven.

Establecen las relaciones espaciales y las analizan en el entorno cercano : el colegio, el barrio y la localidad.

UNIDAD DIDÁCTICA 2: *La complejidad del espacio: una construcción social*

Se hace la lectura del espacio a través de los lentes de la geohistoria, a fin de que los alumnos comprendan la dinámica sociocultural de un espacio particular, enmarcado en la Plaza de mercado, para el estudio del medio urbano y su desarrollo espacio-temporal.

Objetivo general

Desarrollar la Cognición Espacial en los alumnos de grado séptimo conjugando el Espacio Percibido y Concebido con el Espacio Objetivo y el Espacio como Construcción Social, tomando como unidad de análisis la plaza en el desarrollo de la ciudad.

Evaluación

- Mapa conceptual del espacio geográfico: Estrategia de aprendizaje
- Mapa Mental de la plaza, como unidad de análisis : estrategia de aprendizaje (Evolución del proceso)
- Hetero-evolución del cierre del proceso. Aplicabilidad, logros y dificultades. Matriz DOFA

Reflexión

Los aportes de la geografía en la formación del ciudadano del mundo actual, se orientan hacia un deber ser de este conocimiento, ya que esta disciplina esta llamada a cumplir en la formación de la conciencia espacial. La posibilidad de identificación de los elementos naturales, físicos, culturales y simbólicos del entorno

supone según el informe Delors aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.

El trabajo realizado con los niños en este sentido, sin lugar a dudas cumplió el objetivo para el cual fue diseñado, dentro de la cultura del aprendizaje que evoluciona en el ambiente escolar de esta Institución.

4.3. Construir ciudadanía a partir del desarrollo

Noveno Grado 14 a 15 años. Instituto Pedagógico Nacional

Problema de investigación: ¿cómo, potenciar las operaciones intelectuales y ampliar los instrumentos de conocimiento de los estudiantes de 9º, a través de la investigación en el aula sobre culturas juveniles y los monumentos históricos en la ciudad?

PROPÓSITO:

El propósito implícito en la investigación es formar ciudadanos mediante los procesos investigativos que potencian el pensamiento crítico de los estudiantes, desde de la comprensión, el análisis y la reflexión de la realidad urbana, para avanzar en las operaciones intelectuales y en el uso de instrumentos de conocimiento propios de los estudiantes de noveno.

EVALUACIÓN:

Las operaciones intelectuales de los estudiantes de noveno grado se potencian en la medida que:

1. Se avanza en la construcción del conocimiento a través de la ubicación temporal, la observación y descripción del espacio geográfico de la ciudad de Bogotá.
2. Se reconoce el saber personal y el social.
3. Se analiza la información, se plantean problemas y posibles soluciones.
4. Se construyen textos y se expresan las ideas sobre los propios intereses.

La investigación sobre culturas juveniles y monumentos históricos desde la investigación en aula, potencia la capacidad crítica de los estudiantes de noveno a través de la observación, la descripción y la problematización de situaciones propias de la Ciudad de Bogotá y los intereses de los jóvenes.

En resumen, se logra una formación ciudadana cuando se potencia el desarrollo de las operaciones intelectuales ya que así se comprende, analiza y reflexiona sobre la realidad social y se actúa en consecuencia para transformar positivamente la sociedad.

Contenidos conceptuales	Desarrollo de habilidad y procesos de pensamiento	Actividades Específicas	Estrategias didácticas	Formación de actitudes ciudadanas
<p><i>Centrales:</i> Ciudad, urbe, Espacio geográfico, territorio, territorialidad, poder</p> <p><i>Transversales:</i> Cultura, procesos, tiempo histórico</p>	<p><i>En cronología:</i> Formación de esquemas temporales</p> <p><i>En Análisis de información.</i> Identificación y planteamiento de problemas</p> <p><i>Planteamiento de soluciones</i> Desarrollo del pensamiento hipotético deductivo</p> <p><i>Desarrollo de pensamiento:</i></p> <p><i>Información:</i> Enunciar, escribir, dibujar</p> <p><i>Comprensión:</i> Describir, seriar</p> <p><i>Análisis:</i> Seleccionar, Relacionar, y explicar</p>	<p>–Elaboración de líneas de tiempo, organizando fechas y acontecimientos importantes en la formación de ciudad y de las relaciones urbanas.</p> <p>–Observación del espacio geográfico de la ciudad de Bogotá y construcción de problemas asociados al desarrollo de de la cultura juvenil y los monumentos históricos</p> <p>–Reconocer posibilidades de cambio a través de la construcción de conocimiento.</p> <p>–Construir cartografía social y mapas cartográficos de la localidad y la ciudad.</p> <p>–Salida de campo al centro histórico de la ciudad de Bogotá, para describir otras realidades y otros sujetos que hacen parte de la ciudad.</p>	<p>–Taller: De la Horda a la megalópolis: una ubicación en el tiempo</p> <p>–Taller: Bogotá un espacio geográfico, y una ciudad de contrastes</p> <p>–Lecturas: acompañadas de preguntas problematizadoras, para contrastar la teoría con la realidad.</p> <p>–Taller: ¿Qué es la ciudad y por qué construimos ciudadanía? Reflexión de la realidad social a partir de la cultura juvenil y los monumentos históricos.</p> <p>–Taller: Representando nuestra realidad.. un acercamiento al conocimiento de la ciudad de Bogotá.</p> <p>–Taller: Juego de roles: asumiendo otras formas de vida!</p> <p>–Construcción de textos a partir de la confrontación teoría práctica.</p> <p>–Exposición y socialización de trabajos de investigación de los estudiantes de noveno.</p> <p>–Presentación final de Bogotá una ciudad de contrastes.(presentación de fotografías, afiches, diapositivas)</p>	<p>–Motivación e interés por la construcción histórica de la ciudad..</p> <p>–Aprender a investigar: relaciones entre pares para construir el conocimiento.</p> <p>–Valorar: la tolerancia, la diversidad y la condición social e histórica de los seres humanos.</p> <p>–Presentar alternativas de solución a sus necesidades de la manera más conveniente y asertiva, para el individuo y el grupo.</p> <p>–Respeto por los monumentos de la ciudad y lo que ellos representan para el ciudadano</p> <p>–Reconocer su propia construcción de conocimiento.</p>

*La localidad :escenario para aprender las relaciones socio-espaciales de la ciudad
Noveno Grado 14 a 15 años. Instituto Pedagógico Nacional*

Problema de investigación: ¿Cómo enseñar el concepto de localidad a estudiantes de grado noveno

PROPÓSITO:

Se pretende formar ciudadanos concientes de su realidad y de su espacio vivido a partir de la comprensión de la localidad como el escenario en el que se desarrollan las actividades, intereses y motivaciones de los jóvenes.

Para enseñar la localidad, se parte de conceptos básicos para la formación de ciudadanía, tales como: identidad, tolerancia y respeto a la diversidad; conceptos que sostienen el proceso de investigación e intervención en el aula.

En el siguiente cuadro se presenta una síntesis de la propuesta de intervención para los docentes de ciencias sociales de grado noveno, y que atiende a los intereses de los estudiantes.

EVALUACIÓN:

La investigación contribuye a la formación de ciudadanos a partir de:

1. Valorar la localidad por parte de los docentes como espacio pedagógico en el que se encuentra la historia de los estudiantes, las de su familia y vecinos.
2. Enseñar a partir de los intereses, necesidades y expectativas de los jóvenes, por ende existe mayor apropiación del espacio en la medida que se redescubre el espacio vivido y cotidiano.
3. Respetar a cada ser humano que hace parte en la construcción de la localidad.
4. Reflexionar sobre los cambios que ha tenido la localidad y las consecuencias que se generan en el dinamismo propio del espacio geográfico.

Se puede afirmar que enseñar las relaciones socio espaciales en la localidad contribuye a la formación de ciudadanía en tanto se reconoce y valora el espacio local como un espacio vivido y percibido por los estudiantes y los docentes.

5. CONCLUSIONES

La enseñanza y aprendizaje de la geografía contribuye en la formación ciudadana desde:

1. La reflexión de los docentes por su quehacer y por los conceptos que se deben trabajar con los estudiantes, en relación con las necesidades e intereses que los jóvenes tienen.
2. El cambio de actitud por parte de los docentes cuando deben sistematizar su experiencia e iluminarla con el argumento pedagógico, ético y político.
3. La comprensión de la realidad local y nacional en el marco de la globalidad actual.
4. La conceptualización de la escuela como el entramado de relaciones que superan lo institucional.
5. La valoración de la ciudad como contenedor de saberes, símbolos y significados que aportan a la conciencia de los ciudadanos, a partir del estudio reflexivo y crítico de este espacio.
6. La trascendencia de la cotidianidad en la enseñanza y el aprendizaje de la geografía.
7. La valoración de la investigación en el aula como mecanismo para la transformación social desde la escuela.

Didáctica Geográfica, 3.^a época
9, pp. 85-104
ISSN: 0210-492-X
DL: MU 288-1977
Editado en 2007

DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN GEOGRÁFICA: UN DESAFÍO EUROPEO

SÉRGIO CLAUDINO
Universidade de Lisboa

RESUMEN:

La materia de la Geografía surge al servicio de las elites europeas. En el pacifismo del siglo XX, es objeto de infructíferos llamamientos para la construcción de una cultura de paz. Las Naciones Unidas colocan en el centro de atención los derechos sociales, de lo que se hace eco la Carta Internacional de la Educación Geográfica (1992), pero el análisis de programas de Geografía de seis países europeos revela que estos son casi siempre olvidados. La construcción de un territorio de individuos y pueblos con una vida digna desafía a la educación geográfica europea.

PALABRAS-CLAVE:

Derechos, ciudadanía, problemas sociales, programas, desafíos.

ABSTRACT:

Geography as a school subject appears related to the European elites. The pacifism of the XX century is object of fruitless appeals to the building of a peace culture. The United Nations concern are the social right which are a strong base of the International Chart of Educational Geography (1992), but the analysis of Geography programmes of six European countries shows that these rights are almost always forgotten. The construction of a territory of individuals and populations with a dignified life challenges European Geographical Education.

KEY WORDS:

Rights, citizenship, social problems, school programmes, challenges.

RÉSUMÉ:

La discipline de Géographie survient au service des élites européennes. Dans le pacifisme du XXe siècle elle fait l'objet d'infructueux appels pour la construction d'une culture de paix. Les Nations Unies placent au centre des intérêts les droits sociaux, dont fait l'écho la Charte Internationale de Géographie (1992); or, l'analyse des programmes de Géographie de 6 pays européens révèle que ces droits sont presque toujours oubliés. La construction d'un territoire d'individus et de peuples avec une vie de dignité constitue un véritable défi pour l'éducation géographique européenne.

MOTS CLÉ:

Droits, Citoyenneté, Problèmes sociaux, Programmes, Défis.

1. UNA MATERIA CON GÉNESIS ELITISTA

En los planes de estudios de los reformadores europeos del siglo XVIII, la geografía surge como un saber elitista: refleja la curiosidad por el mundo de los iluministas, pero es igualmente un conocimiento útil para las clases con intereses económicos y, particularmente, coloniales. Integra los currículos de los colegios para las clases privilegiadas, siendo una disciplina generalista y sistematizadora, que habla de los principales accidentes geográficos, países, situación política, poblaciones, ciudades y producciones.

Con la victoria del liberalismo y la creación de la enseñanza pública, la Geografía entra en los planes de estudios de los institutos burgueses pero, igualmente, en la instrucción primaria, donde empieza a interesar, sobre todo, a los pocos jóvenes que prosiguen estudios. Habla de varios pueblos, en un discurso sensible a los nacionalismos pero indiferente a las clases sociales del Antiguo Régimen. Con el avance del siglo XIX, se expande significativamente la instrucción primaria, también junto a las clases populares: de *ciencia para la burguesía* (Capel, 1983), se transforma en *ciencia para todos* (Capel et al., 1985) y sus manuales asumen la forma de corografías nacionalistas. Al contrario, la instrucción secundaria continua dirigida a las elites y con un discurso generalista. Se aprende el funcionamiento del sistema político, administrativo, jurídico, militar y religioso, en la promoción de una pasiva ciudadanía liberal.

A pesar de crecientemente contestado y prohibido oficialmente, la esclavitud está ostensivamente ignorada por los autores escolares de Geografía; en los de mayor sensibilidad social, conseguimos encontrar, solamente, breves referencias etnográficas a indígenas de otros continentes, como África. Los movimientos migratorios de poblaciones europeas para el continente americano, o son ignorados o criticados en los manuales, por la ambición que mueve a quien no se resigna a las condiciones de

vida en su nación, aunque éstas sean miserables. En la apología del estado-nación, difícilmente encontramos la denuncia de situaciones de pobreza del propio país; al contrario, cuando se habla del mundo, es un poco más fácil a los autores escolares denunciar situaciones problemáticas (Claudino, 2001). En el discurso escolar de la Geografía, no hay una mirada humanista sobre los pueblos y los individuos que anhelan una vida mejor.

En la transición de los siglos XIX para XX, la enseñanza de la Geografía vive momentos de crisis en varios países europeos. Con el avance de los naturalistas y de la escuela regional francesa, tiende a quedar relegada al excepcionalismo kantiano, en la desvalorización de las dimensiones política y cívica heredadas del XIX - una reorientación que se encuentra con movimientos de renovación pedagógica, que conducen al niño hacia el conocimiento empírico de los lugares. Pero este es un período marcado, igualmente, por el desarrollo de la escuela anglosajona, de la que la creación de la Geographical Association (1893) constituye un marco. En el corazón de un gran imperio, la Geografía es útil para la *eficiencia social* (Morgan, 2002) y se desarrolla en la perspectiva del conocimiento de territorios y pueblos de todo el mundo.

2. DESAFÍOS Y SILENCIOS

Al inicio del siglo XX, progresa el reconocimiento de los derechos políticos, como los de las mujeres (Romero, 2004: 138), de lo que la materia de Geografía se aleja. La 1ª Guerra Mundial y el temor de un nuevo conflicto dan visibilidad a los movimientos pacifistas. En 1925, en Ginebra, surge el Bureau International d'Éducation/BIE, defensor de la *comprensión internacional*. También la escuela británica de Geografía asume esta orientación, destacando que *To the truly educational value of geography there may thus be added its usefulness as a contribution towards the understanding of the peoples of the world* (Barker, 1927: 168). Un año antes, James Fairgrieve (1926) había valorado la formación de ciudadanos que reflexionen sobre los problemas sociales y políticos mundiales.

En 1939, el Bureau International d'Éducation/BIE, entonces convertido en organización intergubernamental, divulga una recomendación sobre la *Enseñanza de Geografía en las escuelas secundarias*, donde se alude a la *comprensión y colaboración entre naciones*¹. Con el fin de la 2ª Guerra y la construcción de las Naciones Unidas, crece la conciencia de que la paz es una construcción profunda, concretada

¹ http://www.ibe.unesco.org/International/DocServices/Recom/34_77_y/R18.pdf.

en cada ciudadano y en cada sociedad. En 1945, en el Acto Constitutivo de la UNESCO, se escribe que *las guerras nacen en el espíritu de los hombres y es en él que deben ser alzadas las defensas de la paz*. Al año siguiente, surge la UNESCO, que refuerza la necesidad de construcción de la paz a través de la educación.

En 1948, la Asamblea General de la ONU proclama la Declaración Universal de los derechos del Hombre. Se reafirma la primera generación de derechos humanos, de libertad e igualdad, y se añade una nueva generación: la de los derechos económicos, sociales y culturales (Artículo 22º). En ellos, se incluyen el derecho al trabajo; al descanso y al ocio; a la salud y al bienestar, en la alimentación, vestuario, alojamiento y asistencia médica; a la seguridad en el desempleo, en la enfermedad o en la vejez y a una educación elemental gratuita. De forma breve, la Declaración se detiene en el ejercicio de los deberes de ciudadanía y se aleja de los problemas ambientales, suscitados, sobre todo, a partir de los años 70. Ésta va siendo complementada por declaraciones más sectoriales, como la Declaración Universal de los Derechos de la Infancia y la Declaración Universal de los Derechos de las Mujeres. En Europa, surge en 1949 el Consejo de Europa, que visa salvaguardar derechos y libertades; al año siguiente, se firma la Convención europea de los derechos del Hombre y, en 1961, se suscribe la Carta Social europea centrada, como se adivina de la propia designación, en los derechos sociales. En los años 70, la cultura de paz está directamente asociada al cumplimiento de los Derechos Humanos, como sucede en la 18ª Conferencia de la UNESCO, de 1974, y en 1978, en el Congreso Internacional de los Derechos Humanos en la Educación. Ya en 1993, el Congreso Internacional de Educación para los Derechos Humanos y Democracia desarrolla una visión abarcadora del cumplimiento de los Derechos Humanos, orientación que será desarrollada posteriormente (UNESCO, 1996: 7-8).

Mientras, otro documento del BIE, de 1949, se inclina hacia *La Enseñanza de la Geografía como medio de promover la comprensión internacional*² y llama a la disciplina para la participación en proyectos educativos internacionales. Sin embargo, la Geografía sigue orientada hacia la diferenciación de espacios finitos que viven la apariencia de progreso y hacia la explicación de un territorio construido a partir de las relaciones entre el hombre y la naturaleza, desvalorizando las desigualdades territoriales y sus dimensiones política y social, es la *Geografía de los Profesores*, desproblematizadora, de la que nos habla Yves Lacoste (1983). También la emergencia de un mundo bipolar, en *guerra fría*, ayuda a desviar las

² http://www.ibe.unesco.org/International/DocServices/Recom/34_77_y/R26.pdf.

atenciones de la concreción de los derechos personales (libertad), políticos (cívicos) y sociales (condiciones de vida).

En 1968, un nuevo informe del BIE sobre *Educación para la comprensión internacional como parte integrante del currículo y vida de la escuela*³ refiere a la Geografía, pero desvaloriza ahora su aportación. Los jóvenes encabezan la reivindicación de los derechos sociales, del acceso a la educación, a la construcción de un mundo de paz, proyecto que no es asumido por un sistema educativo que prolonga los valores nacionalistas que congregan los ciudadanos contra los enemigos, capitalistas o comunistas. La inercia de estos sistemas se reconoce en su propia incapacidad en adoptar los currículos a públicos escolares con un origen social cada vez más heterogéneo.

En los años 70/80, la Geografía se disuelve con la emergencia de las ciencias sociales en los currículos escolares, reflejo de la insatisfacción generada por su alejamiento de los nuevos desafíos sociales. Mientras tanto, el discurso escolar se coloca al servicio de la construcción europea; muchas de las manipulaciones que ayudaron a la identificación con el estado-nación aparecen en la promoción de la *dimensión europea de la educación* (CHAM'S, 1991), en una renovada recuperación de la matriz nacionalista de la Geografía.

3. ONU: LOS NUEVOS RETOS

Con la caída del Muro de Berlín, se desmorona el mundo bipolar y se renuevan las preocupaciones con el cumplimiento de los derechos sociales. Desde 1989 los informes anuales de la ONU intentan colocar los derechos humanos en la agenda política mundial. Se proclama, para 1995-2004, la Década de las Naciones Unidas para la Educación de los Derechos Humanos⁴. El año 2000 es seleccionado como *Año Internacional para una Cultura de Paz*⁵ y 2001-2010 es considerada la *Década Internacional para una Cultura de Paz y de la no Violencia para la Infancia del Mundo*⁶. En el Artículo 4º de la Resolución de la Asamblea General, que proclama esta década, se afirma⁷ que *La educación, a todos los niveles, es uno de*

³ http://www.ibe.unesco.org/International/DocServices/Recom/34_77_y/R64.pdf.

⁴ A/49/261 – y/1994/110/Ad. I, anexo.

⁵ Resolución 52/15, de 20 de Noviembre de 1997.

⁶ Resolución 53/25, de 10 de Noviembre de 1998.

⁷ <http://www.ibe.unesco.web.pt/decadapaz.htm>.

los medios principales para la construcción de una cultura de paz. En esta coyuntura, la educación para los derechos humanos cobra especial importancia.

No obstante, será en el 2000 cuando las Naciones Unidas tomen la iniciativa más osada. La Asamblea General elabora la *Declaración del Milenio de las Naciones Unidas* y los líderes mundiales asumen *la responsabilidad colectiva de respetar y defender los principios de la dignidad humana, de la igualdad y de la equidad, a nivel mundial...*⁸. Se apuntan metas concretas, como liberar 1000 millones de seres humanos de condiciones extremas de pobreza (nº 11) o reducir, hasta el 2015, para la mitad, el porcentaje de personas con hambre, con rendimientos inferiores a 1 dólar por día y sin acceso a agua potable. Se pretende *hacer aplicar integralmente la Declaración Universal de los Derechos Humanos y conseguir la plena protección y la promoción de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales de todas las personas, en todos los países* (nº 25).

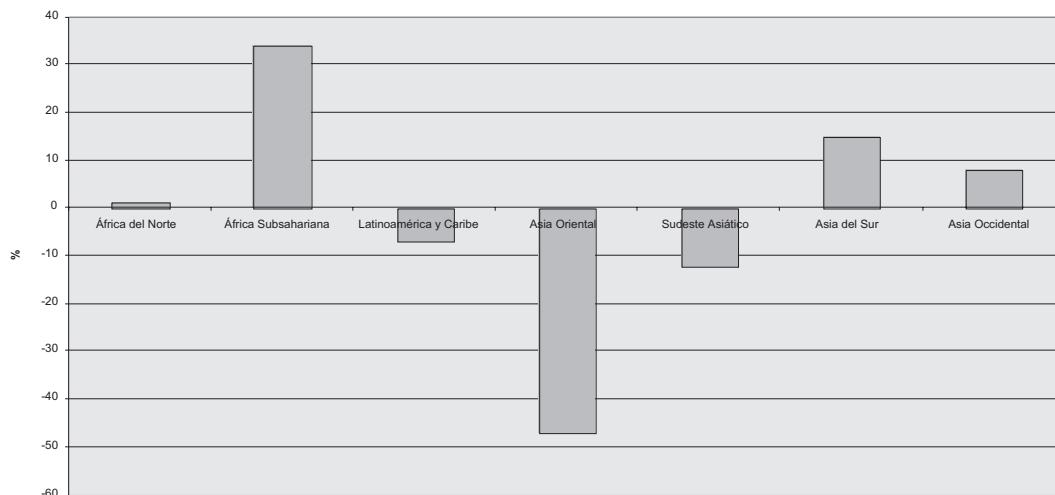
Cinco años después, las Naciones Unidas constatan que se ha progresado de forma insuficiente. Hay una mejora significativa de las condiciones de vida en Asia Oriental (fundamentalmente, en China), al contrario de lo que sucede en otras partes de Asia y, sobre todo, en la África Subsahariana, donde aumenta la población con hambre (gráfico 1). Se evidencia, también, el aumento de la pobreza en países del este europeo (gráfico 2). La concreción de los derechos sociales parece más asociada al desarrollo de la economía en las diferentes regiones mundiales que a un efectivo esfuerzo mundial desencadenado a partir de las Naciones Unidas.

4. LA CARTA INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA: UN NUEVO DISCURSO Y FUERTES PREOCUPACIONES ECONOMICISTAS

En 1992, la Comisión de Educación de la Unión Geográfica Internacional proclama la Carta Internacional de la Educación Geográfica. A pesar de la tentativa de equilibrio, a veces contradictorio, entre tendencias y preocupaciones sobre la educación geográfica, domina la matriz universalista de la escuela británica, tradicionalmente preponderante en aquella Comisión. Se innova el discurso escolar: se toman como referencia documentos constitutivos de las Naciones Unidas, en concreto la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Constitución de la UNESCO y, en los *Desafíos y Respuestas*, son destacadas la alimentación y el hambre, las desigualdades socioeconómicas, el

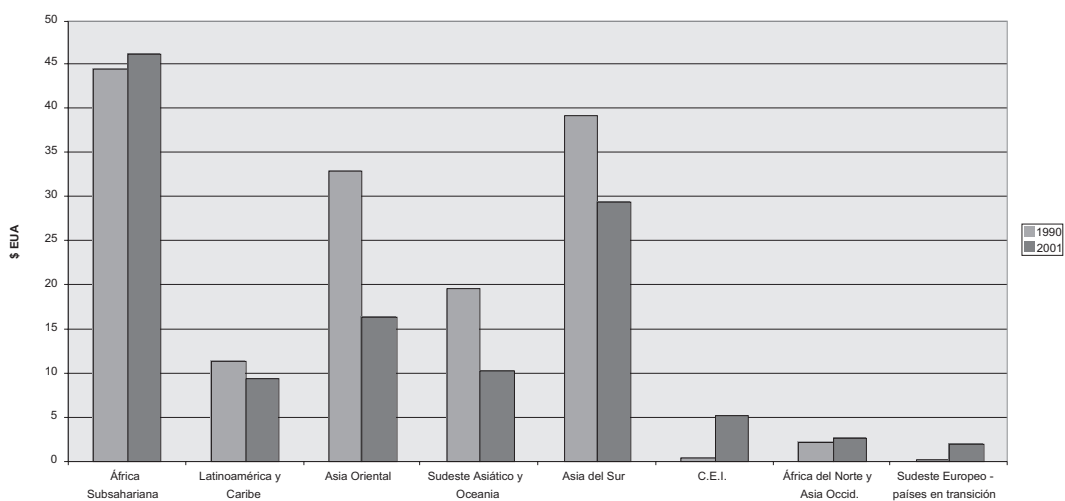
⁸ <http://www.iie.min-edu.pt/biblioteca/dh-milenio/declaracao-milenio.htm#I>.

GRÁFICO 1 – EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN SUBALIMENTADA 1990-2002



Fuente: Nations Unies, 2005: 8

GRÁFICO 2 – POBREZA EXTREMA: RENDIMIENTO INFERIOR A 1 DÓLAR



Fuente: Nations Unies, 2005: 6

analfabetismo, la pobreza, el paro y los refugiados y apátridas. Se destacan los derechos sociales y se pide a los profesores de Geografía que se comprometan en la construcción de un mundo mejor, sobreponiéndose las *perspectivas internacionales y globales* a la identidad regional y nacional (UGI, 1992: 6). Se destaca la contribución de la Geografía a la Educación para el desarrollo y para la Educación Internacional, además de para la Educación Ambiental.

Sin embargo, no es éste el discurso que moviliza a los responsables políticos europeos de inicios de los años 90. En la preocupación con la creciente supremacía económica de los EEUU, el sistema educativo es considerado decisivo para una educación científica y tecnológica que sustente el aplazado crecimiento económico europeo. En el 2000, la Estrategia de Lisboa (2000) pretende que, dentro de diez años, la Europa Comunitaria constituya la economía mundial más dinámica, a través del conocimiento⁹ - y hasta el generoso discurso ideológico de los años 80 sobre *la dimensión europea de la educación* parece olvidado. en los centros escolares, puede haber lugar para adoctrinar a los jóvenes en la construcción política que une los estados europeos, pero no para los problemas sociales vividos dentro o fuera de los mismos.

5. LA INERCIA DEL DISCURSO ESCOLAR

En la escuela anglosajona de Geografía, perdura el discurso sobre el papel de la materia en la construcción de la ciudadanía. No obstante, ésta surge frecuentemente muy centrado en la escala local (Yarwood, 2005), relegándose las preocupaciones sociales: se subraya la toma de conciencia de los actos individuales en la comunidad, se insiste en el papel de puente de la Geografía entre el mundo social y natural (Morgan, 2002) y en la construcción de la identidad individual y comunitaria en un mundo posmoderno (Huckle, 2002), pero los derechos humanos sólo son referidos marginalmente (Lambert, Machon, 2001). Esta orientación coexiste con otra, más minoritaria, donde se da continuidad a las preocupaciones de la Carta Internacional: centrada en la complejidad de la globalización, esta perspectiva valora la desigualdad y la exclusión a escala planetaria, pero que está igualmente atenta a la escala local, donde la educación geográfica está definida como un *ejercicio social* promotor de la *educación para la justicia* (Gerber, 2003: 31).

En la escuela francófona, se mantiene el discurso difuso sobre las finalidades de una Geografía despojada de claras preocupaciones sociales (Guibaud, 2005: 70):

⁹ 2391. Consejo – Educación/Juventud, 29 de Noviembre de 2001.

la cultura general, la utilidad práctica (resolución de problemas de lo cotidiano), la legitimación de las referencias identitarias en una perspectiva de ciudadanía y la concreción de un proyecto profesional y de una inserción en la vida activa. En la perennidad del positivismo regionalista, se insiste en una Geografía que describe el *mundo que nos rodea* (Adoumié, 2001: 60) y del que se destaca una diversidad (Wade, 2006) aparentemente legitimadora de las desigualdades.

Las perspectivas constructivistas, apostadas en la problematización de las cuestiones sociales por los alumnos (Souto, 1998), subsisten como minoritarias; son escasos los ecos a apelos, como el de Daudel (1996), de una didáctica de alteridad, o del BIE/UNESCO, a las materias de Historia y Geografía para una vivencia común¹⁰. Prevalece una Geografía vinculada al paradigma regional, de enseñar *lo que se ve* en el paisaje, como insistía Max Sorre (Guibaud, 2005: 110). Se acoge el paisaje y, no, lo que sienten y raciocinan sus protagonistas, sean ellos las mujeres que luchan por derechos iguales o los emigrantes que intentan atravesar continentes en búsqueda de una vida digna.

6. EDUCACIÓN GEOGRÁFICA: HAY TOLERANCIA SI HAY DIGNIDAD

En el 2000, en el XXIX Internacional Congreso de Geografía, la Comisión de Educación Geográfica de la UGI produce una declaración sobre *la educación geográfica para la diversidad cultural*. Los derechos humanos aparecen como secundarios, delante de una educación geográfica que *promueve una cultura amigable con el medio ambiente en todas las escalas de interacción*, en un discurso que continúa desvalorizando los conflictos de intereses asociados a la defensa del ambiente, también a diferentes escalas. El discurso sobre la comprensión intercultural hace su curso (Allahwerdi, Rikkinen, 2003), queriendo hacer creer que el desafío fundamental para la educación geográfica reside en la comprensión entre pueblos de diferentes culturas.

Al año siguiente, del 5 al 8 de Septiembre, la 46ª Conferencia Internacional de la UNESCO reflexiona sobre *Aprender a vivir juntos: ¿fracasaríamos?* Tres días después, en Nueva York, ocurre el conocido atentado terrorista. En un Apéndice a los resultados de la conferencia, se alude el atentado del 11 de Septiembre y se añade que *nos interrogamos para saber si la aspiración a aprender a vivir*

¹⁰ En 1998, el BIE dedica un número de la revista Perspectives (XXVIII-2), sobre Apprendre a la Vivre Ensemble Grâce a la L'Enseignement de L'Histoire et de la Géographie.

juntos no es, ahora, más importante de lo que la construcción del saber (UNESCO/BIE, 2002, p. 105). Mientras tanto, en el primer Consejo sobre Educación de la Unión Europea que sigue al atentado de Nueva York, se hace una escasa referencia a la *tolerancia y al respeto de los derechos humanos*¹¹. El discurso de la Estrategia de Lisboa continua a imperar, con insistencia en un *abordaje integrado de la educación y de la formación*¹².

A pesar de todo, solo pueden vivir juntos los que tienen las mismas oportunidades y la educación geográfica debe procurar compensar las desigualdades, llamando a todas las personas a un espacio público de convivencia más allá de su riqueza, ideología, creencias o identidades étnicas. La cuestión central de la convivencia entre los pueblos no residirá en el respeto recíproco por la diversidad cultural, sino en el acceso de cada uno a condiciones de subsistencia dignas. En el plano académico, y en la línea de una Geografía Social con raíces en el final del XIX, de alguna manera se han dado pasos más significativos en este dominio: las cuestiones de la igualdad del género, del desarrollo local o de la exclusión social, en concreto en el espacio urbano y en relación a las comunidades inmigrantes, han movilizado a un número creciente de geógrafos, principalmente europeos. Alexander Murphy (2006), al dar una perspectiva del futuro de la Geografía, considera que su gran desafío es el de participar en el debate público sobre las grandes cuestiones mundiales.

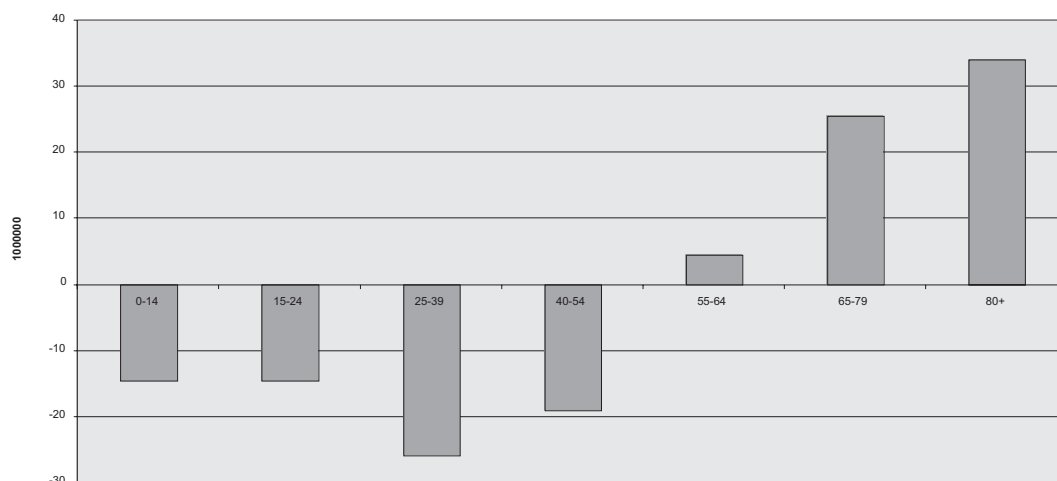
7. EUROPA: NUEVOS DESAFÍOS SOCIALES

Actualmente, Europa está confrontada con el fuerte envejecimiento de su población. En la Unión Europea de los 25 se asistirá a una disminución de la natalidad y a un aumento de la esperanza media de vida; ocurrirá un gran envejecimiento de la población (gráfico 3) y una reducción de la misma, sólo comparable al período entre las dos guerras mundiales (Vignon, 2006). Esta evolución hará disminuir el propio potencial de crecimiento económico y genera nuevos problemas en la solidaridad intergeneracional. La integración de los inmigrantes tendrá que ser un proceso interactivo (Marques, 2006), o sea, tiene que movilizar a las comunidades inmigrantes pero, igualmente, a las de acogimiento. Significativamente, la Comisión de las Comunidades europeas (2006), al analizar los desafíos asociados a la

¹¹ 2330ª sesión – Educación/Juventud, 12 de Febrero de 2001.

¹² 2585ª sesión del Consejo – Educación, Juventud y Cultura – Bruselas, 27-28 de Mayo de 2004.

GRÁFICO 3 – EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN POR GRUPOS ETARIOS UNIÓN EUROPEA 25. 2005-2050



Fuente: Comisión de las Comunidades Europeas (2006: 107)

demografía europea, sólo alude a la educación del punto de vista de la preparación profesional, lo que revela sus preocupaciones.

Los sistemas educativos no están siendo preparados para el espacio público de la integración social y cívica de los inmigrantes, de la misma manera que no lo están siendo para el desafío de la creación de una nueva solidaridad intergeneracional. Esta desvalorización educativa cuestiona particularmente una educación geográfica tradicionalmente volcada sobre las cuestiones demográficas, aunque más centrada en las dinámicas poblacionales que en los problemas sociales a ellas asociados.

8. PROGRAMAS DE GEOGRAFÍA EUROPEOS: UNA REDUCIDA SENSIBILIDAD SOCIAL

En la complejidad del proceso de transposición didáctica, los programas escolares nos proporcionan los contenidos de enseñanza y no los contenidos enseñados (Chevallard, 1985), pero acaban por ser fuertemente prescriptivos en los centros escolares europeos. Así, procedemos a la identificación de los aspectos que reflejan preocupaciones sociales (directa o indirectamente relacionadas con aquellos derechos) en los programas de seis países europeos.

CUADRO 1 – PROGRAMAS FRANCESES

Nivel	Tópicos
Historia, Geografía y Educ. Cívica 6º curso (10-11 años)	Distribución de la población mundial: relación entre la densidad poblacional y la pobreza y la riqueza. Estados del mundo, riqueza y pobreza en el espacio mundial.
3er curso (13-14 años)	Los cambios, la movilidad de las personas, la desigual repartición de la riqueza y urbanización.
Historia y Geografía 2º curso (14-15 años)	Más de seis mil millones de hombres sobre la Tierra (la desigual repartición de los hombres y de las riquezas). Alimentar a los hombres.
Geografía Terminal (16-17 años)*	Un espacio mundializado: los centros de impulsión y las desigualdades de desarrollo. Un intercambio norte/sur: el espacio mediterráneo (espacio de transición, al mismo tiempo de contacto con los países del Norte y del Sur). Problemas de desarrollo, los cambios económicos, financieros y culturales.

* Curso Científico.

Los programas en vigor en Francia están claramente marcados por la respectiva escuela regional y tienen una particular preocupación por la posición y papel del país como potencia mundial. De forma breve (cuadro 1), están identificados los contrastes mundiales entre espacios de riqueza y de pobreza, surgiendo una alusión a la necesidad de alimentación humana. El Mediterráneo (en el que se integra la propia Francia) se presenta como territorio de contacto entre el Norte y el Sur, con referencia a los problemas de desarrollo. Así, a escala mundial es privilegiada en el análisis de las desigualdades, pero con escasa problematización; se omiten referencias explícitas a las cuestiones asociadas a la emigración y minorías étnicas, incluso si éstas afectan directamente al país.

En Bélgica, los programas de las escuelas públicas representan cerca de la mitad de los centros escolares de la Comunidad Francófona. Las cuestiones del desarrollo surgen principalmente a propósito de la paradoja de la agricultura intertropical. Al abordarse China, se refiere a su política demográfica e, implícitamente, a la violación de los derechos humanos que le está asociada. También el estudio de las migraciones surge asociado a la problematización de aspectos sociales.

CUADRO 2 – ENSEÑANZA PÚBLICA DE LA COMUNIDAD FRANCÓFONA DE BÉLGICA

4º curso	<p><i>La agricultura en la zona intertropical: ¿cultivar para alimentarse o para vender?</i> Objetivo: poner en evidencia y explicar la paradoja entre las potencialidades culturales de la zona intertropical y las carencias alimentarias de una grande parte de las poblaciones rurales. El tema permite mostrar, sin entrar en los mecanismos económicos y políticos complejos, que en la mayor parte de los países menos avanzados, la agricultura especulativa se desarrolla en detrimento de la agricultura alimentaria y interrogarse sobre la eficacia de la agricultura como factor de desarrollo.</p> <p><i>China... de los chinos.</i> El desarrollo espectacular de la fachada pacífica creó un contraste litoral/interior. Se llevará al alumno a descubrir que un poder político de tipo totalitario no hesita en recurrir a métodos coercitivos para alcanzar sus objetivos económicos y/o políticos, en particular en su política demográfica y en la planificación espacial de su desarrollo.</p>
5º curso	<p><i>Dinámicas de las poblaciones en la Unión Europea – Aspectos geográficos.</i> Las necesidades económicas, las circunstancias políticas, y también el turismo son elementos de explicación de movimientos migratorios temporales o definitivos. Un envejecimiento generalizado de la población: ¿el recurso de la emigración constituye una solución?</p>

CUADRO 3 – PROGRAMA DEL REINO UNIDO

Ciclos	Aprendizaje
1º y 2º (6-10 años)	<p>Los alumnos deben de ser llevados a: explicar como los lugares son interdependientes (por ejemplo, a través del comercio, ayuda, turismo internacional, lluvia ácida), y a explorar la idea de ciudadanía global; explorar la idea de desarrollo sostenible y reconocer sus implicaciones para la población, lugares y ambientes en sus propias vidas.</p> <p>Los alumnos del 1er ciclo (6-8 años): investigan su área local y una área contrastada en el Reino Unido o en el extranjero, descubriendo el ambiente en ambas áreas y la población que ahí vive. Éstos también comienzan aprendiendo sobre el mundo más vasto.</p> <p>Los alumnos del 2º ciclo (8-10 años): investigan una variedad de poblaciones, lugares y ambientes a diferentes escalas en el Reino Unido y en el extranjero, y empieza a establecer lazos entre diferentes lugares del mundo.</p> <p>Temas - 1er año: el área local; 4º año: un pueblo en la India.</p>
3º	<p>Los alumnos aprenden sobre padrones y procesos geográficos y como los factores políticos, económicos, sociales y ambientales afectan a las cuestiones geográficas actuales. Ellos también aprenden como lugares y ambientes son interdependientes.</p>

	<p>Los alumnos deben de desarrollar el conocimiento, las capacidades y la comprensión a través del estudio de dos países y diez temas, entre ellos: Dos países en diferentes estados de desarrollo económico, incluyendo: diferencias regionales en cada país y sus causas; cómo y por qué cada país puede ser juzgado más o menos desarrollado. Distribución de la población y cambio, incluyendo migración y interrelación entre población y recursos). Desarrollo, formas de identificar diferencias del mismo dentro y entre países; efectos de las diferencias en el desarrollo de la calidad de vida de diferentes grupos poblacionales, incluyendo la interdependencia de países.</p>
--	--

Las indicaciones programáticas del Reino Unido reflejan su escuela de Geografía: se aborda la ciudadanía, la interdependencia y el desarrollo sostenible con significado a escala global, pero también en la vida de cada individuo, en la del propio alumno; se valoran los aspectos políticos, económicos, sociales y ambientales, sin olvidar la calidad de vida, en estudios de caso comparativos, principalmente entre el Reino Unido y un territorio extranjero, subiendo a las escalas regional y local. Estos programas tienen un a posición social más evidente que los anteriores, sin que, a pesar de todo, sea concedida una clara prioridad a los problemas sociales.

CUADRO 4 – PROGRAMA ESPAÑOL DE CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA

	<p><i>Capacidades:</i> Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes; Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas; Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.</p>
<p>1º curso 12-13 años</p>	<p><i>Población y sociedad:</i> Las sociedades actuales. Estructura y diversidad. Desigualdades y conflictos. Análisis y valoración relativa de las diferencias culturales. Problemas urbanos.</p>
<p>2º curso 13-14 años</p>	<p><i>Transformaciones y desequilibrios en el mundo actual:</i> Interdependencia y globalización. Desarrollo humano desigual. Actitud crítica frente al desigual reparto del desarrollo y rechazo de las desigualdades entre las personas y los</p>

	<p>pueblos del mundo. Políticas de cooperación. Tendencias y consecuencias de los desplazamientos de población en el mundo actual. Análisis de la situación en España y en Europa. Riesgos y problemas medioambientales. Disposición favorable para contribuir, individual y colectivamente, a la racionalización en el consumo y al desarrollo humano de forma equitativa y sostenible.</p> <p><i>Criterios de evaluación:</i> Evaluar si se conoce el funcionamiento básico de la economía a través del papel que cumplen los distintos agentes e instituciones económicas y si disponen, por tanto, de las claves imprescindibles para analizar algunos de los hechos y problemas económicos que les afectan directamente a ellos o a sus familias (inflación, coste de la vida, mercado laboral, consumo, etc.) o que caracterizan la actual globalización de la economía.</p> <p>Analizar algún ejemplo representativo de las tendencias migratorias en la actualidad identificando sus causas y relacionándolo con el proceso de globalización y de integración económica que se está produciendo, así como identificando las consecuencias para los países receptores y emisores y manifestando actitudes de solidaridad en el enjuiciamiento de este fenómeno. Con este criterio se pretende evaluar que se sabe utilizar los conocimientos sobre las tendencias del crecimiento demográfico y de desarrollo económico para explicar las tendencias migratorias predominantes en el mundo actual, analizando algún ejemplo representativo y emitiendo un juicio razonado sobre las consecuencias que comportan.</p>
<p>4º curso 15-16 Años</p>	<p>Identificación de los factores que intervienen en los procesos de cambio histórico, diferenciación de causas y consecuencias y valoración del papel de los hombres y las mujeres, individual y colectivamente, como sujetos de la historia. Valoración de los derechos humanos y rechazo de cualquier forma de discriminación o de dominio. Asunción de una visión crítica hacia las situaciones injustas y valoración del diálogo y la búsqueda de la paz en la resolución de los conflictos.</p> <p><i>El mundo actual.</i> Los nuevos movimientos sociales y culturales. Los medios de comunicación y su influencia. Globalización y nuevos centros de poder. Focos de tensión y perspectivas en el mundo actual.</p> <p><i>Criterios de evaluación.</i> Caracterizar y situar en el tiempo y en el espacio las grandes transformaciones y conflictos mundiales que han tenido lugar en el siglo XX y aplicar este conocimiento a la comprensión de algunos de los problemas internacionales más destacados de la actualidad. Será de interés comprobar la capacidad de analizar algunos problemas internacionales actuales a la luz de los acontecimientos citados. Realizar trabajos individuales y en grupo sobre algún foco de tensión política o social en el mundo actual, indagando sus antecedentes históricos, analizando las causas y planteando posibles desenlaces, utilizando fuentes de información, pertinentes, incluidas algunas que ofrezcan interpretaciones diferentes o complementarias de un mismo hecho.</p>

El programa español de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, todavía en implantación, representa una ruptura en relación a anteriores programas y también, en relación con los programas de Geografía de otros países europeos. Tiene una asumida perspectiva social, bien como política, abordando frontalmente problemas candentes de España, como las migraciones. La paz, referida por más de una vez, surge como el resultado del respeto de derechos y libertades – siendo, además, el único programa que se refiere explícitamente a los Derechos Humanos. Se permite y promueve un abordaje a varias escalas. Se pretende un abordaje crítico y reflexivo, por parte de los alumnos, de las tensiones del mundo actual. Será interesante evaluar los resultados de la implantación de este programa.

CUADRO 5 – PROGRAMA DEL ESTADO DE BRANDENBURGO/ALEMANIA (12-16 AÑOS)

Eje de aprendizaje. Comportamiento en el espacio: Aceptación y tolerancia con la diferencia. Apertura de fronteras, solidaridad y ayuda. Evaluación crítica de las ideas propias y de otros sobre el espacio. Responsabilidad personal en la creación del ambiente. Actuación consciente en los espacios y fronteras actuación crítica con objetivos de durabilidad.

Módulo A – Asia – continente entre progreso y tradición; Próximo Oriente – más distante que próximo; India – contradicción entre modernidad y tradición; China – el país con más población del mundo; Siberia – fuente de materia prima de Rusia. Japón – poder económico en Oriente.

Módulo B – África – continente de los conflictos internos; Selva amazónica – un sistema ecológico sensible; Sabanas – entre períodos de lluvia y de sequía; Desierto – un espacio limítrofe de vida; Zonalidad – sobre el orden de la naturaleza en los dos lados del Ecuador; África y el mundo – ¿la perla negra?

Módulo C – América – continente doble entre el polo norte y el polo sur; El poder global de los EEUU – American Way of Life; América Latina – la otra América; La nueva Tierra – una mirada sobre el mundo como totalidad.

Módulo D – Globalización de la economía – donde caen fronteras; Estabilidad e inestabilidad de la Naturaleza – el ejemplo de China; Durabilidad en el trabajo – sobre la interacción compleja entre usar y preservar; Modelos de planificación del paisaje – modelar el ambiente significa, en primer lugar, comprender el ambiente; Hacer Geografía – modulación de mi ambiente próximo.

Cada estado de Alemania posee sus programas - que no son sustancialmente diferentes entre sí. En el Estado de Brandenburgo, en el programa en vigor del 7º al 10º curso, uno de los ocho ejes valora la responsabilidad de la persona y la tolerancia en relación a los otros, en el comportamiento sobre el espacio. Después, los títulos de los temas cuatro módulos del programa de Geografía reflejan una lectura problematizadora de la realidad, como sucede en el módulo C., lo que nos remite para la Geografía social alemana. No obstante, la discriminación de los respectivos contenidos revela un escaso análisis social.

CUADRO 6 – PROGRAMA PORTUGUÉS

3er ciclo (11/12-14/15 años)	Tema: <i>Población y poblamiento</i> . Diversidad cultural: Factores de identidad y de diferenciación de la población. Tema: <i>Contrastes de desarrollo</i> . Países desarrollados vs países en desarrollo. Interdependencia entre espacios con diferentes niveles de desarrollo: obstáculos en el desarrollo; soluciones para atenuar los contrastes del desarrollo.
Secundaria 15/16-17/18	<i>Portugal</i> . El nivel de instrucción y de cualificación profesional. Los principales problemas socio-demográficos: el envejecimiento, el declive de la fecundidad, el bajo nivel educacional, la situación frente al empleo. El rejuvenecimiento de la población: los incentivos a la natalidad, la cualificación de la mano de obra. Los transportes, las comunicaciones y la calidad de vida de la población – la multiplicidad de los espacios de vivencia; los problemas de seguridad, de salud y ambientales. Problemas urbanos: las cuestiones urbanísticas y ambientales; las condiciones de vida de la población.

Las preocupaciones sociales son igualmente poco relevantes en los programas escolares de Portugal. Se da alguna atención a las desigualdades mundiales de desarrollo y, en el estudio de Portugal (ya cuando la asignatura surge como opcional), se valoran problemas socio-demográficos, como el envejecimiento de la población, la educación y el empleo, así como cuestiones relacionadas con la calidad de vida de las poblaciones.

En un balance de conjunto, con la excepción más evidente de España, son extremadamente pequeñas las preocupaciones sociales de los programas europeos de Geografía analizados, situación que se hesita ser idéntica en otros varios países - con el temor de las preocupaciones de organismos internacionales y de la propia Comisión de Geografía de la UGI.

9. UNA CUESTIÓN EMINENTEMENTE GEOGRÁFICA

Los sistemas educativos europeos, beneficiándose de una autonomía secular heredada de la propia Iglesia y de la que resulta de su fuerte relación con el financiamiento público, constituyen un espacio privilegiado de debate público sobre la concreción de los derechos sociales, tanto de los propios europeos como de los de otros pueblos.

Al centrarse en la construcción de territorios que acogen y amplifican los contrastes en el acceso a condiciones de vida dignas, la Geografía tanto puede optar por disfrazarlos, en nombre de un mundo coloridamente diverso, como tantas veces sucede, o de denunciarlos y contribuir activamente para su defensa. Éste no es un desafío fácil. En nuestra experiencia de formación de jóvenes profesores de Geografía portugueses, en 2005/06, hemos constatado una fácil y, a veces, entusiástica adhesión de alumnos de los 12 a los 15 años al debate y a iniciativas escolares innovadoras y centradas en la defensa de los derechos humanos. Esta adhesión fue particularmente viva en centros escolares de barrios pobres de la periferia de Lisboa, donde los problemas de la pobreza y del propio racismo son vividos de forma más intensa. De esta experiencia, destacamos dos episodios protagonizados por grupos con elevada participación de jóvenes de ascendencia africana: en un primer caso¹³, los alumnos de una clase con la opción vocacional de Música compusieron, de manera particularmente bien conseguida, el texto y la música de una canción de combate al racismo. En un segundo centro, que se beneficia de un estatus autonómico especial debido a los problemas sociales del barrio¹⁴, los alumnos solicitaron a su profesor de Geografía, también de ascendencia africana, que el recurso multimedia sobre los derechos humanos se centrase, sólo, en situaciones vividas en los países desarrollados – proyectando, quizás, la insatisfacción de los mismos en cuanto al incumplimiento de éstos.

La adhesión de los alumnos, reflejo también de la generosidad y del idealismo de adolescentes, tuvo como contrapunto la reacción de varios de sus docentes. A pesar de sensibilizados con el tema y de todavía no haber asumido las rutinas, un número significativo de jóvenes profesores en formación manifestó una gran aversión en asociar la defensa de los derechos humanos al aprendizaje de la Geografía, cuyos programas se encontrarían desligados del cumplimiento de los derechos

¹³ Escola Básica do Padre Alberto Neto, en Rio de Mouro/Sintra.

¹⁴ Escola Básica 2, 3 de Vialonga/Vila Franca de Xira.

humanos. Frecuentemente, movilizaron las áreas curriculares no disciplinarias (*Área de Proyecto, Formação Cívica, Estudo Acompanhado*) para el debate en torno de los derechos humanos.

La aspiración a una vida digna no es un asunto exterior a los hombres y mujeres que construyen y habitan un territorio fragmentado y crecientemente multiétnico; al contrario, esta es una cuestión muy geográfica. Si asume la ruptura con sus orígenes y no hesita en ser incómoda, la materia de Geografía sabrá colocarse en el centro del debate educativo europeo.

REFERENCIAS

- ADOUMIÉ, V. (2001). *Enseigner la géographie en lycée*. Paris, Hachette Livre.
- ALLAHWERDI, H.; RIKKINEN, H. (2003). Improved Intercultural Geographical Education. In R. Gerber, *International Handbook on Geographical Education*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, páginas 325-335.
- BARKER, W. B. (1927). *Geography in Education and Citizenship*, Londres, University of London Press.
- CAPEL, H. (1983). *Ciência para la Burguesia. Renovación pedagógica y enseñanza de la geografía en la revolución liberal española*, Barcelona, Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- CAPEL, H. et al. (1985). *Geografía para todos. La geografía en la enseñanza española durante la segunda mitad del siglo XIX*, Barcelona, Los libros de la Frontera.
- CHAM'S/Groupe Chamonix-Sérignan. (1991). *Enseigner la géographie en Europe*, Paris, Anthropos/GIP RECLUS.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La Transposition Didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- CLAUDINO, S. (2001). *Portugal através dos manuais escolares de Geografia. Século XIX. As imagens intencionais*, Lisboa, Universidade de Lisboa, (pol.).
- DAUDEL, C. (1996). *A Geografia e o seu ensino: para uma didáctica de alteridade*. Conferência apresentada ao Encontro Nacional de Professores de Geografia, Lisboa, pol.
- FAIRGRIEVE, J. (1926). *Geography in School*, Londres, University of London Press.
- GERBER, R. (2003). Globalisation and Geographical Education. In R. Gerber, *International Handbook on Geographical Education*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, páginas 21-33
- GUIBAUD, T. (2005). *Livre de géographie du professeur des écoles*, Paris, Éditions Seli Arslan.
- HUCKLE, J. (2002). Towards a critical school Geography. In M. Smith (ed.), *Teaching Geography in Secondary Schools*, Londres, The Open University, páginas 255-265.

- LACOSTE, Y. (1983). A Geografia. *A Filosofia das Ciências Sociais (de 1860 aos nossos dias)*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, páginas 197-243.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2006). Livro Verde – Uma nova Solidariedade entre Gerações face às Mutações Demográficas. In Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, *Confrontar a Transformação Demográfica: uma nova solidariedade entre gerações*, Lisboa, Direcção-Geral de Estudos, Estatística e Planeamento/Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, páginas 103-129.
- MORGAN, J. (2002). Citizenship and geographical education. In M. Smith (ed.), *Teaching Geography in Secondary Schools*, Londres, The Open University, páginas 245-254.
- NATIONS UNIES (2005). *Objectifs du Millénaire pour le Développement Rapport 2005*, Nueva York, Nations Unies.
- MARQUES, R. (2006). Os Fluxos Migratórios: da Gestão a uma Melhor Integração, in Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, *Confrontar a Transformação Demográfica: uma nova solidariedade entre gerações*, Lisboa, Direcção-Geral de Estudos, Estatística e Planeamento/Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, páginas 25-30.
- LAMBERT, D.; MACHON, P. (ed.) (2001). *Citizenship Through Secondary Geography*, Londres, Routledge/Falmer.
- ROMERO, J. (coord.) (2004). *Geografía Humana*. Editorial Ariel, Barcelona
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (1998). *Didáctica de la Geografía - problemas sociales y conocimiento del medio*, Barcelona, Ediciones del Serbal.
- UNESCO/BIE (2002). *Aprender a viver juntos: será que fracassamos?*, Brasília, UNESCO.
- UNIÃO GEOGRÁFICA INTERNACIONAL/UGI (1992). *Carta Internacional da Educação Geográfica*. Separata da *Apogeo*, Associação de Professores de Geografia, Lisboa.
- UNESCO: BIE (1996). *Education for International Understanding*, Ginebra, International Bureau of Education.
- VIGNON, M. J. (2006). Uma Nova Solidariedade entre Gerações Face às Mutações Demográficas. In Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, *Confrontar a Transformação Demográfica: uma nova solidariedade entre gerações*, Lisboa, Direcção-Geral de Estudos, Estatística e Planeamento/Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, p 5-11.
- WADE, C. (2006). Editorial: A Historical for the Role of Regional Geography in Geographic Education. *Journal of Geography in Higher Education*, 30 (2), Jul., páginas 81-189.
- YARWOOD, R. (2005). Geography, Citizenship, and Volunteering: Some Uses of the Higher Education Active Community Fund in Geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 29 (3), Nov., páginas 355-368.

Didáctica Geográfica, 3.^a época
9, pp. 105-120
ISSN: 0210-492-X
DL: MU 288-1977
Editado en 2007

CIUDAD, COTIDIANO, CIUDADANÍA: UNA MIRADA GEOGRÁFICA

MARIA LUCIA DE AMORIM SOARES
Universidad de Sorocaba

RESUMEN:

Las prácticas sociales crean y expresan escalas. Las concretas condiciones de las luchas por la hegemonía dan lugar a alianzas que son simultáneamente escalares. En este sentido, identificar y analizar la articulación de las escalas de percepción del mundo en la enseñanza de la geografía, permitirá la “ambientalización” del conocimiento para los alumnos. De esta manera, podrán comprender que, bajo el capitalismo, habrá siempre relaciones espaciales de dominación / explotación obteniendo de los lugares y de las personas de cada lugar el poder para definir sus destinos. Así, es necesario actuar no sólo localmente, sino también regional, nacional, continental y mundialmente, puesto que la sociedad y su espacio, como un todo, están implicados en la enseñanza de la geografía.

PALABRAS-CLAVE:

Escalas, enseñanza de la geografía, educación ambiental, ciudad, poder.

ABSTRACT:

The social practices produce and manifest scales. The concrete conditions of the fight for hegemony appear as alliances that are simultaneously scales. In this way, identify and analyze the relationship of the scales of world perception in geography teaching, will manifest the environment of the knowledge to the students. Therefore, they will understand that, under capitalism, will always be spatial relations domination / exploitation extracting from the places and from the people of this places the power to define their destiny. So, it is necessary to act not only locally, as well as regional, national, continental and e worldly, once it is society and its space as a totality that are involved in the geography teaching.

KEY WORDS:

Scales, geographic teaching, environmental education, city, power.

RÉSUMÉ:

Les pratiques sociales élaborent et expriment des échelles. Ces conditions des luttes pur l'hégémonie donnent lien à d'alliances qui sont simultanément scalaires. Dans ce sens, identifier et analyser l'articulation des échelles de perception du monde dans l'enseignement de la géographie, permettra « l'adéquation au milieu » de la connaissance pour les élèves. De cette manière ils pourront comprendre que, sans le capitalisme, il aura toujours des relations spatiales de exploitation à fin d'obtenir des lieux et des personnes leurs destins. Ainsi, il faut agir, non seulement d'une manière régionale, nationale, continentale et mondiale tandis que la société et son espace comme un tout, sont immergés dans l'enseignement de la géographie.

MOTS CLÉ:

Échelles, enseignement de la géographié, éducation de l'environnement, ville et pouvoir.

1. INTRODUCCIÓN

Para el ser humano común, el Mundo, mundo concreto, inmediato, es la Ciudad, sobre todo la Metrópolis. Desnudando la ropa de la Naturaleza y vistiendo la ropa de la Técnica, la Ciudad es objeto enteramente histórico, que impone la idea de un tiempo humano, un tiempo fabricado por el hombre, que posibilita el ser tratado de forma empírica, contable, concreta (Santos, 1994).

La ciudad es el lugar en que el Mundo se mueve más y las personas también, en movimientos de cooperación. La cooperación enseña a los hombres la diferencia existente entre ellos y por eso la ciudad es el lugar de la educación y de la reeducación. Como fenómeno activo es lugar de educación y de reeducación ambiental, que siendo crítica desde su origen, ha visto asociar lógicas externas, recogidas de las transformaciones mundiales, con lógicas internas, subordinadas a las primeras; así la ciudad se va transformando en *ciudad sin ciudadanos* (Santos, 1989). De ahí, por ejemplo, la calle, donde el estacionamiento expulsó al jardín, convirtiéndose en escenario de conflicto y no tanto en lugar de encuentro y de fiesta.

En la ciudad la naturaleza está oculta. Como un producto fugaz del territorio la naturaleza se vuelve factor de consumo, por tanto originando su marginalidad; así cuando permanece, por ejemplo, como bosque urbano, donde es apreciada en cuanto paisaje o lugar para el ecoturismo. La naturaleza, vista como aquello que no es producido aparece como un valor de uso y, bajo el capital, como valor de cambio especialmente explotado.

Como la biotecnología que, al reproducir la naturaleza por medio de la manipulación genética de animales y vegetales, reduce las formas de vida a mera materia prima, como es la introducción de patentes de genes en el mercado y la reivindicación de propiedad intelectual para los bioproductos inventados. De esta forma, la naturaleza es, también, reproducida por la sociedad.

En este contexto surge la problemática ambiental urbana, reflejando a la ciudad como objeto de un proceso incesante de cambios que abarcan áreas necesarias a la realización de las actividades modernas de producción y de circulación. Cuando los recursos disponibles, o traídos de fuera, son orientados para esas transformaciones, el resto de la ciudad no recibe cuidados, siendo esta diferencia de tratamiento uno de los factores de la crisis ambiental. Santos tiene razón al afirmar que

Os novos objetos surgem para atender a reclamos precisos da produção material ou imaterial, criando espaços exclusivos de certas funções. À cidade como um todo, teatro da existência de todos os seus moradores, superpõe-se essa nova sociedade moderna seletiva, cidade técnico-científica-informacional, cheia de intencionalidades do novo modo de produzir, criada, na superfície e no subsolo, em los objetos visíveis e em las infra-estruturas, ao sabor de las exigências sempre renovade las da ciência e da tecnologia. (1994:76).

Tanto se trate de metrópolis, de ciudades medias o pequeñas, el fenómeno urbano traduce las circunstancias de la urbanización de la sociedad. En Brasil, más del 80% de la población vive en ciudades y, dentro del 20% que viven en el campo, los hábitos de vida urbana han sido difundidos rápidamente. De esta constatación se puede inferir que la materia escolar geografía, con una vinculación respecto a la educación ambiental, formal e informal, en su aspecto de educación política, no puede perder de vista sus numerosos y complejos desafíos en relación con la ciudadanía en lo cotidiano de la vida urbana.

Una educación transformadora muestra una perspectiva amplia del mundo y claridad del acto educativo, por tanto exige una posición política y una competencia técnica para poder enfrentarse a la sociedad de riesgo global que hoy somete a la civilización moderna. Así es preciso pensar y actuar no sólo localmente, sino también regional, nacional, continental y mundialmente, visto que existen poderosos grupos que operan en escalas supranacionales.

Las prácticas sociales crean y expresan escalas. El poder se manifiesta a través de escalas. Como consecuencia socializar el entendimiento de las metamorfosis de la sociedad contemporánea y de las contradicciones sociales urbanas en las aulas de geografía, vía sistema escalar, puede transformar la ciudad en un lugar de ciudadanos.

Los presupuestos antedichos son aquellos que sirven de norte a las reflexiones de este documento en el sentido de avanzar un pensamiento geográfico sobre las cuestiones relativas a la ciudad, a la cotidianidad y a la ciudadanía.

2. LA CIUDAD: UN MEDIO AMBIENTE CONSTRUIDO

El medio ambiente construido se diferencia por la carga mayor o menor de ciencia, tecnología e información, según regiones y lugares: *el artificio tiende a superponerse y sustituir a la naturaleza* (Santos, 1994:73). Es en este sentido en el que se puede decir que la *ciudad-teatro* de la existencia de todos sus moradores, aquella heredera de los orígenes de la historia urbana, una ciudad plástica, fue superpuesta por una ciudad moderna selectiva, ciudad técnico-científica-informacional, lugar donde los objetos contemporáneos son el soporte de acciones racionales realizadas en bolsas de modernidad actual.

En las aglomeraciones urbanas de la fase anterior, las transformaciones ocurrían sin alteración intrínseca de sus objetos físicos, aunque éstos aumentasen en tamaño, en funcionalidad, y buscasen un nuevo orden. Nuevos modos de ser ciudad se adaptaban a las viejas formas de ser. Las aglomeraciones urbanas actuales son el resultado de intencionalidades exigentes, cuyo paradigma son los edificios y áreas inteligentes. Respecto a los espacios preparados para ejercer funciones precisas las aglomeraciones contemporáneas desarrollan “ecologías exigentes”

Forma-se, assim, o fundamento de uma nova escassez, uma nova segregação espacial, uma nova teoria do valor e uma nova realidade da lei do valor. Mais ainda, cada lugar se torna capaz, em razão exclusiva de tais virtualidades, de transmitir valores aos objetos que sobre ele se constroem, do mesmo modo que os edifícios funcionalmente adequados transferem valor às atividades para as quais foram criados. (Santos, 1994:77).

El aumento desmesurado de la ciudad afecta al sistema de movimiento, que se vuelve anárquico, y la funcionalización de sectores hegemónicos agrava la distribución de las actividades de las personas y de sus ritmos. Gracias a la nueva arquitectura y a la cualidad técnico-científico-informacional del medio ambiente construido, la racionalidad urbana es sólo la del lucro que se superpone y deforma el sistema social y el sistema cultural, actuando sobre el restante, no hegemónico, del sistema económico – los barrios periféricos, los suburbios, las ocupaciones de ribera de ríos y las bajadas insalubres, las *favelas*, las construcciones precarias en vertientes frágiles o incluso en los conjuntos habitacionales populares. Es en estos espacios opacos, donde los tiempos son lentos (Santos, 1996), adaptados a las infraestructuras incompletas o heredadas del pasado, que refleja la diversidad de las clases sociales, de las diferencias de renta y de los modelos culturales, así como de los graves problemas socio-ambientales.

Hay, por tanto, dos niveles de territorios en lo concreto de la ciudad: las áreas “luminosas” constituidas al sabor de la modernidad y que se yuxtaponen, superponen y contraponen a las zonas “opacas” donde viven los pobres:

Estas são os espaços do aproximativo e não (como as zoen las lumien losas) espaços de exatidão, são espaços inorgânicos, abertos e não espaços racionalizados e racionalizadores, são espaços de lentidão e não de vertigens. (Santos, 1994: 83).

Relacionados con los dos niveles territoriales, en el concreto de la ciudad, hay dos estratos de análisis que se entrecruzan. El primero, antes explicitado aunque de manera breve, procura una correspondencia entre los elementos del proceso social de la modernidad implicados en la mudanza de las formas de uso del tiempo y en sus relaciones con la valorización del espacio, porque permite profundizar en la temática de la segregación socio-espacial, llegando a la formación de territorios delimitados en el urbano. El segundo nivel nos explica los elementos que se instalan a través del cotidiano banal, la vida del día-a-día, donde todavía persisten tradiciones, hábitos y costumbres, base y repertorio de crisis populares y donde pueden ser recogidos saberes, habilidades que pueden cambiar productos y cosas. Es, aquello que no muda, que permanece como residuo (Lefebvre, 1981), en relación con el movimiento del mercado, pudiendo a veces, integrar el folclore (Seabra, 2004).

Es la discusión del segundo nivel, cotidiano, la vida del día-a-día, que será objeto del estudio que seguimos, teniendo como base un raciocinio que pretende articular la formación de lo cotidiano urbano con las formas da segregación socio-espacial. Como la naturaleza está aprisionada en lo cotidiano, ella refleja la forma de como viene siendo tratada en el campo del conocimiento técnico-científico, en la vida cotidiana urbana y en las condiciones de ciudadanía existentes en la realidad del país.

De ahí derivan los graves problemas de relación entre la actual civilización material y la naturaleza. Al adoptar un modelo técnico único, que se sobrepone a la multiplicidad de recursos naturales y humanos, la mundialización del planeta unifica la naturaleza, momento en el cual sus diversas fracciones son puestas al alcance de los más diversos capitales, que las individualizan, jerarquizándolas según sus lógicas con escalas diversas. A una escala mundial corresponde una lógica mundial, que guía las inversiones, la circulación de las riquezas, la distribución de las mercancías. Cada lugar, por tanto, es punto de encuentro de lógicas que trabajan en diferentes escalas, sean las de intereses lejanos o próximos, mundiales y locales. Unificada en beneficio de empresas, Estados y clases hegemónicas, la Naturaleza no es más amiga, y el ser humano no es más su amigo.

2. EL ESPACIO COTIDIANO URBANO

El espacio cotidiano del ser humano moderno está caracterizado por la repetición y por la tendencia a la homogeneización (Lefebvre, 1991). Este fenómeno de la vida cotidiana contribuye en la dirección de la normativización de vivir en una ciudad, que deja de ser entendida como producción y pasa a ser entendida sólo como consumo. Considerando que la sociedad se asienta en lo desechable, condiciona que cada vez más personas se comporten como consumidores, consecuentemente necesitando de mayores cantidades de productos; de este modo, la capacidad de consumo se vuelve en este modelo, sobre todo en las ciudades, un problema socio-ambiental.

En otras épocas de la historia las personas tenían una rutina de quehaceres, su día-a-día, pero en lo cotidiano. Para las personas, por más arduas que fueran las tareas, quedaba todavía el uso de su creatividad, puesto que el trabajo era artesanal, lo que diferenciaba los productos producidos y la forma de consumo de esos objetos. El tiempo era regulado por los hombres en su relación con la naturaleza y no por el reloj. Explicitando: no existía cotidiano en el sentido al que se refiere Lefebvre (1991), pues, el día-a-día, estaba marcado por la irracionalidad, por el culto a los dioses y a la naturaleza, lo que confería a cada pueblo una explicación y un entendimiento del mundo de manera diferenciada.

Como concepto, la vida cotidiana, dice Lefebvre (1989), siempre existió, por tanto, impregnada de valores, de ritos, de mitos. La palabra cotidiano designa la entrada de esa vida cotidiana en la modernidad: lo cotidiano en cuanto objeto de una programación que se debe desarrollar es regida por el mercado, por el sistema de equivalencias, por el marketing y por la publicidad. Profundizando en el concepto de “cotidianidad”, Lefebvre informa que éste resalta lo que es homogéneo, repetitivo, fragmentario en la vida cotidiana: los mismos gestos, los mismos trayectos, mundo de manipulación, con respuestas funcionales a las situaciones de vivencias, lugar donde el ser humano se mueve con instantaneidad mecánica y con sentido de familiaridad en las acciones banales.

Históricamente, lo cotidiano urbano se definía en la medida que la industrialización progresaba y los trabajadores llenaban de vida los barrios de obreros que se formaban, la ciudad se volvía un lugar de encuentro de la vida privada con la vida pública. Sobre los recién llegados del campo se ejercía la ilusión de la ciudad, tanto por la materialidad que guardaba todos los tiempos del pasado (las catedrales, los monasterios, jardines y plazas públicas), como por las ideas que se volvían ideales en circulación. La ciudad era la promesa de un mundo mejor, mundo con nuevas posibilidades, principalmente para los emigrantes rurales que dejaban los arados y

las azadas. Esa ciudad fue siendo consumida por una sociedad tecnológica, industrial y de masas, al mismo tiempo que realizaba la anti-ciudad que, para más allá de la materialidad urbana, era la negación del ideario civilizador de ciudad.

En la vida cotidiana el vivir corresponde a una dimensión objetiva de las prácticas, pues lo vivido ha sido una forma mucho más amplia, que además integra la subjetividad. La relación entre esos dos niveles forma la vida cotidiana que, como concepto, permite analizar los diferentes niveles que encierran la problemática de la reproducción social. En este sentido, el auge de la ciudad significó un triunfo de lo general sobre lo particular, de lo intelectual sobre lo material, de lo abstracto sobre lo corpóreo, de lo impersonal sobre lo doméstico.

Esto coloca la cuestión de pensar que la ciudad y la anti-ciudad integran un único proceso en el cual las funciones y atributos económicos superan todos los otros, lo que, en términos históricos correspondió a la formación de la ciudad capitalista. En consecuencia, se alteró la disposición de los medios de vida: alimentos, vestidos, arreglos caseros y vivienda tienen que ser encontrados en el mercado, donde son patrocinados; se maximizó el uso de bienes y factores productivos; se profundizó en la división social del trabajo, hecho que repercutió en la disposición de los medios de vida, desencadenando nuevas necesidades, aumentando el ejército de trabajadores y diversificando productos. Estas totalizaciones se constituyeron en la condición básica para que los fundamentos de relaciones propiamente de mercado, de dominio de valor de cambio, se generalizaran.

Los contingentes de población urbana, precariamente urbanizadas o no, más allá de aquellos que continúan llegando, tienen que insertarse en los territorios urbanos: espacios profundamente recortados por la propiedad, divididos o fraccionados y que están funcional y estructuralmente articulados en el nivel de lo cotidiano, a través del consumo de mercancías y del dinero. Se confirman así los fundamentos de la desigualdad, pues los territorios de uso en el medio urbano son espacios de segregación consumada, sean manzanas bien equipadas con alto valor inmobiliario o áreas precariamente urbanizadas. De los primeros, son ejemplos los barrios, jardines y los condominios de lujo; de los segundos, son las ocupaciones de ribera de ríos con barracas de madera, de lona y plástico, las *favelas* o las construcciones precarias en vertientes frágiles e inestables.

De hecho estas contradicciones se han ido acumulando y permanecen en los fundamentos de la existencia de los barrios pobres urbanos. Se imponen estrategias y luchas para sobrevivir en la ciudad porque *para permanecer habitante há que ser morador, há que ser aquele que usa, que delimita territorios de uso* (Seabra,

2004:183), sean cuales sean los grados de exclusión social a los que estén sometidos y los problemas ambientales a los que se enfrenten. Se puede afirmar, respecto a lo establecido, la existencia de la ciudad sin ciudadanos.

3. LA SOCIEDAD DE RIESGO Y EL MOVIMIENTO AMBIENTALISTA

Los seres humanos viven hoy en un ambiente creado, en que la industria moderna, en alianza con la ciencia y con la tecnología, transformó y todavía transforma la naturaleza de maneras inimaginables en ambientes de riesgo que, en el límite extremo, ponen en peligro la propia supervivencia de la especie humana.

Además la idea de que habría que colocar límites al crecimiento fue reforzada cuando algunos científicos comenzaron a tratar el tema de *sociedades de riesgo* para definir las contradicciones de la sociedad moderna, entre ellos Ulrich Beck y Anthony Giddens. Esta caracterización aportó un componente interesante para el debate acerca del desafío ambiental, porque apunta sobre el hecho de que los riesgos que la sociedad corre son, en gran parte, derivados de la propia intervención de la actividad humana en el planeta, particularmente de las intervenciones del sistema técnico-científico. Surge entonces la categoría denominada *reflexividad* para pensar sobre la sociedad de riesgo.

Porto-Gonçalves (2004), al responder a esta cuestión que plantea si hay límites para la relación de las sociedades con la naturaleza, alerta para el hecho que

(...) sofremos, reflexivamente, os efeitos da própria intervenção que a ação humana provoca por meio do poderoso sistema técnico de que hoje se dispõe. Já não é mais contra a natureza que devemos lutar (se é que é de luta contra a natureza que deveríamos tratar) mas, sim, contra os efeitos da própria intervenção que o próprio sistema técnico provoca. (p.30).

Ulrich Beck (1996), al hacer su diagnóstico de la sociedad moderna, muestra las sombras de ésta, cada vez más amenazada por riesgos generados por el desarrollo industrial y tecnológico; dice que ella se sustenta en un triple peligro: agotamiento de los recursos naturales; inseguridad constante; individualización en virtud del desencanto como colectivo; y además con carácter fundamentalmente global. Beck (1996) trabaja, también, con la idea de que la percepción de los riesgos y de la limitación de los recursos naturales puede generar un compromiso social en relación a la construcción de una nueva sociedad. Explica que la sociedad de riesgo es más autocrítica y puede politizarse, en la medida que es capaz de percibir las agresiones intensas y hacer público el debate sobre las mismas, diferenciándose de la sociedad industrial que siempre ocultó los efectos causados por el progreso tecno-

lógico. Desarrolla el concepto de modernización reflexiva – la autocrítica delante de los riesgos, el cuestionamiento de las consecuencias de la modernización, que en los conduce a un proceso de cambio en las directrices político-institucionales, en la movilización de los actores sociales a partir de la conciencia derivada de la percepción de los riesgos y, consecuentemente, de la responsabilidad colectiva en relación con ellos, en un proceso de reflejo-reflexión. Éste es el gran reto que Beck (1996) define como la necesidad de construir un “nosotros” con la finalidad de superar e “yo” atomizado y desmovilizado por la sociedad de masas.

Anthony Giddens (1991) argumenta que, frente a las consecuencias de los riesgos característicos de la modernidad, aparecen cuatro tipos de reacciones de adaptación: - una primera es calificada por el autor como la aceptación pragmática, por la cual se acredita que la única salida es ‘sobrevivir’; la segunda reacción es de optimismo sustentado por la perspectiva de aquellos que tienen una fe infinita en las conquistas de la razón; la tercera es entendida por el autor como un pesimismo cívico: un modo de amortecer el impacto emocional de las ansiedades que los ambientes de riesgo y peligro, propios de la modernidad, proporcionan; la cuarta es la posición radical, una actitud de contestación práctica respecto a las fuentes de peligro percibidas.

El autor expone que en culturas pre-modernas los ambientes de confianza del ser humano eran las relaciones de parentesco – un dispositivo de organización para estabilizar lazos sociales a través del tiempo y el espacio; la comunidad local – que abastecía un medio viviente familiar; las cosmologías religiosas – modos de creencia y prácticas rituales capaces de proporcionar una interpretación factual de la vida humana y de la naturaleza; y la tradición – un medio de conectar el presente y el futuro a aspectos existentes. En las condiciones de modernidad, dice Giddens (1991) los sistemas abstractos, “sistemas peritos”, son los que propician “una buena dosis de seguridad en la vida cotidiana” (andar en aviones, viajar de automóvil, depositar dinero en un banco etc), reconociendo, entretanto, que “la confianza en sistemas abstractos no es psicológicamente gratificante como resulta la confianza en personas” (p.116), por eso surgen los movimientos sociales – entre ellos, el movimiento ambientalista, que permiten al ser humano realizar su condición de ser social.

Fusionando los dos pensadores analizados, vale la pena decir que la modernidad avanzada, término de Giddens (1991), hace remarcar aquello que Beck (1996) calificó como una ganancia de reflexividad, así que siendo introducido críticamente este concepto por medio del pensamiento de Giddens:

...en la propia base da reproducción del sistema, de forma que el pensamiento y la acción están constantemente reflejados entre sí. Las rutinas de la vida cotidiana no tienen ninguna conexión intrínseca con el pasado, excepto en la medida en que lo que 'fue hecho antes' por casualidad coincide con lo que puede ser defendido de una manera probada a la luz del conocimiento renovado. (1991:45).

Al criticar la civilización urbana – industrial, el movimiento ambientalista cuestiona los riesgos que resultan de los impactos destructivos del padrón de relación ser humano-ser humano y hombre-naturaleza, y que fundamentan el proceso de racionalización en la construcción de la modernidad. En el caso brasileño, son innumerables los aspectos constitutivos de los riesgos que configuran el desafío ambiental: una explotación salvaje de los bosques y una monocultura irracional han transformado en desiertos importantes áreas del Sur, Sudeste, Centro-Oeste y Norte; los detritos de la polución industrial, los residuos de agrotóxicos usados en las labores agrarias y las aguas residuales depositadas directamente en los ríos tienen comprometido los recursos hídricos; la calidad de las aguas de la red pública de consumo es pésima; los gases emanados de las industrias han modificado la atmósfera de las ciudades industriales en un generador de dolencias respiratorias; la ausencia de alcantarillado para la mayoría de la población y el tratamiento inadecuado de la basura (residuos sólidos) transformaron las ciudades en un mundo sub-humano; el control sanitario de la producción de alimentos es casi inexistente, utilizándose en esa producción altas dosis de conservantes químicos, muchos de ellos prohibidos en los países del llamado Primer Mundo; la estructura de defensa civil para hacer frente a los accidentes es casi inexistente y para coronar la degradación socioambiental, la producción de armamentos absorbe una parte significativa del parque industrial y científico-tecnológico del país (Viola, 1987).

4. LA CIUDADANÍA Y EL ESPACIO URBANO

Hoy, más dramáticamente de lo que fue en otros momentos de la historia urbana, la segregación socio-espacial al realizarse sobre el proceso de valorización del espacio, es percibida y vivida como contradicción inherente a la reproducción social. Por esa razón la *inclusión perversa (expresada en las subhabitaciones, en las ocupaciones, en las favelas...)* de los supuestamente excluidos no pasa desapercibida y expone a la sociedad entera, la *problemática de la urbanización como un problema de reproducción de la vida* (Seabra, 2004:193); es decir, calidad de vida y una problemática ambiental. En consecuencia, una cuestión de ciudadanía atrofiada, mutilada.

Esta constatación permite afirmar que, en términos de contenidos sociales de la urbanización, la población pobre, trabajadora y migrante, se acomodó en las periferias o en las favelas, y la población de mayor renta se asentó en condominios exclusivos. La primera, configurando un paisaje de gran homogeneidad en los barrios periféricos – sucesión infinita de casas cenizas, de bloques, con ausencia total del verde, o en los escenarios plásticos de las favelas arregladas sincréticamente en estructuras polimórficas creciendo a lo largo de los ríos, de las líneas férreas, en los mangues, en las cuestas frágiles. La segunda, con bellos edificios de apartamentos prohibidos con numerosas comodidades como piscina para adultos, piscina para niños, pérgolas de piscina, salón de fiestas adulto, salón de fiestas infantil, salón de juegos juvenil, plaza de apoyo a las fiestas, gacebos, spa-fitness, plaza joven, sauna, *playground*, *solarium*, *porte-cochère*, *lan house*, *street ball*, pista de caminar, pista de *skate*, espacio *zen*, churrasquería con horno de pizza, *pet care*, bar, *garage band*, espejos de agua, *home theater*...; o en condominios horizontales cerrados con mucha idealización de lo bucólico, proponiendo el cultivo de los propios jardines en amplios terrenos, contra el barullo, la fatiga, la polución y la inseguridad existentes en la ciudad. La primera, funcionando como soporte de un conjunto de actividades en el interior de los edificios de apartamentos o en los condominios horizontales realizando las tareas de: cocineros, cuidadoras de niños, jornaleros, carteros, jardineros, porteros, pedreros, sirvientes, entre otras. La segunda, recibiendo para trabajar, en sus casas, los pobres oriundos de las “zonas opacas”, para que en prácticas conjuntas de vivir se registre la instrumentalización y la cooptación de la pobreza en su propio beneficio.

En las palabras de Diderot, es *la propiedad la que hace al ciudadano*. Se entiende, así, que, para ser ciudadano y ejercer la ciudadanía, es preciso que el hombre sea propietario. Todos los otros que no tengan propiedad no son considerados ciudadanos.

Las raíces de la idea de ciudadanía se encuentra en Grecia, donde, por primera vez en la historia de Occidente, se realizó una experiencia de participación en la vida de la ciudad, aunque reservada tan sólo a los hombres libres, excluyendo esclavos y mujeres. Sin embargo, fue tan solo con el proceso de construcción de los Estados Nacionales, en la Revolución Francesa, cuando la idea de ciudadanía pasó a obtener el significado moderno. Desde entonces, ella ha evolucionado históricamente, pudiendo decirse que ciudadanía significa, hoy, la vida en sociedad, que respeta los derechos y garantiza los deberes de los individuos, de los grupos, de las empresas, de las comunidades, del Estado. La idea de ciudadanía nos conduce a una vida más justa, más democrática, con menos sufrimiento, en un mundo del cual sean erradica-

dos los grandes males como hambre, guerra, violencia, ignorancia, prejuicios, discriminación, y en el cual salud, educación, habitat, calidad de vida y del medio ambiente y el entendimiento entre etnias y naciones sean favorecidas y preservados.

Esta idea parece, a primera vista, simple de ser aceptada y comprobada. No obstante, presenta un problema fundamental, especialmente frente a la ciudad presente y a lo cotidiano urbano. Como viene sendo explicitado en los epígrafes anteriores, ella necesita, para realizarse, de un proyecto cultural que la sustente y aglutine los esfuerzos de los individuos y segmentos de la sociedad. Mientras tanto, los seres humanos, en la actualidad, no tienen ningún proyecto de civilización común. No hay ningún acuerdo sobre como alcanzar los objetivos para una vida mejor y, más radicalmente, sobre los sacrificios a hacer para garantizar su efectiva concreción y sobre los cambios que deberían ser implementadas si el proyecto de ciudadanía dejase la dimensión del discurso y de las buenas intenciones y pasase a movilizar, de hecho, todos los segmentos de la sociedad (Touraine, 1999).

Esto nos remite a la idea de que la democracia debe ser radicalizada para que el desafío ambiental urbano sea superado. Souza Santos (2002) ha caracterizado a las democracias actuales de *democracia de baja intensidad* y sugiere que debemos *democratizar la democracia*. La expresión no podría ser mejor para dar cuenta del desafío ambiental urbano, incluso porque, siendo el medio ambiente difuso y público y por comportar la totalidad naturaleza-cultura, no puede ser regido sólo por la lógica del capital, altamente expropiadora y desigual al promover tanto la apropiación desmedida de la naturaleza como la explotación de los individuos.

Ciudadanía es el derecho a tener una vida digna, a ser una persona (Covre, 1991). Santos (1987: 07) pondera: *A cidadania, sem dúvida, se aprende. É assim que ela se torne estado de espírito enraizada na cultura*. Santos (1987) está, con esto, exponiendo un elemento básico de la ciudadanía: el de su conquista. Es preciso que los “hombres lentos de las áreas opacas” (Santos, 1996), aunque que desprovistos de las condiciones básicas para el inicio del proceso de ciudadanía (por ejemplo: educación, justicia social y libertad), potencien sus pocos recursos cara a la movilización política, una vez que éste es el primer paso del camino rumbo a ciudadanía. En este camino, hay cierto lapso de tiempo, aquí o allí muchos jóvenes muestran su disposición de hacer la crítica de su propia condición, en los más diversos lugares, con un lenguaje propio (que es muy parecido a un dialecto) que se muestra en las inscripciones y en los diseños murales (GRAFITIS), reproduciéndose en las letras de las músicas que componen (RAPS) y en los pasos extravagantes de sus bailes (BREAKS), formas de expresión en el llamado movimiento HIP-HOP.

5. CONCLUSIÓN

Si podemos relacionar y articular cuatro ideas-fuerza, ciudad, cotidiano y ciudadanía sobre una mirada geográfica, hemos logrado el objetivo central de este documento de aproximación teórica. Por las matrices argumentativas utilizadas, en la búsqueda de visibilidad de los desafíos urbanos propuestos en relación con los dilemas de la contemporaneidad, derivados de la lógica capitalista de producción, es posible hacer la afirmación que se vive un momento histórico con particularidades substantivas de gran impacto social; la contemporaneidad converge para potencialidades transformadoras de sentido libertario; no obstante, se imponen relaciones humanas cada vez más perversas de expropiación, de alienación.

Siendo verdadero que todo espacio habitado por el ser humano es un producto socialmente construido, en el caso de la ciudad esa noción asume una dimensión radical. Según los datos del IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, de 2001-, en Brasil había 3 millones de domicilios, o cerca de 12 millones de personas que viven sin agua, y 23,9 millones de domicilios o 93 millones de personas que no poseen cualquier servicio de alcantarillado, eso para citar apenas dos tipos de servicios urbanos. Así, el análisis de las dicotomías presentes en la ciudad dirigen el foco de este documento hacia implicaciones políticas: “el derecho a la ciudad” (Lefebvre, 1991), al espacio del poder y de la ciudadanía; la vida cotidiana y sus luchas políticas por el espacio; la producción social del espacio en sus múltiples implicaciones, incluidas la reproducción de las relaciones de producción en la trama extensiva de la ciudad industrial explotada; la conciencia ambiental de las transformaciones profundas en la comprensión del proceso de producción y en la organización económica y espacial de la sociedad.

Carrión (1986:193) dice que hay una ideología ecológica ligada al capitalismo ecológico, que no sólo hace naturales las relaciones sociales, sino que se vuelve contra la población en tanto contrapone jardines en los altos de los edificios y un ruralismo mítico de retorno a la naturaleza, a los territorios de uso de la población pobre. Esa interpretación naturalista de la ciudad, naturaliza la propia relación sociedad-naturaleza, confundiendo pobreza con deterioro ambiental, igualando la crisis social y económica a la crisis ambiental, muchas veces culpando a víctima (Santos, 1990).

No es de todo descabellado pensar respecto de la imposibilidad práctica de una conclusión en relación con la problemática analizada. Permanecen abiertas numerosas cuestiones. Todavía, en la medida en que a ciudad es, antes de todo, una forma de contenido con características que tienen que ver con estructuras econó-

micas, sociales, culturales, políticas y ambientales, ella debe ser o centro de servicios de educación geográfica, específicamente en lo que concierne al aspecto ambiental.

Como en lo cotidiano urbano la naturaleza está oculta desde el punto de vista de la visión tradicional, ella no aparece en tanto recurso, materia-prima y mercancía, sino que está implícita en todos los bienes producidos y consumidos por la sociedad: el alimento, la vivienda, los electrodomésticos, por ejemplo. La separación entre ciudad, cotidiano, ciudadanía y naturaleza marca la existencia social de la abstracción que se concreta en la separación de uso y valor de uso como en el desmoronamiento del individuo y de la fragmentación de la familia, consecuencia de la rapidez del proceso de transformación de la ciudad. En la escena final del film *Avalon*, escrito y dirigido por Barry Levinson en 1992, se asiste a presencia de este medio efímero en la ciudad:

Hace algunos años fui ver la casa en Avalon. En ella estaba más allá. No es sólo la casa, sino también toda la vecindad. Fui a ver el salón donde yo y mis hermanos acostumbrábamos a tocar, pero además existía más. No sólo él, sino el mercado donde también hacíamos compras en tiendas. Todo desapareció. Fui a ver el lugar donde Eva vivía. No existe más. Ni la calle existe más. Entonces fui a ver el club nocturno del cual fui dueño y, gracias a Dios estaba allí. Por un minuto pensé que yo nunca hubiese existido. (Carlos, 1994:196).

Así, cuando lo natural cede lugar al artefacto creado por la técnica, cuando la racionalidad triunfante se revela a través de la naturaleza instrumentalizada, es la ciudad la área preñada de ciencia, tecnología. Mientras tanto, la vida no es producto de la técnica, sino de la política en cuanto acción que da sentido a la materialidad. Una mirada geográfica sobre lo cotidiano ciudadano se impone entonces, como desafío de ciudadanía en la elucidación de las metamorfosis de la sociedad contemporánea y de las contradicciones sociales urbanas, no sólo para interpretarlas, sino fundamentalmente para transformarlas.

Las prácticas sociales crean y expresan escalas. El poder se manifiesta a través de escalas. Las concretas condiciones de las luchas por la hegemonía dan lugar a alianzas que son simultáneamente escalares. En este sentido, identificar y analizar la articulación de las escalas de percepción del mundo durante la enseñanza de la geografía, permitirá la “ambientalización” del conocimiento para los alumnos. De este modo, comprenderán que bajo el capitalismo, habrá siempre relaciones espaciales de dominación/explotación que surgen de los lugares y de las personas del lugar que van a definir sus destinos. Así, es preciso actuar no sólo localmente, sino también regional, nacional, continental y

mundialmente, puesto que es la sociedad y su espacio como un todo que están implicados en la enseñanza de la geografía.

BIBLIOGRAFÍA

- BECK, U. (1996). Teoría de la sociedad del riesgo. In: BERIAIN, Josetxo. *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Anthropos.
- CARLOS, A. F. A. (1994). A natureza do espaço fragmentado. In: *Território, Globalização e Fragmentação*. São Paulo: HUCITEC.
- CARRION, F. (1986). Ecología urbana en Quito durante la década de los setenta. In: IBARRA, Valentín, et al. *La ciudad y el medio ambiente en America Latina*. Mexico: El Colegio de México.
- COVRE, M.^a de L. M.i (1991). *O que é cidadania?* São Paulo: Brasiliense.
- GIDDENS, A. (1991). *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Editora da Unesp.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, Th. (1985). *A dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- LEFEBVRE, H. (1991). *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática.
- LEFEBVRE, H. (1989). *Idéias Contemporâneas: entrevistas do Le Monde*. São Paulo: Ática.
- MESQUITA, Z. (1995). *Territórios do Cotidiano: uma introdução a novos olhares e experiências*. Porto Alegre: UFRGS.
- PORTO-GONÇALVES, C. W. (2004). *O desafio ambiental*. Rio de Janeiro: Record.
- RODRIGUES, A. M. (1995). *O Meio Ambiente Urbano – Algumas Proposições Metodológicas sobre a Problemática Ambiental*. In: Simpósio de Geografia Urbana – AGB, Fortaleza-CE (Mimeo).
- SANTOS, B. de S. (2002). *Democratizar a democracia – os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- SANTOS, M. (1996). *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: HUCITEC.
- SANTOS, M. (1994). *Técnica, Espaço, Tempo, Globalização e Meio Técnico-Científico Informacional*. São Paulo: HUCITEC.
- SANTOS, M. (1990). A metrópole: modernização, involução e segmentação. In: VALLADARES, Livia e PRETECEILLE, Edmond. *Reestruturação urbana: tendências e desafios*. Rio de Janeiro: Nobel.
- SANTOS, M. (1987). *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel.
- SEABRA, O. L. (2004). Territórios do Uso: cotidiano e modo de vida. *Cidades: Revista Científica/Grupo de Estudos Urbanos*. Presidente Prudente: vol. 1, n.2.
- TOURAINÉ, A. (1999). *Crítica da Modernidade*. Petrópolis: Vozes.
- VIOLA, E. (1987). O movimento ecológico no Brasil (1974-1986): do ambientalismo à ecopolítica. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 1, n°3, p. 05-26.

Didáctica Geográfica, 3.^a época
9, pp. 121-138
ISSN: 0210-492-X
DL: MU 288-1977
Editado en 2007

GEOGRAFIA Y CIUDADANÍA. DOS CONCEPTOS PARA TEJER Y RE-CONSTRUIR

NUBIA MORENO LACHE

Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”

ALEXANDER CELY RODRÍGUEZ

Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá)

“El cambio y la recurrencia son el sentido del ser vivo: cosas pasadas, muerte por llegar y conciencia del presente. El mundo que nos rodea, en la medida en que es creación nuestra, cambia continuamente y a menudo nos deja perplejos. Nosotros extendemos las manos hacia ese mundo para preservarlo o para cambiarlo, visualizando así nuestro deseo.”

(Lynch, 1975:7)

RESUMEN:

La presente reflexión surge como respuesta a las inquietudes suscitadas en diversas comunidades de Iberoamérica, Latinoamérica y en el actual sistema educativo colombiano, los cuales parten de la necesidad de construir y desarrollar planes y proyectos encaminados a fortalecer los aportes y perspectivas sobre la formación ciudadana en un país y mundo con tan variadas y complejas transformaciones. El trabajo desarrollado está en armonía con los planes y proyectos del programa de “*Ciudad Educadora*” y “*Pedagogía Urbana*” y a su vez hace parte de las inquietudes sobre la didáctica de la geografía al interior del grupo GEOPAIDEIA¹.

El artículo invita a reflexionar sobre los espacios de formación que permiten generar una nueva concepción y forma de interactuar con el espacio urbano, para potenciar un nuevo lenguaje y sentido *de y en la ciudad*, el cual refleja la construcción de ciudadanía a partir de la enseñanza y el aprendizaje de la geografía, para observar y re-significar la relación existente entre geografía y ciudadanía.

PALABRAS-CLAVE:

Geografía, ciudadanía, aprendizaje, ciudad educadora, experiencia de aula, formación ciudadana, competencias ciudadanas.

ABSTRACT:

This reflection came up as a reply to those concerns, aroused in different Colombian and Latin America communities, based on the necessity of planning and developing some frameworks tending to strengthen the contributions and approaches to citizenship education immersed in a country-world dealing with diverse and complex transformation moments. The current project has been developed in agreement with the worked carried out by the program "Ciudad Educadora" and "Pedagogía Urbana." It also makes part of the concerns about geography didactics, one of the topics the GEOPAIDEIA group has been interested in since ever.

This article invites readers to reflect about different education contexts tending to generate a new conception, and specially a new way of interacting with the urban space. Those contexts should promote an original language and sense from and in the city, showing the citizenship education as a process starting from the geography teaching-learning exchange, with the opportunity of observing and redefining the relationship between geography and citizenship.

KEY WORDS:

Geography, citizenship, learning, classroom experience, citizenship competences.

RÉSUMÉ:

La réflexion présente surgit comme une réponse aux préoccupations suscitées dans de diverses communautés de l'Amérique Latine et dans l'actuel système éducatif Colombien, lesquelles partent de la nécessité de construire et de développer des plans et des projets dirigés à fortifier les apports et les perspectives sur la formation citadine, dans un pays et un monde avec des transformations complexes et tres variées. Le travail développé est en harmonie avec les plans et les projets du programme d' "Une Ville Éducatrice" et d' "Une Pédagogie Urbaine", et à son tour, il fait partie des préoccupations sur la didactique de la géographie à l'intérieur du groupe GEOPAIDEIA.

L'article invite à réfléchir aux espaces de formation qui permettent de générer une nouvelle conception et il se met en formation d'interagir avec l'espace urbain, pour promouvoir un nouveau langage et un sens dans la ville, qui reflète la construction de citoyenneté à partir de l'enseignement et l'apprentissage de la géographie, deviennent une occasion d'observer et de re-signifier la relation existante entre une géographie et une citoyenneté.

MOTS CLÉ:

Une géographie, une citoyenneté, un apprentissage, une ville éducatrice, expérience de salle, formation citadine, concurrences citadines.

¹ **GEOPAIDEIA** es un grupo de investigación clasificado en categoría A por Colciencias entidad que regula el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología en Colombia, la sede es la ciudad de Bogotá D.C, Colombia. Este grupo está integrado por profesores y egresados de la Maestría en Educación con Énfasis en Docencia de la Geografía que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional, convocados por el deseo de fundamentar geográfica y pedagógicamente los procesos educativos para cualificar su enseñanza. El grupo ha ido construyendo una experiencia pedagógica, producto del trabajo docente y de investigación sobre los diferentes procesos de enseñanza, aprendizaje y didáctica en las disciplinas propias de su área. El grupo reflexiona permanentemente sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la geografía en los niveles de educación básica, media y superior; teniendo en cuenta que nos encontramos en un momento en el que es necesario que las instituciones de educación estén en constante cualificación y reflexión acerca de sus procesos de enseñanza – aprendizaje y de fortalecer sus programas académicos y capacidad investigativa.

1. INTRODUCCIÓN

Es importante estudiar el fenómeno urbano articulando los planteamientos ambientales a partir de la complejidad y dinamicidad que se presenta en el espacio geográfico. Desde esta complejidad es necesario fortalecer el estudio e investigación de la didáctica de la geografía de una manera interdisciplinaria, con el propósito de lograr percibir y comprender las diversas posibilidades que existen en la enseñanza y aprendizaje de la ciudad para poder leerla, re-leerla y construirla desde nuevas miradas mucho más objetivas y pertinentes que den cuenta de un sólido proceso de formación ciudadana. El trabajo que debe estar acorde con el marco conceptual de ciudad educadora, el espacio como escenario educador, la percepción e imaginación de la ciudad, el desarrollo sostenible en la ciudad y en lo urbano y la formación de la ciudadanía como elemento articulador que da cuenta de dicho proceso.

Los estudios, trabajos y reflexiones sobre el fenómeno urbano han ahondado en aspectos referidos a la forma como sus habitantes construyen el concepto de espacio urbano y ciudad y a la manera como desarrollan aprendizajes *de* y *en* la ciudad.

Existe una preocupación fundamental en disciplinas como las Ciencias Sociales y en comunidades de investigación alrededor del tema de la ciudad y del fenómeno urbano. Preocupación que ha permitido desarrollar proyectos de investigación encaminados a dar luces sobre dicho fenómeno desde diversas perspectivas, lo que posibilita la comprensión de la ciudad a partir de la interdisciplinariedad. En ese sentido es importante resaltar los lenguajes de la ciudad, los símbolos e imágenes que la representan, es decir los trabajos generados en los diversos campos del saber y en esa gama de saberes la geografía toma un lugar especial en tanto ella posibilita la articulación entre individuo-sociedad y naturaleza.

2. EL SISTEMA ESCOLAR COLOMBIANO COMO MARCO DE REFERENCIA

En Colombia y gracias al diálogo de saberes llevado a cabo en diversos escenarios escolares, como por ejemplo lo ocurrido con la socialización de experiencias de aula en los talleres de formación ciudadana bajo el convenio MEN (Ministerio de Educación Nacional), ASCOFADE (Asociación Colombiana de Facultades de Educación) e ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior) en donde participaron diversas escuelas normales y facultades de educación del país, se lograron consolidar las bases para la emisión y difusión de los Estándares de Competencias Ciudadanas, dando así los primeros pasos sólidos para

abrir las puertas de la formación ciudadana desde la interdisciplinariedad en el país.

Inquietarse y cuestionarse por la formación ciudadana que un lugar ofrece a las nuevas generaciones es de extrema necesidad para cualquier escenario nacional e internacional, más aún en las actuales circunstancias de conflicto en Colombia esta pregunta toma mayor fuerza por cuanto es necesario hacer esfuerzos por buscar y alcanzar verdaderas y reales alternativas que permitan resolver dichos conflictos de una manera pacífica, superar la exclusión social, crear nuevos espacios para la participación ciudadana y lograr relaciones más armoniosas en las instituciones educativas, los lugares de trabajo, los espacios públicos y los múltiples escenarios en donde interactúan hombres y mujeres que constituyen la sociedad.

En Colombia se ha empezado a trazar un sendero para lograr estas posibilidades, en ese sentido la emisión de los Estándares de Competencias Ciudadanas avalados por el MEN como se citaba anteriormente, se convierten en una ventana que abre dicha posibilidad y son múltiples las miradas y las apreciaciones en construcción y de-construcción que se vienen suscitando; pero sólo a partir de la reflexión de este proceso es posible entender la enseñanza-aprendizaje de la geografía y de los diversos saberes que confluyen en la escuela mediante la construcción de saber espacial, para que así la nueva generación de niños y niñas desarrollen actitudes y aptitudes de valoración, conservación y explotación racionalizada de los recursos que poseen en su espacio habitado y en su lugar de vida. Como se ha expresado en varios de los encuentros regionales sobre la formación ciudadana es necesario resaltar que “La experiencia de muchos maestros y maestras del país, el desarrollo de diversas disciplinas sociales y el trabajo de organizaciones especialmente dedicadas a estudiar y abordar eso que hemos llamado la formación ciudadana, nos demuestran que sí es posible diseñar estrategias con base en principios claros, integradas en los planes de mejora de cada institución y capaces de lograr transformaciones culturales, aún en las zonas más marginadas y en las más afectadas por la violencia. Así nos lo pusieron de presente las 121 experiencias significativas que en esta área fueron expuestas y analizadas en los pasados Foros Regionales y en el Foro Educativo Nacional convocado por el Ministerio de Educación y llevado a cabo en Bogotá entre el 25 y 26 de octubre del año 2004, así como las ponencias y talleres desarrollados por investigadores y educadores de diversas regiones de Colombia y del mundo que hicieron presencia en los mencionados foros”. (MEN. Marco conceptual – Estándares en Competencias Ciudadanas. 2004).

El concepto de ciudadanía que subyace en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas - en Colombia- parte de las características que poseen los seres humanos para vivir en sociedad y que son evidentes en las relaciones que establecen para sobrevivir y para darle sentido a la existencia. Desde el momento mismo de nacer, los niños y las niñas inician el proceso de aprender a relacionarse con otras personas y a entender qué significa vivir en sociedad; éste es un aprendizaje que continúa toda la vida. Esa socialización no esta limitada por las primeras etapas de la escuela o inclusive en la familia, sino que se debe retroalimentar continuamente. Es indispensable afianzar y reflexionar permanentemente en la formación ciudadana acorde con los cambios y transformaciones de las sociedades y de los libretos culturales que las caracterizan.

Proceso que demanda una postura epistemológica para construir las heterogéneas lecturas e interpretaciones sobre la ciudadanía. En ese sentido es vital rescatar los argumentos que hacen referencia a ello y que son planteados en Colombia por sectores académicos e interesados en el tema. “Como afirma Mockus, “La ciudadanía es un mínimo de humanidad compartida. Cuando decimos que alguien es ciudadano, pensamos en aquel que respeta unos mínimos, que genera una confianza básica. Ser ciudadano es respetar los derechos de los demás. El núcleo central para ser ciudadano es, entonces, pensar en el otro. Se basa en tener claro que siempre hay un otro, y tener presente no sólo al otro que está cerca y con quien sabemos que vamos a relacionarnos directamente, sino también considerar al otro más remoto, al ser humano aparentemente más lejano –al desconocido, por ejemplo o a quien hará parte de las futuras generaciones (...) pero el ciudadano también se define por su relación con el Estado. Uno es ciudadano de un país específico con unas normas establecidas por un Estado específico. Cuando se habla de las consecuencias, un ciudadano no sólo mira las consecuencias para unos, sino para todos” (Mockus, 2004 en MEN. Marco Conceptual –Documento de trabajo– Estándares en Competencias Ciudadanas. 2004)

3. LA DEFINICIÓN DEL ESPACIO GEOGRÁFICO

En ese orden de ideas hablar sobre el concepto de espacio urbano resulta muy amplio de definir y precisar ya que en la relación individuo-sociedad e individuo-naturaleza se encuentran múltiples elementos constitutivos que permiten la identificación, codificación y representación que el hombre posee sobre su lugar habitado para este caso sobre su espacio urbano ocupado. Considerar las diversas concepciones sobre geografía y espacio geográfico merecen especial atención para

poder construir la articulación entre éste y el concepto de ciudadanía. Al respecto encontramos definiciones de la disciplina que la expresan como “La geografía es aquella parte de la matemática mixta que se aplica a la condición de la tierra y sus partes según la cantidad es decir su forma, su situación y su magnitud y movimiento con las apariciones celestes. Por algunos es tomada en un sentido arto limitado como la descripción de los países diversos; y por otros es tomada demasiado ampliamente, pues junto a la descripción quisieran tener su constitución política” (Valerius citado por Graves. 1997:21),

Ratzel definió la geografía como “ciencia de distribución y apoyó el estudio de áreas concretas, de las cuales se puede proporcionar las bases para realizar generalizaciones sobre áreas más extensas o sobre el mundo en su totalidad” (Hurtado; 2002:46). Vidal de la Blache la define como “la ciencia síntesis, ella tiene la capacidad de no desintegrar aquello que la naturaleza reúne, de comprender los enlaces y relaciones existentes entre los fenómenos, sea en el contexto terrestre global que los abarca, sea en el contexto de los ambientes regionales en que se localiza” (Vidal de la Blache citado por Graves; 1997:33).

El concepto de geografía desde la mirada radical la define como la “ciencia que se encarga del estudio del espacio social producido por las relaciones de los sujetos y las relaciones entre la sociedad y la naturaleza, a través del análisis de los modos de producción propias de un espacio” (Peet citado por Delgado. 2003:81) “Entonces el centro sintético de la geografía es el estudio de las interrelaciones naturaleza – sociedad” (Peet citado por Delgado. 2003:82). Sobre este mismo plano del entendimiento del espacio como producción social se encuentra Milton Santos, en tanto sustenta que la geografía “debe dejarnos ver el mundo tal y como es, ya que tenemos una geografía oficial que insiste en mostrarnos el mundo como no es” (Santos, 1996:36).

La geografía postmoderna exalta el significado del espacio y del lugar por lo que teóricos tan importantes como Harvey aseguran que este tipo de geografías llevan a la fragmentación del estudio de los fenómenos sociales, puesto que se cae en la particularización de los acontecimientos sin reconocer la escala global en la cual se hayan implícitos. Las geografías posmodernas reflejan la fragmentación de la sociedad del siglo XXI y la individualización de la sociedad, que cada día tiene más ciudadanos consumidores. Ciudadanos que demandan una formación y una reflexión para armonizar y construir nuevas posibilidades de interactuar con el espacio geográfico que habitan, por tanto “El espacio está formado por un conjunto indisoluble, solidario y también contradictorio de sistemas de objetos y sistemas

de acciones, no considerados aisladamente, sino como el contexto único en el que se realiza la historia”. (Santos, 2000:54).

El concepto de espacio es el resultado de procesos históricos que equivalen a cambios en la realidad, es una construcción social que goza de la facultad económica, política y cultural dada por la sociedad que la transforma y dinamiza. En él se encuentran estructuras agrarias, industriales, urbanas y culturales con una lógica y orden que permiten establecer las relaciones naturales y artificiales. De igual forma el espacio se constituye en la principal fuente de recursos naturales y humanos que paralelamente actúan y generan contrastes regionales por la acción: dominante-dominado. Por todo ello el conocimiento espacial a nivel social, económico, político y cultural es de vital importancia dentro del saber ya que además de conocer y comprender el espacio permite argumentar el aprendizaje de una geografía urbana práctica y funcional, basada en la apropiación y percepción que posee el hombre sobre su espacio para así poder construir estrategias prácticas y adecuadas para su conocimiento, interpretación, valoración y utilización desde una perspectiva de formación ciudadana.

“Los conocimientos son muy importantes para orientar la acción ciudadana. Por ello, el desarrollo de conocimientos pertinentes en las instituciones educativas sigue siendo una meta básica de la formación. En ese sentido, como complemento a los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales pueden apoyar al docente a desarrollar contenidos enriquecedores y significativos para los estudiantes con el fin de promover el desarrollo de competencias ciudadanas. Sin embargo, según esta propuesta, la formación no debe centrarse exclusivamente en la adquisición de conocimientos porque ello no favorece el desarrollo integral requerido para el desempeño ciudadano en contextos reales. Esto también se aplica a la enseñanza de valores de manera tradicional. Conocer los valores no es suficiente para que las acciones sean consecuentes con ellos. Por ejemplo, algunos niños pueden saber de memoria que el valor de la honestidad es importante y recitar un párrafo sobre lo que significa ser honesto (e inclusive entender que la honestidad puede ser valiosa) y, sin embargo, pueden actuar de manera deshonesto, como por ejemplo hacer trampa en los exámenes o mentir. Muchas veces, saber que se debe actuar honestamente, no es suficiente para ser honestos. Por eso, el énfasis de esta propuesta de formación no es la transmisión de valores ni de conocimientos, sino el desarrollo de competencias, lo que incluye el desarrollo de posturas valorativas y de conocimientos a partir de un enfoque más activo y reflexivo por parte de los estudiantes” (MEN. Marco conceptual – Estándares en Competencias Ciudadanas. 2004).

La enseñanza y comprensión del espacio y de la ciudad tiene como objeto central de estudio el conocimiento e interpretación de la problemática social a partir de la interacción individuo-espacio geográfico para este caso específico: individuo – ciudad, potenciando la construcción de seres competentes y propositivos que busquen construir nuevas alternativas de interacción *en y para* su espacio habitado.

4. PROYECTOS DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA

Las investigaciones realizadas en Colombia dentro de las cuáles sobresalen las ejecutadas por el grupo GEOPAIDEIA y/o por algunos de sus integrantes², sobre la enseñanza y el aprendizaje de la geografía en la escuela, demuestran que aún existe una marcada tendencia a concebir la geografía exclusivamente como una disciplina descriptiva y enumerativa, marginando lo social y lo urbano. Por ello no se trasciende en la dinámica de la lectura espacial, de su manejo apropiado y pertinente y de la creación de otras posibilidades de interpretación. La ciudad en la mayoría de los escenarios educativos es desconocida y en ese sentido es muy difícil no sólo avanzar en la transformación de la concepción de la disciplina sino también y de manera particular en la formación de ciudadanos comprometidos con sus semejantes y con el espacio que habitan y transforman.

Este desconocimiento epistemológico y conceptual lleva a que la ciudad y lo geográfico sea entendido en varios escenarios como un conglomerado de conflictos y problemáticas de difícil y, en ocasiones imposible solución. Dentro de este marco de referencia no es visible la formación del pensamiento y actitudes ciudadanas que permitan asumir posición analítica y crítica, la cual se refleja en actitudes de convivencia y proposición ante las problemáticas sociales de la ciudad y de las personas que interactúan en ella. Por ello la concepción de la geografía y de la geografía urbana necesariamente debe cambiar de una mirada cetrada en el aspecto biofísico hacia una valoración de lo social y lo ciudadano.

La ciudad como espacio geográfico evidencia una estructura urbana que puede ser entendida como las diversas formas de especialización del suelo en zonas diferentes, teniendo en cuenta las características demográficas, sociales y culturales

² Algunas de estas investigaciones corresponden a: “problemas de aprendizaje de la geografía en alumnos de educación básica” (2003-2004) –“la construcción del concepto de ciudad en niños colombianos” (1995)– “El espacio concebido un concepto clave en la enseñanza de la geografía”. (1993) “La concepción espacial en niños de segundo grado” (1994) “El espacio concebido: Un concepto clave en la enseñanza de la geografía”. (1994).

que existen. Así la ciudad presenta el aspecto macro estructural y micro estructural, es decir los aspectos que reflejan por una parte el juego de relaciones existentes en la ciudad y que van desde la arquitectura, la estructura social, la concentración de servicios, los diversos sectores como el residencial, financiero e industrial y las relaciones socio-económicas que generan entre sí, sin obviar elementos tan importantes en la ciudad y en la percepción que de ella poseen sus habitantes, tales como nodos, hitos, bordes, sendas y cinturones comerciales que construyen la concepción individual de la ciudad. Concepción que en muchos ejemplos es entendida a través de percepciones evidenciadas en el arte, la música, la literatura, el cine, etc y que demandan una lectura, comprensión e interpretación, para asumir y entender los diversos lenguajes urbanos que son de manera directa lenguajes culturales construidos y asumidos por sus habitantes a través de la apropiación territorial del lugar.

En el escenario anterior es apropiado cimentar formación ciudadana para que pueda articular el sentido y el ser del sujeto en la ciudad. Formación ciudadana que debe proponder por lograr un manejo adecuado y apropiado del espacio urbano desde actitudes en torno a la utilización de los diversos espacios que la constituyen tales como: la calle, el supermercado, el parque, el servicio público, etc hasta la generación de actitudes que permitan entender y entenderse en la multiplicidad de sujetos que interactúa en ella, trascendiendo la misma temporalidad de la ciudad y con una proyección a futuro.

En este orden de ideas es importante resaltar los trabajos e investigaciones, que desde diferentes disciplinas y escenarios se realizan sobre los temas de la ciudad y del fenómeno urbano tanto a nivel de comunidades científicas como desde espacios escolares. Tal es el caso del Instituto Pedagógico Nacional en Bogotá D.C, el cual desarrolla una investigación alrededor de la problemática urbana y que enfatiza en “abordar toda la riqueza de la ciudad como lugar de aprendizaje y objeto de estudio como un paso importante para fortalecer lasos de identidad ciudadana, entre niños, jóvenes y adultos con su ciudad lugar de encanto y desencanto, de convivencia y supervivencia, como reflejo de la sociedad colombiana diversa y fragmentada que merece ser estudiada, conocida pero, sobretudo valorada como el lugar que permite el desarrollo de todas y cada una de las actividades que posibilitan el diario vivir.” (Documento de trabajo. La ciudad de un lugar de habitad a espacio de construcción de conocimiento. IPN- Bogotá D.C. 2004).

Así mismo es importante resaltar diversos trabajos de investigación sobre el tema desarrollados por el grupo de Pedagogía Urbana y Ambiental de la Universi-

dad Pedagógica Nacional de Bogotá D.C el que entre otras pretende “estudiar el fenómeno ambiental y urbano desde una perspectiva sistemática. Debido a la complejidad de la ciudad y de las posibilidades de lo urbano- ambiental, el estudio y la investigación al interior del grupo son una invitación al trabajo interdisciplinario, al dialogo de saberes y lógicas discursivas, buscando visualizar las posibilidades de la ciudad como objeto de estudio pluridisciplinar, al tiempo que comprenderla como texto por leer, re-leer, interpretar, re- interpretar y mirar con otros ojos, otros enfoques, para escribir y re-escribir historias de aprendizaje. (Grupo Pedagogía Urbana.Universidad Pedagógica Nacional- 2005)

5. ESTUDIO DE UNA PROPUESTA PRÁCTICA

Esta experiencia se desarrolló en el escenario específico de la ciudad y buscó articular el conocimiento que los niños y niñas de grado quinto de educación básica del Gimnasio Vermont en la ciudad de Bogotá D.C tienen del lugar en donde habitan y desarrollan la mayor parte de sus actividades con la construcción que generaron luego de re-conocer algunos escenarios espaciales de la ciudad de Bogotá D.C de manera específica, así mismo articula las propuestas desarrolladas en el texto diseñado para este curso y cuyo eje central es la ciudad. Los alumnos estaban ubicados en quinto grado de educación básica.

LA CIUDAD: UNA APROXIMACIÓN AL RECONOCIMIENTO DEL ESPACIO PÚBLICO DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO³

Cualquier acción que realizamos, lo que percibimos, sentimos, soñamos e imaginamos, se enmarca dentro de un tiempo y un espacio determinado. Estas dos categorías son fundamentales e indispensables para entender nuestra existencia.

Analizar la concepción del espacio público para estos estudiantes, implica pensar la ciudad de Bogotá, aquí viven, estudian y trabajan sus padres; aunque tienen acceso y conocimiento de otros espacios, este es su entorno cotidiano. Muchos de ellos no conocen a Bogotá y no han logrado apropiarse o construir algún tipo de identificación más allá de su barrio, por la percepción que tienen de la ciudad, ya que en muchos sectores observan desorganización, inseguridad, desigualdad y en la cual ciudadanos y ciudadanas no logran ejercer sus derechos ni su desarrollo de

³ Esta experiencia de aula contó con la participación de docentes en formación que están inscritas como practicantes de la línea de investigación y formación docente en: “didáctica del medio urbano” del departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. 2006.

ciudadanía y mucho menos aún la aplicabilidad de los conocimientos geográficos referidos a la ciudad.

Las expresiones de algunos de los niños sobre la imagen de la ciudad son:

- *“El lugar que más me gusta de la ciudad es San Andresito de la 38 porque se encuentra de todo y más barato, pero no nos podemos ir vestidos como ricachos más tonto el que se va vestido así” (Sujeto de estudio- masculino- edad 12 años).*
- *“Mi tía vive cerca a Ciudad Bolívar y no es feo como todos dicen además en todas partes de Bogotá hay inseguridad” (Sujeto de estudio- masculino- edad 12 años).*

Los estudiantes manifiestan que los lugares más desagradables en Bogotá están en el sur de la ciudad, sin embargo un número significativo no lo conoce. Estas imágenes están sesgadas en su mayoría y corresponden a juicios de valor que ellos construyen partiendo de la percepción estética y social que se ha configurado alrededor de estos lugares y a las cuales acceden por distintos medios, en particular por los medios de comunicación, en donde se hace referencia a lugares urbanos específicos como inseguros o seguros, bonitos o feos, etc. Otras expresiones de los niños evidencian percepciones como:

- *“en el sur también hay barrios bonitos” (Sujeto de estudio- masculino- edad 12 años)*
- *“el peor barrio de Bogotá es Ciudad Bolívar por que allá llegan los desplazados y la gente es muy pobre” (Sujeto de estudio- masculino- edad 12 años)*

En uno de los talleres elaborados los niños y las niñas exteriorizaron qué es lo que más les gusta y les disgusta de vivir en Bogotá, la intencionalidad de dicho taller era develar las relaciones que ellos establecen con la ciudad a partir de los lugares que consideran agradables y desagradables y el por qué de estas filias y fobias; sus respuestas se presentan en la siguiente clasificación.

En el aula de clase con el desarrollo de las actividades planeadas referidas a: trabajos con el plano de la ciudad, con fotografías de la misma y con el libro base, acompañados del diseño y ejecución de talleres diseñados especialmente para el desarrollo de la temática y sus contenidos con su correspondiente socialización así como la aplicación de los denominados juego de roles en dónde se pretendía que el niño fuera el agente transformador de la ciudad, fue evidente como los niños y las niñas han avanzado en la construcción de una concepción de la ciudad de

LA CIUDAD DE BOGOTÁ VISTA POR NIÑOS Y NIÑAS

Lo agradable	Lo desagradable
“La ciudad es grande”	“Soacha y el centro porque hay congestión y gente pobre”
“La ciudad es divertida”	“No me gusta Ciudad Bolívar porque es el barrio más peligroso de Bogotá”
“En la ciudad se ve desarrollo”	“No me gusta la pobreza y los mendigos”
“Me gustan los centros comerciales”	“...la contaminación y el deterioro de las calles”
“Me gusta la cancha de fútbol”	“...los trancones y la sobrepoblación”
“Me gusta mucho Monserrate “	“...Tanta diferencia social y la separación de la comunidad ”
“Lo que más me gusta es Mundo Aventura”	“La inseguridad”
“La variedad de actividades y servicios “	“La falta de cultura ciudadana. Aquí todo el mundo es grosero y sucio”
“...la ciclovía”	“No es una ciudad limpia. Todo el mundo tira basura a las calles”

Expresiones de sujetos femeninos y masculinos, participantes de esta actividad.
Edad Promedio 12 años.

Bogotá, en algunos casos a partir de lo que observan en los recorridos con sus padres, en otros desde lo que escuchan a través medios de comunicación y en los más relevantes a partir de la socialización de experiencias en la escuela desde la ejecución de esta actividad.

La geografía urbana permite elaborar el análisis espacial valorando el espacio a partir de la interpretación de la realidad social, resaltando cómo la estructura del espacio obedece a tendencias sociales que al mismo tiempo van configurando estilos de vida o de lo que podemos observar a través de la historia urbanística; en este sentido se pretende lograr niveles de comprensión y reflexión en los estudiantes que trasciendan de los juicios de valor y que permitan el conocimiento, desenvol-

vimiento y la apropiación de la ciudad y de su espacio urbano para así ir construyendo nuevas formas de interactuar en él, las cuales deben ir acompañadas de una formación ciudadana.

La vida de la ciudad es la vida de lo cotidiano; todos cuando salimos del lugar de vivienda pasamos de “mi” espacio a “nuestro” espacio, el de los otros y el de todos. Pero simultáneamente cuando transitamos por la ciudad observamos espacios a los que no es posible ingresar por los intereses y actividades de las personas que los utilizan. Partiendo de lo anterior se pretende que los estudiantes comprendan la ciudad como propia y de todos en la cual su vida y la de su familia se desarrolla, pero también la del otro; así ese otro no sea conocido o familiar nuestro, ahí está una de las claves de la convivencia ciudadana.

Entonces, se dota de significado el entorno: el barrio, el colegio, la calle, el centro comercial, el parque etc.; evidenciando la dicotomía entre lo público y lo privado, entre lo común y lo no común.

La ciudad es un espacio construido por el ser humano, un espacio geográfico donde se interactúa con otras personas en y con un entorno que se transforma, que se ocupa, que se usa, el que es definido a través de símbolos y normas que paralelamente con las características físico-arquitectónicas posibilitan o limitan las actividades y la apropiación que realiza el hombre.

Trabajar sobre la ciudad con los estudiantes tiene como objetivo su reconocimiento como espacio geográfico, para que comprendan un espacio físico, resultado de las interacciones sociales, generando reflexión sobre su concepción y prácticas con la ciudad y sus habitantes. En ese sentido, la disposición de las actividades se enmarcan dentro del aprendizaje significativo el cual le proporciona al estudiante protagonismo como actor en un proceso educativo dinámico y recíproco, donde se tienen en cuenta las transformaciones conceptuales en la estructura cognitiva de un ser humano que está inmerso en un contexto. El estudiante observa, identifica, relaciona, diferencia, analiza y soluciona problemas re-haciendo su estructura desde lo que ha comprendido en su cotidianidad.

Un eje central que abordo este taller radicó en la elaboración y vivencia de la salida de campo como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la geografía y en este escenario de la ciudad. La salida de campo tuvo como eje central la visita al cerro de Monserrate y al centro histórico de Bogotá; significó para los estudiantes de grado quinto la construcción de conocimiento urbano, en tanto la ciudad se expresa como un espacio físico y social compartiendo, contrastando y

ampliando los saberes que ya se tenían y por los recorridos que seguramente fuera del colegio se habían realizado. Fue también la ocasión para que muchos niños y niñas conocieran algunos de los lugares más distintivos de la ciudad; de igual forma y tomando como referencia el concepto de distancia en la relación: ubicación del colegio - centro histórico de la ciudad, los niños y niñas observaron y vivenciaron variados escenarios urbanos en una misma ciudad. Algunas de las expresiones de los niños y niñas a partir del recorrido realizado son:

- *“Para mí el Chorro de Quevedo es el más importante de Bogotá porque allí se fundó realmente Bogotá por los indígenas no donde todo el mundo cree que es”.* (Sujeto de estudio. Femenino 12 años)
- *“El lugar que considero más importante es el chorro de Quevedo porque es donde se fundó la ciudad y a partir de él se empezó a desenvolverse Bogotá ya que se puede decir que es el comienzo de nuestra ciudad capital”.* (Sujeto de estudio. Femenino 12 años)
- *“También es un lugar histórico porque incluso antes de que llegaran los españoles Bogotá o Bacatà era una capital o punto de encuentro de los indígenas”*(Sujeto de estudio. Femenino 12 años)
- *“El chorro de Quevedo: Yo considero este lugar como el más importante ya que ahí se construyeron las primeras casas y además de eso es la única que no fue diseñada por los españoles después de ahí se sacaban el agua del chorro de Quevedo”.* (Sujeto de estudio. Femenino 12 años)
- *También me gusta porque ahí se han pasado gente que han modificado un poco el barrio y por las estatuas de los 5 bobos o locos como Pompilio o la loca Margarita y el bobo del tranvía”* (Sujeto de estudio. Femenino 12 años)
- *“El Congreso: Yo pienso que este lugar es muy importante debido a que en el congreso se efectúan decisiones muy importantes (creación de leyes) y son de mucha trascendencia para el país. Y en el palacio es en donde la rama ejecutiva esta ubicada (vice y presidente) es un lugar muy importante ya que esta construcción es de muchos años atrás”* (Sujeto de estudio. Masculino 12 años)
- *“No imagine que Bogotá fuera tan grande y eso que no la recorrimos completa. Ahora pienso que es bonita y en algunos lugares insegura”* (Sujeto de estudio. Masculino 12 años)

- *“Cuando pasábamos por tantos lugares de la ciudad aprendí que con el tiempo las ciudades crecen y cambian mucho.” (Sujeto de estudio. Femenino 12 años)*
- *“Por lo general voy de paseo fuera de Colombia o a otras ciudades en el país como Cartagena o Santa Marta, pero no creía que en mi ciudad existiera tanta belleza” (Sujeto de estudio. Femenino 12 años)*
- *“Lo que más me gusto es ver a Bogotá desde Monserrate. La ví muy grande y eso que me dicen que no la alcanzo a divisar completamente. Imaginen como es...” (Sujeto de estudio. Masculino 12 años)*

6. ALGUNAS CONCLUSIONES

Reflexionar sobre las propuestas y acciones desarrolladas en la escuela y su permanente lectura, interpretación, construcción y deconstrucción permite establecer que:

- Es necesario articular geografía y ciudadanía para poder construir nuevas y reales formas de entender, leer, tejer y re-construir el espacio geográfico.
- El entorno local, regional y nacional debe ser objeto de estudio en la educación básica primaria por cuanto es factible establecer una integración tangible entre la teoría y la realidad geográfica inmediata y así se pueden dar las bases de un aprendizaje que exige reflexión, interiorización y aplicación. De igual forma, permite articular la formación ciudadana vital en el escenario espacial y temporal.
- La geografía posibilita una gama de aprendizajes tales como: social, afectivo, conceptual, verbal, actitudinal, de habilidades intelectuales y motrices, políticas, económicas, culturales, históricas que no se explicitan dentro de la enseñanza formal.
- Los procesos de cognición y meta cognición son importantes de tener en cuenta para lograr aprendizaje significativo tanto en alumnos como en maestros, por lo que se debe continuar con esa indagación y reflexión para determinar las estrategias de maneras más adecuadas para cada edad y condición.
- El desarrollo de habilidades espaciales se logra al practicarlas en el entorno inmediato y a partir de la información cotidiana tanto del espacio como de las necesidades de desplazarse de un lugar a otro de la ciudad. De otra parte,

es importante realizar la cartografía de las características espaciales del entorno para obtener una destreza en la comunicación gráfica y visualizar las relaciones espaciales.

- Es necesario continuar reflexionando sobre la enseñanza y el aprendizaje de la geografía para lograr de manera paulatina y sistemática, permear las prácticas pedagógicas en la escuela.
- El desarrollar temáticas cercanas y relacionadas con las realidades espaciales de los estudiantes favorece la comprensión de la disciplina y fortalece su aplicación en la práctica.
- Es posible y cada día más necesario apostarle a la formación de ciudadanos desde la articulación de las disciplinas y en especial desde la reconcepción de la geografía en este escenario como ciencia del espacio geográfico humanamente habitado y transformando.

BIBLIOGRAFÍA

- BENEJAM, P. y PAGES, J. (1997). *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*, Barcelona, Graó.
- CALAF, R. et al (1997). *Aprender a enseñar geografía*, Barcelona, Editorial Oikos-tau.
- CARR, W. et al (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Barcelona, Editorial Laertes.
- CARTER, H. (1972). *El estudio de la Geografía Urbana*, Madrid, Instituto de Estudios de Administración Local.
- CEPEDA, M.J. (2004). Ponencia: Ciudadanía y Estado Social de Derecho. *Foro Educativo Nacional de Competencias Ciudadanas*. Bogotá, 25 octubre de 2004.
- CORTINA, A. (1998). Ciudadanos como protagonistas. En: *Ética ciudadana y derechos humanos de los niños*, Bogotá, Cooperativa Editorial del Magisterio.
- DELGADO MAHECHA, O. (2003). *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Universidad Nacional de Colombia.
- DELGADO, O. et al (1999). *Geografía Escolar: discursos dominantes alternativos*, Bogotá. D.C., Universidad Nacional de Colombia.
- GRAVES, N. (1997). *La enseñanza de la geografía*, Madrid, Editorial Visor.
- GIROUX, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, Madrid, Siglo veintiuno editores.
- GIRALDO ISAZA, F. (1995). Paradigmas teóricos y modelos de desarrollo: La complejidad y la Política Urbana. En: *Paradigmas teóricos y modelos de desarrollo en América Latina. Apuntes del Genes*. Separata No. 2. Bogotá, pág. 297 y ss.

- HARVEY, D. (1977). *Urbanismo y Desigualdad Social*. Madrid, Editorial Siglo XXI.
- LYNCH, K. (1960). *La Imagen de la Ciudad*, Buenos Aires, Editorial Infinito.
- MOLAS BATLLORI, I. (1994). La Ciudad y la Ciudadanía Democrática. En *La Ciudad Educadora*, Barcelona.
- MINISTERIO DE DESARROLLO ECONÓMICO (1995). *Ciudades y Ciudadanía. La Política Urbana del Salto Social*, Bogotá, D.C., Editorial Presencia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2004). *Formar para la ciudadanía si es posible. Estándares de competencia en formación ciudadana*. Bogotá. Colombia.
- MOCKUS, A. ¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia? En: *Al Tablero*. Febrero-marzo 2004. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. Pág. 11.
- MORENO, N.; PIÑEROS, Cl. (2005). *Sociedad Constructiva*, Bogotá D.C. Da Vinci Editores.
- PATIÑO GÓMEZ, Z. (2002). *Ciudad: Espacio Público y ciudadanía. Desde la perspectiva geográfica*, Bogotá, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Instituto Geográfico Agustín Codazzi. Programa de estudios de postgrados en geografía.
- SANTOS, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Barcelona.
- SILVA, A. (1992). *Imaginario Urbano*. Bogotá D.C., Tercer Mundo Editores.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (1998). *Didáctica de la geografía*, Barcelona, Ediciones del Serbal.
- VARIOS AUTORES (1988). *Bogotá 450 años, Retos y Realidades*, Bogotá D.C., Editorial Foro Nacional por Colombia.
- ZARATE, A. (1984). *El Mosaico Urbano*, Madrid, Editorial Cincel.
- ZARONE, G. (1993). *Metafísica de la Ciudad*, Universidad de Murcia, Pre-textos.

Didáctica Geográfica, 3.^a época
9, pp. 139-152
ISSN: 0210-492-X
DL: MU 288-1977
Editado en 2007

ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA Y FORMACION CIUDADANA EN VENEZUELA

JOSÉ ARMANDO SANTIAGO RIVERA
Universidad de los Andes (Venezuela)

RESUMEN:

La realidad geográfica construida durante el siglo XX, bajo la égida del capitalismo muestra una complicada problemática ambiental y social. En ese contexto, en Venezuela, en la práctica educativa, la enseñanza de la geografía tiene un acento tradicional naturalista-descriptivo. Con el planteamiento de la Educación Bolivariana, a partir de 1999, la finalidad es educar al ciudadano para que explique su realidad geográfica, al participar en estrategias pedagógicas activas, reflexivas y críticas que contribuyan a fortalecer la vida democrática y el compromiso en el cambio social.

PALABRAS-CLAVE:

Ciudadanía, educación geográfica.

ABSTRACT:

The constructed geographic reality during century XX, under the aegis one of Capitalism shows complicated problematic environmental and a social one. In that context, in Venezuela, actually educative, the education of geography has a naturalist-descriptive traditional accent. With the exposition of the Bolivarian Education, as of 1999, the purpose is to educate the citizen so that it explains his geographic reality, when participating in active, reflective pedagogical strategies and critics that contribute to fortify the democratic life and the commitment in the change of articles of incorporation.

KEY WORDS:

Citizenship, Geography Teaching.

RÉSUMÉ:

La réalité géographique construite pendant le siècle XX, sous l'égide du capitalisme montre une problématique environnementale et sociale compliquée. Dans ce contexte, au Venezuela, dans la pratique éducative, l'enseignement de la géographie a un accent traditionnel naturaliste- descriptif. Avec l'approche de l'Éducation Bolivarienne, à partir de 1999, le but est d'instruire au citoyen pour qu'il explique sa réalité géographique, en prenant part des stratégies pédagogiques actives, réfléchies et critiques qui contribuent à fortifier la vie démocratique et le compromis dans le changement social.

MOTS CLÉ:

Citoyenneté, Géographie éducation.

1. LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO

Las condiciones del mundo contemporáneo son el resultado de un complicado proceso histórico de acento económico que responde, en parte fundamental al desarrollo de la empresa capitalista, de su comportamiento multinacional y consolidación de mercados. Al estudiar esa situación, Santos (2004), opina que en esa diligencia mundializadora, el capital muestra su alcance hegemónico hacia los diversos confines del planeta y también refleja la perversidad sistémica derivada del contraste entre la magnitud de la prosperidad financiera y los niveles de pobreza y desigualdad social.

Allí preocupa la complejidad ecológica que deriva del uso abusivo de los recursos de la naturaleza. Mires (1996), explica que las reiterativas catástrofes son una muestra de esa crisis ambiental, donde no se diferencian las condiciones socioeconómicas de los países y comunidades afectadas. Por cierto, recientemente, para citar un caso, con los huracanes de Katrina y Rita, el país más poderoso del mundo, los Estados Unidos de Norteamérica, ha vivido una penosa calamidad que ha desnudado sus significativos niveles de pobreza hasta ahora disimulados por los medios de comunicación norteamericanos.

La magnitud del deterioro ecológico es una notoria dificultad social debido a la frecuencia como ocurren los eventos socio ambientales, tal es el caso de los sistemas que diezman poblaciones enteras, los tsunamis ocasionan miles de muertes y las lluvias que originan la crecida de los ríos, la destrucción de sembradíos, vías de comunicación y comunidades. Asociado a estas calamidades ambientales, además son habituales el desempleo, el hambre, las enfermedades, la mortalidad infantil y una educación de acento pretérito que no se corresponde con las necesidades de la sociedad actual.

Esta complicada realidad es calificada por Santos (2004), como geografía de la perversidad. Por su complejidad y repercusión social, esta circunstancia inquieta a los organismos que controlan la economía y las finanzas, como son el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Para Krygier (2000), ese escenario del mismo modo inquieta a las Organización de las Naciones Unidas que han considerado la urgencia de atender a esa problemática y en informe firmado por los entes citados, estiman que por esa razón el desafío del milenio, son lo siguientes retos:

1. Reducir a la mitad la proporción de personas que vive en pobreza extrema.
2. Matricular a todos los niños en la escuela primaria.
3. Avanzar hacia la igualdad entre los géneros y dar a la mujer educación primaria y secundaria.
4. Reducir la tasa de mortalidad infantil.
5. Reducir la tasa de mortalidad materna.
6. Dar acceso a servicios de salud reproductiva a quienes lo necesiten.
7. Poner en práctica estrategias para revertir la pérdida de recursos ecológicos.

Los aspectos descritos son temas de interés reiterativo en los debates de los organismos como la FAO (Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación) y UNESCO (Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas), pues al deterioro ambiental se vinculan temáticas como la alimentación y el hambre, la educación y el analfabetismo, los cuales desdibujan una complejidad social donde es difícil la formación del ciudadano y el alcance del pleno sentido democrático.

Por tanto llama la atención que, en los países pobres, la educación se limite a enseñar a leer y escribir, con el objeto de memorizar contenidos parcelados. Pienso Pérez-Esclarin (2002), que esa acción educativa, se desarrolla desfasada de la complejidad geográfica construida por el capitalismo. Más grave aún, la enseñanza de la geografía, cuyo objeto es explicar la realidad espacial, presenta una evidente obsolescencia por su atraso conceptual y metodológico, al transmitir tan solo detalles geográficos.

De allí que, en el caso de Venezuela, en estudios realizados por Santiago (1998), encontró que uno de los aspectos críticos de la enseñanza geográfica es la vigencia de una práctica escolar de acento tradicional que centra su atención en la transmisión de contenidos estructurados en programas de estricto cumplimiento por los educadores. También Santiago (2003), detectó que esa actividad escolar es des-

criptiva, libresca, enciclopedista, fragmentada en contenidos programáticos descontextualizados de su entorno inmediato y desenvuelta en una práctica escolar limitada al aula de clase.

Conviene destacar que la formación del ciudadano con la práctica pedagógica de la geografía, fundamentada en la transmisión de datos geográficos aislados y desconectados de la realidad vivida, para ser memorizados como muestra de aprendizaje, representa un grave problema que obstaculiza educar a niños, jóvenes y adultos, en correspondencia con la necesidad de transformar su estadio subdesarrollado y dependiente, monoexportador de petróleo y derivados.

2. LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA EN VENEZUELA

Una muestra de este problema es lo establecido en el Programa de Geografía de Venezuela vigente (1987, 156). Allí los temas de estudio de la geografía son: "Las formas de relieve, los distintos elementos del clima, los tipos de vegetación, los ríos y los lagos, la población, las ciudades y las actividades económicas". Esta descripción es reproducida por los libros de enseñanza geográfica, cuya aplicación en la práctica escolar, exige la memorización y fijación del concepto disciplinar sin transferencia en la explicación de la realidad.

Mientras tanto, en la televisión los educandos son espectadores de situaciones geográficas atractivas, interesantes y vivenciales. Para Santiago (2003), esta modalidad educativa de notable repercusión social articula la imagen en movimiento con el lenguaje e íconos, símbolos y códigos, y difunde situaciones geográficas en pleno desarrollo, explicadas con lenguajes fácilmente entendibles por los espectadores. Tal es el caso de Discovery Channel y National Geography, que comunican temas como las ciudades, la crecida de ríos, el tsunami, la dinámica urbana, problemáticas rurales, los volcanes, entre otros.

Otra forma de enseñar geografía se da en la experiencia cotidiana donde se enseña y aprende, al percibir, interactuar y reflexionar sobre la propia realidad geográfica vivida. Al respecto, Rodrigo (1994), valora esta situación porque los estudiantes, a partir de la experiencia en su lugar, elaboran y emiten concepciones personales como manifestación de una matriz de opinión sobre la problemática geográfica local. Conviene destacar sus reflexiones sobre el problema del tránsito, la contaminación urbana, la carencia de viviendas, para citar ejemplos.

En ambos casos, la enseñanza de la geografía asume una orientación más vivencial y actualizada, que coloca en tela de juicio a la enseñanza escolar de esta dis-

ciplina. El efecto pedagógico es altamente significativo, pues en la vida cotidiana, gracias a las noticias, informaciones y conocimientos, se aprende a reflexionar sobre la realidad geográfica, en forma abierta y polémica; y en las aulas escolares, se educa a un ciudadano apático, indiferente e insensible a las dificultades sociales, apolíticas, neutrales, alienadas y manipuladas.

La formación del ciudadano en Venezuela, con una enseñanza de la geografía tan indiferente, obsoleta y descontextualizada, es evidente que se está ante la presencia de una problemática que demanda su imprescindible renovación e innovación. Más aún, así lo demandan las complejas condiciones socio ambientales de su realidad geográfica, el atraso ante los avances científico-tecnológicos y el reto de conocer cómo mejorar las condiciones de vida del amplio colectivo que vive en extrema pobreza crítica.

La respuesta debe ser una enseñanza geográfica que involucre al ciudadano venezolano, en una participación protagónica en prácticas educativas deliberantes que agilicen el pensamiento crítico y develar la intención que construye la realidad de la sociedad actual. Para cumplir con ese desafío, piensa Souto (1998), que la enseñanza geográfica dispone de renovados fundamentos teóricos y metodológicos, además de emergentes tecnologías que le convierten en acción educativa de vital importancia para lograr significativamente esa tarea.

Así, la enseñanza geográfica se convierte en un enfoque alternativo que puede asumir el reto de identificar y cuestionar las fuerzas económicas y financieras que promueven comportamientos individualistas, competitivos y alienadores, desde la maniobra comunicacional perversa y hegemónica. Por eso, la formación del ciudadano deberá realizarse desde otros procesos de enseñanza y aprendizaje más preocupados por la explicación del escenario geográfico cada vez más deshumanizado y deteriorado.

3. LA NECESIDAD DE FORMAR AL CIUDADANO DESDE LA GEOGRAFÍA

A partir de 1999, Venezuela vive un momento histórico signado por la reivindicación del pensamiento bolivariano. En ese contexto, la formación del ciudadano venezolano se orienta a valorar el respecto hacia la diversidad, el multiculturalismo y la diferencia, en su condición de habitante del mundo globalizado. Además, es imprescindible dar explicación crítica al actual panorama socio histórico; en especial, su problemática geográfica. En respuesta a la problemática planteada, la enseñanza geográfica, debe:

1. *Reorientar la formación del ciudadano en un renovado marco de valores.* En el marco de la Educación Bolivariana, se impone asumir como referencia fundamental las nuevas condiciones históricas, derivadas de los acontecimientos ocurridos desde fines de los años ochenta del siglo veinte hasta el momento presente. En forma destacada la emergencia del sentido planetario de la realidad geográfica y en ella, las diversas manifestaciones socioculturales que allí coexisten; circunstancia que demanda reorientar la formación del ciudadano, para que entienda esa complejidad y también sea más humano.

Al respecto, Fabera (1998, 68), afirma que se hace obligatorio "...replantear múltiples conceptos, como el interculturalidad, entendida ésta como un dialogo de saberes; la biodiversidad, como el reconocimiento de las diversas manifestaciones de la naturaleza; y el valor de la alteridad, como el soporte de una sociedad en la que el conocimiento y el respeto mutuo (donde) las personas logren consenso básicos y convergencias que hagan posible... una construcción colectiva plural de la democracia".

El desafío es contribuir a educar una sociedad venezolana más justa, equilibrada y equitativa que, desde una modernizada acción educativa, mejore las condiciones de pobreza, marginalidad y exclusión. Esto representa para la enseñanza geográfica asumir, según García, López, Aguilera y Pargas (1992, 4), "lo referente al desarrollo de la personalidad, el mejoramiento de la capacidad para la búsqueda del conocimiento, el ejercicio del pensamiento reflexivo, la actitud crítica, la conciencia ética y la formación de hábitos de estudio adecuados".

Es necesario formar al ciudadano y ciudadana del Venezuela, en el marco de los acontecimientos del mundo global, enfatizar en la preparación para la vida y estimular la creatividad, la curiosidad, el descubrimiento y el desarrollo de las posibilidades y habilidades personales. Implica entonces convertir la práctica pedagógica de la geografía en una permanente ejercitación de acciones que fortalezcan la responsabilidad, el respeto mutuo y la solidaridad, entre otros valores.

2. *Incentivar la participación y el protagonismo de los estudiantes en la explicación de su realidad.* En Venezuela, en el marco de la Educación Bolivariana, la exigencia es convertir a la acción pedagógica en una valiosa oportunidad que permita a los estudiantes, construir sus propias perspectivas, enriquecer su subjetividad y sostener criterios personales argumentados para explicar los acontecimientos geográficos de su realidad inmediata. Es necesario romper con una práctica pedagógica circunscrita al aula y motivar la inserción participativa de los alumnos y alumnas en la explicación de su entorno.

De acuerdo con lo indicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (1999), se requiere una estrecha relación de los estudiantes con su contexto geográfico. Eso supone facilitar situaciones de enseñanza y aprendizaje que agilicen los procesos de búsqueda de conocimientos para conocer su comunidad, fortalecer el compromiso con lo que allí sucede y elaborar una explicación consciente desde una posición crítica y constructiva. Esto implica fomentar la participación y el protagonismo diligente de acciones innovadoras hacia el cambio social.

Al respecto, opinan Castro, Torres y Agudelo (2002), que las condiciones del momento presente exigen una educación que se exprese en el ejercicio emancipador, dialogante, solidario y comprometido con los valores democráticos que deben promoverse en las aulas de clase. Esto representa para la enseñanza de la geografía, fortalecer la interactividad y la actuación reflexiva y crítica como acciones que contribuyan a la realización de una democracia más solidaria, responsable y activa, sustentada en la cooperación, la reciprocidad y el respeto hacia el fortalecimiento de un nuevo compromiso de ciudadanía.

3. *Prestar atención a la problemática geográfica de la comunidad.* En Venezuela, desde Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (1999, 37-38), la enseñanza de la geografía debe "abordar los problemas sociales desde la cotidianidad, lo que contribuirá significativamente a la adquisición de un pensamiento crítico, a la manifestación de cambios de actitudes hacia el medio social del cual el educando toma parte, genere acciones participativas que impulsarán la cohesión social y la valorización de todo cuanto lo rodea."

La labor básica debe ser formar ciudadanos democráticos que confronten los problemas y formulen opciones alternas viables. Al involucrarse en el estudio de las circunstancias geográficas inmediatas, podrán entender los acontecimientos desde una subjetividad crítica que fortalecerá la conciencia histórica del contexto vivido y promoverá el cambio y la transformación de su propia realidad. Eso implica que la formación del ciudadano, desde la enseñanza de la geografía, según Vileira (2001, 94), debe:

- a) Facilitar oportunidades de desarrollar la capacidad crítica para cuestionar y transformar las formas sociales y políticas existentes.
- b) Proporcionar a los estudiantes las destrezas que necesitan para ubicarse en la historia, descubrir sus propias voces y aportar las convicciones y las formas necesarias para ejercitar el coraje cívico.
- c) Asumir riesgos y fomentar acciones y relaciones sociales en un vivo sentido de la importancia de construir una visión política a partir del cual la ciuda-

danía forma parte de una conexión más amplia para dinamizar la vida pública democrática.

- d) Fortalecer la conciencia crítica que valore la necesidad de preservar condiciones ambientales óptimas, a partir del desarrollo de procesos formativos que involucren a los estudiantes en estudios de problemas ambientales y la elaboración de alternativas de solución. .

Lo descrito muestra que la formación del ciudadano, supone el desarrollo de su conciencia autónoma, libre y personal, justificada y sostenida en los valores de la libertad, justicia y solidaridad. Es educar hombres y mujeres honestos, íntegros y dignos que participen activamente en forma solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad. Así, las personas al involucrarse en la participación social, se sentirán actores protagonistas de los acontecimientos cotidianos y de su propia historia.

Por tanto, la enseñanza geográfica debe contribuir a formar las capacidades personales y colectivas, a la vez que promover la organización solidaria para intervenir políticamente en la transformación social. Lo expuesto responde, en la opinión de Castro, Torres y Agudelo (2002, 24), a que "las acciones humanas están siempre inmersas en un medio social y cultural que les confiere sentido; los individuos y los colectivos orientan sus acciones sociales considerando el significado que tiene para los demás, y en su interacción recíproca se reconstruyen y negocian dichos significados".

La inserción de los educandos en situaciones de aprendizajes participativos en el estudio de su propia realidad geográfica, trae consigo el reencuentro con su espacio geográfico donde ellos viven frecuentes y francas experiencias y sostienen sus puntos de vista como saberes que ineludiblemente se deben reconocer y destacar. En ese sentido, opina Tedesco (1995), que es relevante considerar la interactividad habitual donde las enseñanzas y los aprendizajes son naturales y espontáneos.

Se trata de reorientar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la experiencia cotidiana donde se armonizan, debaten y cuestionan las noticias, informaciones y conocimientos en forma natural y espontánea. Allí, el conocimiento sufre los embates de la diversidad, pluralidad y divergencia de múltiples opiniones emitidas por las personas en forma abierta, franca y sincera. Lo relevante es su aporte para la elaboración de conocimientos de base científica sobre su realidad geográfica.

En este sentido los procesos de enseñanza y aprendizaje, asumen la información superficial y somera, adquirida en la conversación informal en la vida cotidiana, a

través del diálogo y la lluvia de ideas al compartir con los coterráneos del lugar. Su valor pedagógico radica en, según Sánchez (2005), el diálogo, la discusión y la divergencia comunes y corrientes estimulan el desarrollo del lenguaje, del pensamiento y la conciencia, y obliga a que sea necesario "...incrementar el uso de la palabra para logra aprendizajes cooperativos que permitan fomentar la interacción con el ambiente escolar" (p. 70).

Eso implica incentivar la libre exposición de ideas, pensamientos y concepciones sobre los temas geográficos, desde la emisión de los criterios personales, con el objeto que se entiendan los conocimientos elaborados por la ciencia geográfica para explicar la temática en estudio. Se busca que la información científica sistematizada, rigurosa y coherente transforme el saber vulgar. Por tanto, se recomienda aplicar en la práctica escolar de la enseñanza de la geografía, el trabajo en grupos, el seminario y el taller y promover el debate y la discusión que ejercite la acción dialéctica y la confrontación intencionada.

4. *Incentivar la interactividad social.* El ciudadano venezolano, al igual que los ciudadanos habitantes del mundo global, son personas intensamente comunicadas que sostienen, explican y transforman su bagaje conceptual y experiencial en el intenso debate de la vida cotidiana. Eso responde a que en la interactividad social la persona manifiesta su pensamiento, comenta la opinión de los otros y define su postura personal ante los demás sobre los hechos.

Esto significa para Suárez (2005, 14), vivir diariamente oportunidades para desarrollar su "...aspecto creativo; la libre capacidad para hacer lo que Usted y yo estamos haciendo: expresar nuestras ideas de manera novedosa sin trabas, dentro de ciertas restricciones pero sin límites". Por tanto, en la enseñanza geográfica es interesante promover la conversación y el diálogo cotidiano donde los argumentos fluyen con naturalidad, elevan la significación y repercusión formativas de la interactividad cotidiana.

Precisamente, eso manifiesta la firme intención de romper con la rutina unidireccional y vertical del aula, sustituida por un escenario de explicaciones colectivas de la realidad geográfica vivida y donde se enredan, confunden e involucran diferentes formas de pensar y entender el mundo y la vida. Es la convergencia de saberes, noticias, informaciones y conocimientos, entrelazados en un intenso y complicado intercambio empírico con los fundamentos que explica el docente de geografía.

En consecuencia, opina Pérez-Esclarín (2002), que los docentes están forzados a revisar su tarea pedagógica. Ahora deben ser ágiles en el pensamiento, vivir y sentir los efectos y repercusiones de los acontecimientos del mundo contemporá-

neo y participar en forma reflexiva y crítica frente a las realidades emergentes, para convertirse en protagonistas de la construcción de su mundo personal y social y de sus educandos. Y los educandos, aprenderán que sus experiencias cotidianas, aunado a las informaciones obtenidas en los medios, le servirán para elaborar su propia opinión sobre los acontecimientos geográficos.

Desde ese punto de vista, la enseñanza de la geografía enfrenta en la actualidad un desafío forzoso e ineludible. Es imprescindible incorporar en la explicación de la realidad geográfica del mundo globalizado a los renovados fundamentos teóricos y metodológicos que apuntan hacia la integración de saberes en la búsqueda de respuestas contextualizadas a los problemas geográficos. Por eso se pretende convertir a esta práctica pedagógica, en una labor formativa que desarrolle en la colectividad escolar, la posibilidad de reflexionar y comprender su función geográfica y entender su mundo desde una postura crítica.

5. *Una disciplina comprometida con el cambio social.* Al respecto, Henrique (2002), afirma que la geografía es crítica por la forma como aborda la realidad geográfica, la visión del mundo que promueve y los argumentos políticos e ideológicos en los que se fundamenta. Por tanto, debe ir más allá de instrumento alienador para convertirse en un instrumento político para la transformación de la realidad y del mundo. Como herramienta para la reconstrucción de la realidad ayuda a develar la presencia de las desigualdades exacerbadas y exageradas del momento histórico actual.

Se torna necesario que la sociedad supere los procesos de dominación y control, desigualdad y falta de oportunidades, explotación y marginalidad, además de pobreza y hambre. Basta de la reproducción conceptual que limita los aprendizajes a una mera acción de copia, dibujo y calcado. Se reclaman nuevas formas de aprender que subordinen la memorización a la razón. Para Fien (1992), la idea es asumir los problemas geográficos como objetos de conocimiento desde el razonamiento de los conceptos, la problematización de las situaciones de aprendizaje, la construcción de otras situaciones problemáticas y desarrollar actos explicativos que deleve las fuerzas que usan y disfrutan el espacio geográfico.

Así, formar geográficamente alumno significará aprender geografía de tal manera que los conocimientos le sirvan para pensar, imaginar, proyectar, crear y estructurar explicaciones críticas sobre el espacio geográfico y dinámica espacial. Se asume que, de acuerdo con Boada y Escalona (2005), enseñar no es solo comunicar contenidos sino edificar aprendizajes desde las experiencias cotidianas, porque cada individuo tiene su propia manera de dar explicación a su realidad geográfica.

fica, sustentados en las informaciones y conocimientos adquiridas en su condición de habitante de un lugar determinado.

6. *El apego a su comunidad como lugar.* Este punto de vista revela que esta práctica pedagógica tiene como dirección fundamental la elaboración del conocimiento a partir de experiencias pedagógicas desenvueltas por los estudiantes en su propio lugar. Con la enseñanza de la geografía, opinan Franco de Novaes y Farias, (2005), la acción diligente debe contribuir a formar la ciudadanía a través de la práctica de construcción y reconstrucción de conocimientos desde la lectura de los procesos sociales, que valore experiencias previas y valorizar subjetividades y conocimientos.

Para Aular y Betencourth (1993), se trata de volver al mundo de las calles con sus gentes, automóviles y autobuses, el mundo de los almacenes con sus mercancías, sus compradores y vendedores, el mundo de los barrios, las plazas, el mercado, los parques y plazas. En fin, el mundo de todos los días. Es la vuelta al lugar para develar la dinámica del espacio construido por los grupos humanos con los constructos artificiales que derivan del pensamiento y la acción humanas. Es decir, son las casas, edificios, avenidas, calles, locales comerciales, plazas y parques, teatros, la circulación de vehículos, entre otros; pero también, contaminación, economía informal, tranconazos.

Eso representa para Arellano (1992), la presencia de un proceso pedagógico que, sustentado en las condiciones culturales locales, apoye la apropiación del conocimiento socialmente significativo, genere conocimiento endógeno y se distribuyan democráticamente sus contenidos. Es imprescindible que el ciudadano argumente y defienda su propia opinión, respete la diversidad y multiculturalidad, resuelva conflictos con la negociación y el dialogo, aborde problemas en colectivo con vocación de servicio y solidaridad.

En el marco de la Educación Bolivariana (2004), la formación del ciudadano se asume para que responda, corresponda y participe en la creación y cambios de la sociedad en que vive. En consecuencia, el diseño curricular promueve procesos formativos propios de cada edad en su estado biopsicosocial e histórico. Para que eso ocurra, "el sistema educativo será flexibilizado a tal punto, que ofrecerá una formación estratégica, para desarrollar competencias esenciales y una preparación vinculada al mundo del trabajo..." (p 11).

Lo anterior supone una estructura curricular en áreas con el objeto de integrar disciplinas. Se piensa que la formación del ciudadano en lo que respecta a las ciencias sociales, responde a la articulación entre las disciplinas geografía, historia,

ciudadanía e identidad y según lo establecido por el Ministerio de Educación y Deportes (2003) que "esta área considera el comportamiento social del hombre en el devenir histórico en tiempo y espacio determinado para entenderse como sujeto de transformación".

Bajo esta perspectiva, para Pérez-Esclarín (2004, 36), "Se trata de llegar a ser un genuino ciudadano, preocupado y comprometido con el bien común, con lo público. De rescatar el sentido original de la política como servicio a las causas comunes...". La intención es formar al ciudadano consciente de las condiciones históricas que vive, con el objeto que la conozca, reflexione e impulse su transformación. Por eso no puede seguir neutral, apolítico e indiferente a los problemas geográficos que vive.

Así, la enseñanza de la geografía, en la opinión de Durán (2004), deberá valorar las experiencias espaciales y sus sentimientos hacia el barrio, la ciudad, el pueblo, el campo. Asimismo, la actitud y el sentido de pertenencia al lugar e identificar los lazos de afecto o de rechazo hacia los lugares y facilitar una explicación para entender la acción geográfica que convierte el espacio como centro de significación personal o colectiva.

En ese sentido, la realidad geográfica, tan complicada por su problemática ambiental y social, requiere que la práctica pedagógica supere su acento tradicional naturalista-descriptivo. Su objetivo debe ser el desarrollo de procesos formativos que faciliten a los educandos, comprender los acontecimientos que ocurren en su espacio geográfico. Eso supone buscar información actualizada, involucrarse en estrategias pedagógicas que reestructuren su subjetividad, desde la interactividad permanente con su lugar, inmerso en el contexto globalizado.

Esto reivindica la necesidad de asumir que no es tanto la explicación causal de hechos sino el fortalecimiento de la acción social, desde los significados que le atribuyen sus protagonistas. Ese cambio paradigmático determina que la enseñanza geográfica debe profundizar en los niveles explicativos de su dinámica espacial. En efecto, se impone repensar la acción formativa de la enseñanza de la geografía, pues el ciudadano debe desenvolverse en una labor de permanente dialogicidad y dialéctica consigo mismo y con su propia realidad, con el objeto de develar las razones que explican su mundo.

BIBLIOGRAFÍA

ARELLANO, D., A. (1992). La educación: nuevas realidades, nuevos retos. *Revista de Pedagogía*, N° 31, Caracas, Universidad Central de Venezuela, pp. 33-47.

- AULAR, R. y BETENCOURTH, M. (1993). *Las ciencias sociales en la Educación Básica*. Caracas: Fe y Alegría.
- BOADA, D. y ESCALONA, J. (2005). Enseñanza de la Educación Ambiental. *EDUCERE*, Año 9, N° 30, julio-Agosto-Septiembre, pp. 317-322.
- CASTRO VALDERRAMA, H.; TORRES CARRILLO, A. y AGUDELO COLORADO, E. D. (2002). *Ciencias Sociales en la Educación Básica. Lineamientos curriculares*. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional / Cooperativa Editorial Magisterio.
- DURAN, D. (2004, agosto 18). El concepto de lugar en la enseñanza. [Documento en Línea] Disponible: <http://www.CONAMA.cl/certificación/1142/article-30239.html>.
- FABERA GARZÓN, E. (1998). La enseñanza de la historia como estrategia de integración. *Boletín N° 3*, Universidad de los Andes. Mérida (Venezuela): Grupo de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, 1998, páginas. 62-72.
- FIEN, J. (1992). Geografía, sociedad y vida cotidiana. *Documents D`analisi geogràfica*, Número 21, Barcelona, páginas 73-90.
- FRANCO DE NOVAES, I. y FARIAS VLACH, V. R. (2005). Reflexiones acerca del papel de la geografía escolar para la conquista de la ciudadanía. Ponencia en el *X Encuentro de Geógrafos de América Latina*. Sao Paulo. Universidad de Sao Paulo.
- GARCÍA, C.; LÓPEZ, M.; AGUILERA, O. y PARGAS, L. (1992). La educación en la crisis o crisis de la educación. Algunas aproximaciones y Alternativas. *Fermentum* Año 2, N° 5, Septiembre-Diciembre. Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela, páginas 3-8.
- HENRIQUE, W. (2002). Pela continuidades da geografia crítica. *Biblio. 3W. Revista bibliográfica de geografia y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona. Vol. VII. Disponible <http://www.ub.es/geocrit/b3w.htm> [ISSN 1138-9796].
- KRYGIER, A. (2000). Un mundo mejor para todos. *El Nacional*, 12 de septiembre de 2002, pp. A4.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1987). *Programa de Estudio. 9no Grado. Geografía de Venezuela*. Caracas, División de Currículo.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES. (2003). Liceo Bolivariano. Caracas, Viceministerio de Asuntos Educativos.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES. (1999). *Escuelas Bolivarianas*, Caracas, Dirección de Desarrollo Curricular.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES. (2004). *Educación Bolivariana*. Caracas, Viceministerio de Asuntos Educativos.
- MIRES, F. (1996). *La revolución que nadie soñó o la otra posmodernidad*, Caracas, Editorial Nueva Sociedad.
- PÉREZ-ESCLARÍN, A. (2002). *Educación en el Tercer Milenio..* Caracas, San Pablo (2da. Reimpresión).
- PÉREZ-ESCLARÍN, A. (2004). Pedagogía para la formación integral de la persona. La transformación del pensamiento. *Encuentro con la Educación Básica: Alternativa para una educación integral de calidad*. Barquisimeto, Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

- RODRIGO, M.^a J. (1994). El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿Un solo constructivismo o tres?. *Investigación en la Escuela*. Número 23, páginas 7-15.
- SÁNCHEZ, R., M. (2005). Proyecto pedagógico de plantel. Compendio Los Proyectos: teoría y práctica. *Cuadernos Monográficos Candidus* N° 5. Acarigua: Candidus Editores Educativos.
- SANTIAGO, R., J. A. (1998). Una aproximación a la práctica del docente que enseña geografía. *Geoenseñanza* 2-1, 7-37.
- SANTIAGO, R., J. A. (2003). *Las repercusiones de la globalización en la realidad geográfica y en la enseñanza de la geografía desde las concepciones de los educadores. Un modelo geodidáctico*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad Santa María, Caracas.
- SANTOS, M. (2004). *Por otra globalización. Del pensamiento único a la conciencia universal*. Bogotá, Edición del Convenio Andrés Bello.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (1998). Nuevas fronteras de los contenidos geográficos. *Iber Revista de Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Barcelona, Graó, número16, páginas 5-6.
- SUÁREZ. (2005). Los enemigos del lenguaje hay que buscarlos en las tendencias dominantes del capitalismo global, sobre todo en la propaganda mediática. *Vea*, 13 noviembre de 2005, Año 2 N° 791, pp. 14-15.
- TEDESCO, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, Grupo Anaya, S.A.
- VILERA GUERRERO, A. (2001). Educación y Ciudadanía. Algunas disertaciones. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. N° 6, Grupo de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de los Andes. Mérida: Venezuela, p. 87-102.

Didáctica Geográfica, 3.^a época
9, pp. 153-168
ISSN: 0210-492-X
DL: MU 288-1977
Editado en 2007

EDUCACIÓN GEOGRÁFICA PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA EN CHILE

FABIÁN ARAYA PALACIOS
Universidad de La Serena (Chile)

RESUMEN:

El presente artículo tiene como objetivo analizar las características y proyecciones de la relación entre educación geográfica y formación ciudadana en la enseñanza básica chilena, en el marco del enfoque de la educación geográfica para la sustentabilidad.

PALABRAS-CLAVE:

Educación Geográfica, Formación Ciudadana, Didáctica de la Geografía, Desarrollo Sustentable.

ABSTRACT:

The present article has as main objective to analyze the characteristics and projections of the relation between geographic education and the citizen formation in the Chilean elementary education, within the framework of the approach of the geographic education for the sustainability.

KEY WORDS:

Geographic Education, Citizen, Didactic Formation of Geography, Sustainable Development.

RÉSUMÉ:

Cet article a pour objet d'analyser les caractéristiques et de refléter les nuances entre l'éducation géographique et la formation des citoyens dans l'enseignement primaire du Chile, dans le cadre de l'éducation géographique pour la subsistance.

MOTS CLÉ:

L'éducation géographique, la formation citoyenne, la didactique de la géographié.

1. INTRODUCCIÓN

Mientras me encuentro elaborando este trabajo, la prensa informa de una serie de eventos relacionados con la movilización de los estudiantes básicos y secundarios, desarrollada a nivel nacional y vinculada con demandas de una mejor educación pública para Chile. Esta manifestación ciudadana pretende transformar las bases de la sociabilidad del país, desde una lógica extremadamente neoliberal y privatizadora hacia una lógica social e integradora. Los alumnos, educados en democracia, se han “empoderado” de sus demandas y se encuentran desarrollando un movimiento social con el fin de lograr sus reivindicaciones educativas. En este contexto de efervescencia estudiantil, resulta estimulante reflexionar en torno a la relación entre educación geográfica y formación ciudadana.

Nuestra aproximación al tema consiste en visualizar la relación entre educación geográfica y formación ciudadana desde una perspectiva integrada y de mutuo enriquecimiento. Para ello ha resultado de gran utilidad revisar el “Informe de la Comisión de Formación Ciudadana” editado por el gobierno de Chile en el año 2005, en el marco de una serie de publicaciones con ocasión de la celebración del bicentenario de la independencia nacional.¹

Las conclusiones de este informe, sumado a diversos diálogos con alumnos y profesores, además de las perspectivas disciplinarias entregadas por textos de didáctica de la geografía (Ostuni, 1999; Souto, 1998,2001; Rodríguez de Moreno, 2000 entre otros) han permitido elaborar el presente artículo, cuyo objetivo es analizar las características y proyecciones de la relación entre educación geográfica y formación ciudadana en la enseñanza básica chilena, en el marco del enfoque de la educación geográfica para la sustentabilidad.

Actualmente en el sistema educativo formal de educación básica, no se han explicitado claramente las relaciones entre educación geográfica y formación ciudadana. A pesar que existen vinculaciones entre ambas perspectivas, no se ha logrado con-

¹ Este informe cuyo objetivo es proponer una visión fundada de los nuevos requerimientos de la ciudadanía democrática fue elaborado por una gran diversidad de actores sociales del país y presidido por el señor Carlos Peña, vicerrector académico de la Universidad Diego Portales (Peña, 2005).

formar un proceso coherente que las integre y les de sentido. A nuestro juicio la formación ciudadana debería desarrollarse, principalmente, a través del enfoque de la educación geográfica para la sustentabilidad. Este enfoque incorpora los conceptos de espacio geográfico, ciudadanía y formación de comportamientos acordes con el respeto al medio ambiente local y global. Esta conceptualización debería contribuir con la formación de los nuevos ciudadanos del siglo XXI.

El presente trabajo se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, una reseña de las características que implica la relación entre educación geográfica y formación ciudadana en enseñanza básica. En segundo lugar, un análisis de la educación geográfica y la formación ciudadana en el marco del currículo de educación básica. En tercer lugar, la integración de la educación geográfica y la formación ciudadana en la perspectiva de la educación para la sustentabilidad. Finalmente, algunas palabras tendentes a destacar la importancia de la relación entre educación geográfica y formación ciudadana para las actuales y futuras generaciones de nuestro país.

2. LA RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN GEOGRÁFICA Y FORMACIÓN CIUDADANA EN ENSEÑANZA BÁSICA

El sistema educativo chileno se encuentra conformado por cuatro subsistemas. El primer subsistema denominado educación parvularia (preescolar) se extiende entre los 1 y los 5 años de edad; el segundo subsistema denominado educación general básica tiene una duración de 8 años y se extiende entre los 6 y 13 años de edad; el tercer subsistema se denomina educación media, el cual tiene una duración de 4 años y se extiende entre los 14 y los 17 años de edad. Finalmente, el cuarto subsistema corresponde a la educación superior que tiene como meta la obtención de títulos profesionales y/o grados académicos (Muñiz, 2004).

La geografía en educación básica y media se encuentra integrada en el área de ciencias sociales, a través de sectores y subsectores de aprendizaje. En el primer ciclo de educación general básica (primero a cuarto básico) los temas geográficos se encuentran integrados en el sector de aprendizaje denominado “*Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural*”. Las temáticas tratadas son múltiples, pero el objetivo principal es familiarizar a los alumnos con el medio natural y social que les rodea.

En el segundo ciclo de educación general básica (quinto a octavo básico) los aspectos geográficos del currículo se encuentran integrados en el sector denomina-

do “Ciencia” y en el subsector denominado “Comprensión de la Sociedad”. En este subsector se integran temáticas sociales, históricas y geográficas. Entre los principales temas de geografía se encuentran tópicos de cartografía, formas de representación de la tierra, la organización político-administrativa de las regiones del país y sus características naturales y humanas.

En educación media la geografía se encuentra integrada en el sector de aprendizaje denominado “Historia y Ciencias Sociales”. Los temas se tratan desde la perspectiva local y regional, hacia una comprensión del espacio geográfico nacional, continental y global. Las temáticas geográficas más relevantes son: la región geográfica y su análisis sistémico, los aspectos naturales, ambientales, económicos, sociales y culturales de las diversas regiones del país, las problemáticas de contaminación asociadas a un uso inadecuado de los recursos naturales, la pobreza y la desigualdad de la población, los riesgos naturales y la búsqueda de la sustentabilidad ambiental urbana y rural. Éstas se pueden contextualizar de acuerdo a las realidades espaciales y culturales que rodean a los alumnos. Gracias a esta flexibilidad los contenidos adquieren mayor pertinencia y contribuyen de mejor forma a la construcción de un pensamiento espacial por parte del alumnado.

En el presente trabajo se profundizará en el subsistema de educación general básica, debido fundamentalmente a que allí se sientan las bases de la relación entre educación geográfica y formación ciudadana, desde una perspectiva integrada y sustentable.

La relación entre educación geográfica y formación ciudadana en educación básica es muy estrecha. La familiaridad de los alumnos con la estructura territorial del país y su vinculación con las instituciones democráticas localizadas a su largo y ancho, corresponden a experiencias relacionadas con el espacio geográfico que los alumnos experimentan a temprana edad en los ámbitos de socialización educativa. Esto deriva del hecho que la escuela es quizá, de todas las experiencias de la vida humana contemporánea, la más extendida y aquella en que la comunidad tiene más posibilidades de incidir. En la escuela se experimenta la alteridad y se adquieren, al mismo tiempo, algunas de las virtudes imprescindibles para la vida compartida.

La educación geográfica, como parte de las ciencias sociales, tiene un aporte sustantivo que hacer al desarrollo intelectual y a la formación ciudadana de los estudiantes, más aun si se considera que al egreso o durante la educación media éstos estarán en condiciones de ejercer en plenitud sus derechos cívicos. Revisemos, brevemente, algunos aspectos a través de los cuales la educación geográfica contribuye con la formación ciudadana de los alumnos de enseñanza básica.

En primer lugar, partiendo de la premisa que el reconocimiento de la legitimidad de la diversidad de puntos de vista y la capacidad de argumentar y debatir son imprescindibles para el desenvolvimiento de una sociedad pluralista, la educación geográfica contribuye con la rigurosidad en la formulación del pensamiento y en el manejo de la información para desarrollar una actitud cívica responsable. La empatía con los otros seres humanos y el compromiso por solucionar los problemas sociales son fundamento de una convivencia pacífica, tolerante y solidaria.²

En segundo lugar, la formación ciudadana es inseparable de cómo los alumnos experimentan en su vida cotidiana, en sus casas, en su grupo de pares y en la institución escolar el pensamiento y la acción respecto a la sociedad de la que forman parte en un territorio geográfico determinado. Estos ámbitos inmediatos de participación e influencia están a su vez inmersos en contextos mayores, que incluyen instituciones, procesos y valores en los dominios de la política, la economía y la cultura. La educación geográfica aporta con la identificación, comprensión y explicación del entorno en el que se desenvuelve el futuro ciudadano y los desafíos que inevitablemente debe encarar.³

En tercer lugar, dentro de las variadas funciones sociales que la educación posee, se encuentra la de favorecer poco a poco en los alumnos un sentido de pertenencia, mediante la transmisión de ciertas tradiciones y un conjunto de lealtades básicas que favorecerán, más tarde, otras virtudes más complejas de la vida ética y ciudadana. La educación geográfica presenta una gran potencialidad para desarrollar el sentido de pertenencia en los alumnos y para relacionar los espacios vividos y percibidos con el desarrollo de habilidades intelectuales superiores como el análisis, la síntesis y el pensamiento sistémico.

En síntesis, la educación geográfica brinda a los alumnos de enseñanza básica la posibilidad para desarrollar actividades que promuevan un cambio de actitud y una valoración hacia el entorno local, transformándose en ciudadanos con conciencia espacial que se vinculan activa y favorablemente con el espacio geográfico.

² Esta fundamentación se encuentra desarrollada con mayor detalle por los especialistas del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos obligatorios de la Educación Básica. Actualización 2002. Decreto Supremo de Educación N° 232. Santiago de Chile, 2002.

³ Según la constitución de la república de Chile la ciudadanía plena con derechos y deberes se adquiere cuando la persona cumple 18 años de edad.

3. GEOGRAFÍA Y FORMACIÓN CIUDADANA EN EL MARCO DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN BÁSICA

Para todo sistema educativo, definir qué se enseñará y para qué tiene una significación crucial. El currículum constituye la piedra angular que tanto educadores, padres, alumnos y sociedad identifican como el corazón de una reforma de la educación. Esta implica un cambio de los objetivos y contenidos mínimos obligatorios.

La reforma curricular constituye el centro de la reforma educacional chilena, pues implica un cambio total de los planes y programas de estudio para enseñanza básica. El instrumento oficial que plantea el marco normativo para los cambios curriculares a nivel de programas, se denomina matriz curricular básica (MCB). Este documento contiene las orientaciones fundamentales para elaborar los programas específicos de cada nivel, sector y subsector de aprendizaje.

La innovación fundamental de la reforma curricular, consiste en que el proceso educativo desplaza el centro de atención desde la enseñanza tradicional o frontal, hacia el aprendizaje de contenidos, competencias y habilidades de una manera más participativa y dinámica por parte de los alumnos. Promueve, además, la significación o relevancia del currículum en conexión con la vida ciudadana de los estudiantes. Se presenta, a continuación, una síntesis de los aspectos más relevantes contenidos en los subsectores curriculares de enseñanza básica, asociados a la formación ciudadana y la educación geográfica para la sustentabilidad.

3.1. Subsector: comprensión del medio natural, social y cultural

Este subsector de aprendizaje incluye el estudio del medio natural, social y cultural desde los saberes que aportan las disciplinas de las ciencias respectivas tratados en forma integrada. Se articula según el criterio de ofrecer las categorías fundamentales de distinción (seres vivos, cosas, fenómenos naturales, eventos históricos) y los conceptos relacionales básicos (causa, efecto, antes, después) sobre el funcionamiento del mundo natural y el mundo transformado por el ser humano, que constituyen el entorno inmediato del alumno.

El proceso de exploración y comprensión del mundo, debe tener como punto inicial interrogantes y conversaciones sobre la realidad que el alumno ya posee. Sobre esta base, se elaboran conceptos y esquemas que la experiencia escolar debe comunicar. Este proceso, junto con asociar unos conocimientos con otros, debe facilitar una visión integrada de la realidad. Para ello el punto de partida corresponde al entorno local y la formación de una ciudadanía activa.

El Cuadro N° 1 presenta los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de primer ciclo básico, relacionados con la educación geográfica para la sustentabilidad.

CUADRO N° 1. PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA. OBJETIVOS FUNDAMENTALES Y CONTENIDOS MÍNIMOS OBLIGATORIOS, 2002

Objetivos fundamentales	Contenidos mínimos obligatorios
Describir , comparar y clasificar seres, objetos, elementos y fenómenos del entorno natural y social cotidiano.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Agrupaciones e instituciones sociales próximas:</i> identificación del grupo familiar, los amigos, el curso, la escuela, el barrio, población o villorrio; la iglesia, la junta de vecinos, el mercado, instituciones armadas y de orden, la posta, el hospital, los clubes deportivos, entre otros.
Utilizar criterios para orientarse en el tiempo y el espacio.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Orientarse en el espacio-tiempo:</i> antes-después, aquí, allá, día-noche, semana-mes. - La noción de espacio. (Identificar referencias concretas que le permiten establecer relaciones y comparaciones).
Identificar y valorar símbolos patrios; reconocer personajes y significados de las efemérides más relevantes de la historia nacional.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Legado cultural nacional.</i> - Reconocer y valorar personajes, flora y fauna, comidas, vestimentas, artesanías, local-regional.
Señalar características generales de los seres vivos y apreciar la relación de interdependencia que desarrollan con su hábitat.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Interacción biológica con el entorno:</i> establecimiento de relaciones simples entre vegetales, animales y seres humanos.
Identificar, describir y apreciar las funciones propias del grupo familiar, de la comunidad escolar y de los principales servicios e instituciones de la comunidad local.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Diversidad del entorno local:</i> diferenciación de seres vivos, cosas materiales y fenómenos naturales. - Sentido de pertenencia e identidad, identificación de las actividades locales.

Fuente: objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica chilena. Ministerio de Educación de Chile. 2002.

Como se puede apreciar en el cuadro N° 1, el uso, manejo y contraste de variadas fuentes de información, como la observación directa del entorno, material escrito, narraciones, gráficos simples, pinturas, vídeos, fotos, objetos, mapas o situaciones experimentales elementales, constituyen soportes indispensables de la visión y categorías de pensamiento que la propuesta curricular busca desarrollar.

3.2. Subsector: comprensión de la sociedad

El propósito de este subsector es el aprendizaje por parte de los alumnos y alumnas de los conocimientos, habilidades y actitudes requeridas para comprender su contexto social y cultural inmediato, la comunidad local, las comunidades intermedias en que se agrupan las personas y su futuro papel como miembros responsables y activos en una sociedad plural y en un mundo crecientemente interdependiente.

El Cuadro N° 2 presenta los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios del segundo ciclo de educación básica, relacionados con el entorno y el desarrollo rural sustentable.

CUADRO N° 2. SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA. OBJETIVOS FUNDAMENTALES, CONTENIDOS MÍNIMOS OBLIGATORIOS, APRENDIZAJES ESPERADOS Y ACTIVIDADES SUGERIDAS, 2002

Objetivos fundamentales	Contenidos mínimos obligatorios	Aprendizajes esperados	Actividades sugeridas
Apreciar los efectos de la acción del hombre sobre su entorno y emitir juicios fundados al respecto.	<i>Relación sociedad paisaje:</i> valoración de los procesos de producción agropecuaria y forestal, urbanización, construcción de áreas verdes, erosión, contaminación y reservas naturales.	-Comparan características del mundo urbano y rural. -Distinguen factores naturales y humanos que inciden en el deterioro de la naturaleza. -Buscan información y comunican los resultados de su indagación en torno a temas medioambientales.	Descubren algunos factores que deterioran la naturaleza. -Reconocen acciones de la sociedad para disminuir los efectos negativos sobre la naturaleza.

Fuente: objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica chilena. Ministerio de Educación de Chile. 2002.

Como se aprecia en el cuadro N° 2, el conocimiento del espacio geográfico se complementa con una aproximación al entendimiento de la relación hombre-paisaje. Desde el punto de vista geográfico, las habilidades que se pretenden desarrollar a través del programa de estudio son las siguientes: ubicación espacial, situación, localización y representación espacial, búsqueda y organización de información, capacidad de reflexión, de planteamientos de opiniones y de síntesis, dominio de conceptos específicos, entre otros: latitud, longitud, cultura, vida cotidiana y medio ambiente. El objetivo fundamental transversal vinculado con la persona y su entorno se aborda especialmente en la unidad relacionada con el paisaje y la sociedad.

Analizados brevemente algunos aspectos de la reforma curricular chilena, los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios de educación básica, corresponde a continuación, desarrollar los aspectos relacionados con la integración de la educación geográfica y la formación ciudadana en el contexto de la educación para la sustentabilidad.

4. EDUCACIÓN GEOGRÁFICA Y FORMACIÓN CIUDADANA EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN PARA LA SUSTENTABILIDAD

Las políticas educativas, a nivel global, nacional y regional están paulatinamente incorporando mayores estándares de calidad y equidad con el fin de formar personas capaces de insertarse adecuadamente en una sociedad que cambia rápidamente sus bases de sustentación. Al Ministerio de Educación de cada país, como institución que organiza el marco general del sistema escolar, le corresponde señalar, en el contexto de esta sociedad basada en el conocimiento, los derroteros por los cuales se debe transitar en educación básica, media y superior para formar a las nuevas generaciones de ciudadanos.

Representa una gran responsabilidad planificar la educación futura teniendo en cuenta que allí se formarán las bases de un proyecto social, político y cultural que debe trascender a las personas consideradas de manera individual. Por ello, promover una educación para la sustentabilidad, significa plantearse la formación de un ser humano íntegro, capaz de reconocerse como parte del mundo natural y de relacionarse armónicamente con él. En este marco la UNESCO ha decidido establecer el período 2005 al 2014 como la década de la educación para la sustentabilidad, planificando diversas actividades académicas y culturales que contribuyan a tomar conciencia de la importancia del tema para las actuales y futuras generaciones. En

este periodo, según el programa contenido en el sitio Web del organismo, se realizarán múltiples actividades para incentivar el desarrollo sustentable desde el ámbito educativo.⁴

“... la educación viene a ser, sin duda, una vía útil y necesaria para potenciar al máximo la formación y capacitación ambientales en diferentes ámbitos de nuestra sociedad, desde los políticos profesionales y técnicos, que tienen en sus manos la toma de importantes decisiones, hasta los niveles ciudadanos, en los que la actuación diaria de amplios colectivos sociales incide de forma directa sobre el medio” (Novo, 1998:19).

Para lograr el propósito planteado por Novo, es necesario relacionar el plano científico y educativo con el plano aplicado de los problemas locales. La investigación en temáticas de educación geográfica para la sustentabilidad, es considerada en la actualidad como un elemento clave para avanzar en el desarrollo de las sociedades de mayor pobreza y marginalidad de la tierra, gracias a su aplicabilidad en la resolución de problemas locales.

4.1. Educación geográfica para la sustentabilidad

La educación geográfica para la sustentabilidad,⁵ se encuentra llamada a responder a una demanda con profundas connotaciones ciudadanas: globalización, cambio climático, desarrollo humano, diversidad cultural, desarrollo sustentable (Stoltman, 2004), que implican no solo la individualización de interrelaciones, sino también el posicionamiento en una dimensión ética y solidaria con las nuevas generaciones (Duran, 2005). Por ello, esta perspectiva de la educación geográfica se torna de gran relevancia para la formación de ciudadanos concientes de los derechos y deberes que deben mantener en su permanente interacción con el espacio geográfico que los rodea.

La necesidad de estudiar en profundidad los cambios ocurridos en el medio ambiente, a partir de los procesos de desarrollo económico, ha llevado a la educación geográfica a enriquecer sus temáticas de trabajo. Se ha preocupado, cada vez más, de la relación entre el ser humano y la naturaleza y ha visto enriquecido su

⁴ Para consultar las actividades y acciones organizadas por la UNESCO se debe visitar la siguiente dirección de internet: <http://portal.unesco.org/education/ev.php> (última revisión 29 de Agosto de 2006).

⁵ La educación geográfica, como enfoque educativo, presenta diversas posibilidades para contribuir con la sustentabilidad y la formación ciudadana, especialmente desde la perspectiva de las interrelaciones entre el ser humano y el territorio que habita (Fuentelba, 2003).

campo de estudio por efecto de esta nueva conciencia ambiental que predomina hoy en el mundo.

El interés por el medio ambiente y el desarrollo, constituye un proceso que está transformando el estudio del territorio hacia un enfoque más integral y sistémico. No basta con estudiar cada uno de los distintos objetos que conforman el paisaje, sino que resulta importante estudiar las interconexiones o interrelaciones que surgen entre los distintos elementos de un sistema espacial. Es necesario estudiar el rol de la acción humana en la preservación de la naturaleza y en la conservación de las condiciones que las nuevas generaciones demandan a la actual.

La educación geográfica pretende que los alumnos comprendan la organización del espacio o sus equivalentes conceptuales: superficie terrestre, territorio, paisaje y lugar desde la interrelación de los sistemas físico-ambientales, económico-sociales, culturales y desde la definición de sus estructuras, que permitan comprender e insertarse en la dinámica de los cambios que los adelantos de la ciencia, la tecnología y la globalización exigen en las distintas escalas territoriales.

La educación geográfica, a través de su didáctica, tiene como objetivo desarrollar en los alumnos un pensamiento espacial, que les permita comprender las relaciones sociedad-naturaleza y sus consecuencias positivas o negativas en el espacio geográfico, desde el punto de vista del desarrollo sustentable.

Según Diana Durán el desarrollo sustentable “... *es aquel que permite el progreso humano en armonía con la naturaleza. Esto quiere decir que toda política ambiental deberá lograr el equilibrio entre la naturaleza, la sociedad, la economía y hasta la cultura. Entonces deberá considerar cuál será la magnitud de la intervención humana en términos de proteger el futuro de los recursos naturales para las generaciones venideras*” (Durán, 1999:72).

La didáctica de la geografía cumple un rol fundamental para relacionar la magnitud de la intervención humana en el territorio, con el desarrollo sustentable y la formación ciudadana.

4.2. Didáctica de la geografía para la sustentabilidad

La didáctica de la geografía implica una reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta disciplina científica. Además de los contenidos sociales, enfatiza la relación de éstos con el espacio geográfico, destacando tanto relaciones naturales como culturales. Se preocupa de reflexionar e investigar en torno al pro-

ceso de adquisición de competencias⁶ espaciales necesarias para que una persona pueda desenvolverse satisfactoriamente en el espacio geográfico⁷ (Rodríguez De Moreno, 2000).

La didáctica de la geografía se preocupa, principalmente, de las interrelaciones entre la sociedad y la naturaleza en un espacio geográfico determinado. Entre sus temas de estudio más importantes, se encuentra el desarrollo del pensamiento espacial y la concepción de espacio geográfico que tienen los niños en diversos lugares del planeta.

Para Souto la didáctica de la geografía es “... un conjunto de saberes que no sólo se ocupan de los conceptos propios de esta materia. También hemos de considerar el contexto social y la comunicación con el alumnado. Enseñar bien a una persona presupone dominar el contenido que se va a desarrollar en el aula, tener bien organizado el discurso conceptual y una propuesta adecuada de tareas. Pero, siendo ello necesario, no es suficiente. Hace falta conocer, además, cómo aprenden nuestros alumnos y alumnas, qué obstáculos impiden su aprendizaje, que barreras existen entre nuestros deseos de enseñar y sus intereses respecto a las propuestas de aprendizaje” (Souto, 1998: 12).

El planteamiento de Souto, implica que la didáctica de la geografía se concibe como un contenido en sí mismo, como un objeto de aprendizaje. Por ello, para enseñar es necesario conocer la materia que se enseña (en este caso la geografía) como también saber detectar los obstáculos de aprendizaje de los alumnos y alumnas.

“...entendemos que la didáctica de la geografía debe suministrar no sólo unas informaciones que le permitan al alumno introducirse en el mundo presente, sino también un conjunto de métodos para aprender...nosotros entendemos que en los inicios del siglo XXI la geografía, como otras materias del currículo académico, debe facilitar al alumno una autonomía crítica para poder ordenar una gran cantidad de

⁶ Desde el punto de vista pedagógico, el concepto de competencia se asimila a la aptitud para hacer, conocer y sentir. Estas competencias comprenden aspectos: cognitivos, psicomotrices, autonomía, equilibrio personal, relaciones interpersonales e inserción social.

⁷ La didáctica de la geografía es la disciplina de la enseñanza y del aprendizaje planificado, con tareas, contenidos y problemas de geografía. Según Amanda Rodríguez De Moreno (2000), en la historia de la didáctica de la geografía, que es corta y de reducida producción, se pueden detectar dos orientaciones: la primera enfatiza el conocimiento geográfico por lo que indican las técnicas, los procedimientos e incluso métodos de investigación geográficos para aplicar en el aula. La segunda enfatiza lo pedagógico, especialmente en lo concerniente a actividades que se sugiere desarrollar en el aula. El desafío es equilibrar los dos aspectos y favorecer la investigación en el aula para profundizar en los procesos de desarrollo del pensamiento, intelectual, emocional, social y cultural de los alumnos y alumnas en relación con la construcción de conceptos geográficos (Rodríguez De Moreno, 2000).

información que le llega y, de esta forma, construirse una teoría interpretativa de las cosas que ocurren en el mundo” (Souto, 1998:14-15).

La búsqueda de un espacio geográfico sustentable para los ciudadanos del presente y del futuro pasa, necesariamente, por comprender las relaciones sociales de la comunidad y su vinculación con el entorno natural del cual forma parte. Para alcanzar este objetivo, la educación geográfica debe alcanzar un mayor nivel de integración con los intereses de los alumnos y sus demandas para la vida futura.

5. PALABRAS FINALES

La educación geográfica, entre otras áreas del conocimiento, presenta una gran potencialidad para el desarrollo y consolidación de la formación ciudadana en enseñanza básica, a través de la educación para la sustentabilidad. La perspectiva espacial y territorial que caracteriza a la geografía como ciencia social, considera el análisis de los aspectos propios de la sustentabilidad en espacios geográficos concretos.

Tengo la convicción que la educación geográfica en la enseñanza básica chilena se proyectará a través de la educación para la sustentabilidad, orientada a la formación de ciudadanos concientes y alertas ante las amenazas del ambiente natural y humano. Una prueba de ello es que a partir del año 2002 y ante la necesidad de crear un sistema integrador de las múltiples experiencias de educación sustentable, desarrolladas desde el estado y la sociedad civil, se trabaja en la implementación del Sistema Nacional de Certificación Ambiental de Establecimientos Educativos (SNCAE) (Baquedano, 2003).

Este sistema constituye una plataforma de trabajo conjunto entre diversas instituciones que, por su alcance y permanencia, está llamada a convertirse en una práctica concreta para enfrentar el desafío de la formación ciudadana. A través de este programa, actualmente se desarrollan líneas de acción complementarias para fortalecer la educación ambiental, el cuidado y protección del medio ambiente y la generación de redes asociativas para la gestión ambiental local.⁸

La formación ciudadana no será posible de ser alcanzada sin un esfuerzo multidisciplinario, realizado desde una perspectiva educativa e institucional que per-

⁸ Las instituciones comprometidas con la iniciativa del SNCAE son: Ministerio de Educación de Chile (MIDEDUC), Corporación Nacional Forestal (CONAF), Comisión Nacional del Medio Ambiente (CONAMA), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura (UNESCO), Asociación Chilena de Municipalidades (ACHM) y el Consejo de Desarrollo Sustentable (CDS) (Fuentelba, 2003).

mita compartir conocimientos, metodologías y experiencias vinculadas con la realidad de los alumnos. La educación geográfica contribuye, desde la perspectiva geoespacial, con este propósito. Sin embargo, no constituye la única mirada a un desafío de tanta complejidad como el enunciado. El intercambio de conocimientos y experiencias entre profesores de geografía de diversas partes del mundo y la constitución de redes académicas, parece ser la estrategia más eficaz para un planeta donde las distancias sólo se reconocen de manera virtual.

BIBLIOGRAFÍA

- BAQUEDANO, M. (2003). La dimensión internacional de la educación ambiental chilena. En: *Revista Educación Ambiental*, Año 1, N° 1, p. 13, Santiago de Chile.
- DE CASTRO, C. (1997). *La Geografía en la vida cotidiana*. Barcelona, Ediciones del Serbal.
- DURÁN, D. (1999). *El crepúsculo de la buena Tierra. Raíces geográficas de la educación ambiental*. Buenos Aires, Lugar editorial.
- DURÁN, D. (2006). El concepto de lugar en la enseñanza. Fundación Educa Ambiente. En: Word Wide Web: www.ecoportel.net/content/view/full/30984 pp.12 (Última consulta: 29 de Agosto del 2006).
- FUENTEALBA, V. (2003). Fortaleciendo la educación, el medio ambiente y la docencia. En: *Revista Educación Ambiental*. Año 1, N° 1. pp. 14-17, Santiago de Chile.
- GÓMEZ, E. (2005). Tendencias en la Educación Ciudadana en el Siglo XXI. En: *Revista IBER*. Año XI, N° 44. pp.7-15, Barcelona.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2002). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica*. Santiago de Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2004). *Formación Ciudadana. Actividades de apoyo para el profesor. Historia y Ciencias Sociales. 1° a 4°*. Santiago de Chile.
- MUÑIZ, O. (2004). School geography in Chile. En: *Geographical Education Expanding Horizons in a Shrinking World*. Volumen 33, pp. 177-180, Glasgow.
- NOVO, M. (1998). *La educación ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid, Editorial Universitas.
- OSTUNI, J. (1999). La enseñanza de la Geografía frente a un mundo en Cambios. En: *Actas del Congreso de la Unión Geográfica Internacional*. Mendoza.
- PEÑA, C. et.al. (2000). *Informe de la comisión de formación ciudadana*. Santiago de Chile, Serie Bicentenario.
- RODRÍGUEZ DE MORENO, E. A. (2000). *Geografía conceptual: enseñanza y aprendizaje de la geografía en educación básica primaria*. Santafé de Bogotá, Tercer Mundo Editores.
- SOUTO, X. (1998). *Didáctica de la Geografía*. Barcelona, Ediciones del Serbal.

- SOUTO, X. (2001). El Valor Educativo de la Geografía en un Mundo Global. In TONDA, Emilia y MULA, A. *Scripta in Memoriam. Homenaje al professor Jesús R. Vera Ferre*, Universidad de Alicante, páginas 437-449.
- STOLTMAN, J. (2004). Scholarship and research in geographical and environmental education. En: *Geographical Education. Expanding horizons in a shrinking World*, Volumen 33. pp. 12-25. Glasgow.
- STOLTENBERG, U. (2006). Sin Información no podemos alcanzar un desarrollo sustentable. En: *Revista Educación Ambiental*. Año 1, N° 2, pp. 5-7. Santiago de Chile. En: Word Wide Web www.conama.cl. (Última consulta: 29 de Agosto del 2006).

Didáctica Geográfica, 3.^a época
9, pp. 169-184
ISSN: 0210-492-X
DL: MU 288-1977
Editado en 2007

EL AULA DE GEOGRAFÍA COMO LABORATORIO DE CONSTRUCCIÓN CIUDADANA. UNA MIRADA DESDE ARGENTINA

MARÍA LUISA D'ANGELO

Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe (Argentina)

RESUMEN:

La escuela debería desarrollar propuestas de participación social, durante el procesos de escolarización y también, como resultado de éste, fuera de la escuela, capaces de estimular el desarrollo de la ciudadanía de los adolescentes.

El primer problema a resolver, entonces, es el de la incorporación de todos los jóvenes a la escuela, en la medida que ésta se constituya en un lugar de construcción ciudadana

Nos interesa analizar el problema a través del prisma disciplinar para detectar presencias y ausencias en el proyecto político educativo argentino respecto a la educación ciudadana.

PALABRAS-CLAVE:

Geografía - territorio - ciudadanía - sistema democrático - práctica social.

ABSTRACT:

School should develop proposals of social participation, during the process of education and also, as a result of it, outside the school, that were capable of encouraging the development of teenagers' citizenship.

The first problem to solve is, then, the incorporation of all teenagers to school, as long as this one becomes a place for citizen development.

We are interested in analyzing the problem through the discipline perspective to detect presences and absences in the Argentinian political educative project regarding citizen education.

KEY WORDS:

Geography - territory - citizenship - democratic system - social practice.

RÉSUMÉ:

L'école devrait aussi développer des propositions de participation sociale, pendant le processus de scolarisation et les résultats de celui-ci, hors de l'école, devenir capables de stimuler le développement de la citoyenneté des adolescents.

Le premier problème à résoudre, alors, est celui de l'incorporation de tous les jeunes à l'école, dans la mesure où elle devient un lieu de construction des citoyens

Il nous intéresse d'analyser le problème à travers le prisme disciplinaire pour détecter les présences et les absences dans le projet politique éducatif argentin en ce qui concerne l'éducation des citoyens.

MOTS CLÉ:

Géographie - territoire - citoyenneté - système démocratique - pratique sociale.

1. INTRODUCCIÓN

Si a vida en democracia implica ampliar los espacios en que se pueda ejercer el derecho a participar cada vez más en la toma de decisiones. La familia, la escuela, los clubes, diversas organizaciones sociales y políticas, constituyen ámbitos que deben ser entendidos como verdaderos laboratorios de construcción ciudadana.

Los niños y los adolescentes son ciudadanos que van construyendo dicha ciudadanía mediante ejercicios progresivos, lo cual les exige tener en cuenta los derechos de los otros, asumir responsabilidades, tomar decisiones propias; así se van configurando como miembros competentes de la sociedad a la que pertenecen.

Los adolescentes demuestran, mediante distintas formas de irrupción social, sus claras intenciones de ser parte activa de la vida social, agregando producciones propias al mundo que heredan de los adultos. No desean ser actores pasivos, sino actores capaces de transformar su entorno.

Las diversas organizaciones sociales pertenecientes a la iglesia, a las instituciones gubernamentales y al estado, entre ellas la escuela, deben constituirse en ámbitos de aprendizaje y de ejercicio de principios ciudadanos; deben ofrecer oportunidades para que los jóvenes confronten opiniones y debatan proyectos, para que ejerciten un diálogo y logren una construcción colectiva en la que visualicen su propio lugar.

La escuela debería desarrollar propuestas de participación social, durante el proceso de escolarización y también, como resultado de éste, fuera de la escuela, acciones capaces de estimular el desarrollo de la ciudadanía de los adolescentes.

Si los jóvenes adquieren capacidades efectivas de comunicación con otros diferentes a ellos, están ejercitando su inserción en acciones más complejas de la ciudadanía. Estas formas de comunicación se desarrollan en distintos espacios geográficos, en distintos lugares: la calle, el club, los salones de fiesta, la escuela, la casa. En estos lugares determinados, las condiciones económico sociales van marcando certezas y posibilidades cada vez más diferenciadas dentro del mismo grupo etario.

“Para que la ciudadanía se haga presente y actuante en cada individuo, éste debe poseer un mínimo de recursos (capacidades, conocimientos, competencias expresivas, tiempo, etc.) cuya disponibilidad hoy no están garantizadas para todos.”¹

La permanencia en la escuela o la exclusión del sistema escolar se constituye así en un factor decisivo en la transformación de los individuos en ciudadanos.

En la República Argentina, como en otros países latinoamericanos, gran parte de los adolescentes viven en contextos donde se manifiestan el aumento de la desigualdad, la pobreza, el desempleo, la precarización del trabajo. Esta situación los excluye de muchas posibilidades de integración social, no cuentan con las capacidades y conocimientos necesarios para encarar procesos de construcción ciudadana.

El primer problema a resolver entonces es el de la incorporación de todos los jóvenes a la escuela, en la medida que ésta se constituya en un lugar de construcción ciudadana.

2. LA GEOGRAFÍA EN LA CONSTRUCCIÓN ESCOLAR DE LA CIUDADANÍA

Si antes afirmamos que las posibilidades de acceso a la escolarización operan como condicionantes de la capacitación de los jóvenes para constituirse como ciudadanos plenos, cabe ahora preguntarnos:

¿Qué dimensión alcanza la preocupación por la educación ciudadana de los alumnos y las alumnas en la enseñanza de la Geografía que se imparte en la República Argentina?

¹ Konterllnik, Irene en Tenti Fanfani, (1998; 89).

¿Qué aportes hacen los contenidos de Geografía que se enseñan en las escuelas argentinas para la formación ciudadana?

Preocupados por el “para qué enseñamos geografía hoy” es que, al iniciar cada nuevo año académico con los alumnos que cursan la materia Didáctica de la Geografía, en la carrera de Profesorado de Geografía, los enfrentamos con esta cuestión para resolver:²

¿Tenemos buenas razones para enseñar Geografía en la escuela secundaria?. Si las tenemos, ¿cuáles son? Encontrar “buenas razones” provoca cierto grado de desorientación en la mayoría de los y las jóvenes, los obliga a mirar su propia formación disciplinar, a revisar lo aprendido en cuatro años de carrera universitaria, a dar cuenta de las razones que les hicieron elegir esta carrera y permanecer en ella pero además les exige pensarse como profesores, como responsables de un grupo clase. La intención es que puedan proyectarse hacia el futuro.

El ejercicio termina resultando provocador y productivo, al mismo tiempo, y permite centrar la discusión en el para qué de la enseñanza de la enseñanza de la Geografía en la actual escuela media.

Los alumnos deben encontrar el “para qué” a partir del “qué”:

¿Qué enseñamos en Geografía? ¿Cuál es el concepto /conceptos centrales? ¿Qué relación tiene este concepto con los conocimientos que se necesitan hoy?

Un concepto central en nuestra disciplina es el de territorio, territorio como una construcción histórica de una sociedad determinada, situada en un tiempo y en un espacio físico; el territorio no se entiende como un producto acabado sino como un proceso en desarrollo. Su construcción resulta del interjuego de relaciones entre factores físicos y culturales, del intercambio de muchas voces, de la multiplicidad de individuos y de instituciones, de la variedad de flujos. Esta red de interrelaciones exige el manejo de conocimientos y de capacidades: aprender a convivir con la diferencia, asumir responsabilidades, tomar decisiones, hacer uso de espacios públicos y privado, respetando al otro. Participar en los procesos de territorialización es una de las formas de ejercer la ciudadanía.

Desde ese lugar se recupera la responsabilidad que nos cabe a los profesores y profesoras de esta disciplina en la construcción de la ciudadanía, lugar donde

² La cátedra *Didáctica de la Geografía* se desarrolla en el 4º Año de la carrera de Profesorado de Geografía de la Facultad de Humanidades y Ciencias, UNL. Santa Fe.

adquieren significado temáticas tales como educación ambiental, derechos sociales y políticos, espacio público y espacio privado, territorio y responsabilidad social, fragmentación territorial y fragmentación social como contenidos de significación en la educación ciudadana.

A pesar de la importancia que hemos atribuido a los conceptos de geografía , estamos convencidos que los alumnos y alumnas no construyen su ciudadanía en función de la mera enunciación de contenidos curriculares que estén orientados a generar pensamientos sensibles ante las diferencias, comprometidos con los demás, solidarios, sino que se construye históricamente a través de distintas prácticas sociales.

“...pensada como práctica deseable, la ciudadanía se construye socialmente como un espacio de valores, acciones e instituciones comunes que integran a los individuos, permitiendo su mutuo reconocimiento como miembros de una comunidad.

*La ciudadanía es, de esta manera, el ejercicio de una práctica indefectiblemente política y fundamentada en valores como la libertad, la igualdad, la autonomía, el respeto a la diferencia, la solidaridad, la tolerancia y la desobediencia a poderes totalitarios.”*³

En realidad no se debería mirar solamente qué se enseña sino también “para qué” se enseñan unos contenidos y no otros; y también “cómo” se enseñan, ya que las actividades de enseñanza pueden convertirse en verdaderos “laboratorios” en la construcción de la ciudadanía. Creemos necesario destacar que las actividades de enseñanza y de aprendizaje tienen un importante rol en la educación ciudadana.

*“No se puede educar para la autonomía a través de prácticas heterónomas, no se puede educar para la libertad a partir de prácticas autoritarias, no se puede educar para la democracia a partir de prácticas autocráticas.”*⁴

El trabajo en grupo, los debates sobre determinados temas en los que se puedan confrontar posturas diferentes, la discusión sobre problemas de la realidad en base al juego de roles, ofrecen la oportunidad desempeñar actitudes respetuosas hacia los que no piensan o no opinan igual que nosotros.

³ Gentili, Pablo (2000; 31).

⁴ Gentili (2000; 32).

*“Enseñar significa, de alguna manera, “gobernar” las experiencias que se viven en la escuela; o sea, estructurar el campo de las experiencias que se desarrollan dentro y fuera del aula, delimitar aquello que los alumnos pueden percibir, decir, pensar, juzgar y hacer consigo mismos y con los otros”*⁵

Sabemos que las prácticas escolares aportan mucho a la experiencia que los alumnos/as tienen sobre sí mismos y sobre los demás, de ahí la necesidad de adoptar situaciones de aprendizaje en Geografía que den lugar a experiencias abiertas, comprometidas, participativas, creativas, críticas. Si logramos organizar prácticas pedagógicas que faciliten esas experiencias podremos pensar que encontramos buenas razones para enseñar la disciplina.

*“Como docentes necesitamos reflexionar sobre nuestras prácticas, sobre el fundamento y el sentido de lo que enseñamos. También sobre las relaciones entre lo que hacemos en el aula y lo que sucede fuera de ella”*⁶

3. EDUCACIÓN CIUDADANA: PRESENCIAS Y AUSENCIAS EN EL PROYECTO POLÍTICO EDUCATIVO ARGENTINO. UNA MIRADA DESDE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

En “Códigos para la ciudadanía”, obra que coordina Pablo Gentili y que utilizamos como una de las principales fuentes para nuestro trabajo se expresa, respecto a la formación ética de la ciudadanía, que ésta no puede circunscribirse a la “transmisión repetitiva de valores, normas y derechos, por más democráticos que éstos puedan parecer desde su enunciación”⁷

Además afirma que la sustitución de unos contenidos de enseñanza por otros más “democráticos” no asegura la educación ciudadana.

*“...una educación en valores reducida a la mera repetición de significados “apropiados”, en contraposición con otros “inapropiados” para el ejercicio de una vida más democrática, no hace más que reproducir sujetos heterónomos, esto es, sujetos incapaces de tornarse protagonistas efectivos de la historia que les toca vivir.”*⁸

⁵ Kohan, (2000; 126).

⁶ (Kohan, 2000; 124).

⁷ Gentili (2000; 16).

⁸ Gentili, Ibidem

Desde este encuadre podemos pensar las cuestiones sobre las que planteamos las preguntas iniciales de este trabajo: como construir, a partir de propuestas de enseñanza de la geografía, un espacio escolar que permita la formación ciudadana de alumnos y alumnas.

El primer paso es detectar presencias y ausencias en el proyecto político educativo argentino en lo que refiere a la construcción de la ciudadanía en el Nivel Medio y referenciarlas a la enseñanza de la Geografía.

El análisis que realizamos se apoya en una mirada retrospectiva desde la implementación de la Ley Federal de Educación de 1993, pero creemos importante indicar que en el 2006 se están llevando a cabo algunas estrategias, desde el Estado Nacional, para realizar cambios en dicha normativa, cambios que aún no están claros y sobre los que no podemos dar cuenta.

¿Qué se expresa en los documentos curriculares oficiales?

La Ley Federal de Educación, sancionada en 1993, constituye una de las herramientas básicas para la Reforma educativa que se lleva a cabo en la República Argentina durante los '90.

En el Título II de la citada Ley, artículo N° 5 de los lineamientos de política educativa, se prioriza el fortalecimiento de la identidad nacional atendiendo a las idiosincrasias locales, provinciales y regionales; el afianzamiento de la soberanía de la Nación, la consolidación de la democracia en su forma representativa, republicana y federal; el desarrollo social, cultural, científico, tecnológico y el crecimiento económico del país; el rechazo a todo tipo de discriminación, la valoración del trabajo, la conservación del ambiente, el derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y el establecimiento de las condiciones que posibiliten el aprendizaje de conductas de convivencia social, pluralista y participativa.

Para realizar el análisis del caso argentino nos referiremos a lo que denominaremos “escuela media” como el período integrado por el Tercer Ciclo de la Enseñanza General Básica (EGB) , entre los 12 a 14 años, y por el Nivel Polimodal, entre los 15 y los 17 años.

En el 3° Ciclo de la EGB, la disciplina Geografía integra el área de Ciencias Sociales junto con Historia, y su carga horaria es de ochenta minutos; además existe una materia, fuera del área citada, denominada Formación Ética y Ciudadana .

La existencia del Área de Ciencias Sociales no se visualiza en las prácticas aúlicas ya que, por distintas razones, el trabajo es disciplinar en la mayoría de los casos y la relación o integración entre los contenidos es escasa.

En el Nivel Polimodal no existen las áreas sino las disciplinas: Geografía (160 minutos semanales) se dicta solamente en algunas modalidades. También se dicta Formación Ética y Ciudadana.

En la Introducción de los documentos para el Nivel Polimodal referidos a “Formación General de Fundamento. Ciencias Sociales (octubre de 1995), se expresa:

“Se plantea aquí un conjunto de temas que posibilitan la comprensión del mundo actual en relación con la búsqueda del bien común, la consolidación de la democracia, la preservación del ambiente, la competitividad y productividad económica y las demandas de un mundo laboral en permanente cambio”

Los fines del Nivel Polimodal están orientados a preparar a los alumnos para la incorporación consciente y responsable de una sociedad democrática y moderna; lo que supone la formación del ciudadano. Una finalidad que se concreta tanto en la preparación para la continuación de los estudios (formación propedéutica) como para cubrir las demandas del sistema productivo (empleabilidad)

La educación ciudadana se explicita en las orientaciones dedicadas a Historia pero no a Geografía⁹, cuando en el Bloque 2 se propone el estudio de la construcción de la democracia en tres dimensiones:

- como forma de gobierno ajustada a determinadas normas legales y a un tipo de organización y distribución del poder entre diferentes organismos e instituciones;
- como conjunto de prácticas sociales y de modos de relación entre el espacio público y el privado;
- como conjunto de valores democráticos (diversidad, tolerancia, debate, pluralismo).

En lo que refiere al Tercer Ciclo, en los documentos emanados del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, se exponen las expectativas de logros para el área de Ciencias Sociales en diez enunciados, dos de los cuales tienen relación directa con la educación ciudadana:

- Mostrar actitudes de respeto y tolerancia frente al otro, desde el punto de vista cultural, de opciones o de opiniones.

⁹ Ver: *Borradores Versión 2.0 1995*; 9.

- Proyectarse como ciudadanos responsables, protagonistas críticos y transformadores de la realidad a través de la participación, el conocimiento y el trabajo.

Los contenidos actitudinales que se proponen son seis, de los cuales tres refieren a problemas medioambientales. Consignamos el N° 1:

Reconocimiento de la necesidad del hombre de vivir en sociedad respetando los valores de la convivencia: tolerancia, solidaridad y libertad responsable.

Consideramos que, de acuerdo con lo que se propone en los documentos emanados de la autoridad nacional las ciencias sociales asumen una escasa participación en la construcción de la ciudadanía, responsabilidad que se le adjudica a otra disciplina: Formación Ética y ciudadana, que no integra el área citada.

Además, en lo que refiere a Geografía, consideramos que se otorga un peso muy fuerte de la educación ambiental en el contexto de lo que refiere a la educación ciudadana en relación con otras cuestiones que tienen tanta importancia como la problemática ambiental.

En consecuencia, podemos afirmar que en Geografía se desdibuja totalmente la cuestión de la construcción de la ciudadanía.

Esta situación que se plantea a nivel nacional se reitera en los documentos curriculares gestados en las jurisdicciones provinciales. Hemos leído los que corresponden a las provincias de Santa Fe, Entre Ríos y Córdoba, las tres de la región más desarrollada del país, y la situación es similar.

A modo de ejemplo hacemos algunas anotaciones de los documentos provinciales.

En el caso de la provincia de Entre Ríos, cuyo diseño es muy similar al de la provincia de Santa Fe, para el área de Ciencias Sociales del Tercer Ciclo de la EGB se consignan trece expectativas de logros, de las cuáles solo una refiere a la educación ciudadana:

“Integrarse en la vida ciudadana a partir del conocimiento de la Constitución Nacional y del funcionamiento del Estado y valorar el sistema democrático a través de su caracterización y comparación con otros sistemas”¹⁰

¹⁰ *Diseño Curricular Educación General Básica, Tercer Ciclo. Versión preliminar*, p. 110.

Los valores que aparecen como contenidos actitudinales generales son la tolerancia y la solidaridad que se ejercen en el marco de los derechos humanos, se dirigen contra la desigualdad y la injusticia, exigen participación y significan respeto por culturas distintas y por otras ideas¹¹

Los documentos curriculares de la provincia de Córdoba permiten pensar en una preocupación por la educación ciudadana en la propuesta de contenidos actitudinales, pero que no se integran con los contenidos conceptuales y procedimentales que se consignan para Geografía: son demasiado generales. Por ejemplo:

*“Disposición para acordar, aceptar y respetar pautas y normas de acción”*¹²

El caso de la Provincia de Santa Fe no difiere de los ya planteados; la educación de la ciudadanía apenas se enuncia en algunos contenidos actitudinales y queda restringida al área de Formación Ética y Ciudadana (que no es un área sino una materia). Estos contenidos son considerados como “transversales”:

*“La adhesión y la actuación en función de los valores que rigen la convivencia –solidaridad, la libertad, el amor, el respeto por la vida, el respeto por las diferencias, la paz, la justicia– deben ser estimuladas a partir del tratamiento de los contenidos de todas las áreas curriculares y en todos los momentos de la vida en la escuela. Si bien la reflexión sistemática sobre ello está incluida en el área de Formación Ética y Ciudadana, desde todas las áreas curriculares y ámbitos institucionales se aportan experiencias que dan sustento al aprendizaje de estos valores.”*¹³

En la Fundamentación general del área de Educación Ética y Ciudadana se expresa:

*“El fundamento filosófico del Diseño Curricular Provincial se centra en la persona y en todas sus dimensiones constitutivas en su eminente dignidad, su ser único, original e irreplicable, su igualdad esencial, su carácter de fin en sí mismo, su ser conciente y libre sujeto de deberes y derechos inalienables, capaz de buscar la verdad y el bien, de proyectar libre y responsablemente su vida, de ser protagonista crítico, creador y transformador de la sociedad, la historia y la cultura.”*¹⁴

¹¹ Ibidem, p. 138.

¹² CBU Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación y Cultura Versión 1997. *Tercer Ciclo EGB*, p. 4.

¹³ Gobierno de Santa Fe, Ministerio de Educación. *La transversalidad, la escuela y su compromiso con la comunidad*, 1998; p. 24.

¹⁴ *Tercer Ciclo EGB, Lineamientos y documentos para la elaboración del Diseño Curricular Provincial, Formación Ética y Ciudadana. Ciencias Sociales*. Ministerio de Educación. Provincia de Santa Fe, 1997, p. 9.

El área desarrolla tres ejes: Persona, Valores y Normas sociales.

En la propuesta de contenidos y en la fundamentación encontramos unas cinco veces el termino “ciudadano – ciudadanía”, ello nos exime de mayores comentarios. Es evidente que esta área se organiza en función de la formación de la “persona” y no del ciudadano / ciudadana.

En la propuesta que se hace para la enseñanza de la Geografía, la preocupación más marcada es la de la educación medioambiental, es decir que se percibe una educación ciudadana muy recortada, con un fuerte sesgo ambientalista.

Estas conclusiones que se extraen de los documentos para la elaboración de los diseños curriculares, emanados tanto de la Nación como de jurisdicciones provinciales se fortalecen con las propuestas editoriales: en los libros de texto la Geografía aparece como un espacio curricular propicio para la educación medioambiental.

4. LA GEOGRAFÍA COMO ESPACIO DE EDUCACIÓN CIUDADANA: EL PROYECTO DE LA ESCUELA POLIMODAL DE LA UNCPBA¹⁵

En función del presente trabajo, solicitamos a colegas de distintas universidades del país sobre la existencia de proyectos educativos o de experiencias en escuelas de la problemática que nos ocupa, algunos no respondieron y unos pocos manifestaron que no conocían trabajos ni experiencias sobre la construcción de ciudadanía a partir de nuestra disciplina.

El otro rastreo lo realizamos releendo la nómina de trabajos presentados en Congresos y Jornadas de Geografía realizadas en el ámbito nacional, reconocemos que la revisión no fue completa así que pueden existir presentaciones de las que no tenemos registro.

A partir de estas búsquedas es que rescatamos la experiencia que se está llevando a cabo en una escuela dependiente de la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, con sede en la ciudad de Tandil, y que nos parece muy interesante. Todavía no se han podido evaluar sus resultados ya que su aplicación es muy reciente, pero creemos que es una propuesta con caracteres innovadores y

¹⁵ Este trabajo constituye una síntesis de la ponencia que la Prof. Sandra Gómez, docente de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, pronunciada en las *III Jornadas Interdepartamentales de Geografía de Universidades Nacionales* realizadas en la U. N. de Tucumán en octubre de 2004.

donde se explicitan metas que tienen que ver con la intencionalidad de contribuir y facilitar la construcción de la ciudadanía en la escuela y a partir de la Geografía.

En marzo de 2004 comienza a funcionar en Tandil (Provincia de Buenos Aires) la Escuela Polimodal de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Entre los principios de este proyecto se indica la innovación pedagógica y la educación para la diferencia. En el caso de la innovación hacen referencia a los cambios en productos o en procesos, en las prácticas, en las relaciones que se dan en el campo educativo con la finalidad de mejorarlas.

Respecto a educar en y para la diferencia se expresa que los educadores deben entender que los humanos estamos hechos de diferencias, en consecuencia no hay que borrarlas sino mantenerlas y sostenerlas.

En el trabajo se fundamenta la Geografía desde lo epistemológico y metodológico, se realizan consideraciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Se señala como preocupación la búsqueda de la relación entre la comprensión del conocimiento que se difunde en las aulas y su utilidad en la posible intervención social de los alumnos.

La propuesta de contenidos de Geografía para los espacios de la orientación: Modalidad en Ciencias Sociales se explicita por cuatrimestre, para los tres años del Nivel Polimodal.

El propósito de las Ciencias Sociales parte de la “...convicción de que el conocimiento es una actitud social deseable será posible la formación de nuestros alumnos como ciudadanos de un sistema democrático y alternativo. Es por esta razón que en la modalidad deberá contribuir para que los alumnos y alumnas construyan un sistema de significados y desarrollen actitudes y comportamientos que respondan a valores democráticos como: a) el respeto por la dignidad de sí mismo y de los demás: b) la disposición a la participación activa en la vida social: c) la identificación, valoración y comprensión de los rasgos distintivos y plurales de las comunidades con las que se identifican, d) la valoración de la herencia natural y cultural que hemos recibido como legado.”

5. ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES

En el desarrollo de las propuestas se sintetiza la fundamentación de cada una y se consignan los contenidos mínimos para la enseñanza de la Geografía, tal como se consigna a continuación.

*Primer Año Polimodal**Primer cuatrimestre: Geografía del Lugar*

El lugar es el sitio por excelencia dónde se manifiestan las rugosidades, que son el espacio construido, el tiempo histórico que se transforma en paisaje, incorporado al espacio, las rugosidades nos ofrecen los restos de una división del trabajo internacional, manifestada localmente por las combinaciones particulares del capital, las técnicas y el trabajo utilizados.

Contenidos mínimos: Tandil. Sitio y posición. Emplazamiento. Relación Sociedad –Naturaleza. Los recursos naturales. Evolución de la población. La complejidad de la estructura socio– económica tandilense. La ocupación espacial. La población y los usos del suelo urbano. Las actividades económicas predominantes. Los circuitos de producción del lugar. Análisis de las problemáticas del lugar.

Segundo Cuatrimestre: Ciudadanía y espacio público: mitos y realidades.

Se parte de dos componentes esenciales que hacen a la formación ciudadana: la cultura y el territorio, analizando la participación de los actores sociales y rescatando la dimensión histórica.

Contenidos mínimos: el espacio y el tiempo en la construcción social de la identidad. El espacio ciudadano. El lugar y valor del individuo. El espacio y clases sociales. El espacio público y el espacio privado. Transformaciones del espacio público: zonas exclusivas, el imaginario country. Del espacio económico al espacio cívico. Territorio y ciudadanía. Territorialidad. Naturaleza, trabajo y técnicas en el lugar:Tandil. La ciudadanía en cuestiones de cara al proceso de segregación / fragmentación. Los territorios del consumo y el ciudadano.

*Segundo Año Polimodal**Primer Cuatrimestre: La nueva segregación urbana*

El propósito es analizar e interpretar los procesos de fragmentación y segregación espacial recientes a partir de una aproximación del marco conceptual teórico y metodológico pertinente para el nivel a fin de reflexionar críticamente sobre dichos procesos.

Contenidos mínimos: Segregación urbana: definiciones. El espacio urbano, hábitat, viviendas y clases sociales. Violencia urbana. La industria de la seguridad y la desvalorización inmobiliaria. Los barrios abiertos y cerrados. Las tribus urba-

nas y la territorialidad. Las fronteras urbanas: fronteras físicas, normativas, sociales y simbólicas. Reglas y normas. Los modos de habitar de los residentes y las escalas urbanas de los '90. Escalas de las prácticas urbanas y usos de la ciudad. El lugar del barrio en la urbanidad metropolitana. Los modos de habitar y las formas espaciales en las prácticas urbanas y las vivencias de los sujetos. La cuestión del género y las prácticas espaciales urbanas.

Segundo cuatrimestre: Sociedad-naturaleza: elaboramos una agenda de vulnerabilidad y riesgo ambiental en Argentina.

La finalidad consiste en dar oportunidad a cada grupo social e individuo de contribuir activamente, a todo nivel en la resolución de problemas de vulnerabilidad y riesgo ambiental.

Contenidos mínimos: Relación sociedad-naturaleza. Concepciones de naturaleza y el abordaje de la problemática social del riesgo. Riesgo, vulnerabilidad y desastres naturales. Ciclo del desastre. Los actores sociales. El funcionamiento del sistema natural y los desastres. La construcción histórica de la vulnerabilidad. El período técnico – científico e informacional, la teoría del riesgo y la prevención de desastres naturales. Análisis de casos.

Tercer Año Polimodal

Primer cuatrimestre: El turismo, los turistas y los derechos ciudadanos. Una práctica turística sin lugares ni ciudadanos excluidos.

La finalidad es analizar la fragmentación social y espacial emergente del turismo como actividad económica y su impacto en el cotidiano de los ciudadanos.

Contenidos mínimos: El turismo como actividad económica. Tipos de turismo. Accesibilidad y turismo. Ocio y recreación turística. Las políticas públicas y privadas en el turismo. El ciudadano y el turismo. La fragmentación social y espacial generadas por dicha actividad. Los recursos naturales, el capital, las inversiones y el desarrollo turístico. La cultura y el poder ciudadano. Ecoturismo. Turismo mundial y del lugar.

Segundo cuatrimestre: Estado y territorio: las relaciones de poder en la Argentina de los '90.

Se pretende que el alumno pueda redefinir el rol del Estado a partir de su análisis teniendo en cuenta las dimensiones espaciales y temporales, la multiperspectividad y los actores sociales involucrados.

Contenidos mínimos: Estado: definiciones. Estado y territorio. Los Estados nacionales y las dimensiones territoriales de la cuestión estatal. El Estado y la soberanía nacional. Las nuevas territorialidades y la reacomodación de los Estados nacionales. Estado y poder: los nuevos actores en el contexto de la globalización. Las empresas multinacionales y las organizaciones no gubernamentales.

Planteada esta propuesta, restan conocer los resultados de su aplicación y los ajustes que seguramente irán realizando los que ejecuten el proyecto en el aula, para seguir discutiendo y encontrando formas de enseñanza en la Geografía que acerquen los contenidos disciplinares a la vida cotidiana de los alumnos y a sus propias necesidades como ciudadanos comprometidos con su realidad.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

La búsqueda de indicios de contribución de la enseñanza de la geografía a la construcción de ciudadanía en las escuelas de Argentina no ha dibujado un panorama muy alentador, lo cual nos obliga a ocuparnos más que a preocuparnos por la temática. Esta ocupación implicará seguir indagando en las experiencias escolares que puedan estar desarrollándose y que no conocemos, por un lado, y a indagar en qué medida la cuestión de la construcción de la ciudadanía será contemplada en los nuevos proyectos políticos que comienzan a desarrollarse en nuestro país en el 2006.

BIBLIOGRAFÍA

- GENILLI, P. (coord.) (2000). *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Santillana.
- TENTI FANFANI, E. (coord.) (2000). *Una escuela para los adolescentes*, Buenos Aires, Losada-UNICEF.
- Tercer Ciclo EGB, Lineamientos y documentos para la elaboración del Diseño Curricular Provincial, Formación Ética y Ciudadana. Ciencias Sociales*. Ministerio de Educación. Provincia de Santa Fe, 1997.
- Diseño Curricular Educación General Básica, Tercer Ciclo*. Versión preliminar.
- CBU Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación y Cultura. *Tercer Ciclo EGB*, Versión 1997.
- Ministerio de Educación. (1998). *La transversalidad, la escuela y su compromiso con la comunidad*, Gobierno de Santa Fe.

Didáctica Geográfica, 3.^a época
9, pp. 185-204
ISSN: 0210-492-X
DL: MU 288-1977
Editado en 2007

EDUCACIÓN GEOGRÁFICA Y CIUDADANÍA EN PORTUGAL: DE LOS DISCURSOS A LA PRÁCTICA EN LOS CENTROS ESCOLARES

HERCULANO CACHINHO y JOÃO REIS
Universidad de Lisboa

RESUMEN:

La educación geográfica vive actualmente en Portugal tiempos de profundos cambios. Los planes de actuación afectan a todos los niveles de la enseñanza, de la escolarización básica a la formación universitaria. Algunas alteraciones son voluntarias, materializan un designio de la política educativa nacional para reconciliarse con las más modernas referencias en la innovación pedagógica y curricular, y promover una educación comprometida con la ciudadanía activa. Otras sin embargo, están forzadas, suceden no porque se crea en su utilidad sino porque es necesario responder a los imperativos de la Declaración de Bolonia. Adonde nos va a reconducir este período reformista no se sabe con seguridad. En un ambiente condicionado por el conservadurismo y la inercia, poblado de equívocos, paradojas y contradicciones, estas reformas corren el riesgo de nacer y morir en los decretos que las instituyen.

PALABRAS-CLAVE:

Educación geográfica, formación de profesores, alfabetización geográfica, educación para la ciudadanía, comunidades de aprendizaje.

ABSTRACT:

In Portugal the geographic education is presently going through profound changes. The changes touch all levels of education, from primary school to the university level. Some changes are voluntary. They are a design of the Portuguese educational policy to reconcile with the most modern references in the pedagogical and curricular innovation, as well as to encourage education towards active citizenship. Other changes, however, are forced. They become true not because we believe in their usefulness but rather because it is necessary to answer to the imperatives of the Bologna Declaration. It is uncertain where this reformist period will take us. In an environment characterized by conservative attitudes and inertia, full of mistakes, paradoxes and contradictions, these reforms run the risk of, in the practice, being born and die in the decrees that institute them.

KEY WORDS:

Geography education, teacher training, geographical literacy, citizenship education, learning communities.

RÉSUMÉ:

Éducation géographique et citoyenneté au Portugal: Du discours à la pratique dans les écoles - L'éducation géographique vit actuellement au Portugal une période de profond changement. Les propositions touchent tous les niveaux d'enseignement, de l'école primaire à la formation universitaire. Certains changements sont volontaires, montrant une détermination de la politique éducative nationale de se réconcilier avec les références les plus modernes en terme d'innovation pédagogique, ainsi que de promouvoir une éducation plus citoyenne. D'autres changements, par contre, sont forcés. Ils ont lieu non parce que l'on croit en leurs utilités mais parce qu'il est nécessaire de répondre aux prérogatives de la Déclaration de Bologne. Où va nous mener cette période de réforme ? Nous ne le savons pas exactement. Dans une époque, dominée par le conservatisme et l'inertie, peuplée d'équivoques, de paradoxes et de contradictions, ces réformes courent le risque de naître et de mourir dans les décrets qui les instituent.

MOTS CLÉ:

Education géographique, formation des professeurs, literacie géographique, éducation pour la citoyenneté, communautés d'apprentissages.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la geografía vive en Portugal tiempos de profundos cambios. Los planes para su renovación son vastos y atraviesan todos los niveles de la enseñanza. Empezaron a manifestarse en la escolaridad básica, pasaron después para la enseñanza secundaria, y han llegado más recientemente a la enseñanza superior. En la base de esta oleada reformista se encuentran factores de naturaleza muy diversa. No obstante, en el nivel de la enseñanza básica y secundaria asumen particular relevancia la necesidad de responder a la crisis de la escuela y, en el caso concreto de la geografía, la impotencia en *formar ciudadanos geográficamente competentes*. Respecto a la enseñanza superior, los cambios tienen sobre todo ras-

gos de modernización. Atienden tanto a los imperativos de la armonización del espacio europeo de la educación, como de la apremiante necesidad de mejorar la calidad y la relevancia de la formación ofertada por las instituciones universitarias. Las transformaciones comparten un aspecto en común: la necesidad de cambiar el paradigma de la transmisión del conocimiento para el desarrollo de competencias.

A donde nos llevará esta oleada reformista sigue siendo una incógnita. En la educación, como en muchos otros dominios de la sociedad, ya va siendo hábito mudar sólo los nombres de las cosas dejando el resto próximo a las rutinas de siempre. Todo pasa como en aquella frase pronunciada por Lampedusa: “Algo tiene que cambiar para que todo quede igual”, inmortalizada por L. Visconti en *Il Gattopardo*. Infelizmente, como observa Carbonell Sebarroja (2001:17), “nunca se insistirá lo suficiente en el hecho de no haber reforma de la enseñanza sin la modificación del pensamiento, de los hábitos y de las actitudes de los profesores”.

Las razones para sospechar que esto va a suceder no faltan. En relación con las reformas de la enseñanza superior, el espíritu que le subyace está lejos de ser entendido como un acto de libertad. Estas suceden no porque sus protagonistas las consideren necesarias o crean en su utilidad, sino porque es necesario responder a los imperativos de la Declaración de Bolonia. De esta forma, en un ambiente lleno de incertidumbres, equívocos y contradicciones, vivido suavemente en la superficialidad por los diferentes actores y instituciones de formación, las reformas, casi siempre simples reorganizaciones curriculares, corren serios riesgos de nacer y morir en los decretos que las instituyen.

En este artículo se abordan las vicisitudes de la enseñanza de la geografía en Portugal y el modo en como las reformas curriculares han fracasado en la prosecución de sus objetivos, relacionados con la mejora de los estándares del aprendizaje, lo que incluye la educación para la ciudadanía. Se busca demostrar que la impotencia de las oleadas reformistas se debe, en gran parte, a una profunda desarticulación entre la organización del centro educativo, las competencias desarrolladas por los programas de formación y los papeles que se espera que desempeñen los docentes en la sociedad. Este desencuentro constituye, desde nuestra perspectiva, tanto una fuente de perturbación de la práctica docente como un factor limitativo de la implantación del currículo en los centros escolares.

Para el desarrollo de esta idea se ha definido un camino dividido en tres etapas. En la primera, se presenta a grandes rasgos el discurso de las reformas, actualmente en curso, en los diferentes niveles de la enseñanza; en la segunda, se hace una reflexión sobre los factores que obstaculizan el cambio, por último, la tercera está

consagrada a los desafíos de la formación de profesores de geografía, en el sentido de estimular la renovación de las prácticas en la educación geográfica.

2. DE LOS DESIGNIOS DE LAS REFORMAS Y DE LAS REORGANIZACIONES CURRICULARES

Los propósitos de las reformas sujetas a los diferentes niveles de la enseñanza están explicitados en los programas del gobierno y en los diplomas oficiales consagrados a la educación. Para efecto de la presente reflexión importa empezar a recordar, a grandes trazos, las intenciones del XIV y del XVII gobiernos constitucionales, ambos de matriz socialista. El primero, que gobernó el país en el trienio 1999/2002 y el segundo, elegido en el 2005, actualmente en el segundo año de mandato. Se han seleccionado estos dos gobiernos, intercalados por los XV y XVI, por un lado, porque estos últimos son solamente de transición y, por otro lado, porque salvadas algunas diferencias programáticas, su política educativa se inscribe en una línea de continuidad.

En el nivel de la educación básica y secundaria, el XIV gobierno Constitucional elige como objetivo estratégico la garantía de una educación de base para todos, entendiendo ésta como el inicio de un proceso de educación y formación a lo largo de la vida. Tal desiderata implica, desde la óptica de sus protagonistas, orientar la atención para las situaciones de exclusión, así como la clarificación de las exigencias en relación con el aprendizaje fundamental y al modo en como éste se procesa. Creadas las bases durante el XIV gobierno, el XVII gobierno, para conseguir una educación de calidad para todos, propone orientar la actuación para los cambios estructurales, que pongan a los centros al servicio del aprendizaje y a la administración educativa al servicio de las escuelas y de las comunidades.

En la enseñanza superior, la actuación de los dos gobiernos ha sido hasta el momento bastante más reactiva que pro-activa. Divididos entre el respeto de los compromisos asumidos con Europa, en el marco de la formación del espacio europeo de la educación, y la necesidad de renovar las instituciones, que demasiado conservadoras y “localizadas”, se muestran poco eficaces en el desempeño de sus funciones, la política se orienta para la prosecución de cuatro finalidades esenciales: i) garantizar la cualificación de los portugueses, concretizando el proceso de Bolonia; ii) reformar el gobierno de las instituciones de formación, usando como vehículo los convenios entre universidades nacionales y extranjeras; iii) fomentar la calidad del sistema educativo y formación; iv) promover la igualdad de oportunidades en el acceso a la enseñanza superior.

En la evaluación de los efectos de los cambios tenemos que empezar necesariamente por la reorganización curricular. Se hace esta opción por tres motivos. Primero, porque si ha habido alteraciones de fondo en el panorama escolar, en ningún otro sector adquirirían tanta visibilidad. Segundo, porque a pesar de escalonada en el tiempo, ésta es transversal a todos los niveles de enseñanza. Por último, porque por primera vez se reconoce oficialmente la quiebra del paradigma de la transmisión del conocimiento, y se preconiza el anclaje de la enseñanza en el desarrollo de competencias esenciales, concediendo al alumno otro protagonismo en el aprendizaje.

Además de la reorganización curricular existen otras alteraciones que pueden generar profundos impactos en la escuela. Estas respectan sobre todo a la revisión del estatuto de la carrera docente, a la organización de la escuela y a la relación de ésta con la comunidad. Sin embargo, estos cambios, algunos aún en estado de proyecto o en fase de negociación, son demasiado recientes para que sobre los mismos se pueda desarrollar una reflexión objetiva, sin caer en el campo de la mera especulación.

La política educativa portuguesa contiene también referencias explícitas a la necesidad de desarrollo de la educación para la ciudadanía. En el seguimiento de las innumerables recomendaciones de diversos organismos internacionales, principalmente la UNESCO y el Consejo de Europa, ésta es por otro lado una preocupación compartida por los sistemas educativos de las sociedades democráticas, donde se han multiplicado los programas de acción y diversificado los contextos para su concreción. La acción del Consejo de Europa es ejemplar en este dominio, habiendo culminado en el 2005 con el “Año Europeo de la ciudadanía por la Educación”.

La importancia de la educación para la ciudadanía es, en gran medida, determinada por las perplejidades y retos de nuestro tiempo, que exigen la revitalización de la vida democrática, en el sentido de una mayor implicación y responsabilidad de los ciudadanos ante las respectivas comunidades de pertenencia. La democracia precisa de ciudadanos activos, informados y responsables para asumir su papel en la comunidad y contribuir en el proceso político. La ciudadanía democrática significa: un estatuto político y legal que confiere derechos y responsabilidades definidos en la ley; la implicación en la vida pública; y una acción educativa, o sea, el proceso de ayudar a las personas a convertirse en ciudadanos activos, informados y responsables. Ante la complejidad de las sociedades de nuestro tiempo la experiencia vital no llega para formar al ciudadano.

Estos requisitos exigen acción educativa y colocan a la escuela ante el acometimiento difícil y lento de introducir y explicitar la problemática de la ciudadanía

en la formación de sus profesores y en las prácticas del trabajo y de relación que se establecen en las comunidades escolares. Es así que la ciudadanía es introducida en la agenda escolar portuguesa, pudiendo hasta considerarse un eje de referencia estratégica en el desarrollo curricular en los varios ciclos de los estudios.

¿De qué forma la geografía ha procurado enfrentar estos desafíos? Para responder esta cuestión se hace necesario, primero, analizar la forma en como los diseños políticos son transpuestos en los programas curriculares, y en una segunda fase, reflexionar como éstos son interpretados y puestos en práctica en los centros escolares.

Al intentar transmitir a la educación formal las principales preocupaciones de la ciencia geográfica, la asignatura de geografía ha ido organizando sus programas escolares en torno a un conjunto de saberes cuyo sentido es indisociable de la educación para la ciudadanía. La misión educativa de la geografía, en nuestros tiempos, puede traducirse en la doble intencionalidad apuntada por Scheibling (1994): transmitir el saber geográfico ligado a la comprensión de los territorios, o sea, saber pensar el espacio; y contribuir en la formación cívica de los jóvenes, ligada a la conciencia de los problemas sociales y políticos que, en diferentes escalas, exigen una ciudadanía responsable. La asignatura de geografía ofrece un vasto campo de concreción de las competencias de ciudadanía, especialmente las que implican el desarrollo de la identidad cultural y territorial así como la reflexión y participación crítica sobre los problemas que a diversas escalas afectan al mundo en que vivimos. No obstante, el alcance y la importancia de las diferentes dimensiones de la educación para la ciudadanía no dispensan de la existencia de otros contextos curriculares, disciplinares y no disciplinares, de concreción de esta materia.

En la enseñanza básica, el Currículo Nacional, enuncia el conjunto de competencias generales y específicas de cada área disciplinar, a lo largo de los tres ciclos de la escolaridad, así como las experiencias de aprendizaje que deben ser proporcionadas a los alumnos. Para asegurar la acción transversal de las competencias generales, se explicita además el sentido de las mismas, así como el trabajo que corresponde a cada materia. En el caso de la geografía, se espera que el aprendizaje a lo largo de este ciclo de escolaridad permita armar a las nuevas generaciones con destrezas que les permitan ser *ciudadanos geográficamente competentes*. Competente será todo aquel que domine las destrezas espaciales, patentes en el Cuadro I. En la posesión de estas competencias, los alumnos, futuros ciudadanos, serán, en un último análisis, capaces de saber *pensar el espacio y actuar conscientemente en el medio en donde viven*.

CUADRO 1 – COMPETENCIAS ESENCIALES DE LA ENSEÑANZA BÁSICA

- El desarrollo de la aptitud para pensar geográficamente, es decir, integrar en un contexto espacial los varios elementos del lugar, región, Mundo;
- La curiosidad por descubrir y conocer territorios y paisajes diversos valorando su diversidad como una riqueza natural y cultural que es preciso preservar;
- La comprensión de conceptos geográficos para describir la localización, la distribución y la interrelación entre espacios;
- El desarrollo de procesos de búsqueda, organización, análisis, tratamiento, presentación y comunicación de la información relativa a problemas geográficos;
- La utilización correcta del vocabulario geográfico para explicar los padrones de distribución de los fenómenos geográficos, sus alteraciones y interrelaciones;
- La utilización correcta de las técnicas gráficas y cartográficas de representación espacial para comprender y explicar la distribución de los fenómenos geográficos;
- El análisis de problemas concretos del Mundo para reflexionar sobre posibles soluciones;
- El reconocimiento de la diferenciación entre los espacios geográficos como resultado de una interacción entre el ser humano y el Ambiente;
- El reconocimiento de la desigual repartición de los recursos por la población mundial y la solidaridad con los que sufren de escasez de esos recursos;
- La concienciación de los problemas provocados por la intervención del Ser Humano en el Ambiente y la predisposición favorable para su conservación y defensa y la participación en acciones que conduzcan a un desarrollo sostenible;
- La predisposición para estar informado geográficamente y tener una actitud crítica frente a la información vehiculada por los medios de comunicación;
- La reflexión sobre su experiencia individual y su percepción de la realidad para comprender la relatividad del conocimiento geográfico del mundo real;
- La relativización de la importancia del lugar donde vive el individuo en relación al Mundo para desarrollar la conciencia de ciudadano del mundo.

Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001: 108

El *Currículo Nacional* y las *Orientações Curriculares* del tercer ciclo de escolaridad que lo acompañan, contiene también un reto explícito en la presentación de cuestiones, como el equilibrio ambiental, la interdependencia económica y política, la integración europea y otros problemas del mundo actual, considerados vitales para el ejercicio responsable de la ciudadanía, en el nivel de la comunidad local,

nacional o internacional. Cabe al profesor, en el marco de los consejos de grupo y de cada departamento curricular, en la tarea de la implantación del currículo, la reflexión que permita opciones conceptuales coherentes para responder a las exigencias de los nuevos públicos escolares.

En este contexto, se exige al profesor de geografía que sepa operar simultáneamente en la educación geográfica y en la educación para la ciudadanía. La eficacia de esta combinación exige movilización del saber pedagógico y didáctico inherente a las competencias geográficas al que se unen las exigencias, frecuentemente difusas, de las competencias de ciudadanía. Sin embargo, en este marco, que exige prácticas renovadas y no sólo mejoradas, no existen evidencias de una implantación coherente que permita aproximar efectivamente el currículo enunciado del currículo conseguido.

En la enseñanza secundaria los principios orientadores de organización y gestión del currículo establecen la adopción de la educación para la ciudadanía en régimen de transversalidad, en todos los años y áreas curriculares. Esta opción tiene antecedentes legales y mantiene la coherencia con los principios asumidos para la enseñanza básica. No obstante, el énfasis de la orientación curricular se desplazó para la cualificación de los recursos, lo que parece reflejarse en un desánimo de la ciudadanía en este nivel de la enseñanza. De ahí viene la necesidad de reflexionar sobre el sentido y alcance de la educación para la ciudadanía lo que implica esclarecer el marco conceptual y indicar las estrategias más adecuadas para su consecución.

El programa de “geografía A”, bianual, que puede ser explicado en el 10º y 11º año o en el 11º y 12º año, según la opción de los centros y de los alumnos, es el que más alumnos incluye. En el texto del programa se afirma que “conocer el territorio portugués es una condición fundamental para desarrollar en el individuo la capacidad de intervención como ciudadano atento y responsable”. Este pretexto genérico está reforzado con la idea de que es necesario dar respuesta a las competencias transversales para desarrollar por los alumnos, principalmente las relativas: a la educación ambiental, a la educación para la salud y a la promoción de la educación para la ciudadanía. El programa declara además entre sus finalidades: desarrollar la curiosidad geográfica como promotora de la educación para la ciudadanía, así como el sentido de pertenencia y actitudes de solidaridad territorial.

Sin excluir que la educación para la ciudadanía se concreta en otros contextos curriculares y no curriculares, formales e informales, el currículo de la geografía en la enseñanza secundaria asume de forma muy clara esta intencionalidad forma-

tiva de la disciplina. A pesar de esto, sobre las prácticas, del currículo implantado y del currículo conseguido, permanecemos bajo el “velo de la ignorancia”. Por consiguiente, nada nos garantiza que esas dimensiones o otras consideradas pertinentes son de hecho consideradas cuando los profesores planifican las actividades o evalúan el grado de consecución de las competencias involucradas. ¿Será que nos falta la convicción de que la educación geográfica es en esencia una educación para la ciudadanía? Parece poco riguroso e insuficiente frente a las exigencias de calidad con las que se enfrenta el panorama escolar portugués.

En la formación de los profesores, a estos temas se asocian también las preocupaciones metodológicas, principalmente en el ámbito de la didáctica, de las metodologías de enseñanza y de evaluación, sobre todo cuando están orientadas para la formación de un profesor reflexivo y crítico, competencias ligadas a la educación para la ciudadanía, en lo que estas contienen de aprecio por los valores de la participación, de la alteridad, de la tolerancia y del respeto por la diversidad y la diferencia.

El movimiento del paradigma de la transmisión del conocimiento para el desarrollo de las competencias, entendidas en la acepción de *saber en acción* o como un *proceso de activar recursos* (conocimientos, capacidades y estrategias) en diversos tipos de situaciones (Currículo Nacional, 2001: 9), ha tenido el mérito de ampliar la reflexión sobre los saberes de base y las destrezas que deben de configurar la educación geográfica en los diferentes niveles de la enseñanza. Pero esta renovación se encuentra también entorpecida por los cambios a que asistimos en todos los ámbitos de la sociedad y el modelo de ciudadanía que las sociedades democráticas desarrollaron para responder a los problemas que hoy se colocan a los ciudadanos. Es cierto que los cambios en curso no invalidan las formas tradicionales de ciudadanía: asociadas a la identidad, al territorio nacional y al ejercicio de los derechos civiles y políticos. No obstante, esas formas se volvieron insuficientes. El modelo de ciudadanía tiene que evolucionar para formas más especializadas capaces de responder a filiaciones más locales o más transnacionales e integrar los grupos que han permanecido excluidos de una ciudadanía efectiva. La indagación de la ciudadanía está cada vez más ligada a la acción frente a los problemas como: el ambiente, el urbanismo, la calidad de vida, la exclusión social, el empleo y el desempleo, los derechos de las minorías, la transparencia en la administración y, naturalmente, la utilización de las tecnologías de información y comunicación. Cuestiones que por su naturaleza difícilmente se podrán comprender sin una verdadera conciencia territorial, que la geografía, mejor que cualquier otra materia consigue desarrollar, si es enseñada con un discurso territorial educativo explícito.

Pero esto es lo que podemos leer en los objetivos del discurso de la política educativa y de las orientaciones curriculares. La forma en como éste es interpretado por los diferentes actores de la educación y puesto en práctica en los centros escolares es otro problema, que intentaremos ver a continuación.

3. DEL DISCURSO DE LAS POLÍTICAS A LA PRÁCTICA EN LOS CENTROS DE ENSEÑANZA

Un breve balance de los acontecimientos es suficiente para entender que una larga distancia separa el discurso de la realidad vivida en los centros escolares y aquí, otra vez el problema traspasa todos los niveles de la enseñanza. Ocurre en la enseñanza básica y secundaria, donde la educación geográfica ha fracasado en el combate del analfabetismo territorial, y sucede en las universidades, incluso en los cursos dirigidos a la formación inicial de profesores, donde la geografía que se enseña, demasiado factual y despojada de un discurso territorial educativo explícito, ha aportado muy poco para demostrar su valor formativo y relevancia social.

Muchos de los problemas con los que se debate la educación geográfica en la actualidad, principalmente en su relación con la ciudadanía activa y el desarrollo de la conciencia territorial, se relacionan, en gran medida, con las prácticas consecuentes de un conjunto de equívocos que pueblan el discurso escolar. Los agentes responsables por la incubación y difusión de estos malentendidos son diversos. Surgen en el nivel de las prioridades de la política educativa y, en concreto, en las sucesivas reorganizaciones curriculares, se encuentran en la formación inicial de los profesores y, naturalmente, ya que están moldadas para la reproducción, son una marca visible de la vida cotidiana de los centros escolares.

Entre el abanico de equívocos que más obstaculizan la innovación en la educación geográfica y, naturalmente, porque ésta es un resorte del cambio en la escuela, explican la impotencia de la geografía en el cumplimiento de las expectativas sociales, asumen particular destaque tres ideas esenciales: (i) la sacralización de los contenidos; (ii) la confusión entre enseñanza y educación; y (iii) la relación lineal entre el acto de enseñar y de aprender.

El primer equívoco se encuentra en la idea profundamente arraigada en la comunidad académica de que la debilidad de la educación geográfica, en particular de su valor formativo, se encuentra asociada a la falta de interés, pertinencia y inadecuación de los contenidos programáticos, o sea de la lista de temas/asuntos a impartir. Este es un pensamiento transversal sobre las reformas de todos los niveles de enseñanza, que se han limitado, en lo esencial, a meras reorganizaciones curriculares, sino a la simples renovación de los contenidos.

En realidad, sobre esta materia hasta puede suceder que los programas innoven, como pasa con la más reciente reorganización curricular de la enseñanza básica, que explícitamente intenta transferir el aprendizaje de los contenidos para la adquisición de competencias esenciales. Pero tal innovación ¿qué efectos produce en la práctica de los centros? Preguntemos a los profesores que es lo que les preocupa a la hora de enseñar. Demos las vueltas que se quieran, moviliemos variables como la necesidad de reinventar las prácticas en la aula, la imprescindible valoración de los procesos, la vivencia por parte de los alumnos de experiencias significativas, pero al final acabaremos concluyendo en que en la práctica los contenidos son sagrados, y su inadecuación la causa de todos los males. Por varias razones, hasta puede suceder que los profesores nieguen que sea así, pero no es lo que se desprende de la observación en la aula o lo que se puede inferir de las justificaciones avanzadas simplemente para no alterar las rutinas cotidianas. En cuanto a la enseñanza superior ni se habla. Aquí el simple designio de hacer el pasaje de la transmisión del conocimiento para el desarrollo de las competencias no sólo tiene todavía pocos adeptos sino que es frecuentemente interpretado como la pedagogía del artefacto o “cosas de la secundaria”.

El segundo equívoco reside en la confusión entre los actos de enseñar y educar. Se cree que para educar geográficamente a los jóvenes basta con enseñar geografía y que la calidad de la educación es una consecuencia de la calidad de la enseñanza. Buenos profesores producirán, necesariamente, buenos alumnos, en este caso sinónimo de geográficamente capaces y futuros ciudadanos activos y responsables. De hecho hasta puede suceder que así sea, en caso de que se reúnan un conjunto de condiciones relativas a la formación de profesores, al ambiente de aprendizaje y al acto de enseñar. Sin embargo, hoy difícilmente se puede establecer esta relación, notable es la desafinación del engranaje que mueve la escuela, las divergencias entre la enseñanza y la educación, la formación inicial y las competencias exigidas a los profesores, en caso de que se quiera ir más allá de la mera enseñanza de los contenidos de la ciencia geográfica.

A propósito de la relación entre enseñanza y educación escribe Postman (2002: 11): *“Soy consciente de que educación no es lo mismo que enseñanza, y que, verdaderamente, poca de nuestra educación se lleva a cabo en la escuela. La enseñanza puede ser una actividad subversiva o conservadora, pero no deja de ser una actividad circunscrita. Empieza demasiado tarde, acaba demasiado temprano y por el medio pausa para vacaciones de verano y festivos, y nos permite generosamente que quedemos en casa cuando estamos enfermos. Para los jóvenes, la enseñanza parece ser inexorable, pero todos sabemos que no es así. Ciertamente ine-*

xorable es nuestra educación que, afortunada o desafortunadamente, no nos da descanso”.

Si hay una lección que se pueda recibir de este pasaje de Neil Postman, es que para educar geográficamente a los jóvenes para la ciudadanía, no basta con enseñarles geografía. Si queremos que la enseñanza se convierta en educación, los profesores necesitan, antes que nada, ser conscientes de que su contribución para la sociedad, a través de la enseñanza, es útil. Solamente infundidos de este espíritu, los profesores podrán ofrecer experiencias de aprendizaje verdaderamente significativas, susceptibles de conseguir que los alumnos se introduzcan con autonomía en el mundo social. Después, suscribiendo por entero la idea de Souto González y Ramírez Martínez (1996: 15-16), cuando las cuestiones abordadas se introducen en la esfera social, como pasa con frecuencia en las clases de geografía, la preocupación tiene que ser todavía mayor, porque el análisis de estos problemas en la aula se encuentra siempre cargada de valores. De este modo, es importante que los alumnos consigan tener una actitud crítica en relación a los problemas que discuten, pero ésta sólo tendrá lugar si poseen las herramientas que posibilitan tal actitud: el conocimiento con criterio. Sin conocimiento y capacidad de argumentación no hay poder de decisión, sino sólo sumisión. Siempre que sucede esto, las enseñanzas de la escuela se reflejan poco en la educación de los jóvenes. El núcleo duro del aprendizaje, con el que éstos gestionan su vida, tiene otros maestros y escenarios: los medios, con destaque para la televisión, la calle y la convivencia entre amigos. No obstante, es importante acordarse de que “la vida es una gran escuela que poco enseña a quien no sabe leer” (Cury, 2004: 55).

Por último, el tercer equívoco reside en la relación lineal que frecuentemente se establece entre los actos de enseñar y de aprender, por un lado, y los espacios de enseñanza y de aprendizaje por otro. El problema es simple y podría ser colocado de la siguiente manera: es cierto que los profesores enseñan, pero ¿y los alumnos ¿aprenden? y las aulas de nuestros centros ¿son espacios de enseñanza o lugares de aprendizaje? Estas cuestiones han ocupado muy poco nuestra atención. Quizás porque nos parecen obvias. No hay dudas en que los profesores enseñan, pero decir que los alumnos aprenden es algo más problemático. La evaluación de las tasas de fracaso escolar, el abandono escolar precoz y el desempeño de la cultura conceptual científica¹, nos conducen a una conclusión simple: en el día a día, profesores

¹ Sobre este asunto importa decir que el 40% de los alumnos portugueses no completan la escolaridad obligatoria (Gave, 2004), de media el 12% abandonan la escuela durante el período de la escolaridad básica (Geoideia, 2001), y el desempeño de la literacia científica se encuentran bastante por debajo de la media de los países de la OCDE (Gave, 2004).

y alumnos están presentes en la misma aula, pero raramente comparten el mismo mundo y, por consiguiente, el aprendizaje para un número significativo de alumnos difícilmente sucede.

Pensándolo bien, si los profesores enseñan y la geografía tiene un elevado potencial formativo, pero los alumnos no aprenden, por lo menos a desarrollar las competencias geográficas de base necesarias para el ejercicio de la ciudadanía activa y para el desarrollo de una conciencia territorial, quizás parte del problema está propiamente en la ausencia de la relación lineal que insistimos en establecer entre la enseñanza y el aprendizaje. Sobre este aspecto, Roberto Carneiro, entonces ministro de educación, decía que en los centros escolares portugueses se enseñaba mucho pero se aprendía poco y por eso se debería invertir la situación. Pues bien, pasados veinte años, cuando miramos atentamente para nuestras escuelas, para aquello que en ellas se enseña y aprende, no podríamos estar más de acuerdo. es verdad que los profesores se esfuerzan mucho por enseñar, a veces apoyados por las más sofisticadas tecnologías de información, los resultados es que insisten en no mejorar, como demuestran los resultados de los estudios y pruebas de nivel orientadas para la evaluación de la capacidad argumentativa, de las destrezas cognitivas y de las actitudes de los jóvenes frente a problemas concretos de la vida real.

Naturalmente, el fracaso de las reorganizaciones curriculares no se debe solamente a los equívocos que pueblan la política educativa. En primer lugar, es verdad que las reformas, con sus programas, raramente llegan a los centros, porque entre estos son pocos los que las quieren acoger, o que por lo menos posean las herramientas cognitivas que permitan su asimilación de forma serena, sin equívocos o desvirtuaciones. Nuno Crato, un feroz defensor de los contenidos, tiene razón cuando afirma que ningún profesor consigue enseñar aquello que no conoce. Pero quizás es más difícil aprender con quien no sabe enseñar. El problema es que nuestras escuelas se encuentran en la actualidad abarrotadas de profesores que nunca han recibido formación pedagógica adecuada para poder enseñar dentro del paradigma en el que se apoya el aprendizaje centrado en el alumno y en el desarrollo de competencias. No la conocieron durante la formación inicial y tampoco la recibieron en la formación continua, que reproduce en lo esencial la primera. Es la inadecuada formación pedagógica que justifica, por ejemplo, el fracaso en la enseñanza básica de las áreas curriculares, de naturaleza transversal e integradora, como la *Área Proyecto* y el *Estudio Acompañado*, o también el abordaje notablemente deficiente del *Proyecto Curricular de clase*.

Además, a los problemas señalado, como la formación de los profesores, se suman otros no menos importantes. Éstos son a respecto no sólo de la pobreza de

medios de la enseñanza y del aprendizaje, rúbrica en la que se incluyen la débil infraestructura de las aulas en términos de equipamientos, tecnología, recursos documentales, facilitadores del trabajo cooperativo, del aprendizaje como actividad investigadora y otras metodologías activas; sino también junto con el exceso de alumnos por grupo, la falta de recursos financieros para el trabajo extra-muros, la débil apertura del centro a la comunidad local y, sin duda, la aversión al cambio de las prácticas modeladas por la intuición. Es este ambiente minimalista que si no impide al menos obstaculiza el cambio y la innovación, que hace que las aulas se orienten todavía hoy más para la enseñanza que para el aprendizaje; en ellas se privilegia la transmisión del conocimiento en detrimento de su reconstrucción, con el agravante de que ésto se hace, la mayoría de las veces, de forma acrítica, desvalorizando el potencial de la escuela como espacio público de ciudadanía.

4. LOS RETOS DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES

¿Qué responsabilidad tiene la formación de profesores en este divorcio entre la enseñanza de la geografía y la educación geográfica para la ciudadanía activa? ¿Qué desafíos precisamos vencer para que la educación geográfica y la educación para la ciudadanía hablen con una sola voz en los centros? ¿En que se hace necesario invertir para implantar en los centros el currículo de la geografía sin desvirtuar el espíritu con el que fue concebido?

Es cierto que el papel de la formación de profesores debe ser relativizado. Ésta ha sufrido algunos cambios en los últimos años, pero los profesores recién licenciados no están en los centros escolares. Tienen que esperar algunos años para ser absorbidos por el sistema. Sin embargo, como ha dejado bien claro recientemente Ana Morais (2006:8), para el caso de las ciencias, pero que se aplica por íntegramente a la geografía, *“es cómodo y fácil echar la culpa de todo lo que va mal en la educación a los profesores de la enseñanza básica y secundaria. Pero por detrás de ellos están los profesores de la enseñanza superior, los formadores de profesores, al nivel de la formación inicial y continua”*. Y sobre estos añade aún: *“dado su efecto reproductor, es la formación de formadores la que es una urgencia. Son necesarios formadores que promuevan la excelencia”*.

Para atestiguar que es así, basta con volver de nuevo a los equívocos relacionados con los contenidos y los métodos de enseñanza. Hay muchos más, pero estos son inabordables.

a) *¿Contenidos o competencias esenciales?*

Si los contenidos son los anclajes por excelencia de la enseñanza secundaria, constituyen el único elemento de referencia, por eso las sucesivas reformas no fueron más allá de la renovación de las asignaturas y de los contenidos. Renovar la estructura curricular para adecuar los contenidos a las exigencias del mercado de trabajo o simplemente para introducir las últimas novedades de la investigación científica, parecen ser los únicos objetivos capaces de justificar el cambio.

Esta sacralización de los contenidos se debe sobre todo a dos factores. En primer lugar, al hecho, de que las universidades portuguesas nunca hayan invertido verdaderamente en la formación de los profesores. Se involucraron en ésta porque la enseñanza era el mercado de trabajo tradicional de los geógrafos. En segundo lugar, las universidades nunca consiguieron sobrepasar el paradigma de la racionalidad técnica de la formación (Alegria, 2005: 532). Siempre se creyó que la formación reside en el aprendizaje de los contenidos científicos. *“una sólida formación científica disciplinaria bastaba para se ser un buen profesor. O sea, además de sobrevalorarse la formación académica, se admite que basta con saber mucho para enseñar bien, partiendo del principio de que la transferencia de información se hace sin ningún problema”*.

En este contexto, no será difícil relacionar la importancia que los contenidos asumen en las prácticas pedagógicas de la enseñanza secundaria con la formación inicial de profesores. ¿Como se puede pedir a éstos que relativicen la importancia de los contenidos cuando la formación que recibieron les preparó precisamente para la situación inversa? Es cierto que tal hecho no sirve de panacea para todas las incongruencias de la geografía escolar, pero ayuda a explicar porque hasta en situaciones en las que los programas rompen claramente con esta visión, la práctica pedagógica y la vida de la clase se mantengan inalteradas.

Si alguna enseñanza se puede obtener de la experiencia de formación inicial de las universidades portuguesas y de la débil relevancia social atribuida a la educación geográfica, es que para que los profesores sean capaces de educar a los jóvenes, convertirlos en ciudadanos geográficamente competentes, no basta con que los formadores derramen sobre ellos las informaciones (contenidos) considerados más pertinentes. Es esencial que se enseñe a los profesores a ser profesionales competentes, tanto del punto de vista científico como pedagógico. Los profesores necesitan no sólo ser buenos *peritos* en la geografía, sino también que *sepan enseñar* y sobre todo que *sepan enseñar al alumno a aprender*. Desafortunadamente, la promoción de estas competencias, de importancia vital para el éxito de la edu-

cación geográfica, siguen estando ausentes en los programas de formación inicial de profesores de nuestras universidades.

b) *¿Representar o gestionar las situaciones de aprendizaje?*

Si la dictadura de los contenidos científicos deja sus marcas, los métodos de enseñanza privilegiados hacen inviable el cambio de las prácticas y la predisposición para el aprendizaje a lo largo de la vida. ¿Cómo se puede pedir a los profesores que dejen de mirar el aula como un espacio de enseñanza, organizada en torno a la transmisión del conocimiento, y pasen a concebir la misma como lugar de aprendizaje, centrada en el alumno, si su experiencia de formación ha sido para subir al escenario y actuar? Necesitamos concienciarnos de que el cambio está fuera del alcance de las reformas, de las leyes o de los discursos. Lo que permite cambiar las prácticas son las experiencias vitales y nadie vive su vida a través de otro. Las universidades proporcionan a quien se forma la vivencia de muchas experiencias vitales del otro, pero raramente permiten que éstos vivan su propia vida. ¿Quién por sugerencia de los formadores aún no ha tenido la oportunidad de ver, en casa o en el aula, películas como *El Club de los Poetas Muertos*, de conocer la historia de *Summerhill*, de leer Ivan Illich o Paulo Freire? Pero seamos realistas. ¿Qué importancia tiene la posibilidad de haber asistido a estas películas, conocer la historia de escuelas constructivistas o oír hablar de pedagogías emancipadoras, si la práctica cotidiana continúa adoctrinando en la dirección contraria? Paradoja de las paradojas bien retratada por el poeta mejicano Mariano Moreno: “*¡Cualquier déspota puede obligar a sus esclavos a cantar himnos a la Libertad!*”.

De hecho, de los centros escolares nos llega el grito de que se formen profesores capaces de crear alas, profesores que sean capaces de enseñar a los alumnos a volar. Pero en la práctica ¿qué conseguimos? Solamente forma[tea]r profesores para hacer jaulas. Lo que hacemos es enseñar a los profesores a enjaular pájaros. Sobre todo domesticamos pájaros que, cuando están sueltos, no consiguen nunca volar, porque durante el cautiverio, desaprendieron el arte del vuelo. Cuando están sueltos, aunque no libres, porque están demasiado formateados, rápidamente se convierten en meros autómatas, listos para cumplir fielmente los programas a través del manual. Volar difícilmente vuelven a hacerlo.

Esto sucede porque los cursos de formación preparan a los profesores para la representación en el escenario. Hay incluso quien defiende que los profesores deberían tener clases de teatro. Éstas permitirían formar verdaderamente al profesor-actor. No obstante, independientemente del nivel de desempeño de los actores,

de los escenarios y del interés de los guiones, no podemos olvidarnos de que el espectáculo solamente existe si hay espectadores. En los centros escolares hasta hay espectadores, sobre todo porque el espectáculo además de gratuito es obligatorio. Lo que cada vez hay menos es público que sea capaz de pagar para asistir al espectáculo.

Para enfrentar con éxito este desafío, las universidades necesitan ofrecer titulaciones y programas de formación más centrados en los alumnos, que incentiven el desarrollo de competencias no del profesor-actor, sino del profesor coreógrafo y escenificador. Para desarrollar estas competencias son posibles muchos caminos, pero no seguramente el que es ofrecido por el paradigma de la racionalidad técnica. Éste sólo conducirá al profesor-artesano, alfarero o escultor, para quien los alumnos (los aprendices) son una especie de madera, arcilla o barro, a los que se puede dar una forma previamente definida (Gomes, 2004: 41). Nosotros sabemos bien cuales son las limitaciones de las que hoy padecen tales artes y oficios, hasta cuando son *tecnificadas*. Teniendo en cuenta los problemas inherentes a la reconversión de estos profesionales, fácilmente nos enteramos de la necesidad de formar comunidades de profesores que sean capaces no sólo de enseñar sino también de aprender, de saber gestionar y administrar su propia formación. Estas competencias son imprescindibles, porque condicionan el desarrollo de todas las otras, incluyendo la capacidad de adaptación al cambio y la de involucrarse en la concepción, desarrollo e implantación de proyectos de innovación pedagógica, como los colocados sobre la mesa por la reforma curricular.

5. UNA CONCLUSIÓN: LA REINVENCIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

En esta reflexión en torno a la educación geográfica en Portugal y de su relación con la educación para la ciudadanía, intentamos demostrar que un foso separa el discurso de las reformas y de las reorganizaciones curriculares, de la efectiva práctica de los centros escolares y de las instituciones de formación. Si el primero ha sabido vestir-se de la más moderna e innovadora vestimenta difundida en los sistemas educativos de referencia de las democracias del espacio europeo, la segunda parece alejarse de los cambios discursivos y mantenerse en el más rancio conservadurismo. Resultado final: nuevos programas para perpetuar viejos problemas.

En la explicación del desfase entre el currículo diseñado por las reformas y el que es efectivamente implantado en los centros asume particular destaque la existencia de un conjunto de equívocos que modulan las prácticas de la educación geográfica, en gran medida, reproducidos y difundidos por los modelos de formación

de profesores. Encarando, intuitivamente, la enseñanza y la educación como sinónimos, las universidades portuguesas siguen preparando profesores para enseñar geografía, despojada de un contenido territorial educativo explícito, olvidando que en las escuelas se espera que estas sean capaces de educar a los jóvenes de forma que se haga de los mismos ciudadanos con conciencia territorial.

Esta discrepancia entre la formación impartida en las universidades, esencialmente focalizada en la enseñanza de los contenidos de la asignatura, y la práctica pedagógica que se pretende implantar en los centros escolares, orientada para el aprendizaje del alumno, el desarrollo de competencias y la promoción de la educación geográfica y para la ciudadanía, levanta hoy un doble desafío a las instituciones de formación inicial y continua de profesores. En primer lugar, se espera que estas sepan reinventar la enseñanza de la geografía, por la vía de la concepción de experiencias de formación innovadoras, que impliquen a los futuros profesores en su formación, les enseñen a gestionar la misma a lo largo de la vida, y los transformen en sujetos reflexivos, continuamente empeñados en la construcción de experiencias de aprendizaje significativas para los alumnos. A fin de cuentas, se trata de concebir cursos y programas de formación que consigan preparar mejor a los profesores para la vida real de los centros, hecha de problemas y alumnos reales, donde independientemente de lo que se enseñe, se espera que los alumnos adquieran los conocimientos y las herramientas necesarias para su integración en la sociedad. En segundo lugar, se impone también que éstas sean capaces de contribuir para la reafirmación del lugar de la geografía en la formación del ciudadano. Consigan, en suma, dar visibilidad a la utilidad social de la educación geográfica y al compromiso con la ciudadanía democrática, para en el momento de reflexionar y actuar no encontrarse frente a una situación de iliteracia territorial.

BIBLIOGRAFÍA

- ALEGRÍA, M. F. (2005). "Os estágios na formação inicial de professores de Geografia em Portugal", *Ensinar Geografia na Sociedade do Conhecimento*, Lisboa, APG/AGE, pp. 527-538.
- CACHINHO, H. (2005). Formação e inovação na educação geográfica. Os desafios da pós-modernidade, *Ensinar Geografia na Sociedade do Conhecimento*, Lisboa, APG/AGE, pp. 453-472.
- CACHINHO, H. (2006). Creating Wings: the challenges of teacher training in post-modernity. In Purnell, K.; Lidstone, J.; Hodgson, S. (eds.). *Changes in Geographical Education: Past, Present and Future*, Proceedings of the IGU Symposium, Brisbane, pp. 453-472.
- CARBONELL SEBARROJA, J. A. (2001). *Aventura de Inovar. A mudança na escola*, Porto, Porto Editora.

- CARNEIRO, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- CURY, A. (2004). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes. Como formar jovens felizes e inteligentes*, Cascais, Editora Pergaminho.
- Decreto-Lei n.º74/2006, Diário da República – I Série-A, N.º 60, 24 de Março.
- DGIDC-ME, Programa de Geografia A 10º e 11º ano, www.dgicd.min-edu.pt
- DEB-ME, Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais, Ministério da Educação, Lisboa, Septiembre 2001.
- GAVE. *Resultados do Estudo Internacional PISA 2003*, Ministério da Educação, Lisboa, 2004.
- GEOIDEIA. *Saída Prematura do Sistema Educativo: Aspectos da Situação, Causas e Perspectivas em Termos de Emprego e Formação*, OEFP, n.º 36, Lisboa, 2001.
- KLEIN, J. L.; LAURIN, S. (2001). *L'éducation géographique : formation du citoyen et conscience territoriale*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2005.
- ME-DES. *Educação para a Cidadania Cursos Gerais e Tecnológicos*, Lisboa, Departamento Do Ensino Secundário, Ministério da Educação.
- MORAIS, A. (2006). Os formadores essenciais, *Público*, 9 Novembro 2006, p. 8.
- POSTMAN, N. (2002). *O fim da educação. Redefinindo o valor da escola*, Lisboa, Relógio D'água.
- Programa do XIV Governo Constitucional, in Portal do Governo, www.portugal.gov.pt
- Programa do XVII Governo Constitucional, Capítulo II: Políticas Sociais, in Portal do Governo, www.portugal.gov.pt
- REIS, J. (2000). Cidadania na Escola: desafio e compromisso, *Inforgeo*, n.º 15, pp. 105-116.
- SCHEIBLING, J. (1994). *Qu'est-ce que la Géographie?* Paris, Hachette.
- SOUTO GONZÁLEZ, X.; RAMÍREZ MARTÍNEZ, S. (1996). “Enseñar Geografía o educar geográficamente a las personas”, *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n.º 9, Julio, pp. 15-26.

Didáctica Geográfica, 3.^a época
9, pp. 205-214
ISSN: 0210-492-X
DL: MU 288-1977
Editado en 2007

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN ESPAÑA

JOAN PAGÈS

Universidad Autónoma de Barcelona

RESUMEN:

Las relaciones entre la enseñanza de las ciencias sociales y la formación de la ciudadanía se han desarrollado a partir de enfoques centrados en la preparación para la vida y los problemas sociales relevantes. En el artículo se argumenta el valor cívico de estos enfoques y se presentan algunas propuestas elaboradas en países de nuestro entorno y en España.

PALABRAS-CLAVE:

Enseñanza de las ciencias sociales, educación para la ciudadanía, preparación para la vida y problemas sociales relevantes.

ABSTRACT:

The relationship between social sciences teaching and citizenship education has evolved from approaches based on the fields of education for life and education about how to solve social problems. The present article discusses the civic value of these approaches and presents some proposals elaborated in Spain and its neighbouring countries.

KEY WORDS:

Teaching of the social sciences, education for citizenship, education for life and social problem solving.

RÉSUMÉ:

Les relations entre l'enseignement des sciences sociales et la formation pour la citoyenneté ont été développées à partir d'analyses centrées sur la préparation pour la vie et les problèmes sociaux les plus significatifs. Dans l'article on souligne la valeur civique de ces analyses et on présente des propositions élaborées dans des pays de notre entourage et en Espagne.

MOTS CLÉ:

Enseignement de les sciences sociales, éducation pour la citoyenneté, la préparation pour la vie et pour les problèmes sociaux les plus significatifs.

1. INTRODUCCIÓN

“(…) la Geografía, si se estudia del modo que se debe para que su enseñanza sea educativa, nos descubre las relaciones entre los hombres que existen *en un mismo tiempo en diferentes países*, y esta relación nos parece la más a propósito para ingerir en los ánimos infantiles la idea de Derecho, por dos razones: la primera es, que la coexistencia de las diferentes naciones que cubren la superficie del globo, y cuyo estudio incumbe a la Geografía, es a propósito para darnos, de una manera sensible, idea de *la coexistencia moral* de los individuos humanos, de donde nacen sus relaciones jurídicas. El Derecho (relación con nuestros semejantes *en cuanto distintos de nosotros*) es el respeto a la libertad ajena, en el ejercicio de la libertad propia. Ante el Derecho, cada individuo es como un pequeño Estado, con una esfera propia (su ideal territorio), donde ejercita la soberanía de su libertad. Ninguna cosa, pues, da una idea más sensible del Derecho, y más inteligente para los niños, que el conocimiento de los diferentes pueblos y naciones que se extienden por la tierra, cada uno con sus propios *límites*, dentro de los cuales son igualmente soberanos, y dotados de una mutua *independencia* y equitativas *relaciones*.

(…) La segunda razón, por qué la Geografía es apta para introducir la noción de Derecho es, porque nos muestra, de qué manera los hombres, esparcidos en distintas regiones, *se necesitan* y *se completan* para la perfecta satisfacción de sus necesidades, y logro de sus comodidades. Para penetrar la idea del Derecho, no basta la de independencia mutua (de donde más bien nacería el aislamiento o la guerra, que la ordenada relación jurídica), si no se le agrega esta otra de la *reciproca necesidad* que los hombres tienen unos de otros; la cual, en ninguna manera puede hacerse más sensible que con el estudio de la Geografía” (p. 355-356).

RUIZ AMADO, R. (1913): *La educación moral*. Segunda edición notablemente refundida. Barcelona. Librería Religiosa.

Esta larga cita del jesuita Ruiz Amado evidencia que la preocupación por relacionar la enseñanza de las ciencias sociales, y en particular de la geografía, con la Educación para la ciudadanía no es nueva. No es una moda actual. La preocupación por enseñar saberes socialmente útiles es antigua y se ha dado en prácticamente todas las asignaturas. Hoy, a la luz de la propuesta ministerial de incorporar la Educación para la ciudadanía en el currículo escolar es pertinente revisar qué se ha hecho hasta ahora desde las disciplinas sociales y qué cosas deberían tenerse en cuenta para el futuro. Como es sabido, el MEC propone el desarrollo de la Educación para la ciudadanía desde un triple enfoque: el proyecto educativo de centro para crear situaciones de convivencia y participación democrática; la transversalidad para dirigir los contenidos escolares a la preparación para la vida, y el área de conocimientos centrada fundamentalmente en el estudio de contenidos vinculados a los derechos humanos.

2. ANTECEDENTES

Cuando en 1981 un grupo de maestros del movimiento de renovación pedagógica “Rosa Sensat” de Barcelona publicamos (Pagès, J. et al.) una propuesta didáctica para introducir la educación cívica en la escuela obligatoria, pretendíamos recuperar el espíritu o las ideas de aquellos maestros y maestras que a lo largo del primer tercio del siglo XX, y en especial durante la II República, habían apostado por hacer de la escuela un lugar de aprendizaje de la democracia. La escuela tenía que permitir a los chicos y a las chicas vivir democráticamente, pero también tenía que enseñar la génesis de la democracia y las vicisitudes que la humanidad había tenido que pasar –y que aún pasaban muchos pueblos- para tener una organización política democrática.

Creíamos que “la educación del niño como ciudadano en el contexto de la sociedad democrática ha de ser uno de los objetivos fundamentales de la educación, para hacer de él una persona responsable y participativa en la vida comunitaria: social, económica, política. Hace falta que cada ciudadano se convierta en un elemento activo, solidario, tolerante, capaz de defender los propios derechos y respetar los deberes” (p. 19).

Con posterioridad, se inició el proceso de reforma del sistema educativo español y los contenidos de la antigua educación cívica pasaron a formar parte de la transversalidad y del bloque dedicado en el currículo de secundaria de Ciencias Sociales, Geografía e Historia al Mundo contemporáneo y a la educación ética.

Mientras que con la LOGSE se intentó desarrollar la transversalidad, con la LOCE prácticamente se hizo desaparecer la formación cívica y ciudadana de los planes de estudio.

En España, la relación entre ciudadanía y enseñanza de las ciencias sociales ha sido objeto de preocupación de muchos profesionales de la enseñanza y de numerosos colectivos. Sin embargo, como ha ocurrido en otros países europeos, su impacto en la práctica ha sido más bien escaso (Williams, 2001). Rastrear e investigar las aproximaciones a la educación para la ciudadanía realizadas en España desde la enseñanza de las ciencias sociales en los últimos 25 años es un trabajo que está por hacer. Probablemente, y en una primera aproximación, habría que señalar los trabajos de los distintos grupos integrados en Fedicaria, las aportaciones de algunos profesores de didáctica de las ciencias sociales y el trabajo de otros colectivos desde distintos enfoques como el género, la tolerancia, la solidaridad, etc... Buena parte de estas propuestas podrían ser consideradas como ejemplos de un tratamiento de las enseñanzas sociales desde el enfoque de los problemas sociales relevantes.

3. CIUDADANÍA, PROBLEMAS SOCIALES RELEVANTES Y PREPARACIÓN PARA LA VIDA

El enfoque de una enseñanza de las ciencias sociales centrada en los problemas sociales relevantes es una gran oportunidad para la educación ciudadana porque, al estilo de lo que Dewey propuso, acerca a los jóvenes al mundo y les prepara para la vida.

Este enfoque curricular ha sido desarrollado en los Estados Unidos desde donde se ha ido extendiendo a otros países. ¿En qué consiste un currículo centrado en problemas sociales relevantes y qué aportaciones puede realizar a la formación ciudadana?

Para Ochoa-Becker (1996), el currículo centrado en problemas utiliza las cuestiones públicas para poner el énfasis en los problemas controvertidos como contenido de los estudios sociales. Su propósito es que los estudiantes aprendan a examinar cuestiones significativas y puedan participar en la vida pública de manera reflexiva y crítica, puedan participar de manera activa en la mejora de la sociedad. Se trata de aprender a analizar y valorar evidencias y tomar decisiones que puedan defenderse. Entre los conceptos susceptibles de ser utilizados en la enseñanza de problemas figuran valores democráticos clave como libertad, igualdad, procesos legales, justicia, etc...

Evans, Newmann y Saxe (1996) opinan que un enfoque de los estudios sociales centrado en problemas puede ayudar a los jóvenes a resolver problemas cotidianos de sus vidas y a desarrollar una fundamentación ética de sus relaciones personales y sociales. De alguna manera, una enseñanza centrada en problemas ha de permitir el desarrollo de una conciencia crítica ciudadana puesto que *“las cuestiones problemáticas son aquellas en las que la gente puede discrepar de manera inteligente y bien informada”*¹ (p.2). Estas cuestiones pueden referirse a problemas del pasado, del presente y del futuro y pueden centrarse en hechos, valores, creencias, etc.. Su análisis supone el desarrollo de habilidades tales como reconocer, examinar, evaluar y apreciar puntos de vista diferentes sobre un problema concreto, incluyendo perspectivas críticas de las instituciones y de las prácticas sociales. Para estos autores, este enfoque:

- a) apuesta por la calidad y la profundidad del saber, por la comprensión y no por la memorización,
- b) necesita relacionarse con algún tema, alguna disciplina o algún planteamiento interdisciplinar o histórico ya que *“el simple estudio de una situación después de otra no conseguiría dotar a los estudiantes de las estructuras intelectuales que necesitan para organizar y pensar sobre las relaciones entre diversas situaciones y como su resolución puede incrementar la justicia social”* (p. 3),
- c) requiere el estudio de situaciones desafiantes que pongan a los estudiantes en situación de razonar, preguntar, interrogar, presentar evidencias y argumentos. Pero también exige situaciones vinculadas a perspectivas críticas derivadas de la multiculturalidad, de la raza, del género, y la clase social.

También Hurst y Ross (eds.) (2000) apuestan por unos estudios sociales que formen a una ciudadanía crítica. Para estos autores, las concepciones críticas de los estudios sociales problematizan la naturaleza de la sociedad, de la economía y de los propios estudios sociales. La revitalización de una ciudadanía crítica pasa por situar las decisiones políticas dentro de un análisis de los problemas económicos y políticos y por conectar las experiencias públicas de los estudiantes con la educación. En este trabajo, Marker (2000: 146) señala la contradicción siguiente: *“En las clases de estudios sociales, la democracia a menudo se enseña pero raramente se practica”*. Esta situación es una consecuencia de una enseñanza de los estudios sociales excesivamente factual y muy alejada de la vida y de sus problemas.

¹ La traducción es del autor de este artículo.

Actualmente, encontramos propuestas parecidas en otros países. En el mundo francófono, Audigier (2001) propone el estudio de problemas porque “les sociétés et les humains passent une grande partie de leur temps à agir, à prendre des décisions, à résoudre des problèmes » (p. 181). Los problemas objeto de enseñanza han de tener legitimidad científica, social, pedagógica y didáctica y axiológica. Además han de ser abiertos, han de poder debatirse, han de poder ser tratados desde distintas disciplinas –“à la croisée des disciplines”-, han de permitir el desarrollo del pensamiento crítico y han de ser estudiados con una exigencia de búsqueda de la verdad. Es decir, han de tener un peso fundamental en el desarrollo de una educación ciudadana democrática en los niños y jóvenes escolarizados.

Legardez (2003), por su parte, apuesta por las “questions sociales et historiques, socialment vives. Para este autor una “cuestión socialmente viva” ha de poseer los requisitos siguientes: ha de estar viva en la sociedad y ha de estar viva en los saberes de referencia.

También desde las disciplinas sociales se han utilizado enfoques cercanos al de los problemas sociales relevantes o, en todo caso, que compartían bastantes de sus finalidades. Así, Fien (1992) en su trabajo “Geografía, sociedad y vida cotidiana” destacaba que la finalidad de la geografía consistía en aprender a “vivir de manera feliz y plena”, es decir “en ir encontrando respuesta a una serie de cuestiones y problemas de carácter geográfico con que nos vamos encontrando a medida que actuamos como receptores de información, entes sociales, usuarios de servicios de ocio, productores, consumidores y ciudadanos” (pág.75). La construcción de una geografía personal –“conocimientos, habilidades y valores para tomar decisiones que afectan a la sociedad y el medio ambiente, y para luchar de manera eficaz en su mejora” (pág.77)- se podía lograr a través de los siguientes conocimientos sobre los siguientes aspectos: la cultura y la sociedad propias, otras sociedades y otras culturas, el medio ambiente, el desarrollo y la justicia, la paz y el conflicto y los futuros alternativos. Y a través del desarrollo de actitudes como la curiosidad, la liberalidad –ser conscientes de los propios prejuicios y estar dispuestos a cambiar las ideas-, la actitud crítica ante la información, la ética medioambiental, la consideración de otras culturas, la perspectiva global, la justicia y la equidad o la implicación personal. Además del aprendizaje de técnicas para la acción como el juicio crítico, la expresión, la empatía, la sociabilidad o las aptitudes políticas “para influir en las decisiones a nivel local, nacional e internacional” (pág.88).

Más recientemente, Laurin (2001) ha señalado las aportaciones de la geografía a la formación de una conciencia geográfica: “La consciente géographique de l’homme et de la femme modernes serait celle d’avoir conscience de la géographie du présent, de la relativité des lieux et des interprétations des espaces habités » (p. 199). Considera que con ello se pueden dar cumplida cuenta a las dos principales misiones de la escuela democrática: favorecer la integración social de las personas y formar la capacidad crítica de las mismas.

Para esta autora la escuela se distingue de otras instancias educativas por ser un lugar de formación del pensamiento social, es decir por el aprendizaje de la discusión argumentada de problemas, ideas y acciones de los hombres y de las mujeres organizadas en sociedad, en el tiempo y en el espacio. Y afirma: “Serait donc fondamentale en géographie ce qui contribue à construire cette pensée sociale chez les élèves » (p. 200).

Entiende Laurin que la didáctica social « est une manière d’envisager l’enseignement des sciences humaines en le centrant sur l’apprentissage des grandes questions de société, sur l’usage de la structure argumentative du langage propre aux domaines géographique et historique, et sur le développement de la conscience sociale, historique et territoriale nécessaire à l’agir social » (p. 201). Y prosigue « La didactique sociale s’exerce avec, comme toile de fond, les repères d’une citoyenneté de droits et de responsabilités en démocratie » (p. 201.202). La función de esta didáctica es, en opinión de esta autora, la de desarrollar las habilidades intelectuales y de comportamiento necesarias para vivir en sociedad hoy, buscando un equilibrio entre una perspectiva utilitarista, indispensable para la integración social, y una perspectiva cultural crítica, indispensable para pensar y transformar el mundo. Se trata de enseñar a los jóvenes a pensar, a reflexionar, sobre la sociedad para que puedan definirse como miembros de la misma.

Laurin propone desarrollar la conciencia geográfica de los jóvenes a través de los siguientes componentes: a) educar el sentimiento geográfico, b) educar el conocimiento geográfico y c) educar la conciencia geográfica. Estos componentes interactúan en la práctica y hacen posible el desarrollo del pensamiento geográfico. Laurin cree que cuando un alumno toma conciencia de un conjunto de fenómenos territoriales, “il devienne capable de juger par lui-même le monde extérieur dans lequel il doit faire des choix, décider et agir » (p. 223). La conciencia, sin embargo, no es suficiente por sí misma, es la interacción entre el sentimiento, la conciencia y el conocimiento geográfico la que da sentido al pensamiento geográfico sobre un problema social.

4. CIUDADANÍA Y GEOGRAFÍA EN LOS GRUPOS DE INNOVACIÓN EN ESPAÑA

Algunas de estas ideas se han ido desarrollando en España a partir del currículo de la LOGSE. El carácter abierto de este currículo permitió que distintos grupos, colectivos o personas intentaran proyectos innovadores de la enseñanza de la geografía y de la historia. Buena parte de estos proyectos incorporaron enfoques que hoy podemos considerar que tienen cabida plena dentro de la Educación para la ciudadanía. Veamos un par de ejemplos.

Entre los grupos de innovación surgidos a raíz de la LOGSE, algunos dieron una especial relevancia a los contenidos geográficos como, por ejemplo, los grupos GEA y Asklepios si bien, en general, el conjunto de grupos adscritos a Fedicaria optaron por un desarrollo curricular deudor de la teoría crítica y de los problemas sociales relevantes. Las bases teóricas de este enfoque las plantearon, por ejemplo, Pérez, Ramírez y Souto (1997), miembros del proyecto Gea-Clío en el trabajo *¿Cómo abordar los problemas ambientales y sociales desde el aula?*.

Por su parte, Souto (1998: 268) desarrolló y concretó una propuesta centrada en los problemas sociales y la didáctica de la geografía. En su fundamentada opinión “los contenidos propios de esta área de conocimiento [las ciencias sociales, geografía e historia] deben considerar esa cotidianidad para ser útiles y significativos en la explicación de la realidad social por parte de los alumnos”.

Desde la perspectiva del género, Caba, Hidalgo y Roset (2003) propusieron nueve núcleos temáticos para repensar la enseñanza de la geografía y de la historia: creación artística, espacio, feminismo, fuentes, género, maternidad, patriarcado, trabajo y sexismo y androcentrismo. Su intención consiste en ofrecer ejemplos reales de discriminación hacia las mujeres y en consecuencia educar a los jóvenes para superar estas situaciones.

Las relaciones entre educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales también han preocupado a profesores de didáctica de las ciencias sociales dedicados a la formación inicial de maestros. Entre otras aportaciones destaca la de Gómez (2004). En este, y en trabajos anteriores, este autor ha planteado la evolución del concepto de educación ciudadana y ha destacado las relaciones entre esta educación y la enseñanza de las ciencias sociales en Estados Unidos así como la influencia de los *social studies* norteamericanos en otros currículos.

Son algunos de los ejemplos de lo que se ha hecho en España y en otros países hasta la fecha. Indican caminos a seguir pero no esconden las dificultades que conllevan estos enfoques en la práctica. Estos enfoques, y otros parecidos, apuestan

por una enseñanza de las ciencias sociales más crítica, que capacite a los jóvenes para que asuman su protagonismo en la construcción de su realidad y puedan decidir con libertad qué futuro quieren para sí y para el mundo. La centralidad de la Educación para la ciudadanía ha de ser una de las claves del futuro de la enseñanza de las ciencias sociales ya que, en palabras Kincheloe (2001: 732), “The future of democracy in the U.S. and around the world is intimately connected with the success for our critical civics”.

BIBLIOGRAFÍA

- AUDIGIER, F. (2004). La formation du citoyen aux prises avec les échelles de temps et d'espace. In VERA, M. I./PÉREZ, D. (eds.): *Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales; 359-376.
- AVERY, P. G. et al. (1996). Issues-centered approaches to teaching civics and government. In EVANS, R. W./SAXE, D. W. (eds.) *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: National Council for the Social Studies, 199-210.
- EVANS, R. W./NEWMANN, F. M./SAXE, D. W. (1996). Defining issues-centered education. In EVANS, R. W./SAXE, D. W. (eds.): *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: National Council for the Social Studies; 2-5.
- FIEN, J. (1992). Geografía, sociedad y vida cotidiana. *Documents d'Anàlisi Geogràfica* 21; 73-90.
- GÓMEZ, A. E. (2004). Ciudadanía y enseñanza de las ciencias sociales. In VERA, M. I./PÉREZ, D. (eds.): *Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*. Alicante. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales; 399-406.
- HIDALGO, E./JULIANO, D./ROSET, M./CABA, A. (2003). *Repensar la enseñanza de la geografía y de la historia. Una mirada desde el género*, Barcelona: Octaedro.
- HURST, D.W./ROSS, E.W. (eds.) (2000). *Democratic Social Education. Social Studies for Social Change*, New York: Falmer Press.
- KINCHELOE, J. L. (2001). *Getting Beyond The Fact., Teaching Social Studies/Social Sciences in the Twenty-first Century*. Second Edition. New York. Peter Lang.
- LAURIN, S. (2001). Éduquer à la pensée en géographie scolaire: cerner ce quelque chose de fondamental. In GOHIER, C./LAURIN, S. (dir.): *Entre culture, compétence et contenu: la formation fondamentale, un espace à redéfinir*. Québec. Les Éditions Logiques; 195-228.
- LEGARDEZ, A. (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives. *Le cartable de Clio* n° 3; 245-253.
- OCHOA-BECKER, A. S. (1996). Building a rationale for issue-centered education. In EVANS, R. W./SAXE, D. W. (eds.): *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: National Council for the Social Studies; 6-12.

- PÉREZ, P./RAMÍREZ, S./SOUTO, X. M. (coord.) (1997). *¿Cómo abordar los problemas ambientales y sociales desde el aula?*. València. Nau llibres.
- SOUTO, X. M. (1998). *Didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- WILLIAMS, M. (2001). Citizenship and democracy education. Geography's place: an international perspective. In LAMBERT, D./MACHON, P. (ed.): *Citizenship through secondary geography*. London&New York. Routledge Falmer; 31-41.

Didáctica Geográfica, 3.^a época
9, pp. 215-232
ISSN: 0210-492-X
DL: MU 288-1977
Editado en 2007

CIUDADANIA A TRAVES DEL RECONOCIMIENTO DE LA CIUDAD

ANA G. PÉREZ DE SÁNCHEZ

LILIANA A. RODRÍGUEZ PIZZINATO

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá-Colombia

“Un laberinto, una enciclopedia, un emporio,
un teatro, una ciudad moderna es un lugar
donde el acto y la imaginación se funden”

JONATHAN RABAN

RESUMEN:

La sistematización de una experiencia pedagógica se constituye en un ejercicio que nutre la labor investigativa de los maestros. Por esto, la construcción de ciudadanía, a partir del reconocimiento de la ciudad, da cuenta de un trabajo de reflexión pedagógica, que se ha venido consolidando desde hace aproximadamente cinco años, en una propuesta de formación de docentes en educación básica. Su pretensión radica en superar la mirada de la ciudadanía como un mero ejercicio electoral, aprovechando el valor pedagógico de la ciudad, como lugar donde convergen saberes, prácticas, redes simbólicas, decisiones y valoraciones que posibilitan la formación de una real conciencia ciudadana.

PALABRAS-CLAVE:

Educación geográfica. Ciudadano, Ciudadanía, Ciudad.

ABSTRACT:

The systematization of a pedagogical experience is constituted by an exercise that supports the investigation task of the teachers. Because of this, the construction of the citizenship since the recognition of the city shows a work of pedagogical reflection that has been consolidated for 5 years approximately, in a proposal dealing with the training of teachers in basic education. Its purpose is based on the overcoming of the citizenship view only like an electoral exercise, taking advantage of the pedagogical value of the city, as a place where converge knowledge, practices, symbolic nets, decisions and valuation that makes possible the formation of a real civic conscience.

KEY WORDS:

Geographic Education, citizen, citizenship, city.

RÉSUMÉ:

La systématisation d'une expérience pédagogique, il se constitue dans un exercice qui nourrit le travail investigatif des maîtres. C'est pourquoi, la construction de citoyenneté à partir de la reconnaissance de la ville, il se rend compte d'un travail de réflexion pédagogique, qui est venue en consolidant depuis à peu près cinq ans, dans une proposition de formation d'enseignants dans une éducation basique. Sa prétention, il réside en surpasser le regard de la citoyenneté comme un exercice simple électoral, en profitant de la valeur pédagogique de la ville, comme lieu où convergent des savoirs, des pratiques, des réseaux symboliques, les décisions et les évaluations qui facilitent la formation d'une conscience réelle citadine.

MOTS CLÉ:

Une éducation géographique. Un citoyen, la citoyenneté, une ville.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la geografía realiza aportes importantes en la formación ciudadana, a propósito del estudio y reconocimiento de la ciudad —eje central de la experiencia pedagógica adelantada—, ya que permite visibilizar prácticas sociales, formas y usos espaciales, acciones y comportamientos que recrean el espacio urbano, permitiendo caracterizar el ejercicio ciudadano que se produce en aquel. En tal sentido, la ciudad es entendida como el contexto físico, cultural y simbólico en el que convergen diferentes expresiones de las prácticas cotidianas y las subjetividades de sus habitantes, en la cual la ciudadanía acude a una acción consciente y participativa.

La ciudadanía a la que aludimos no se refiere a la condición política exclusivamente (derecho a elegir y ser elegido, participar en instancias de dirección, cumplimiento del servicio militar), sino a la construcción de un sentido de lo público, en el que las identidades individuales y colectivas dialoguen y establezcan caminos de resignificación de un “ser urbano” activo, crítico, participativo y propositivo.

En este sentido, la ciudad es el lugar, el organismo de esa comunicación que genera y construye el poder ciudadano: para bien y para mal. No todo poder es dominación, no todo ejercicio del poder es coactivo. El poder comunicativo que se crea en y por la ciudad puede animar los procesos educativos y políticos, se articula en las instituciones y en las leyes, y si se conserva vivo en la ciudadanía, dinamiza la democracia participativa, para la solución de conflictos y la realización de programas de cambio, como lo plantea el filósofo y economista Libardo Sarmiento Anzola¹.

Son los centros educativos unos de aquellos escenarios de encuentro, debate, reflexión y construcción del sentido de lo público, que permite la trascendencia de las fronteras de la escuela para llegar a los diversos lugares e instancias donde todos y cada uno de los habitantes de la urbe se sientan partícipes, protagonistas y responsables de “su ciudad”. Es éste un proceso de larga duración, que requiere constancia, inversión económica, pedagógica y compromiso de diversos actores sociales, como las autoridades políticas, educativas y culturales, que posibiliten disponer de los lugares y equipamientos para el uso, disfrute, aprendizaje y resignificación de lo ciudadano.

2. CONTEXTO EN EL QUE SE DESARROLLA LA EXPERIENCIA

En Colombia se asiste a un proceso de apropiación de la puesta en práctica de la reformada Constitución Política aprobada en el año 1991, la que es producto del estudio y redacción de una Asamblea Nacional Constituyente. En este texto jurídico se reconoce que somos un *Estado Social de Derecho*, encaminado a fortalecer la democracia, la participación y la convivencia pacífica entre todos los ciudadanos. En ella se hacen visibles las distintas comunidades que integran el país, siendo este un avance que fortalece su riqueza multiétnica y pluricultural. La unidad en la diversidad es el reconocimiento, desde el más alto texto jurídico, de la condición de todos los colombianos como integrantes de un Estado que no debería excluir, sino motivar la cohesión social.

En este marco constitucional, se hace necesario ajustar la normatividad educativa. En 1994, se convoca a participar en su redacción a los diferentes sectores relacionados e interesados con el mismo. Ante la ausencia de respuesta, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en concertación con la Federación de Educa-

¹ Economista, filósofo y master en teoría económica. Escritor e investigador societal independiente. Autor de diversos escritos como: MEDIO AMBIENTE (2004), EL DISTRITO CAPITAL SIN POLÍTICA DE JUVENTUD. (2005), ECONOMÍA COLOMBIANA 2004 Y PERSPECTIVAS 2005. (2005).

dores de Colombia (FECODE), acuerdan la propuesta que es presentada y aprobada por el Congreso mediante la *Ley 115 de 1994*.

Acorde con los principios constitucionales, esta ley redefine la estructura del sistema de educación Básica y Media, los niveles y ciclos, los contenidos curriculares, la organización para la prestación del servicio educativo, el régimen de formación de los docentes, entre otros. Como elementos significativos se destacan la *construcción de los Proyectos Educativos Institucionales (P.E.I.)*, en los que cada institución adecua los planes de estudio a las necesidades de la comunidad que allí concurre, y la implementación de los *Gobiernos Escolares*, que permite el ejercicio de la democracia a través de la participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa en la organización y toma de decisiones al interior de las mismas.

Ella se convierte durante siete años en la guía del sector educativo, hasta que se promulga la ley 715 de 2001, que desvirtúa la mayoría de avances logrados y restringe de manera notoria los aportes del Estado a la educación pública. Ahora, hay un solo sistema dentro del cual, se incluyen todos los gastos del gobierno, lo que ha hecho disminuir tal presupuesto. Además se fusionan instituciones educativas de preescolar, básica y media, con el fin de racionalizar los recursos² en el marco de la definición de políticas del MEN, que respondan a los estándares internacionales de alfabetización y dominio de saberes específicos. La correspondencia a dichos estándares se concreta en la aplicación de pruebas denominadas *SABER*, de competencias ciudadanas y para cerrar el ciclo de formación media se realiza el *Examen de Estado*, requisito para el acceso a la educación superior. El Ministerio regula así los programas escolares y la normativa de promoción³ de curso.

En cuanto al ejercicio ciudadano, los espacios escolares se regulan aplicando la norma emitida por los respectivos Consejos Locales, que determinan la elección de un *Personero* para defender los derechos de los estudiantes. Aun cuando, con esta mirada se abre el proceso de participación del cuerpo estudiantil en las lógicas escolares, la prioridad está en la legalidad correspondiente y no en la construcción de ámbitos de pertenencia y acción tendientes a la autonomía; es decir, “que no se es ciudadano, sino que se tiene ciudadanía, pues supone una concepción dinámica

² Lo que ha redundado en la limitación de la autonomía otorgada por la Ley 115 de 1994.

³ Entre ellas la “promoción automática”, cuyos resultados entendemos que han sido nefastos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

de la misma: un instrumento que se tiene para hacer algo y no sólo para verse reflejado en él”⁴

La mayoría de los estudiantes de la licenciatura con quienes se adelanta esta experiencia de construcción de ciudadanía, mediante el reconocimiento de la ciudad, procede de centros educativos orientados por los principios de la Ley 115 de 1994, a la que se ha hecho referencia. En el ámbito universitario, se introducen entonces, algunos elementos que intentan superar la ciudadanía como un mero ejercicio electoral, aprovechando la ciudad como lugar donde convergen saberes, prácticas, redes simbólicas, decisiones, valoraciones que posibilitan la formación de conciencia ciudadana.

Por su parte, la Administración Distrital se vincula al programa de “*Ciudad Educadora*”, obteniendo una respuesta favorable de parte de los maestros a través del proyecto *Bogotá: una Gran Escuela*, que forma parte del Plan Sectorial de Educación 2004-2008: “Ciudad Escuela Ciudad”; cuyos objetivos son: convertir la riqueza cultural de la ciudad en un espacio de formación y aprendizaje; encontrar nuevas formas de relacionarse con el conocimiento; construir relaciones de género, étnicas e intergeneracionales que superen toda forma de discriminación; contribuir al desarrollo de una ciudadanía deliberante y participativa.

3. NUESTROS PROPÓSITOS EDUCATIVOS Y CIUDADANOS.

El conocimiento de la ciudad contribuye a la “formación del ciudadano para que actúe con eficacia en su ciudad, se sienta identificado colectivamente (escala nacional y local) y pueda imaginar escenarios de futuro”⁵. De este modo, su enseñanza se vincula a la mirada de una ciudad en la que todos sus habitantes se reconozcan, se respeten con tolerancia y encuentren estrategias de participación y gestión que contribuyan a generar mecanismos de igualdad.

El proceso adelantado acumula la vivencia de un equipo de maestros universitarios, quienes a partir de un trabajo interdisciplinar, invitan a sus estudiantes a la reflexión sistemática sobre la ciudad capital de Colombia (Bogotá), como

⁴ HERRERA FLORES, J. (2006). Lo ciudadano en tiempos de conflicto: ciudadanía y derechos humanos una visión relacional, en *Ciudadanía y Conflicto. Memorias del Seminario Internacional*, Bogotá, Fondo de Publicaciones. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, pág. 51.

⁵ ALDEROQUI, S. (2002). Enseñar a pensar la ciudad en *Ciudad y Ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Buenos Aires, Paidós Cuestiones de Educación, pág. 45.

una oportunidad de aprendizaje valiosa para leer, pensar y reconstruir el entorno social urbano.

Dichos aportes se articulan con la configuración regional y nacional, el reconocimiento de otros escenarios educativos además de la escuela, algunas herramientas metodológicas en la sistematización de la información y el acercamiento de los estudiantes a la lectura y análisis de diversos lenguajes sociales, expresados por ejemplo en el marketing urbano, el graffiti, la vitrina, el cuerpo, las jergas, los códigos de “propios y extraños” legitimados por las comunidades.

La apuesta se hace entonces, a dos niveles uno cognitivo y otro actitudinal. El primero, busca potenciar procesos de observación, descripción y explicación de los fenómenos, planteamiento de conjeturas, recolección y análisis de información, presentación de resultados; y el segundo pretende aportar en la formación de un ciudadano@ competente, para lo cual es necesario tener conocimientos que le permitan pensar y vivir la ciudad.

Esta experiencia pedagógica toma como pre - texto a la ciudad de Bogotá, reconociendo la diversidad de facetas que se aglutinan en ella, simulando una vitrina que es objeto de múltiples miradas, sentires, intencionalidades, deseos, juicios y valores, que la asumen como un ente complejo, polifacético, multifuncional y polivalente. Desde el punto de vista endógeno, se aprovecha para identificar y recrear sus espacios, así como las relaciones y sentidos que se derivan de las expresiones sociales que van delegando sus habitantes en ella.

Desde hace ocho años, asistimos a un proceso de reestructuración curricular del Sistema de Educación Superior Universitario, en el cual la multidisciplinariedad, la flexibilidad, la pertinencia académica y la relación teoría-práctica, son algunos de los principios orientadores del ejercicio docente.

Algunas características que identifican este accionar –en la experiencia pedagógica presentada– son:

- Perspectiva integradora de los fenómenos espaciales, temporales, institucionales, semióticos e investigativos de una realidad social determinada que permita al estudiante vincular sus aprendizajes con la problematización de la misma y la búsqueda de opciones que fortalezcan su formación ciudadana.
- El trabajo en equipo que privilegia la búsqueda, la discusión, la planeación y la ejecución de estrategias pedagógicas intencionadas, tendentes a la construcción de ejercicios investigación sobre la realidad urbana de Bogotá, en la cual sus actores son los principales protagonistas.

- La salida de campo como modalidad de trabajo que le permite a los estudiantes realizar un reconocimiento analítico de algunos espacios que constituyen la ciudad, considerándola como un texto que puede ser leído e interpretado, desde el tejido social que se materializa en su territorio.
- La evaluación colegiada de los procesos de construcción colectiva de conocimiento, desarrollado a partir de la integración de saberes, metodologías y formas diversas de concebir la realidad social.

4. LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

La ciudad al ser concebida no solo como un lugar de habitación, o como una máquina maravillosa, sino también como un organismo para la comunicación, privilegia la función protagónica de la ciudadanía: “como el ejercicio de los derechos y responsabilidades de los habitantes que hace la calidad de una ciudad, sea grande o pequeña, se defina por la forma como sus ciudadanos se tratan entre sí, lo que implica el marco institucional y cultural en el cual se dan las relaciones de los ciudadanos con el Estado, con las formas –ancestrales y presentes– de producción y de expresión, con la naturaleza y con el medio ambiente construido”⁶.

Se parte del presupuesto de que la ciudad es susceptible de enseñanza y aprendizaje, por lo cual es ámbito privilegiado para el ejercicio ciudadano, el cual se manifiesta en lo individual, comunitario, gremial e institucional, que pretende ser visibilizado a través de la reflexión de la experiencia pedagógica desarrollada.

Inicialmente, se plantean unos *escenarios de trabajo* que permiten hacer la reflexión de la ciudad como totalidad y como fragmento, entre ellos están: el educativo, el lúdico, el político administrativo, la ciudad diurna y nocturna, la ciudad por género, la ciudad por generación, entre otros.

Para dar cuenta de lo anterior, se define el reconocimiento de la ciudad en dos momentos, uno desarrollado por los grupos de estudiantes y otro adelantado por el grupo de maestros.

4.1 La ciudad vista por los estudiantes.

Un ejemplo real que ilustra la implementación de la metodología referida a la ciudad como espacio de formación ciudadana, es el reconocimiento de algunos

⁶ VIVIESCAS, F. (1996). La ciudad: la calidad del espacio para la vivencia, en *Pensar la ciudad*. Bogotá pág. 156.

lugares (hitos) que colectivamente son significativos para los habitantes de Bogotá. Entre otros podemos citar:

- El Cementerio Central, de arquitectura republicana construido entre 1872 y 1880, en el cual se albergan algunos próceres de la época de la independencia, muchos personajes procedentes de Europa que participaron en el proceso de industrialización de Colombia y políticos y sindicalistas reconocidos nacionalmente.
- La Plaza de Paloquemao es importante para los habitantes de la Localidad de los Mártires (cuyo nombre es un homenaje a los héroes de la lucha contra la España Imperialista), por ser un centro de comercio mayorista y al detall de alimentos, flores, carnes y abarrotes.

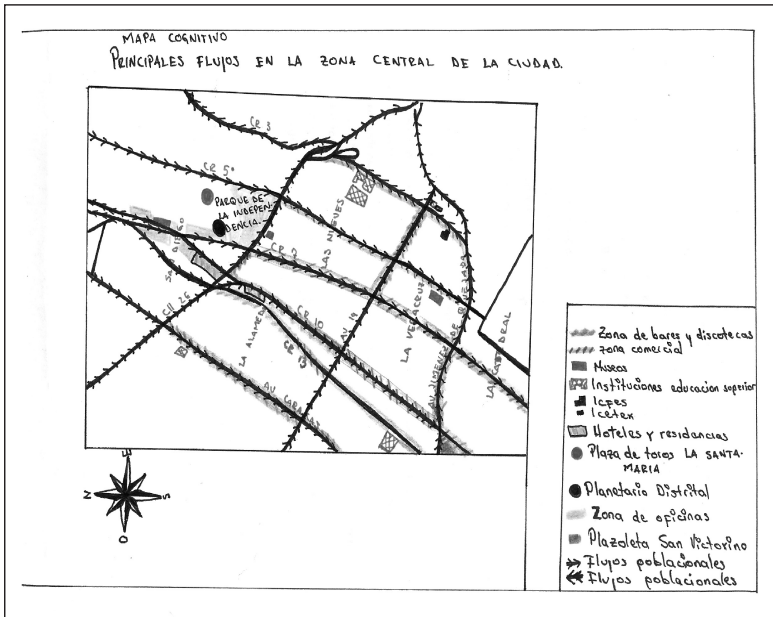
Los lugares anteriores, son aprovechados por los grupos de estudiantes quienes se documentaron acerca de ellos, a propósito del escenario de trabajo escogido, la consulta es expuesta en el marco del itinerario urbano planeado por los maestros, complementado con una actividad lúdica dirigida por los grupos de trabajo para verificar la interiorización de los elementos observados.

Esto permite evidenciar algunas reflexiones que realizan los estudiantes en cuanto a la importancia del Cementerio como monumento nacional y patrimonio arquitectónico de la ciudad, en el que se guarda gran parte de la memoria tanto de seres públicos como de seres anónimos, finalmente, el vínculo que existe entre los vivos y los muertos a través del cumplimiento de la última voluntad de las personas que se expresa en los epitafios. Por otra parte, los olores, los colores, los sabores de la Plaza de Paloquemao permiten también evocar lugares de procedencia tanto de ellos como de sus familiares, contribuyendo a fortalecer los lazos entre los entes territoriales que constituyen el país.

4.2. La ciudad vista por los maestros

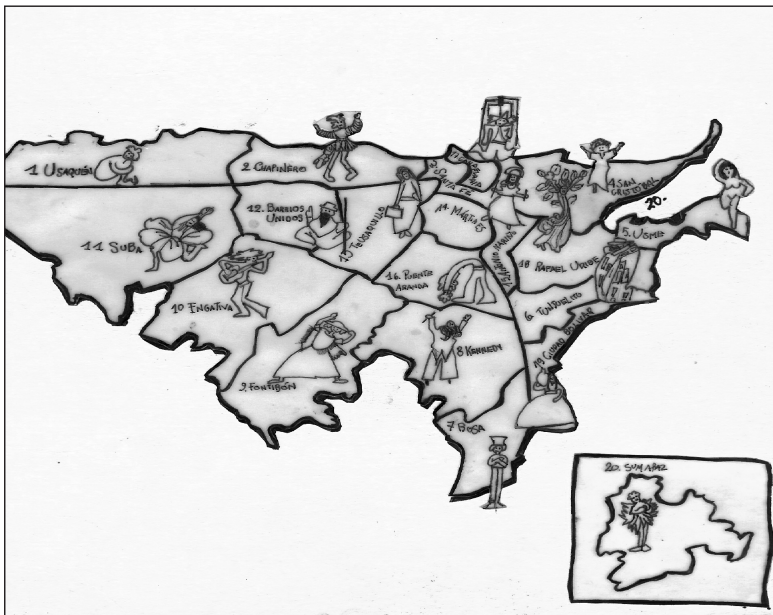
Los maestros que participan en este ejercicio pedagógico y didáctico viven en diversas localidades de la ciudad Bogotá, además de estar vinculados laboralmente a la Universidad Distrital, algunos se desempeñan en instituciones de educación Básica y Media, lo que le permite al equipo de trabajo retroalimentar la experiencia en diversos niveles de la educación. Dichos integrantes, poseen formación postgradual y se destacan como énfasis de conocimiento las áreas de pedagogía, pensamiento estético, sociología e historia, geografía e investigación.

FIGURA 1 – UN SECTOR DE LA CIUDAD A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE LOS ESTUDIANTES



Elaborado por los estudiantes Juan Carlos Contreras, Luis López, Cesar Augusto Ruiz, Carlos Andrés Sevillano, Diana Marcela Silva, Alexander Vargas (2002 – I). El trabajo recoge una reflexión sobre la Ciudad por Género, identificando los lugares de interés de la población. La cartografía muestra distintos flujos y usos dependiendo del objeto de estudio.

FIGURA 2 – IDENTIDAD DE LA CIUDAD A TRAVÉS DE LA OFERTA CULTURAL



Elaborado por los estudiantes Angélica Díaz, Paola García, Alonso Izquierdo, Eduardo Martínez. (2003 – II). El trabajo identificó la diversidad de la oferta cultural existente en las localidades en que está organizada administrativamente la ciudad. La cartografía muestra, desde los símbolos, expresiones significativas que representan dicha oferta.

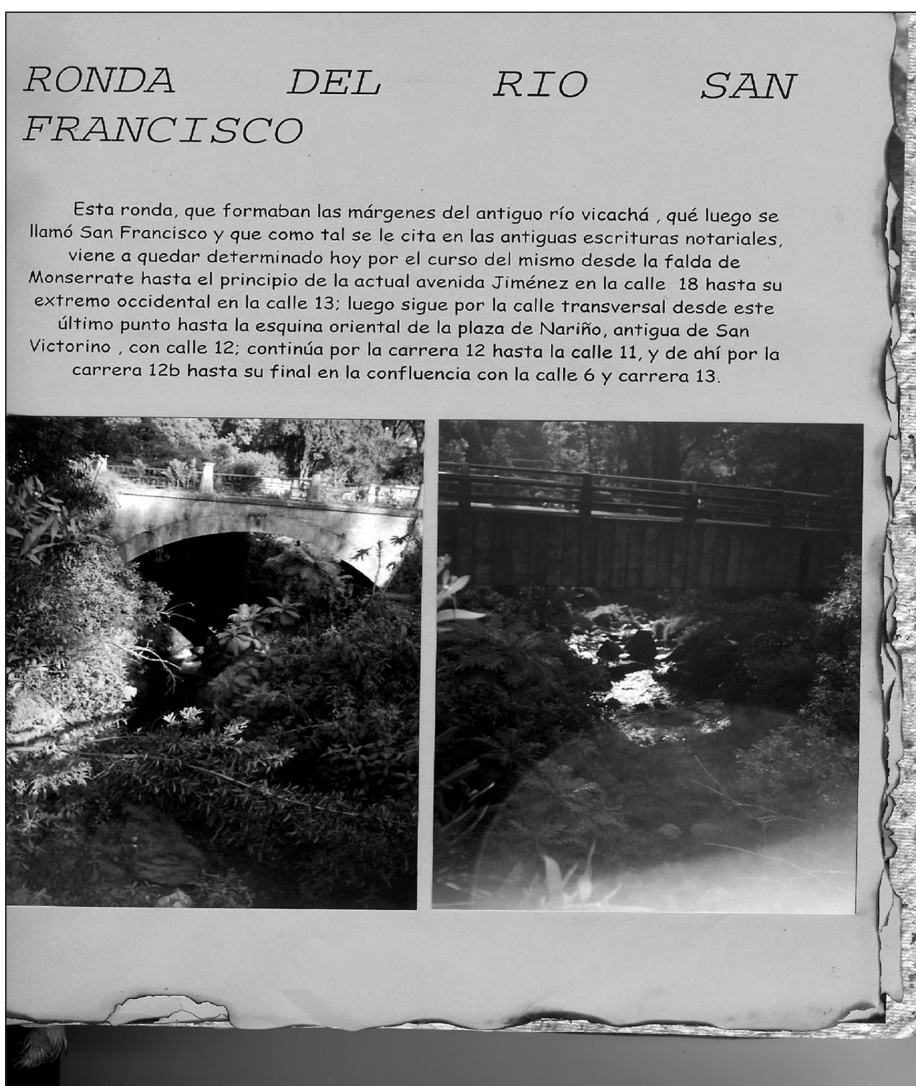
SUGERENCIAS METODOLOGICAS DADAS POR LOS MAESTROS
Realizar recorridos en diferentes días de la semana y a horas distintas para detectar ciertos ritmos en el desplazamiento, el uso de los lugares, los comportamientos ciudadanos, los niveles de accesibilidad, la percepción sobre la ciudad.
Planear visitas y charlas con la población y los funcionarios que expresen la visión de ciudad desde el escenario trabajado incluyendo lo institucional y lo subjetivo por parte de los usuarios de la misma.
Establecer las redes y los vínculos que se surgen desde el escenario de trabajo a partir de la recolección de información realizada.
Utilizar la representación espacial como un instrumento que exprese las formas de organización de la ciudad desde el escenario de trabajo.
Identificar otros lenguajes urbanos y otros discursos que se yuxtaponen a la mirada institucional de la ciudad.
Articular la información empírica recolectada con los marcos teóricos elaborados, para construir explicaciones (objetiva y subjetiva) acerca de la ciudad y de la ciudadanía que expresan los habitantes de Bogotá.

Un ejemplo real que ilustra la planeación del trabajo de los docentes involucra las siguientes fases:

- Definición del recorrido a realizar.
- Recorrido previo de los sectores seleccionados, en los cuales se determinan paradas explicativas en la que intervienen en diferentes momentos los docentes.
- Visitas institucionales.
- Caminatas específicas para hacer observación y registro de elementos de interés.
- Conversaciones formales y/o informales con los habitantes del sector.
- Diseño de guías de trabajo para orientar la lectura del paisaje urbano.

- Socialización de trabajos realizados mediante diversas técnicas como murales, muestras fotográficas, videos, instalación y performance.
- Jornadas de socialización de resultados.

FIGURA 3 – ESPACIOS DE CONSERVACIÓN Y DETERIORO



El equipo de profesores realiza registros fotográficos, los que se convierten en material de análisis para reflexionar respecto a la relación de los diversos actores sociales con los espacios existentes en la ciudad y sus efectos en la construcción de ciudadanía (2005 – II).

4. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DESDE LA CIUDAD MISMA. UNA GUÍA DE TRABAJO PARA CONOCER BOGOTÁ

Aprovechando el cumpleaños de la ciudad de Bogotá el 6 de Agosto, se realiza un acto pedagógico para enseñar a los ciudadanos formas de movilidad segura y otras formas de convivencia (2001). Para ello mostramos una de las guías de trabajo implementada en un itinerario diurno:

FIGURA 4 – EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DESDE LA CIUDAD MISMA



5.1. Guía de Trabajo: Miradas del Norte y Sur en Bogotá (2004)

A) INTRODUCCIÓN

La práctica académica que incluye un reconocimiento intra urbano por la capital de Colombia, pretende reconocer y recrear el imaginario que tiene el habitante de la ciudad acerca del “norte” y del “sur”. Por esta razón, se realizarán los dos recorridos paralelamente para luego contrastar las versiones manifiestas tanto en los estudiantes como en los pobladores de Bogotá y plantear algunas conclusiones preliminares sobre los estereotipos y realidades que se tejen alrededor de ellos.

B) METODOLOGÍA

- Utilización de las visiones particulares que tienen los estudiantes sobre el norte y el sur, como insumos para ser confrontadas durante los recorridos con la información recolectada a través de la observación y las conversaciones informales con los usuarios de los sectores.
- Registro fotográfico asociado con el tópico de trabajo asignado.
- Distribución de los estudiantes en cada uno de los recorridos.
- Distribución de los tópicos de trabajo de acuerdo con el escenario de trabajo de los grupos de estudiantes.
- Mirada grupal caracterizando mediante adjetivos el sector “norte” y el sector “sur” respectivamente.
- Consignar la conceptualización acerca de ciudad elaborada a partir del mismo, finalizando la salida de campo.
- Socialización de la experiencia.

SEGURIDAD	CIUDAD DIURNA Y NOCTURNA: NORMALIDAD
USOS DE SUELO	CIUDAD DIURNA Y NOCTURNA; RITMOS
ESTETICA-VITRINAS	OFERTA CULTURAL Y CIUDAD POR GENERACION: ADULTOS-ANCIANOS
ESTETICA-JARDINES	LUDICO: ESPACIOS CERRADOS Y ABIERTOS
TOPONIMIAS (NOMBRES DE LOS LUGARES)	CIUDAD POR GENERACION: NIÑOS Y JOVENES
EDUCATIVO	EDUCATIVO FORMAL Y NO FORMAL INDUSTRIA CULTURAL Y CIUDAD POR GENERO MASCULINO
HABITANTES Y ROLES MOVILIDAD FLUJOS-VEHICULOS	MOVILIDAD Y CIRCULACION URBANA
ESPACIO PRIVADO	LO PRIVADO
ESPACIO PUBLICO	LO PUBLICO, CIUDAD Y MEDICINAS
ARQUITECTURA	AMBIENTAL: NICHOS DE CONSERVACION Y DETERIORO

La salida de campo se materializa en diversos recorridos intra urbanos que responde a una tipología temática y funcional resultado de la vivencia realizada.

ITINERARIOS URBANOS
Zona comercial de Bogotá: centros comerciales y sectores con cierto grado de especialización comercial de la ciudad, muestran a través de su dinámica diversas maneras de configuración urbana y de ejercicio de la ciudadanía.
Zona de reserva: Humedal de la Conejera que es un ecosistema que sirve de refugio a aves migratorias y especies endémicas tanto vegetales como animales, además cumple una función de regulación hídrica tanto de las corrientes naturales como de las aguas residuales.
Zona de recuperación: Quebrada La Vieja que ha sido producto del trabajo comunitario de los ciudadanos residentes en el sector, quienes han arborizado la ronda de la misma, contribuyendo al embellecimiento estético y a la purificación del aire en un sector densamente urbanizado.
Zonas de patrimonio: Cementerio Central, Chorro de Quevedo, Templo de Nuestra Señora de Lourdes, que guardan la memoria colectiva de la ciudad a nivel político, religioso e histórico.
Sectores que se ubican bajo la connotación del estereotipo de lugar que pretende reconocer y recrear el imaginario que tiene el habitante de la ciudad acerca del “norte” y del “sur”.
Diurnos y nocturnos para contrastar la vivencia ciudadana a través de las características que le confieren los usuarios a los espacios de la ciudad.
Zona de conservación: Parque Entre nubes en el cual coexisten tanto los elementos del paisaje natural como del paisaje modificado.

Los elementos anteriores, se constituyen en insumos para desarrollar un ejercicio investigativo por parte de los estudiantes, con el acompañamiento permanente de un maestro del semestre, quien se constituye en el asesor del trabajo. El producto final, es un informe de investigación que es sustentado públicamente, presentando los resultados en torno a la problematización del escenario de trabajo propuesto.

Cabe señalar en este punto, que los escenarios de reflexión se han venido reconfigurando –así como los demás momentos del proceso– precisando las miradas, es decir, sustituyendo unas e incluyendo otras que no habían sido contempladas, un ejemplo de ello se muestra a continuación.

Ámbito Educativo: formal y no formal Lúdico: espacios abiertos y espacios cerrados
Financiero: red financiera nacional y red financiera internacional
Cultural: oferta cultural e industria cultural
Político – administrativo: descentralización y territorios cognitivos
Salud: medicina tradicional y medicinas alternativas
Ciudad diurna: normatividad y ritmos de la ciudad
Ciudad nocturna: normatividad y ritmos de la ciudad
Ciudad por género: ciudad masculina y ciudad femenina
Ciudad por generación: ciudad de los niños, ciudad de los jóvenes, ciudad de los adultos y ciudad de los ancianos
Movilidad y circulación urbana: vehicular, peatonal, ciclo rutas
Ambiental: nichos de conservación y de deterioro ambiental

Por otra parte, el proceso está acompañado por la identificación de la visión que tienen los estudiantes del ser ciudadano, a partir de la reflexión sobre la ciudad desde su vivencia. Esta, se materializa en el “*Relato Colectivo de Ciudad*”, denominado así por los maestros, bajo la intención de hacer visibles las experiencias, las concepciones, las características, las acciones que permiten pensar una ciudadanía pasiva y/o activa. La ciudad se presenta entonces, como texto y como discurso a través de la cual se pueden develar algunas prácticas ciudadanas, en la lógica de la interpretación de distintos lenguajes urbanos inscritos en la ciudad.

Es importante señalar, que cada una de las etapas mencionadas es relevante en un momento del semestre, por tanto, se dedica tiempo a su realización, presenta-

ción y evaluación. Así, los Relatos de ciudad, generan unas jornadas de intercambio y reflexión de las vivencias colectivas de la misma, las salidas de campo dan lugar a muestras que desde otras narrativas exponen a toda la comunidad universitaria, los análisis sobre el ser ciudadano que se evidencia y los informes de investigación emulan a nivel micro un evento académico, en el que los estudiantes en calidad de ponentes dan respuesta a su pregunta problemática.

6. LO QUE HEMOS ALCANZADO

CRITERIOS	ANÁLISIS
CONOCIMIENTO SOCIAL Y ESCOLAR	Se ha producido saber en la medida que se han hecho visibles elementos que no lo eran a partir de diferentes lecturas del contexto urbano, como la ciudad de los niños, la ciudad femenina y masculina, la ciudad diurna y nocturna, entre otros.
CIUDADANIA	Para el equipo de trabajo se hace relevante la ciudad en sus diversos ámbitos como el espacio inherente a la ciudadanía.
CURRÍCULO	<p>El trabajo permite hacer acercamientos importantes en el marco de la interdisciplinariedad, con la integración y aportes de diferentes núcleos temáticos para pensar desde otras perspectivas la ciudad y la ciudadanía.</p> <p>Posibilita un currículo abierto y flexible que parte de los intereses de maestros y estudiantes.</p> <p>Se observa una relación significativa entre teoría y práctica, haciendo un vínculo analítico entre las dos. Así mismo, se evidencia una alternativa investigativa nueva..</p>
MAESTROS	<p>Se ha ganado en rigurosidad conceptual así como en la planeación y organización de la experiencia pedagógica.</p> <p>Existe una valoración por parte de los maestros, quienes consideran que han cambiado sus prácticas pedagógicas y evaluativas.</p> <p>La preparación de la experiencia pedagógica en su totalidad, así como los momentos específicos (asesorías, salidas de campo intra urbanas, evaluación colegiada), se constituyen en un espacio valioso de interlocución entre los profesores que mediados por la actividad académica, también se han consolidado como equipo desde la camaradería y colegaje que permite este tipo de actividad.</p>

ESTUDIANTES	<p>Valoración de las percepciones individuales y colectivas de los estudiantes y re configuración de las representaciones tanto de estos como de los maestros sobre la ciudad y la ciudadanía.</p> <p>Desmitificación de la idea de que el lenguaje y la escritura son una sola, así se da paso a otros sistemas de representación y lenguajes narrativos, visuales, audiovisuales, multimediales, literarios, escénicos, auditivos, que enriquecen la producción discursiva de los estudiantes.</p> <p>Los estudiantes construyen pensamiento estético evidenciando un proceso de sensibilización esencial en la formación de los futuros licenciados.</p>
MAESTROS Y ESTUDIANTES	<p>Se establecen aprendizajes compartidos ganando en el desarrollo de competencias del pensamiento social divergente como la descentración.</p> <p>Reconocimiento por parte de los maestros y de los estudiantes de otras formas de presentar los resultados de los ejercicios de investigación, que son igualmente válidos y rigurosos como el texto escrito.</p>

Lo anterior, muestra una forma de abordar el ser ciudadano desde el conocimiento y reconocimiento del ámbito urbano que vivencia. Por lo tanto, la responsabilidad que tiene la educación geográfica se centra en evidenciar la comprensión de los nexos existentes entre los diversos elementos que conforman el espacio geográfico dándole sentido al lugar a través de la subjetividad de sus ocupantes, sin desconocer los imaginarios, tanto individuales como colectivos y el uso real de ellos.

BIBLIOGRAFÍA

- ALDEROQUI, S. (2002). Enseñar a pensar la ciudad en: *Ciudad y Ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano*, Buenos Aires, Paidós, Colección Cuestiones de Educación, Pág. 33 a 66.
- HERRERA FLORES, J. (2006). Lo ciudadano en tiempos de conflicto: ciudadanía y derechos humanos una visión relacional en: *Ciudadanía y Conflicto. Memorias del Seminario Internacional*. Bogotá, Fondo de Publicaciones. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Pág. 23 a 65.
- VIVIESCAS, F. (1996). La ciudad: la calidad del espacio para la vivencia, en *Pensar la ciudad*, Bogotá, Tercer Mundo Editores-CENAC-FEDEVIVIENDA, Pág. 143 a 170.

Didáctica Geográfica, 3.^a época
9, pp. 233-242
ISSN: 0210-492-X
DL: MU 288-1977
Editado en 2007

LA EDUCACIÓN GEOGRAFÍA EN LA FORMACIÓN DEL CIUDADANO COMO EJE DEL CURRÍCULO DEL LICEO BOLIVARIANO EN VENEZUELA

BEATRIZ CEBALLOS GARCÍA

Centro de Investigaciones Geodidácticas de Venezuela

RESUMEN:

El papel de la geografía y su enseñanza en la interpretación y solución de los problemas sociales y ambientales ha sido una preocupación en los procesos de transformación que se adelantan en la educación venezolana. Se revela la importancia de una educación geográfica desde las ciencias sociales, a partir de un enfoque interdisciplinario: la geohistoria, con el propósito de la formación del ciudadano desde el Liceo Bolivariano.

PALABRAS-CLAVE:

Educación geográfica, formación ciudadana, liceo bolivariano, geohistoria.

ABSTRACT:

The role of geography and its teachings, in the interpretations and solutions of environmental and social problems, has been a concern in the development of Venezuelan education. Geography, as part of the social sciences, is vital to a child's education due to its interdisciplinary nature; geohistory, with the purpose of the development of citizens for the Bolivarian High School.

KEY WORDS:

Geographical education, civic formation, lyceum bolivariano, geohistory.

RÉSUMÉ:

Le rôle de la géographie et son enseignement dans l'interprétation la solution des problèmes sociaux et environnementaux a été une préoccupation dans les processus de transformation qui sont présents dans l'éducation vénézuélienne. On constate l'importance d'une éducation géographique des sciences sociales, à partir d'une optique interdisciplinaire : la géohistoire avec l'intention de la formation citoyenne du Lycée Bolvérien.

MOTS CLÉ:

L'éducation géographique, la formation citoyenne, le Lycée Bolvérien, la géohistoire.

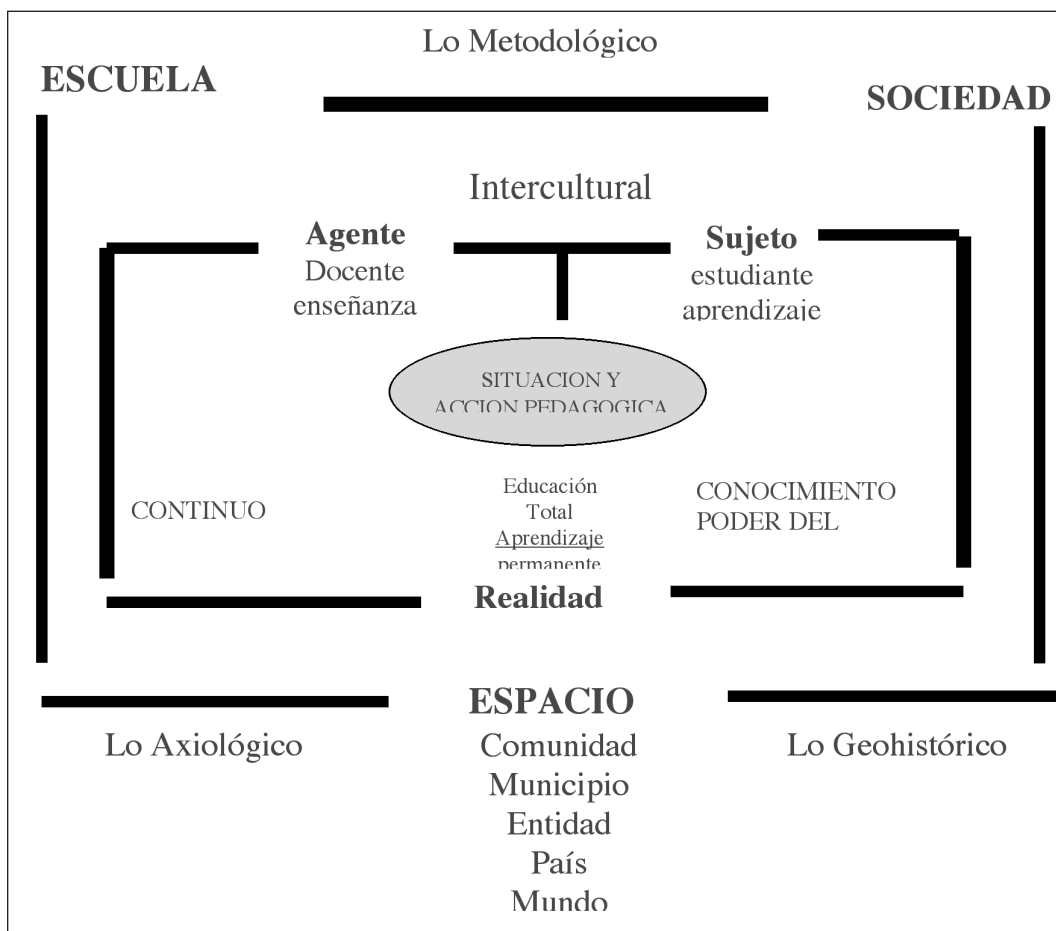
1. INTRODUCCIÓN

En este artículo pretendemos analizar una propuesta metodológica, englobado en un paradigma geohistórico, con el objetivo de afrontar los procesos de construcción ciudadana en el contexto de las necesidades del sujeto, vinculado a una determinada comunidad resultado de condiciones históricas. Los resultados se aprecian con experiencias exitosas en las investigaciones de postgrado, eventos académicos y la sistematización de experiencias del Liceo Bolivariano, donde se insiste sobre la relación entre escuela, comunidad y espacio en la generación y desarrollo de los valores de solidaridad y compromiso. Descubrir la especificidad desde el lugar y la generalidad desde lo nacional y mundial es la vía para comprender la acción de la globalización y las posibles pautas de acción desde el estudio de las localidades con esta visión interdisciplinaria hacia la construcción de nuestra identidad como pueblo y nación. Las estrategias se orientan hacia la formación del ciudadano, donde se promueve la motivación de conocer, analizar y valorar la realidad, percibir sus contradicciones, comprender los cambios que reclama, construir conocimiento en los niveles superiores y proponer las alternativas de solución a los problemas de las comunidades. De esta forma, el conocimiento geográfico se hará pertinente al ser más útil a la sociedad, tanto por su incidencia en la formación integral del sujeto con una actitud crítica ante la realidad, como por la generación de argumentos para la gestión de proyectos comunitarios de los sectores públicos y privados hacia la transformación de las localidades.

La educación geográfica en Venezuela en la Escuela Bolivariana y Liceo Bolivariano tiene como enfoque la consideración de la relación entre escuela-sociedad y espacio. Este enfoque se asume en el diseño curricular de los estudios de postgrado en la enseñanza de la geografía de la UPEL (*) (Maracay, Caracas, Rubio,

* En la Universidad Central de Venezuela, Universidad de los Andes, La Universidad del Zulia y la Universidad Católica Andrés se forma a los estudiantes como licenciados que también pueden dictar los cursos de geografía.

Barquisimeto, Maturín) en LUZ (Maracaibo), así como en algunos cursos de los estudios de pregrado. El desarrollo de producciones intelectuales sobre las comunidades y su aplicación didáctica constituye una de las fortalezas para contribuir con el conocimiento geográfico del país. Esta situación ha servido de soporte a la política educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte relacionada con los cambios curriculares en la escuela, liceo y universidades en el área de las ciencias sociales. Se coloca a la geografía como un saber fundamental para promover la formación del ciudadano. Tal como se ilustra en la siguiente figura:



La dinámica de las relaciones agente-sujeto está sintetizada en la situación y acción pedagógica. De esta forma, se proponen cambios curriculares que tengan como centro la relación escuela/comunidad/desarrollo endógeno. Las ciencias

sociales se convierten en el eje para la integración con las demás áreas. En las propuestas curriculares, desde una concepción integradora de saberes se quiere revalorizar el papel de la geografía desde un enfoque geohistórico. Se orienta hacia la formación del ser social y solidario con su comunidad, mediante el desarrollo de proyectos y Seminarios de investigación para el desarrollo endógeno y desarrollo sustentable vinculados a las actividades socioambientales y productivas propias de las localidades, la región y el país. Así mismo, se impulsa la participación de los jóvenes y docentes con la comunidad mediante propuestas de proyectos en función de las necesidades de desarrollo local, en correspondencia con la región y el país. Las estrategias se orientan hacia la formación del ciudadano, donde se promueve la motivación de conocer, analizar y valorar la realidad, percibir sus contradicciones, comprender los cambios que reclama, construir conocimiento en los niveles superiores y proponer las alternativas de solución a los problemas de las comunidades. El valor educativo se extrae de la posibilidad de alertar acerca del devenir de la humanidad a través de la reflexión sobre la realidad social desde las *relaciones*, para así descubrir las contradicciones derivadas del impacto de una civilización como la actual, con una tecnología que no proporciona empleo.

2. LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA EN LOS DOCENTES Y EL ANÁLISIS GEOHISTÓRICO

La perspectiva de análisis geohistórico surge de una comunidad de intelectuales liderado por el profesor Ramón Tovar. El Centro de Investigaciones Geodidácticas de Venezuela, asesorado por este investigador social y educador (1978-2000) asume la geohistoria como fundamento teórico central de las producciones intelectuales con aplicación didáctica. Lo geohistórico se plantea con una visión interdisciplinaria, donde convergen la vertiente sociológica, antropológica e histórica, además de la económica para la definición de una espacialidad producto de condiciones históricas dadas. Conlleva a la identificación de “las permutaciones geohistóricas” como vía para descubrir los signos del cambio a fin de dar las pautas para acciones concretas que atiendan a las necesidades de los grupos humanos. Los miembros del Centro de Investigaciones Geodidácticas comienzan a profundizar sobre el estudio de las comunidades desde este enfoque: en los cursos de pregrado y de la Maestría en enseñanza de la geografía en la UPEL (Maracay, Rubio, Maturín, Caracas) y La Universidad del Zulia. Desde 1978 tiene como objetivo contribuir con la mejora de la enseñanza de la geografía como ciencia social entre los docentes de la Educación Básica, Media y Profesional.

Las permutaciones geohistóricas nos conducen a la dinámica espacial. Ofrecen la posibilidad de acceder a sus tendencias que al funcionar como “diagnóstico”, intelecta la realidad y orienta acerca de las intervenciones pertinentes.

La aplicación de este enfoque para el análisis de nuestro pueblo de Venezuela ha conducido a identificar la contemporaneidad de la vida nacional a partir de la identificación de la *permutación geohistórica* en un fenómeno político con implicaciones económicas y socioculturales. Con ello la construcción de argumento de la necesidad del desarrollo endógeno. En Venezuela, medidas políticas como implicaciones económicas, representada por la Ley de hidrocarburos (1943) y del Impuesto sobre la renta (1948), provoca un cambio de estructura fiscal que genera la participación estatal de los beneficios petroleros; el Estado pobre, único propietario de los recursos del subsuelo, dado por una legislación heredada de la colonia, se vuelve un Estado rico. El ritmo acelerado, generado por el nivel de intervención desde un poder político, crea condiciones para que a finales de la década de los cuarenta y toda la década del cincuenta se orienten las inversiones en infraestructura vial para crear las condiciones propias de las aglomeraciones para el consumo. El éxodo masivo y acelerado de la población de interior al centro impulsa un cambio de estructura espacial: la estructura centralizada sustituye a una estructura espacial regionalizada de la Venezuela agraria construida durante más de trescientos cincuenta años. Esta permutación contemporánea traduce la contradicción específica de nuestro pueblo: *la principal fuente de trabajo no es la principal fuente de riqueza*. Los signos sociohistóricos no se dejan esperar: pobreza y desempleo emergen hasta niveles actuales que la marginalidad se constituye en un problema de Estado.

La situación social, política, económica y cultural se sintetiza en la estructura y dinámica espacial que se deriva de la permutación geohistórica denunciada. Todo análisis de las comunidades venezolanas tendrá como referencia teórica y metodológica las derivaciones de este hecho, y por supuesto las pautas de intervenciones a escala de esas comunidades, donde desde la consideración del *lugar* como categoría determina las acciones más pertinentes. Siempre orientadas a construir nuevas relaciones para nuevos cambios en beneficio de la mayoría de la población.

Desde este contexto de análisis geohistórico se ofrece la habilitación metodológica. Se produce a partir de la elaboración del diagnóstico de las comunidades de las instituciones educativas a fin de detectar la problemática existente, las potencialidades y características culturales, geográficas, económicas, históricas, ambientales, políticas, sociales y económicas. El sujeto se convierte en fuente de información y en objeto de estudio, al estar involucrado en los problemas detecta-

dos en su comunidad y en la comunidad donde se inserta la escuela. De esta forma, la aplicación del diagnóstico de la comunidad como base del proceso de aprendizaje trasciende el logro de los objetivos programáticos en el área de Ciencias Sociales, para convertirse en una estrategia integradora donde se produce una conexión entre las áreas, elevando los niveles de concienzación y participación del sujeto. Su situación se impone como objeto de reflexión y fuente para la formación del futuro ciudadano con una firme conciencia social. La producción de nociones, conceptos y enunciados se realiza a nivel de los estudios de postgrado: la Maestría en enseñanza de la geografía y geohistoria de la UPEL (Maracay, Caracas, Rubio) y la maestría en geografía, mención docencia de LUZ. Constituyen ejemplos del desarrollo de investigaciones geohistóricas, que permiten conocer las situaciones sociohistóricas de las comunidades seleccionadas, así como en las propuestas de intervenciones en el orden educativo, cultural y hasta económico, en el contexto del proceso de descentralización. La influencia de la geografía francesa (Universidad de Estrasburgo y Universidad de Caen) con énfasis en lo social esta presente en estas producciones. Se ha realizado más de 150 trabajos geohistóricos sobre diferentes localidades del país, agrupadas en 15 entidades federales, lo cual se constituye en una fortaleza para profundizar en la definición de estos espacios que garantice prescripciones válidas para los cambios deseados.

3. LA FORMACIÓN DEL CIUDADANO COMO NECESIDAD SOCIAL

La formación ciudadana se asume como una necesidad social. La realidad actual con nuevas formas de organización social, económica y política impone una educación dirigida a definir los conocimientos y capacidades que exige la formación ciudadana para contrarrestar la pérdida de significado de la idea de ciudadanía asociada a la nación.

La formación del ciudadano se debe inscribir en la necesidad de responder a la Educación como proceso de socialización. El deterioro del este proceso de socialización lleva a percibir como reto fundamental la *formación para el ejercicio responsable de la ciudadanía*, a fin de promover una identidad ligada al sentido de continuidad histórica y para enfrentar “la pérdida de interés, ausencia de utopía y falta de sentido”. (Tedesco, 1996)

Esta pérdida de sentido provoca situaciones que se constituyen en un reto para la educación geográfica. Se reduce el futuro y las perspectivas de trayectoria tanto individual como social a un solo criterio dominante, el criterio económico, que incide a su vez en los niveles de cohesión social.

En este sentido, el desafío actual de la Educación Geográfica responde a la posibilidad de contribuir significativamente con la formación del individuo situado en sociedad, es decir como ciudadano. Orientar la acción educativa hacia la formación integral del individuo para que sea capaz de analizar con sentido crítico y de organización su propio camino hacia la comprensión de sí mismo y de su medio, en vía de su propia realización.

4. LA COMUNIDAD LOCAL COMO CENTRO DE LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

Las estrategias pedagógicas tienen como centro a la comunidad local. A través del *diagnóstico de la comunidad* se recoge, por un lado, los elementos fundamentales de la acción investigadora interdisciplinaria. Por otro lado, los principios de la metodología geohistórica con su doble perspectiva temporal y espacial. La propuesta geodidáctica se inspira en estas consideraciones. Los alcances tanto a nivel cognoscitivo como afectivo en el estudiante docente se apoya en gran parte en la concepción adoptada para abordar el diagnóstico de la comunidad. La propuesta queda definida en los siguientes términos:

“... proponemos un diagnóstico de la comunidad local desde una perspectiva global que tome en consideración tanto la realidad del contexto espacial en que se ubica el plantel como la del comportamiento de los elementos estructurantes de la comunidad educativa (familia, escuela, asociaciones). Todos estos elementos interactúan a su vez con la realidad local que abarca tanto el sector inmediato a la escuela como a todos aquellos sectores de donde procede el alumno de centro educativo. El estudio de todos estos elementos enmarcados en la realidad local se vincula con la realidad nacional, mundial y con la sociedad en su conjunto para la mejor aprehensión de la problemática de la comunidad” (Ceballos, 1985)

Los procedimientos fundamentales se agrupan en tres grandes fases. La primera referida a la recolección de datos a través de la observación directa, realización de encuestas, entrevistas, consultas bibliográficas y hemerográficas. La segunda referida a la interpretación de los datos a partir de correlaciones de carácter socio-económico (población, distribución y movilidad, ingresos, ocupación, tipos de viviendas, dotación de servicios) y de carácter geohistórico, proceso de cambios en el uso del espacio, correspondencia con la estructura económica, política y social a escala regional y nacional.

La última fase, abarca la definición de problemas, necesidades e intereses locales en el contexto de lo nacional y mundial.

La aplicación de estas fases, enmarcada en la concepción de la *educación problematizadora* permite profundizar en el análisis de la realidad local, definiendo en

cada caso lo general de lo particular. La *Educación Problematizadora*, es definida por Guédez en los siguientes términos:

“Es aquella que transforma los contenidos instruccionales en expectativas para nuevas conquistas y en referencias para el análisis y la valoración de las situaciones históricas (...) es aquella que se aleja de las puras posibilidades de conservación del saber para llegar al examen e interpretación de la realidad (...) propone a los hombres su situación como problema.” (1987).

El diagnóstico de la comunidad, nos revela no tan sólo las características de los alumnos con relación a su nivel socioeconómico, sino que nos proporciona la oportunidad de conocer, analizar e interpretar el contexto de la comunidad y juzgar la actuación de los alumnos no de manera aislada o intrínseca a su identidad como persona, sino dentro de una perspectiva social. Además, proporciona elementos de análisis para la integración con otras áreas, bien sea a través de la utilización mutua de conceptos y nociones, como de la identificación de problemas donde van a converger diferentes perspectivas de análisis para proponer alternativas de solución.

La habilitación metodológica en el educando se produce a partir de la elaboración del diagnóstico de las comunidades de los planteles donde estudian. El sujeto se convierte en fuente de información y en objeto de estudio, al estar involucrado en los problemas detectados en su comunidad. De esta forma, la aplicación del diagnóstico de la comunidad como base del proceso de aprendizaje trasciende el logro de los objetivos programáticos en el área de Ciencias Sociales, para convertirse en una estrategia que permite elevar los niveles de conciencia y participación del sujeto. Su situación se hace objeto de reflexión, contribuyendo con la formación del futuro ciudadano con una firme conciencia individual y colectiva.

Los resultados obtenidos en la implantación de las propuestas curriculares revelan la importancia de una educación geográfica desde el enfoque desarrollado para afrontar los procesos de construcción ciudadana en el contexto de las necesidades del sujeto, vinculado a una determinada comunidad. Experiencias exitosas se registran en los informes de las investigaciones de postgrado y de los eventos especiales donde se insiste sobre la relación entre escuela comunidad y espacio en la generación y desarrollo de los valores de solidaridad, compromiso, y responsabilidad como vía para la promoción de la formación ética. Descubrir la especificidad desde el lugar y la generalidad desde lo nacional y mundial es la vía para comprender la acción de la globalización y las posibles vías de acción a través del estudio de las localidades con visión interdisciplinaria, en nuestro caso con el enfoque geohistórico, como una opción válida en la construcción de nuestra identidad

como pueblo y nación, y como proyecto histórico-pedagógico al insertarse en la política educativa.

5. CONCLUSIONES

La perspectiva de análisis geográfico adoptada en la Escuela y Liceo Bolivariano puede contribuir significativamente en la formación de ciudadanos más comprometidos, con identidad nacional desde el sentido de pertenencia a una determinada comunidad, dispuestos a intervenirlas a partir de los conocimientos elaborados y los valores asumidos. La demanda sistemática de un conocimiento geográfico integral de las comunidades venezolanas exige la construcción de una teoría del espacio nacional en la educación superior con enfoque interdisciplinario que logre interpretar las características propias de estas realidades, proponga las pautas de intervención orientadas a la mejora de la calidad de vida de la población. De esta forma, el conocimiento geográfico se hará cada vez más útil a la sociedad, tanto por su incidencia en la formación integral del sujeto con una actitud crítica ante la realidad, como por la generación de argumentos para la gestión de proyectos comunitarios de los sectores públicos y privados de las localidades.

BIBLIOGRAFÍA

- ANGULO, W. (2003). *La descentralización y fortalecimiento del Estado-Nación Una contribución desde la geohistoria*, Caracas, UPEL-IPC.
- APITZ DE PARRA, A. y CEBALLOS, B. (2000). Programa de investigación: infraestructura pedagógica en el área de ciencias sociales en la maestría en geografía, mención Docencia de la Universidad del Zulia. *Revista Educere*, ULA, 12, 31-38.
- APITZ DE PARRA, A. y ZAMBRANO, W. (2005). *Propuesta de reformulación de la maestría en geografía mención docencia* Universidad del Zulia Facultad de Humanidades y Educación, División de Estudios para Graduados (I Seminario Binacional de geografía social, LUZ).
- CEBALLOS, B. (1989). Origen y estructuración de una disciplina: la geohistoria, *Tierra Firme*, N 24, 344-369.
- CEBALLOS, B. (1999). Los retos de la educación geográfica en la formación del ciudadano Venezolano. In C. Beatriz (ed.) *El Hombre Venezolano y el Siglo XXI. Memoria de las Jornadas Geográficas*. (227-241). Caracas: Comisión Presidencial V Centenario de Venezuela, UPEL, BNV, CN.
- CEBALLOS, B. (2003). *El Diagnóstico Geohistórico y la Intervención en las Comunidades*. Caso Lobatera-Táchira: UPEL.

- CEBALLOS, B. (2004). Educación geográfica y las formación del “ser educado” en la Educación Básica. Experiencia Venezolana, *SAPIENS, Revista Universitaria de Investigación*, (UPEL), 5, 1, 121-132.
- FIGUEROA, R. (2000-2002). Hacia la construcción de una agenda de investigación de las ciencias sociales y su enseñanza, *Geodidáctica*, (CIGD). 7, 69-91.
- GUÉDEZ, V. (1987). *Educación y Proyecto histórico Pedagógico*, Kapeluz venezolana, UNA, Caracas.
- TEDESCO, J. C. (1995). *El nuevo Pacto educativo; Ciudadanía y competitividad en la sociedad moderna*, Alauda-Anaya, Madrid.
- Ministerio de Educación y Deportes (MECD). Viceministerio de Asuntos Educativos (2004). *Liceo Bolivariano. Adolescencia y Juventud para el Desarrollo Endógeno y Soberano*. Caracas.
- TOVAR, R. (1991). *Sendas de la Nueva Ciencia*, Caracas: Vadell Hermanos Editores.

Didáctica Geográfica, 3.^a época
9, pp. 243-258
ISSN: 0210-492-X
DL: MU 288-1977
Editado en 2007

EDUCAR EN LA PARTICIPACIÓN COMO EJE DE UNA EDUCACIÓN CIUDADANA. REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS*

FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ y NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ
Universidad de Sevilla

RESUMEN:

Los graves problemas sociales y ambientales de nuestro mundo exigen una educación que permita a los alumnos comprender mejor esos problemas y actuar en consecuencia. De ahí la importancia de una Educación para la Ciudadanía centrada en la participación ciudadana. Pero esa meta no está exenta de dificultades, debido a diversos factores, como la formación del profesorado o las limitaciones del contexto escolar. Partiendo de estas reflexiones, se analizan las experiencias de tres programas educativos, desarrollados en la provincia de Sevilla, que pretenden fomentar la participación de niños y jóvenes en su ciudad. .

PALABRAS-CLAVE:

Educación para la Ciudadanía; Participación ciudadana; Experiencias educativas innovadoras.

ABSTRACT:

The serious social and environmental problems of our world demand an education that allows the students to understand those problems better and to act in consequence. Therefore, the importance of an Education for Citizenship centered in the citizen participation. But that goal doesn't lack difficulties, due to different factors, such as teachers' training or the limitations of school context. Taking these reflections into account, we analyze the experiences of three educative programmes, developed in the province of Seville, that try to foment the participation of children and young people in their town.

* Este trabajo es resultado parcial del Proyecto I+D, con referencia SEJ2006-08714/EDUC, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia y por Fondos FEDER, titulado "Educación para la ciudadanía y formación del profesorado: Dificultades y posibilidades para educar en la participación ciudadana".

KEY WORDS:

Education for Citizenship; Citizen Participation; Innovative Educational Experiences.

RÉSUMÉ:

Les graves problèmes sociaux et environnementaux de notre monde exigent une éducation qui permet aux élèves de comprendre mieux ces problèmes et d'agir en conséquence. Donc l'importance d'une Éducation à la Citoyenneté centrée à la participation des citoyens. Mais cet objectif n'est pas exempt de difficultés, à cause de divers facteurs, comme la formation du professorat ou les limitations du contexte scolaire. À partir de ces réflexions, on analyse les expériences de trois programmes éducatifs, développés dans la province de Séville, qui prétendent favoriser la participation des enfants et des jeunes dans leur ville.

MOTS CLÉ:

Éducation à la citoyenneté; Participation des citoyens; Expériences éducatives innovatrices.

1. INTRODUCCIÓN

La Geografía desde siempre ha contribuido a entender mejor el mundo y, por tanto, a posibilitar acciones tendentes a transformarlo, si bien es evidente que, según las épocas (y los intereses en juego) y según los enfoques o paradigmas de referencia, esa cosmovisión y esa contribución a la acción han sido diferentes. Sin embargo, la Geografía en la educación, y especialmente en el contexto escolar, no siempre cumple esos objetivos; o, mejor dicho, suele proclamar esos objetivos, pero la práctica educativa, luego, queda muy distante de los mismos.

Es difícil –y hasta pretencioso– analizar, en pocas palabras, este desajuste, pero conviene recordar, al menos, dos realidades poco tenidas en cuenta desde la perspectiva didáctica: en primer lugar, la Geografía escolar no siempre tiene que ver con la Geografía científica; en segundo lugar, los contenidos geográficos que la educación escolar pretende que sean aprendidos por los alumnos son paquetes de conocimientos generalmente poco conectados con los problemas reales con los que están en contacto esos alumnos.

Lo primero es una obviedad, pero con frecuencia pasa desapercibido, pues se tiende a considerar que la Geografía enseñada en el contexto escolar es un resumen o una adaptación de la producción científica de los geógrafos. No es necesario que nos detengamos en demostrar que no es así. Basta con abrir cualquier libro de texto para comprobar que los contenidos geográficos suelen estar bastante alejados de los ámbitos de investigación en que se mueve la Geografía científica (son diferentes los problemas abordados, la forma de trabajarlos, los resultados presentados...). En el currículum escolar –tal como se plasma en los libros de texto más

usados— tiende a acumularse un conocimiento geográfico codificado en forma de definiciones, descripciones estandarizadas y ejemplos convencionales, que, en todo caso, pretende ser compensado con unos toques de temáticas transversales y ciertos añadidos de problemas actuales; ingredientes ambos que son fácilmente separables del cuerpo convencional de contenidos, claramente identificable tanto para el profesorado —que desarrollará su enseñanza siguiendo la lógica de ese cuerpo de contenidos— como para el alumnado —que sabe cómo tiene que dosificar su esfuerzo en relación con el mismo para tener éxito en el contexto escolar, especialmente a través del examen¹—.

Sirva esta primera constatación para advertir acerca de lo dificultoso que puede resultar el intento de integrar en el cuerpo de contenidos escolares de Geografía —y, por extensión del área de Ciencias Sociales— otros contenidos, con una lógica y con una génesis diferente, y para entender que el éxito de dicha empresa no puede fiarse solamente a la buena intención de algunos profesores y profesoras voluntariosos.

En cuanto a lo segundo —que los contenidos de la Geografía escolar suelen estar desconectados de los problemas sociales y de las experiencias vitales del alumnado—, es algo que complementa lo anteriormente dicho. En efecto, muchos de los contenidos manejados en la enseñanza resultan excesivamente teóricos, fríos y desvitalizados, de forma que es difícil que los alumnos y alumnas puedan llegar a pensar que ese conocimiento sirva para entender los problemas reales y para intervenir en el mundo en el que ellos se mueven a diario. Se actúa, así, desde el supuesto —no explicitado— de que la educación tiene “un efecto diferido”: se trataría de enseñar “ahora” en la escuela un cuerpo de conocimientos —generalmente con una lógica disciplinar— para que “luego” los niños y jóvenes puedan utilizarlo para interpretar el mundo e intervenir fuera de la escuela, en la realidad social. Pero lo que ocurre es que los alumnos no suelen generalizar ni transferir lo aprendido en la escuela a las situaciones reales de la vida². La situación se ve agravada por el hecho de que el cuerpo de conocimientos que se pretende transmitir en la escuela se halla claramente sesgado hacia el ámbito cognitivo en detrimento de otros ámbitos, como el afectivo o el conductual, más directamente conectados con la experiencia cotidiana.

¹ El análisis que F.J. Merchán (2005) realiza del funcionamiento de las clases de Historia en Secundaria y del papel del examen en la gestión del aula puede ser ilustrativo, asimismo, para las clases de Geografía, y del área de Ciencias Sociales en su conjunto.

² El problema de la transferencia de lo supuestamente aprendido en el contexto escolar a los contextos reales es una de las cuestiones que consideramos clave en el debate didáctico. Sobre ello puede verse más detenidamente García Díaz, 1998.

Sirva, asimismo, esta segunda constatación para advertir que los contenidos relacionados con la educación para la ciudadanía, y más concretamente con la participación ciudadana, al estar más directamente vinculados a la acción, no tienen apenas parentesco con los contenidos disciplinares habituales, y exigirían, por lo demás, ser trabajados mediante actividades diferentes de las que se utilizan en la enseñanza de aquellos otros (demasiado centradas en la explicación de conocimientos que ya vienen “dados” y que los alumnos sencillamente han de aprender, no siendo, en principio, indispensable la generalización ni la aplicación en un contexto real fuera de la escuela).

En contraste con las constataciones anteriores, las nuevas realidades de nuestro mundo, con los graves problemas a ellas asociados, están exigiendo una respuesta urgente por parte de la educación (García Díaz, 2004; García Pérez, 2005). Y la educación para la ciudadanía debe de constituir un pilar básico de esa respuesta. Más concretamente, la dimensión de participación ciudadana debe servir para fundamentar el desarrollo de una democracia de carácter más participativo. De hecho, la necesidad de dar una respuesta adecuada a esta situación es reconocida desde distintas instancias nacionales e internacionales. En ese sentido, el hecho de que la recién aprobada LOE contemple la existencia de una asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (en Primaria, en Secundaria Obligatoria y en Bachillerato), más allá del debate acerca de la conveniencia de engrosar el currículum con una asignatura más, puede ser considerado como una posibilidad de afrontar esta finalidad educativa, sin que ello pueda suponer, en ningún caso, que las demás áreas curriculares se desentiendan de su responsabilidad a este respecto. De ahí el interés de recordar las potencialidades educativas de la Geografía.

2. HACIA UNA CIUDADANÍA GLOBAL. LA IMPORTANCIA DE LA PARTICIPACIÓN

En todo caso, la ciudadanía en la que hoy se tendrían que educar nuestros alumnos y alumnas debería tener un carácter diferente del que han tenido los intentos convencionales de educación cívica. Propugnamos una ciudadanía global, que habría de superar tres aspectos básicos: los límites de las patrias; los de los ámbitos educativos convencionales; y los límites entre educación, formal, no formal e informal.

Respecto a la necesidad de una ciudadanía concebida como mundial, diversos artículos de este número monográfico abundan en dicha idea, y así se reclama, ade-

más, desde diversas instancias³; por lo que no nos detendremos en su análisis. Baste reiterar la necesidad de esa dimensión educativa para poder hacer frente a los graves problemas sociales y ambientales, que tienen, asimismo, una escala planetaria; lo que no puede suponer olvido de la escala local, en la que inevitablemente se ha de plasmar la intervención de los educandos.

La idea de ciudadanía, entendida en el sentido integrador que estamos planteando debería superar, asimismo, los límites tradicionales de los campos de conocimiento implicados en la enseñanza, incorporando toda una serie de dimensiones o facetas que permitan articular un enfoque educativo complejo. En ese sentido, parece indispensable contar con una dimensión de información política, social e institucional, tanto desde una perspectiva histórica como desde una perspectiva actual⁴. Pero la Educación para la Ciudadanía requiere una dimensión más vinculada a la acción, que se podría formular como educación para la participación ciudadana, entendida en un amplio sentido y en distintas escalas (en el propio barrio, en la ciudad, en el estado, en el mundo...). Esta dimensión incluiría, entre otros aspectos, la educación política y, lógicamente, la educación para la democracia, además de la perspectiva ética.

El enfoque global que reclamamos requiere, asimismo, el concurso de otras dimensiones relevantes. Nos parecen indispensables, al menos, la relativa a la convivencia y la relativa al compromiso con los problemas sociales y ambientales. Se podría rescatar, así, una Educación para la Convivencia, entendida no sólo en el contexto cotidiano de los alumnos sino, sobre todo a escala mundial. En esa línea, se podría integrar, también, la Educación para la Paz. Y en cuanto al compromiso con la problemática socioambiental, se requeriría, también, una educación para el desarrollo sostenible, incorporando, desde una nueva óptica, aspectos de la tradicional Educación para el Desarrollo y de la nueva perspectiva de educación para la sostenibilidad (entendida como un nuevo enfoque de la Educación Ambiental). En esta dimensión se incluiría, por consiguiente, la sensibilidad y el sentido crítico ante las desigualdades, así como el compromiso de lucha por un mundo más justo.

³ Esta idea ha sido ampliamente desarrollada por E. Morin, en diversas obras, entre otras en su informe sobre educación para la UNESCO (Morin, 2001). Puede verse también, a este respecto, García Pérez, 2005.

⁴ Esta perspectiva podría tener una mayor vinculación a contenidos procedentes de las ciencias jurídicas, que no han tenido mucha presencia en este campo en el caso español, a diferencia del caso francés (véase, por ejemplo, Audigier y Lagelée, 1996 o Robert, 1999).

Por fin, es evidente que una Educación para la Ciudadanía, tal como se está caracterizando, no puede quedar reducida al ámbito de la educación formal y, menos, al estrecho espacio curricular de una asignatura con escasa presencia escolar. En efecto, nos parece indispensable que desde el ámbito escolar se tengan en cuenta algunas de las propuestas desarrolladas dentro del campo de la educación no formal e informal para trabajar el contenido de la participación u otros contenidos relacionados con el mundo de los valores. Este tipo de experiencias presenta algunas ventajas en relación con determinados rasgos de la escuela tradicional: una organización espaciotemporal flexible; una concepción del contenido más abierta y vinculada a los problemas sociales próximos; un diseño de las actividades más variado; un papel más activo de los aprendices y del propio formador... En ese sentido, y aun siendo conscientes de que no se pueden trasladar fácilmente al contexto escolar experiencias generadas fuera del mismo, sería muy conveniente tener en cuenta esas posibles aportaciones en relación con el desarrollo escolar de una educación para la ciudadanía, y concretamente para la participación⁵.

Como acabamos de exponer, pues, la dimensión de participación resulta fundamental en una educación para la ciudadanía en nuestro mundo. Sin embargo, la incorporación de la participación a los procesos educativos presenta algunas dificultades, como es el hecho de que la acción que conlleva la actividad participativa resulta bastante ajena al mundo, académico, de los contenidos; un mundo, éste, apto para quedar recogido en libros de texto y ser sometido a medición a través de exámenes, todo aquello a lo que la acción no puede someterse.

Tal como nosotros la concebimos, la participación debe, sobre todo, estar ligada al compromiso y, por lo tanto, a la acción social, en aquellos campos en los que los alumnos y alumnas tengan posibilidades de intervenir. Es más, la educación para la participación debería tener como uno de sus objetivos ampliar esos campos de actuación de los ciudadanos-alumnos, como también veremos en alguna de las experiencias. El compromiso, asimismo, vincula la participación no sólo a la acción concreta sino al mundo de los valores y actitudes, consolidando así el aprendizaje de la ciudadanía como una construcción compleja y garantizando la transferencia de lo aprendido al contexto ciudadano real.

⁵ Para un análisis más detallado de esta perspectiva de permeabilidad entre los campos de la educación formal y no formal, en relación con el ámbito concreto de la Educación para el Desarrollo, se puede consultar De Alba, 2005.

3. CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN: ALGUNAS EXPERIENCIAS EN SEVILLA

Vamos a exponer a continuación tres experiencias que se desarrollan en el área de Sevilla (en la capital y en algunos pueblos de la provincia) y que, creemos, pueden ejemplificar las posibilidades y dificultades de los proyectos que intentan educar en la participación a los escolares. Se trata del “Parlamento Joven”, el “Foro de la Infancia” y el proyecto “Presupuestos Participativos de Sevilla: Laboraforo”. Estas experiencias combinan un componente más específicamente pedagógico, educar en valores democráticos, con otro más bien político, crear un espacio público de participación de los niños, adolescentes y jóvenes en su ciudad. Las dos primeras se centran en la participación en el ámbito municipal en general y tienen una dinámica similar, si bien el Parlamento Joven trabaja con alumnado de Secundaria y el Foro con alumnado de Primaria; la experiencia del Equipo Laboraforo tiene la especificidad de trabajar la participación de niños, adolescentes y jóvenes en relación con los presupuestos municipales, en el marco de la iniciativa de “Presupuestos Participativos” del Área de Participación Ciudadana del Ayuntamiento de Sevilla.

Estos proyectos presentan determinadas peculiaridades, pero, en todo caso, tienen precedentes en diversos programas y experiencias que ya han tenido un influjo importante. Así, podemos rastrear esos antecedentes en varias líneas de trabajo:

- a. El movimiento de “Ciudades Educadoras”. Constituye una organización de ciudades que trabajan en torno a la idea de que la ciudad, como otros espacios sociales, es un espacio potencialmente educativo, y que, por tanto, esa potencialidad debe ser aprovechada y desarrollada por los gobiernos municipales y por la sociedad en general. Desde ese supuesto, se pretende incorporar a las funciones tradicionales del gobierno municipal (económica, social, política y de prestación de servicios) una función educadora, cuyo objetivo sería la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes, empezando por los niños y los jóvenes.

Esta red⁶ está extendida por varios países del mundo y tiene una fuerte implantación en España; concretamente en la provincia de Sevilla pertenece a la misma Carmona, Écija y Sevilla capital.

⁶ El movimiento de “Ciudades Educadoras” (<http://www.edcities.bcn.es>) nace como tal en el primer Congreso Internacional, celebrado en Barcelona, en 1990, a propuesta de su Ayuntamiento. Participaron 70 ciudades de 21 países, que firmaron la “Carta de las Ciudades Educadoras” y se comprometieron a cumplir sus principios. Esta Carta fue revisada y actualizada en 1994. En el Congreso de Göteborg (1992) se constituye la “Asociación Internacional de Ciudades Educadoras”, que pretende velar por el cumplimiento de la Carta e impulsar colaboraciones y acciones concretas entre las ciudades asociadas. Cada dos años se organizan congresos internacionales -el último, el IX, se celebró en Lyon en septiembre de 2006), que tienen como uno de sus objetivos extender la filosofía de la asociación. Se han ido formando así, como en el caso español (el país con más ciudades asociadas), redes territoriales que impulsan intercambios e iniciativas diversas.

- b. El proyecto “La ciudad de los niños”⁷. Como filosofía general, propugna una nueva manera de vivir la ciudad y, de hacerla “vivable” para los niños, y, por ende, para todos los habitantes de la misma. Más concretamente, promueve la participación directa de los niños en la gestión de los asuntos de su ciudad, de forma que su voz sea escuchada para poder construir una ciudad mejor (Tonucci, 1997). La propuesta hunde sus raíces en la fecunda tradición pedagógica italiana (“*Movimento di Cooperazione Educativa*”, experiencias pedagógicas en las escuelas infantiles de Reggio-Emilia, etc.), que ha tenido también un gran influjo en España.

El proyecto gira en torno a dos órganos centrales: el “Laboratorio”, como un ente municipal dedicado al estudio, planificación y experimentación de distintas actuaciones en la ciudad (tomando como parámetro al niño), y el “Consejo Infantil”, como órgano que permite vehicular de forma estable la participación de los niños en la ciudad y, por tanto, contar con las opiniones y deseos de los mismos para llevar a cabo esos proyectos. Con base en ambos órganos se ponen en marcha una gran variedad de iniciativas concretas. El proyecto fomenta, en último término, una nueva forma de participación de los ciudadanos.

- c. Otros proyectos y experiencias constituyen un referente para el contexto español sobre todo en cuanto al formato de participación, como es el caso de las experiencias desarrolladas sobre todo en Francia y en Suiza⁸. Estas experiencias tienen cierta similitud con el proyecto de “La ciudad de los niños”, aunque su filosofía específica es diferente. Así ocurre, por ejemplo, con el proyecto francés de participación infantil y juvenil, “Asociación Nacional de los Consejos de los Niños y de los Jóvenes”, vinculado al contexto escolar y a la tutela adulta. En este modelo la estructura participativa imita, desde el punto de vista formal, el modelo adulto de participación, es decir, se crea un ayuntamiento infantil mediante un proceso electoral específico. En todo caso, este consejo infantil francés permite a los niños ser consultados sobre los proyectos que les conciernen y, en definitiva, sentar las bases de cierto

⁷ Este proyecto (véase <http://www.lacittadeibambini.org/>), promovido por el pedagogo italiano Francesco Tonucci, empezó a aplicarse en la ciudad natal del propio Tonucci, Fano, habiéndose extendido a otros municipios de Italia, España y a otros países de Europa e Iberoamérica (especialmente Argentina y Brasil).

⁸ También en Italia existen “Consejos Municipales de Niños”, aunque menos desarrollados y con menor tradición que en Francia. En cuanto a los “*Conseils d’élèves*” (“Consejos de Alumnos”), de arraigada tradición en Suiza, y que desarrollan su experiencia de participación en el contexto escolar, su influencia no es apreciable en España.

aprendizaje activo de la democracia. Existen ejemplos diversos en distintos departamentos del territorio francés.

En los últimos años la influencia del modelo, adulto, de los “Presupuestos Participativos”, surgido a partir de las experiencias brasileñas (como Porto Alegre o Sao Paulo) y puestos en marcha también en bastantes ciudades españolas –como es el caso de la propia Sevilla–, ha supuesto un evidente impulso a la participación ciudadana, lo que se ha plasmado, asimismo, en el aumento de experiencias educativas de este tipo con niños y jóvenes.

Una vez señalados estos precedentes, vamos a presentar las experiencias desarrolladas en el área de Sevilla, deteniéndonos especialmente en el caso del Parlamento Joven.

3.1. El Parlamento Joven

El Parlamento Joven es un programa⁹, dirigido a jóvenes escolares de la Educación Secundaria Obligatoria (entre 12 y 16 años), que pretende crear una estructura estable de participación en los ayuntamientos de la provincia de Sevilla, incorporando a las políticas locales la perspectiva juvenil y creando un espacio en el que adolescentes y jóvenes puedan poner en común la visión que tienen de su pueblo o de su ciudad, así como plantear los problemas que les afectan y las propuestas de mejora para resolverlos. La experiencia involucra, pues, tanto al alumnado como a los Ayuntamientos, como también a los centros educativos implicados (en este caso los Institutos de Educación Secundaria de los diversos municipios).

Este programa se está desarrollando, en la actualidad, en trece pueblos de la provincia de Sevilla, nueve de los cuales ya están en su segundo año de proyecto y cuatro poniéndolo en marcha en este curso. Propuesto por el colectivo “Argos, Proyectos Educativos”, ha sido asumido como programa por el Área de Juventud, Innovación y Formación para el Empleo de la Diputación Provincial de Sevilla.

La puesta en marcha y la consolidación del programa se realiza de forma tutelada a lo largo de dos cursos escolares por parte de la Secretaría Educativa del propio programa (miembros del colectivo Argos). A partir del tercer curso la asesoría se reserva sólo para temas concretos y a demanda de los municipios, quedando la gestión del programa en manos del Agente de Dinamización Juvenil (ADJ) de cada

⁹ Para una información más detallada sobre el proyecto del Parlamento Joven puede consultarse Ferreras *et. al.* (2006), a quienes seguimos básicamente en la descripción de la experiencia.

Ayuntamiento¹⁰. Para garantizar una buena adaptación del programa a la diversidad y a las peculiaridades de los municipios se elabora un proyecto específico, que incluye un estudio de las necesidades de cada municipio y de la situación de los adolescentes y jóvenes en el mismo.

En general, el sistema de elección de los jóvenes parlamentarios y parlamentarias se realiza según los siguientes criterios:

- El Parlamento Joven de cada municipio suele estar compuesto por 20 jóvenes. Se pretende que cuente con participantes (parlamentarios) del mayor número de barrios, sectores, ambientes y colectivos sociales del municipio, con una participación equilibrada de género.
- Los parlamentarios pertenecen a dos cursos del mismo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Se prevé que cada año se renueve la mitad de los representantes, de forma que, en la evolución del parlamento, se combine renovación y continuidad¹¹.
 - El mecanismo de elección es mediante un sorteo entre todos los alumnos y alumnas de los cursos elegidos; por este sistema se eligen 15 de los 20 parlamentarios, siendo elegidos los 5 restantes discrecionalmente por la Secretaría Educativa.
- El programa se desarrolla en varias fases:
 - En primer lugar, se requiere una aceptación de la propuesta por parte del Ayuntamiento en el Pleno Municipal según un protocolo de adhesión, especificándose el apoyo al proceso y el compromiso con los resultados. También tiene que haber una aceptación de su participación en el programa por parte de cada centro educativo –Instituto de Educación Secundaria (IES)– para facilitar la asistencia a las sesiones del parlamento de los alumnos y alumnas elegidos, así como dedicar una parte del tiempo de tutoría a tratar los temas debatidos en el Parlamento Joven.

¹⁰ Este técnico (el ADJ) está involucrado en el desarrollo del programa desde el principio (el primer año como acompañante y apoyo de la Secretaría Educativa; el segundo, a la inversa, como coordinador del programa, con el apoyo de la Secretaría), pero, en cualquier caso -y aun teniendo en cuenta el proceso de formación en la acción del que se benefician los ADJ-, constituye un verdadero reto dejar un programa relativamente complejo en manos, casi exclusivamente, de un técnico, funcionario municipal, que se ocupa, por lo demás, de otras funciones en el Ayuntamiento.

¹¹ En todo caso, con la experiencia habida hasta el momento, se está contemplando la posibilidad de que todos los representantes tengan continuidad durante dos cursos académicos.

- Se realiza entonces la constitución oficial del órgano de participación en el Salón de Plenos del Ayuntamiento, con el Alcalde como Presidente y la presencia del mayor número posible de concejales. En ella el Alcalde comunica a los jóvenes su visión del pueblo y les pide, formalmente, que le asesoren en la tarea de construir una ciudad o un pueblo más habitable para todos; los jóvenes se presentan y confirman su compromiso personal como parlamentarios.
- Se desarrolla, a continuación, la fase más larga del programa, con la realización de varias sesiones de trabajo, preferiblemente, en el propio Salón de Plenos del Ayuntamiento. En ellas se realiza, mediante diversas actividades, el análisis de los problemas locales según la perspectiva de los jóvenes parlamentarios. Paralelamente, en el centro escolar está previsto que se trabaje sobre las temáticas tratadas en las sesiones del Parlamento¹², si bien esto depende del grado de implicación del profesorado de cada centro.
- Transcurrido el periodo de trabajo anterior, se prepara¹³ y se realiza la sesión plenaria final con el Alcalde y los concejales de la corporación municipal, en la que los parlamentarios exponen las propuestas y conclusiones de su trabajo. En la experiencia habida hasta ahora, los temas que más han preocupado a los jóvenes parlamentarios han sido los relacionados con los espacios de ocio, la inseguridad y el vandalismo, las drogas y el medio ambiente urbano. El Alcalde, por su parte, debe dar respuesta a las inquietudes de los jóvenes, comprometiéndose a poner en marcha alguna de las propuestas que éstos planteen.

A la vista del desarrollo habido hasta el momento, se puede decir que el programa del Parlamento Joven está funcionando, en general, de forma satisfactoria, si bien hay aspectos pendientes de profundizar en próximas ediciones, como son, por ejemplo: estabilizar los parlamentos como estructuras permanentes de participación juvenil; trabajar más a fondo con las propuestas de los parlamentarios, de forma que las posibles soluciones a esas propuestas les “obliguen” a realizar un trabajo directo personal y comprometido; integrar de forma más coherente el proyecto en el currículo escolar, fomentando, a ese respecto, el compromiso del profesorado; avanzar en la comprensión más profunda del programa por parte de los ADJ.

¹² Para ello se facilita a cada centro una “carpeta didáctica” con diversas actividades y recursos.

¹³ En esta fase se elige, también, a los representantes que acudirán a la reunión, en otro momento posterior, con el Presidente de la Diputación (ya que este órgano provincial escuchará las propuestas de los parlamentarios juveniles para, en su caso, generalizarlas y convertirlas en políticas provinciales).

3.2. *El Foro de la Infancia*

Se trata de un proyecto que se está experimentando -desde hace dos años- con alumnado de 4º y 5º de Primaria (9 a 11 años) de Castilleja de Guzmán, un pequeño municipio de la provincia de Sevilla. Lo lleva a cabo, también, el colectivo educativo “Argos” en convenio con el Ayuntamiento de la localidad. Al igual que el Parlamento Joven, el Foro de la Infancia tiene por finalidad posibilitar que el punto de vista de los niños y niñas acerca del pueblo en el que viven sea escuchado y conocido por parte de los gestores políticos y técnicos del Ayuntamiento, con la intención de que sus necesidades y propuestas sean tenidas en cuenta. Al integrarse en el proyecto, los escolares pueden vivir un proceso de participación en los asuntos de su comunidad, adquirir una visión global de su municipio y realizar propuestas sobre problemas que les afectan.

Su estructura y funcionamiento son bastante similares a los del Parlamento Joven (excepto en la edad de los participantes). Por ello no nos detendremos en su descripción.

3.3. *Presupuestos Participativos de Sevilla: Laboraforo*

La última experiencia que vamos a comentar se enmarca en el proceso de implantación de los presupuestos participativos municipales en la ciudad de Sevilla, ocurrida a partir del cambio de gobierno municipal en el año 2003, siguiendo el modelo de otras ciudades pioneras en este terreno como Porto Alegre y Sao Paulo (en Brasil) o Córdoba (en España). En paralelo al proceso general de la puesta en marcha de esta iniciativa municipal¹⁴ surge en el seno del área de Participación Ciudadana y en colaboración con la Universidad de Sevilla (a través del Grupo de Investigación de Personas Adultas y Desarrollo) la idea de poner en marcha un proceso que implique a los niños y jóvenes en la experiencia de los presupuestos participativos de la ciudad. En este caso, por tanto, el programa va dirigido tanto a niños como a adolescentes y jóvenes, y es gestionado por el “Equipo de los Presupuestos Participativos de Sevilla: Laboraforo” (<http://www.us.es/laboraforo/index.htm>).

A diferencia de las que hemos comentado con anterioridad, la propuesta se estructura tomando como referente la escuela, pero no se limita a ella en exclusi-

¹⁴ Puede obtenerse información acerca de la iniciativa de los Presupuestos Participativos del Ayuntamiento de Sevilla en: <http://www.participacionciudadana.sevilla.org/PRESUPUESTOS/index.htm>.

va, de modo que pueden integrarse en la misma chicos y chicas que participen en otro tipo de colectivos infantiles o juveniles (asociaciones, clubes, etc.). En los diferentes centros educativos o colectivos juveniles se trabaja una serie de materiales didácticos con el fin de presentar la experiencia a los chicos. En paralelo a la elaboración de propuestas por parte de los chicos y chicas, se lleva a cabo un proceso de formación, destinado fundamentalmente a maestros, profesores y educadores.

La dinámica del programa Laboraforo se basa en dos células básicas de funcionamiento (que operan en los distintos distritos de la ciudad):

- El Grupo Motor. Está constituido por los propios chicos y chicas y es el encargado de dinamizar la participación de sus compañeros en el proceso.
- El Consejo de Representantes. Como su nombre indica, está formado por aquellos chicos y chicas cuyo cometido es representar la voz del colectivo en las asambleas de los presupuestos participativos.

Nos parece interesante destacar especialmente tres aspectos fundamentales de esta propuesta que la hacen un tanto singular. En primer lugar, tiene de novedoso, con respecto a otras experiencias similares desarrolladas en otros lugares, el hecho de que no se reserva un presupuesto específico para que los niños y jóvenes decidan sobre el mismo, sino que las propuestas de los niños y jóvenes son llevadas y defendidas por ellos mismos en las asambleas en las que los adultos debaten y votan sobre el uso de los presupuestos, siendo valoradas al mismo nivel que las propuestas presentadas por los colectivos de adultos. Este procedimiento tiene la virtud de hacer el proceso, si cabe, más real. En cambio, tiene la limitación de que los niños no pueden votar en las asambleas hasta que han cumplido los 16 años; por lo que, en último término, las propuestas de una parte importante de los involucrados en este proceso terminan siendo decididas por personas adultas. En cualquier caso, este mismo hecho ha llevado a proponer que se rebaje la edad límite para poder votar, lo que hace que el propio proceso esté permitiendo conquistar espacios reales de participación y ciudadanía por parte de los niños y niñas.

Por otro lado, es importante tener en cuenta el aspecto lúdico que impregna toda la experiencia. En la línea que ya hemos comentado más arriba, se toman elementos procedentes de diversos ámbitos de la educación no formal e informal, que son puestos en marcha fundamentalmente por los denominados “Grupos Motores”. De este modo, son los propios chicos y chicas quienes realizan propuestas educativas para trabajar con sus compañeros la participación en el proceso de los presupe-

tos participativos a través de actividades como talleres de teatro, programas de radio, etc. Esto despierta la motivación de los chicos en relación con el proceso y les hace no identificarlo con el tipo de enseñanza a la que habitualmente están acostumbrados en sus clases.

Finalmente, es muy destacable el hecho de que las actividades anteriores se planteen de un modo completamente abierto por parte de los grupos motores, de manera que los resultados que salen de las mismas son fruto de la propia iniciativa de los chicos y chicas. Es decir, el modo de participación que se construye no es reactivo, no parte de una demanda de participación por parte de los adultos, sino que parte de los propios chicos, lo que lo dota de un interesante carácter, propositivo y transformador. Y ello se ve retroalimentado por el propio éxito que están teniendo las propuestas de Laboraforo en las asambleas generales de los distritos de la ciudad, en las que suelen ser más votadas que otras procedentes de adultos.

4. CIUDADANÍA, ENSEÑANZA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Las experiencias expuestas revelan, sin duda, el interés educativo de programas que se centran en trabajar la participación de niños, adolescentes y jóvenes en su propio espacio urbano, como ámbito privilegiado para desarrollar una Educación para la Ciudadanía. Ahora bien, el análisis de estas experiencias nos permite constatar las dificultades existentes, no tanto para mantener en funcionamiento estos programas, en el ámbito educativo no formal -en el que vienen funcionando con bastante agilidad, llegando a conseguir cierto arraigo-, cuanto para vincularlos más estrechamente con la educación escolar, promoviendo una transformación del currículum en la práctica. Aun teniendo en cuenta algunas excepciones, la integración de los contenidos relacionados con la educación ciudadana suele encontrarse con fuertes resistencias, debido a distintos factores, como la carencia de una tradición curricular al respecto, los rasgos de la propia cultura profesional del profesorado y, en definitiva, la tradicional estructura del sistema escolar, que se muestra, en el fondo, bastante impermeable a la incorporación de iniciativas educativas vinculadas a la intervención directa en la realidad social.

La carencia de una tradición curricular de educación cívica en España -situación evidente durante el periodo de la dictadura franquista, pero también persistente durante la etapa democrática posterior- ha hecho difícil la fundamentación y puesta en marcha de este ámbito educativo. En efecto, este tipo de contenidos empieza a tener presencia en el currículum pero la educación para la ciudadanía no ha llegado a consolidarse como área disciplinar ni como eje transversal, si bien

algunos de sus contenidos se hallan presentes en asignaturas como la Ética y en ejes transversales como la Educación para la Convivencia (Cortina y Conill, 2001; Bolívar, 2005). El actual intento de la LOE por incorporarla de forma más regulada responde, sin duda, a la necesidad de integrar en la educación escolar este tipo de contenidos, pero tendrá que tener en cuenta las dificultades citadas.

Asimismo, el profesorado actual, por las características de su formación y debido a la fuerte tradición disciplinar del conocimiento escolar –a lo que nos hemos referido–, encuentra graves dificultades para incorporar los planteamientos de una educación para la ciudadanía¹⁵. Por lo demás, no hay prácticamente atención a este campo en la formación inicial del profesorado, y es también escasa en la formación permanente.

Sin duda, cambiar esa profesionalidad exigiría el manejo de un conocimiento escolar más integrador –como venimos sugiriendo–, así como asumir un modelo de desarrollo profesional que propicie otro tipo de relación del profesorado con el conocimiento (De Alba, 2003). De ahí que para nosotros –como se propugna en el Proyecto IRES (“Investigación y Renovación Escolar”)¹⁶, del que formamos parte– trabajar a favor de un conocimiento escolar deseable y trabajar en la construcción de un modelo alternativo de docente sean dos tareas estrechamente vinculadas.

Hay razones, en ese sentido, para creer que, pese a las dificultades explicitadas en el análisis anterior, podemos contribuir, desde la Geografía (y, en general, desde el Área de Ciencias Sociales), a una formación ciudadana sólida, que integre conocimientos, afectos, valores, y que pueda constituir un vínculo de unión entre el conocimiento manejado en el contexto escolar y las experiencias y posibilidades de acción presentes en el contexto ciudadano real. A ese respecto, tenemos que volver a recordar la enorme potencialidad educativa que tiene la Geografía, al aportarnos, sobre todo, la posibilidad de entender los problemas en su relación con el espacio y de analizar dichos problemas a distintas escalas. Ello nos permite trabajar la idea de ciudadanía en diferentes ámbitos y con distintas posibilidades.

¹⁵ En todo caso, es interesante constatar la incidencia profesional positiva que tiene sobre la enseñanza de la ciudadanía la formación adquirida por los profesores en contextos vitales, no escolares, en los que ellos mismos, como personas, han podido tener experiencias relevantes de socialización y participación ciudadana (véase, por ejemplo, Schugurenski y Miers, 2003). Algo que también F.J. Merchán (2005) ha comprobado con respecto al profesorado de Historia de Secundaria con una trayectoria personal, y generacional, de compromiso político.

¹⁶ Una visión de conjunto acerca del Proyecto IRES y de la actual Red IRES de profesores (<http://www.redires.net>) puede verse en García Pérez y Porlán (2000). Sobre el modelo didáctico que constituye la referencia básica en el proyecto, el “Modelo de Investigación en la Escuela”, puede consultarse García Pérez (2000).

BIBLIOGRAFÍA

- AUDIGIER, F. y LAGELÉE, G. (1996). *Education civique e initiation juridique dans les collèges*. París: INRP.
- BOLÍVAR, A. (2005). La ciudadanía a través de la educación. Ponencia en Seminario Internacional 2005. Año Europeo de la Ciudadanía a través de la educación. Ministerio de Educación y Ciencia (Madrid, 16-17 junio 2005). En: <http://www.educacionciudadania.mec.es/documentos/bolivar3.pdf>
- CORTINA, A., CONILL, J. (Dir.), DOMINGO, A. et al. (2001). *Educación en la ciudadanía*. Valencia: Alfons el Magnànim.
- DE ALBA, N. (2003). Desigualdad y currículo. Propuestas y reflexiones acerca de un concepto clave en los proyectos curriculares innovadores. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 85-91.
- DE ALBA, N. (2005). Educación para el Desarrollo, ¿una oportunidad para cambiar la educación? *Investigación en la Escuela*, 65, 63-71.
- FERRERAS, J.; HERRERO, T.; ESTADA, P.; MONTERO, M. y GARCÍA, V. (2006). Parlamento Joven: Un espacio de participación juvenil en los Ayuntamientos. *Revista de Estudios de Juventud*, 74, 185-202. (Puede consultarse en: <http://www.injuve.mtas.es/injuve/portal.portal.action>).
- GARCÍA DÍAZ, J.E. (1988). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada Editora.
- GARCÍA DÍAZ, J.E. (2004). *Educación ambiental, constructivismo y complejidad*. Sevilla: Díada Editora.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova*, nº 64 (15 de mayo de 2000), 19 pp. En <http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm> .
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2003). *Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano. La relevancia educativa de las concepciones sobre la ciudad*. Sevilla: Díada.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2005). El sentido de la educación como referente básico de la didáctica. *Investigación en la Escuela*, 55, 7-27.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y PORLÁN, R. (2000). El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar). *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, nº 205 (16 de febrero de 2000), 13 pp. En: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-205.htm> .
- MERCHÁN, F.J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia*. Barcelona: Octaedro.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- ROBERT, F. (1999). *Enseigner le droit a l'école*. París: ESF, 1999. (Trad. cast. *Vivir y enseñar el derecho en la escuela*. Sevilla: Díada Editora).
- SCHUGURENSKY, D. y MIERS, J.P. (2003). Learning to Teach Citizenship: A Lifelong Learning Approach. *Encounters on Education*, 4, 145-166.
- TONUCCI, F. (1996). *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997. (Ed. orig. italiana: *La città dei bambini*. Roma-Bari: Laterza).

RESEÑAS
BIBLIOGRÁFICAS



MARRÓN GAITE, M.^a JESÚS y SÁNCHEZ LÓPEZ, LORENZO (Eds.) (2006). *Cultura geográfica y educación ciudadana*. Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Castilla-La Mancha. 846 págs.

Esta obra es fruto del trabajo colectivo de un conjunto de autores comprometidos con la innovación educativa y preocupados por impulsar y enriquecer la Didáctica de la Geografía. El propósito de la misma es contribuir desde la reflexión didáctica y a través de propuestas sustentadas en la investigación empírica a la mejora de la enseñanza de la Geografía en los distintos niveles educativos. En ella se aborda un amplio espectro de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, que centran la atención sobre aspectos tan diversos como la educación para la ciudadanía, el entorno como objeto de estudio y como recurso didáctico, la utilización de distintos lenguajes y procedimientos desde una perspectiva innovadora en la enseñanza de la Geografía, la importancia de enseñar la Geografía en

un marco de interdisciplinariedad con el resto de las disciplinas del currículo escolar, etc., al tiempo que se presentan numerosas propuestas de indudable valor didáctico, todas ellas sustentadas en la *metodología activa y participativa*, en la que el alumno es considerado como el auténtico protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Todos estos aspectos destacan en la actualidad dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), de ahí el interés y oportunidad de esta publicación.

Los contenidos que en ella se abordan se han estructurado en torno a cuatro grandes bloques temáticos. El primero de ellos está dedicado al tratamiento del tema: *Lo local y lo global: enseñar y aprender Geografía a escalas interdependientes*. Está integrado por dieciséis capítulos en los que se tratan aspectos de especial relevancia para la educación en el momento actual, marcado por la globalización a nivel mundial. Se abre con el capítulo: *La geografía en la era de la globalización: aportaciones a la formación de los ciudadanos*. Centra la reflexión sobre el objeto de estudio de la Geografía, el problema de su fragmentación y sus posibles soluciones, con un balance de la Geografía universitaria española en el momento actual. El siguiente capítulo: *lo local y lo global: enseñar y aprender geografía a escalas interdependientes*, merece una lectura detenida ante su propuesta de reflexión sobre la necesidad de la interdependencia de escalas, la clarificación entre uso y concepto de escala, globalización, territorio y lugar, para que el mapa vuelva a las aulas como lenguaje óptimo para conocer el entorno y el mundo, dentro de una nueva cultura del territorio y como parte de la educación para la ciudadanía.

De gran interés es el planteamiento de que *la educación geográfica puede contribuir a la educación para la ciudadanía*, fomentando la transversalidad de la temática de los derechos humanos, *formando ciudadanos geográficamente competentes y comprometidos*, para lo que presentan varios

recursos didácticos. Varios capítulos de este apartado suponen una excelente ayuda para reflexionar sobre tan importante aspecto. Así en el titulado *Disciplinarietàad y transversalidad en la educación para la ciudadanía. La aportación de la geografía*, se plantean diversos aspectos polémicos y novedosos, que la incorporación en la LOE de la asignatura de Educación para la Ciudadanía conlleva, así como la necesidad de su integración curricular en todas las disciplinas escolares y especialmente en la Geografía. A esta misma reflexión está dedicado el capítulo: *Os direitos humanos na sala de aula*, con referencia expresa al caso portugués. Se complementa con el titulado: *Geografia e educação ou o optimismo possível*, que versa sobre los cambios en la enseñanza de la Geografía en Portugal tras el paso a la democracia y la recuperación de una finalidad ideológica en el marco de las últimas reorganizaciones curriculares (1989 y 2001). Así mismo, el capítulo: *Geografia, História e diversidade na construção da cidadania europeia*, ayuda a conocer el impacto de los flujos migratorios en la escuela portuguesa y la problemática que esto genera en las aulas. Concluye este primer apartado con dos capítulos en los que las varias aplicaciones sobre contenidos de educación ciudadana se nos muestran como un interesante recurso didáctico, son: *La emigración intercontinental en Canarias. Síntesis geográfico-social para una propuesta de educación ciudadana* y *Seis chapéus para pensar a geografia da população mundial*, con una presentación muy sistematizada.

También se trata en este primer apartado el estudio del entorno, y el análisis geográfico a distintas escalas, temas de evidente interés didáctico; se abordan en *La enseñanza de la Geografía a distintas escalas aplicada al relieve de la provincia de Ciudad Real*, en el que se exponen diversas actividades didácticas para el Bachillerato y ESO. En *La enseñanza-aprendizaje desde lo experiencial en lo cotidiano. Una forma más de aprender ciencias sociales y geografía*, se apunta el interés que puede tener como recurso pedagógico el conocer los cambios sufridos en el medio rural y especialmente en las mujeres por la Política comunitaria actual. Y finalmente en *O desenvolvimento local auto-sustentado: turismo rural na área de sannita como proposta didáctica para a interpretação do território a través da ecologia histórica*.

El tema de *involucrar a la comunidad en el conocimiento del entorno cultural y social*, como necesidad ambiciosa pero de una relevancia fundamental para, se plantea muy claramente en el interesante artículo *Local y global: De la maqueta al barrio*, que sistematiza, en el marco de la transversalidad de una educación ciudadana, actividades individuales y colectivas de diferentes niveles educativos. No hay que olvidar la importancia social que tiene la enseñanza no reglada dentro del campo de la sensibilización y educación fuera de la escuela y la universidad. Es fundamental por ello la formación de nuevos profesionales que conozcan y puedan transmitir el conocimiento del entorno, como muestra el programa que se presenta en *Una experiencia de educación no reglada para descubrir lo local. La formación de guías-intérpretes en la Comarca de Montes Norte*. También en *La integración de la cultura y la participación ciudadana en el estudio de la Geografía como clave para repensar la globalidad: el modelo de casa pueblo en Adjuntas, Puerto Rico*, se establece un programa de actividades para conseguir el fortalecimiento de la identidad y valores en las comunidades locales, para crear un desarrollo sostenible de las mismas con impacto local, regional y global.

El segundo bloque está dedicado a *Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza-aprendizaje de la Geografía en la sociedad del conocimiento*. En el se establecen

tres líneas de reflexión: a) la necesidad de formación, b) sus aplicaciones a la docencia, c) la utilización de los sistemas de información geográfica, de Internet y de las páginas web como recursos docentes.

La preocupación por la formación en las nuevas tecnologías se refleja en una serie de capítulos de especial interés. En *Las nuevas tecnologías. Un reto innovador para los profesores*, se valora la utilidad de Internet, como fuente de información, de nuevos métodos docentes y de procedimientos innovadores para la actualización del docente. La preocupación porque el profesorado esté preparado en el manejo de las TICs para facilitar su docencia geográfica se recoge en *Las TIC como recurso didáctico para la Geografía. Una experiencia de formación del profesorado en las Aulas Tecnológicas de Extremadura*. Los dos capítulos siguientes contribuyen a ayudar e incentivar al profesorado a conocer las posibilidades didácticas que Internet ofrece. En el primero: *La utilidad de los SIG existentes en Internet para el conocimiento territorial*, se resalta la validez y posibilidades de numerosos portales para adentrar al profesorado en este complejo mundo, a la vez que se establecen ejemplos prácticos basados en cuestionarios que sirvan para trabajar con las imágenes obtenidas. El otro: *Nuevas tecnologías aplicadas a la didáctica de la Geografía. El ejemplo del Google Earth*, se complementa esta temática con el empleo de imágenes a través de este servidor.

Una especial aportación para la innovación educativa es el aprendizaje virtual. De ello tratan, por una parte, el capítulo: *As novas tecnologias da informação e comunicação no ensino-aprendizagem da geografia na sociedade do conhecimento. Estudo de caso: a escola móvel*, que versa sobre una experiencia didáctica del uso de Internet en la enseñanza a distancia de la geografía para alumnos con cambio de residencia frecuente y por tanto con dificultades para la continuidad en sus estudios. Por otra, *O meu atlas de aula digital. Os sistemas de informação geográfica no apoio à construção de mapas no currículo de geografia do 3º ciclo*, muestra la realización de atlas desde los años noventa en la enseñanza secundaria portuguesa, enriquecida por el uso de los SIG como recurso didáctico. En *Los sistemas de información geográfica de titularidad municipal y su utilidad didáctica*, se muestra como este tipo de recursos permitirá analizar el territorio en la escuela a través de un módulo de fácil uso, intuitivo y didáctico. En *Formato web como soporte didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de la geografía en educación primaria*, se expone con detalle una página web sobre el paisaje agrario en España con una guía didáctica para que el profesorado con especificación de los objetivos, contenidos, fichas y criterios de evaluación. Finalmente en *Culturnegocia: creación de una página web para trabajar el multiculturalismo en formación profesional* se expone de forma práctica el proceso de creación de una página web como experiencia educativa para abordar este tema en el marco del comercio internacional. Sobre la aplicación de la TICs a la enseñanza se la Geografía tratan los capítulos: *Consideraciones didácticas con SIG. Modelos medioambientales susceptibles de ser desarrollados en el aula*. En *Recursos didácticos de Geografía en el ámbito educativo. Las TICs*. Y en España en *Aportación de las nuevas tecnologías para la atención a la diversidad en la geografía de ESO*.

El tercer bloque temático lleva por título: *Distintos lenguajes y procedimientos para la renovación didáctica de la Geografía en el ámbito educativo*. Sus contenidos se agrupan en varias líneas: lenguajes, uso de imágenes, trabajo de campo y juegos de simulación; tratadas desde una perspectiva didáctica. Aparecen capítulos tan sugerentes como: *Enseñar y aprender Geografía a partir de*

distintos lenguajes. Una experiencia de trabajo por proyectos para estudiar el clima de España a partir de los refranes, en el que se muestra un excelente recurso didáctico, el empleo de refranes seleccionados del refranero español, para el estudio del clima de España, estableciendo de los objetivos, contenidos y metodología a seguir, para sacar partido a un lenguaje tan enraizado, atractivo y conocido como son los refranes. Otros lenguajes analizados y sugeridos son los mapas y el paisaje. Así, en *El lenguaje cartográfico como instrumento para la enseñanza de una geografía crítica y para la educación ambiental*, se analiza la importancia del mapa como instrumento y didáctico en sus distintas facetas, su intencionalidad y/o manipulación según los distintos modelos didácticos, así como la posibilidad para explicar situaciones conflictivas y de impacto ambiental, contribuyendo a una cada vez más necesaria educación ambiental. El indudable valor didáctico de las imágenes para el aprendizaje se expone en *Paisagens desconhecidas de Portugal e Espanha. Respostas de alumnos universitários dos dois países*, analizando la relación entre una imagen y su lenguaje.

Otro instrumento muy didáctico que ayuda a incentivar la motivación del alumnado es la elaboración de maquetas, precisando un conocimiento previo del espacio a representar y fomentar el trabajo en equipo como se expone en *Las maquetas como recurso didáctico en geografía: una experiencia con alumnos de segundo ciclo de educación secundaria obligatoria*.

Un procedimiento de renovación educativa son también los juegos de simulación, recurso didáctico de primer orden, que potencia y facilita el aprendizaje activo, pues a través de la simulación convierten al alumno en protagonista y favorecen la asimilación de los contenidos objeto de estudio. La obra dedica tres capítulos a este tema: *El juego de la trashumancia. Propuesta de un juego de simulación para la enseñanza de la geografía en la ESO*; *Un juego de simulación para trabajar la educación intercultural en Educación Primaria: de viaje por las escuelas del mundo*; y *Un juego de simulación para el estudio del paisaje agrario: cultiva España*. El indudable valor que el trabajo de campo e itinerarios tienen como recurso didáctico se expone en varios capítulos desde diversos enfoques, constituyendo un importante bloque de información para el profesorado de Geografía

El cuarto y último bloque temático versa sobre *Innovaciones didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la Geografía ante las nuevas demandas sociales*. Se abordan en él diversas cuestiones sobre innovación educativa y sostenibilidad. En *Los principios científico-didácticos: un modelo para la innovación de la enseñanza de la geografía*, se establecen ocho principios: especialidad, temporalidad, actividad, interdependencia, modalidad, intencionalidad causalidad e identidad, cuya metodología actualmente se está desarrollando en varios centros de enseñanza secundaria granadinos. En *Reflexões de uma professora de geografia algumas interrogações e uma proposta de planificação por matrizes*, versa sobre el concepto que alumnos y profesores tienen de la Geografía, recurriendo al método de asociación de términos geográficos y de otras disciplinas se genera un interesante debate y una profunda reflexión sobre competencias y situaciones de aprendizaje. En *Geografia da Sustentabilidade. Uma reflexão face aos desafios contemporaneos*, se expone la necesidad de un posicionamiento didáctico desde la Geografía. En *El concepto de medio ambiente en los programas de Geografía del bachillerato*, se analiza cómo se tratan estos conceptos en los libros de texto escolares. Y en *Docencia y sostenibilidad ambiental. Los modelos teóri-*

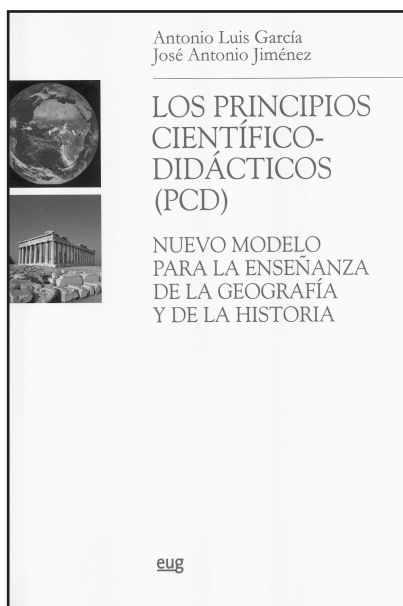
cos como recurso didáctico en *Geografía rural*, se trata, el tema del uso del agua y la sostenibilidad.

La evidente necesidad de adaptarse al marco de la EEES se expone en el capítulo: *Una propuesta docente en el contexto ECTS para una asignatura odiada. Técnicas y métodos de cuantificación*, en el que se plantean los objetivos, competencias, actividades y criterios de evaluación en una completa programación. En *Práctica de profesores e currículo escolar de geografía: O trabalho com os conceitos de território, lugar e paisagem en el aula*, se expone como todo docente debe analizar cómo su pensamiento y conocimientos sobre la disciplina geográfica se van configurando y evolucionando a través de su experiencia profesional y de cómo ello repercute en su acción docente.

Otro tema tratado es el de los libros de texto. El título de varios capítulos evidencia su contenido: *Los libros de geografía en la ESO: criterios para su selección; La utilización de la imagen fotográfica en los libros de texto de geografía; Geografía, planes de estudio y libros de texto*. Así mismo hay que señalar el interés de los tres capítulos educación y gestión de riesgos y la necesidad de profundizar en este campo desde la Geografía. Por último, se incluyen dos artículos sobre Geografía e interdisciplinariedad, con una especial atención a la relación entre geografía y economía: *Geografía económica. Didáctica, práctica y método* y *Una propuesta de cooperación entre docentes de geografía y economía para la renovación didáctica del bachillerato. Denominaciones de origen e indicaciones geográficas protegidas*.

Como conclusión cabe decir que el libro está presidido por el interés de mejorar la calidad de la enseñanza de la Geografía y constituye una excelente aportación para impulsar la innovación educativa en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior y en el espíritu de Bolonia. Son un total de 846 páginas y resulta muy difícil resumir la importancia de las aportaciones en las pocas palabras de una reseña. Podemos señalar que esta obra sobre la Didáctica de la Geografía tiene un indudable interés tanto para los que se inician en las preocupaciones que conlleva la mejora de la enseñanza de la Geografía como para aquellos que desean profundizar en su reflexión y en el manejo de recursos didácticos innovadores para la enseñanza de la geografía, aplicables a la enseñanza primaria, media y universitaria. Por tanto esta publicación constituye una excelente oportunidad para el conocimiento de un gran abanico de innovaciones didácticas de indudable interés para la enseñanza de la Geografía y una importante aportación en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

M.^a EULALIA RUIZ PALOMEQUE
Universidad Complutense de Madrid



GARCÍA, A.L. y JIMÉNEZ, J.A. (2006). *Los Principios Científico-Didácticos (P.C.D). Nuevo modelo para la enseñanza de la Geografía y de la Historia*. Granada. Editorial Universidad de Granada, 494 páginas.

En el último trimestre del pasado año 2006, la Editorial Universidad de la Universidad de Granada publicó un valioso trabajo de los profesores doctores Antonio Luis García Ruiz y José Antonio Jiménez. López, miembros del grupo de investigación Meridiano de la Universidad de Granada. El libro, fruto de una dilatada reflexión y seguimiento práctico acerca de los métodos de enseñanza de la Geografía y la Historia y resultados de aprendizaje en los niveles de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato, revela la importancia incuestionable que han de tener los principios identitarios de la Geografía y la Historia a la hora de diseñar y estructurar las diferentes competencias que en ambos currícula deben singularizar a estas ciencias. En esta ocasión los autores nos ofrecen la parte teórica en la que sustentan su pensamiento, mientras que

aquella otra parte más aplicada, la referida a las propuestas de actuación y definición de ejes vertebradores en los que debiera asentarse la práctica docente, se encuentra en proceso de elaboración y será motivo de un nuevo libro.

El punto de partida que ha llevado a los autores a concebir su obra radica en la búsqueda de las causas del fracaso escolar que buena parte de los alumnos bachilleres del Distrito de la Universidad de Granada tienen en las pruebas de acceso a la universidad (PAU) en los ámbitos de la Geografía, Historia e Historia del Arte (el 45,18% no supera alguna de estas materias). Estas afirmaciones las avalan con los datos que refieren para el periodo 1999-2003: 37,45% fracaso en Historia de España, 44,28% en Geografía de España y en Historia del Arte el 53,81% (p. 16). Y refieren las causas motivadoras que podrían explicar este fracaso (p. 10):

- Poca motivación e interés por la materia
- Conocimientos previos inadecuados
- Mala memorización de los aprendizajes
- Errores y sesgos en el dominio de conceptos
- Bajo nivel de desarrollo procedimental
- Escasa capacidad para analizar, relacionar, razonar y emitir juicios
- Insuficiente grado de abstracción y perspectiva
- Limitada capacidad de respuesta a problemas reales y de aplicación de conocimientos
- Corto nivel de colaboración y participación

El contenido del libro que nos ocupa se organiza en nueve capítulos, precedidos por una introducción y finalizados por una conclusión general, a la que siguen las referencias bibliográficas (en torno a 600 entradas) en las que se apoya el discurso teórico de la obra. Los nueve capítulos, que son el núcleo de la ella, analizan y fundamentan lo que los autores vienen en denominar Principios Científico-Didácticos (PCD) para la enseñanza de la Geografía y de la Historia y los refieren así:

a) Espacialidad, que responde a la pregunta dónde ocurre o ha ocurrido el fenómeno o hecho que interesa conocer o analizar.

b) Temporalidad, que pretende conocer el contexto (circunstancia) temporal o histórico del hecho o cuestión planteada.

c) Conflicto-consenso (Modalidad), se trata de describir y conocer la forma y el modo en que ocurre o ha ocurrido el hecho.

d) Actividad, evolución, cambio y continuidad, que supone distinguir las fases por las que discurre o discurió un fenómeno geográfico, histórico o artístico.

e) Intencionalidad, que permite conocer el pensamiento y la ideología de los protagonistas de los hechos, que por ser siempre humanos estarán guiados por motivaciones de diferente carácter (social, económico, poder, religioso, racial, etc.).

f) Interdependencia, que implica asumir conexión o relación entre elementos (de carácter social y/o natural), cuyo resultado explica el hecho o acontecimiento.

g) Causalidad, que supone admitir la fuente (origen) del hecho.

h) Identidad, que persigue la comprensión y la definición de las características del hecho. Este principio se presenta como la síntesis final que propicia la explicación del tema u objeto de estudio.

El desarrollo de cada uno de estos Principios es lo sustancial del libro (pp. 85-445). Cometido que los autores desgranar aún a sabiendas de las dificultades que conlleva estructurarlos en contenidos disciplinares y fines educativos, particularmente por la singularidad disciplinar que distingue a la Geografía y a la Historia. Los autores desgranar cada principio de forma meticulosa y siempre fundamentada y argumentada sin perder de vista los dos pilares que deben sustentar el ejercicio docente: proporcionar conocimientos significativos y formar personas libres y responsables. Y para el logro de ello la tesis que defienden los autores es afirmar que el conocimiento actual de la Geografía y de la Historia hay que instalarlo en el desarrollo, manejo y dominio de estos Principios sobre los que debe entretenerse y canalizarse adecuadamente el aprendizaje del estudiante. Actuar de esta forma, vienen a decir, significa armonizar sabiamente contenido disciplinar, didáctica y compromiso social. Proclaman, en definitiva, fundamentar la enseñanza de estas disciplinas en lo que les resulta esencial y funcional, en sus Principios, pues con ello se conseguirían las siguientes metas:

- Salvar la dificultad y la extensión de contenidos de los programas oficiales.
- Descubrir la esencia y la singularidad de la Geografía y de la Historia, al estudiar su naturaleza, funciones y métodos.
- Asumir un aprendizaje más reflexivo, participativo y funcional.

El contenido del libro denota inquietud intelectual y, al tiempo, preocupación por redefinir y acomodar el cometido de la Geografía y de la Historia como ciencias con definida vertiente formativa y educadora, en el marco de la exigencia de la educación actual, cada vez más preocupada y exigente por conformar personas libres, solidarias y críticas. Los autores son conscientes de esta demanda y defienden que ambas ciencias, por sus particulares objetivos e instalación en lo que viene en denominarse Área de las Ciencias Sociales, han de asumir su específico compromiso y caracterizarse por estar abiertas a su continua renovación. Y de las cuestiones que permanentemente han de estar atentas ambas ciencias, en particular cuando son impartidas en la escuela o instituto, es la adecuación de su modelo didáctico a las demandas de la sociedad. Se trata, como señalan los autores en un artículo reciente, de diseñar “contenidos reflexivos basados en principios científicos (...). Organizar una propuesta que parta de la aplicación de contenidos reflexivos es profundizar en las raíces epistemológicas que sustentan las estructuras básicas del conocimiento, es develar cuestiones esenciales previas al diseño curricular, que atañen a la teoría del currículo y a las de enseñanza-aprendizaje ...” (García Ruíz & Jiménez López, Íber, 51, 2007, pp. 102-111).

Es indudable que acomodar los Principios científicos geográficos e históricos a las necesidades de una didáctica actual (contemplada en una docencia reflexiva y comprometida) es un reto delicado, y resulta éste aún mayor si se persigue resituar a la Geografía y a la Historia en pleno siglo XXI, en el lugar que les corresponde dentro del currículo escolar, sobre todo a la Geografía. Sobre ella hay que señalar que tradicionalmente ha venido siendo singularizada por sus particulares Principios, “como características o supuestos que presentan los hechos (contenidos) o los puntos de vista (enfoques) analizados o realizados por geógrafos” (Vilà Valentí, 1983, p. 190), aunque casi siempre contemplados para reafirmar su carácter de ciencia. Sin embargo, desde la perspectiva de la educación la atención que han venido mereciendo ha sido ténue, por lo que resultaba necesario proyectar el significado intrínseco de los Principios hacia la docencia, en nuestro caso para los niveles de la ESO y Bachillerato, enriqueciéndolos y acomodándolos a las necesidades del momento y perfil del alumnado, precisamente por el carácter social de la Geografía y, por extensión, de la Historia.

El libro, como se decía al principio, es la parte teórica de la investigación realizada por el grupo de investigación Meridiano acerca de los métodos de enseñanza de la Geografía e Historia y resultados de aprendizaje en los niveles de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato. Se trata, por consiguiente, del fundamento epistemológico en los que nuestros autores basan los Principios Científico-Didácticos de la Geografía y de la Historia para transformarlos como modelo que permita articular sabiamente la docencia de la Geografía y la Historia en nuestros tiempos. Lo importante ahora, y tras la publicación de este libro, es la aplicación del modelo propuesto, su puesta en práctica y, lógicamente, la valoración de resultados. Aunque para ello deberemos esperar.

Los que nos dedicamos a la docencia de la Geografía y de la Historia hemos de felicitarnos por la edición del libro que nos ocupa y animar a los autores, tras felicitarlos también, en que prosigan con el trabajo iniciado.

ANTONIO GÓMEZ ORTIZ

Universidad de Barcelona

Horacio Capel

**El modelo
Barcelona:
un examen
crítico**



A continuación se reseñan dos libros que nos muestran el valor de la educación cultural educativa como germen de la acción política y del compromiso ciudadano. Es un compromiso con la búsqueda de la verdad argumentada, resultado de una comunicación libre de presiones externas. Para ello es necesario que nos desprendamos de nuestras pretensiones de un saber académico “culto y distante” de las preocupaciones mundanas, pero sin caer en la tentación de realizar un ensayo periodístico superficial¹.

CAPEL, HORACIO

El modelo de Barcelona: un examen crítico, Barcelona: Ediciones del Serbal, 2005, 120 páginas

El libro escrito por el profesor Horacio Capel relacionado con el compromiso de la investigación académica respecto a las posibilidades de intervención social. Es un libro que se publica después de conocer una visión teórica más genérica sobre la evolución urbana y los procesos económicos, sociales y culturales que lleva aparejada. Son dos obras de síntesis, dos “magnas obras” del mismo autor:

La morfología de las ciudades. I. Sociedad, cultura y paisaje urbano, Barcelona: Ediciones del Serbal, 2002, 544 páginas.

La morfología de las ciudades. II. Aedes facere: técnica, cultura y clase social en la construcción de edificios, Barcelona: Ediciones del Serbal, 2005, 656 páginas.

Dos manuales en los cuales Horacio Capel ejerce su magisterio universitario con el rigor que le caracteriza y abriendo el estudio urbano a diferentes perspectivas teóricas.

Son 17 capítulos que están escritos en un lenguaje sencillo, buscando la complicidad del lector, a veces utilizando el recurso a la ironía, como cuando juega en la página 31 con las TIC y los tic, o las sillas aisladas para autistas de la página 47. Las fotografías que acompañan al texto, la mayoría realizadas por su hija, nos introducen en las calles, plazas y edificios de Barcelona. Tal parece como si el autor estuviera caminando con nosotros y realizando comentarios en voz alta de lo que observa en las escenas urbanas.

Ideas y sugerencias que van acompañadas de una amplia documentación, que en el caso del libro aparecen en las numerosas notas a pie de página, que en realidad aparecen al final de cada capítulo, lo que a veces dificulta su consulta. En este sentido podemos decir que observamos en el trabajo de Horacio Capel la figura del “intelectual universal” que difunde las verdades que otros no exponen, haciéndolo además desde la autoridad conseguida en el contexto académico. Busca la autonomía del discurso cultural para desde ella intervenir en el debate público. En este caso el texto

¹ Una versión más amplia de esta reseña se ha publicado en la revista *Cuadernos de Geografía*, Universitat de València, número 77, 2005, páginas 137-148.

se escribe como intervención en forma de conferencia en el X Coloquio Internacional sobre Arquitectura y Patrimonio, celebrado en Guadalajara (México) y que dio lugar a un manifiesto sobre la construcción y el futuro de las ciudades².

Un libro de divulgación y de combate, al estilo de L. Febvre. Así no es extraño que haya provocado diversas reacciones entre los defensores del “modelo” de Barcelona, que ha dado lugar a una razonada réplica en las páginas de un posterior artículo publicado en la revista electrónica de la Universidad de Barcelona³. Un modelo de pugna dialéctica donde se mantiene la cordialidad personal y se discrepa en los argumentos, lo que sin duda manifiesta una extraña costumbre en España.

Creo que una de las virtudes de este ensayo es que rápidamente entra en valoraciones, lo cual anima al lector a realizar sus propios juicios de valor. Así en el caso de la página 15 cuando hace un balance de las intervenciones urbanas después de los grandes eventos de los Juegos Olímpicos y el Forum de las Culturas, adelanta que la autocomplacencia de algunos arquitectos respecto a la mejora en la calidad urbana no lo es tanto, lo que nos genera la curiosidad de conocer sus argumentos. Una manera de razonar que se apoya en numerosas noticias periodísticas, que él rescata en forma de documentos que presenta en fotografías de los mismos, y en sus propias valoraciones respecto a imágenes urbanas sobre las cuales opina directamente (“es de lamentar...”, “equivocada intervención...” en páginas 19 y 20). Debemos agradecer esta claridad en la exposición de las ideas, pues ello invita a que nosotros podamos discrepar de sus juicios de valor.

No obstante hay que reconocer que el interés del autor reside en cuestionar el modelo que se quiere “vender” a través del marketing territorial. Indica que esta obsesión por vender la ciudad en los escaparates del marketing internacional ha dado lugar “a olvidar a los grupos populares y sus necesidades cotidianas, la atención a los mayores, a los jubilados, a las necesidades sociales en general.” (página 53). Sin duda es un argumento crítico consistente, pues el marketing territorial lo que debe hacer es plantear los problemas sociales (p.e. la pobreza) y exponer las medidas que se están llevando a cabo para combatirla. Los diferentes informes sobre la pobreza en las ciudades españolas son un buen indicador de las desigualdades dentro de las ciudades, por eso es conveniente saber qué políticas llevan a cabo los municipios para contrarrestarlas.

A mi modo de ver la inclusión y generalización de conceptos nuevos en los discursos de las ciencias sociales debe llevar aparejado un análisis de su origen y aplicación en otros contextos históricos. Así sabemos que el marketing territorial se viene utilizando, al menos, desde los años veinte del siglo pasado en las ciudades de Estados Unidos, con el fin de promocionar un determinado tipo de construcción urbana. Las precisiones de A. Cidrais⁴ sobre la evolución del concepto en el contexto lusó-

² CAPEL, H. El futuro de las ciudades. Una propuesta de manifiesto. *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, Vol. IX, nº 551, 10 de diciembre de 2004. [<http://www.ub.es/geocrit/b3w-551.htm>]. [ISSN 1138-9796].

³ CAPEL, H. De nuevo el modelo Barcelona y el debate sobre el urbanismo barcelonés *Biblio 3W Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, Vol. XI, nº 629, 25 de enero de 2006. [<http://www.ub.es/geocrit/b3w-629.htm>]. [ISSN 1138-9796].

⁴ CIDRAIS, A. Do marketing á mercadologia territorial, in SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (dirección/direcção). *Planeamento estratégico e mercadotecnia territorial*, Vigo: Eixo Atlántico do Noroeste Peninsular, 2001, páginas 33-44.

fono, pueden ser útiles para entender cómo se ha utilizado desde la práctica política local. No obstante, las técnicas de análisis de la mercadología territorial nos permiten poner de manifiesto dicha labor de manipulación y ello es algo que puede tener una gran utilidad en procesos de participación ciudadana, como los pretendidos en las confecciones de Planes Estratégicos o Agendas 21.

El carácter combativo del libro, se aprecia con claridad en el capítulo 14, donde se enfrenta a la autocomplacencia de algunos técnicos y políticos que pasan por alto los problemas derivados de su gestión urbana. Las preguntas y conjeturas sobre las relaciones con los promotores, las críticas superficiales a las localizaciones de los equipamientos o las malas calidades de algunos de éstos son subrayadas en este ensayo, que más que una conferencia consiste en un verdadero programa de trabajo para un urbanismo crítico. Sin duda existe un enfoque claramente centrado en los arquitectos, que a mi modo de ver debería repartirse en otros agentes sociales del urbanismo: consultorías, promotores, empresas de construcción, técnicos y políticos municipales y la propia ciudadanía que asiste pasivamente a la destrucción de su pasado, cuando no entra en connivencia con esta tarea si es propietario de un suelo revalorizado por la acción urbanística. Así la frase “no hay nada peor que un buen arquitecto cuando se equivoca” se balancea entre la ironía de parafrasear a Bohigas y un cierto sarcasmo contra un gremio no bien querido por el autor.

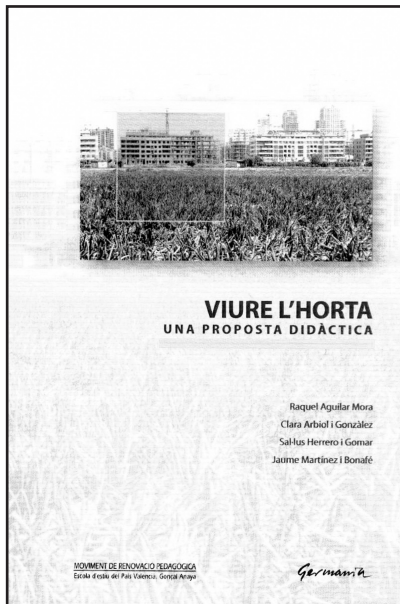
Los capítulos 15 y 16 inciden en las estrategias que se utilizan desde planteamientos pretendidamente técnicos y neutrales para transformar la ciudad. Es el caso de la convocatoria de concursos para atraer a figuras de reconocido prestigio para que realicen sus obras en una ciudad, en este caso Barcelona. Con ello muestra que predomina una visión monumentalista y de marketing territorial más que de planeamiento global del conjunto, en el cual encuentra muchas deficiencias

Ejemplos de trabajos de N. Foster o R. Rogers ilustran una política institucional, y también de los promotores privados, para legitimar una manera de construir en la ciudad, alejada de las necesidades y expectativas diversas de la ciudadanía.

Así debemos subrayar la última frase del capítulo 16: “Sólo un urbanismo realizado desde abajo, y en donde los técnicos estén al servicio de los ciudadanos, puede tener garantías de atender las necesidades sociales” (página 100). De esta manera nos anticipa el contenido del capítulo final, que lo titula de forma llamativa: diálogo y diálogo, o sea la participación social. Un debate ciudadano en el que puedan participar los técnicos, los complacientes y los díscolos, así como los vecinos. Un debate popular sobre las necesidades sociales y las visiones de futuro de la ciudad. Por eso también es necesario vincular el planeamiento estratégico al urbano, algo que no queda claro en el caso de Barcelona y en el de otras ciudades. Tal parece que se quiera cubrir el objetivo de hacer planeamiento, pero no el de sus implicaciones sociales. Un déficit que es común a casi toda la Unión Europea, de ahí la incidencia en prioridades políticas como la de gobernanza, pero no es capaz de traspasar el umbral de las declaraciones de principios, como se ha puesto de manifiesto una vez más en el caso de las Agendas 21.

XOSÉ M. SOUTO GONZÁLEZ

Proyecto Gea-Clío



AGUILAR MORA, Raquel; ARBIOL I GONZÀLEZ, Clara; HERRERO I GOMAR, Sal.lus; MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume

Viure L'Horta. Una proposta didàctica

Valencia: MRP-Escola d'estiu del País Valencià Gonçal Anaya y Editorial Germania, 2005

Este libro que reseñamos es una propuesta didáctica fruto del trabajo colectivo de un grupo de profesores de diferentes niveles educativos, pues además de los que firman el trabajo hay otros más que han colaborado desde su experiencia cotidiana y en los debates que han realizado. Es una propuesta didáctica para analizar el conflicto, las posiciones encontradas de intereses en la urbanización de la comarca de L'Horta en Valencia. Pero sobre todo es una sugerencia para que la educación escolar no se sitúe de espaldas a la realidad vital, esa que conocen los alumnos y alumnas por las noticias de televisión, por las charlas que escuchan a los mayores o por la observación que han realizado de un territorio que han visitado en más de una oca-

sión. Es otro libro de combate ciudadano, donde los dardos no se dirigen a una diana técnica, sino sobre todo a un modelo de crecimiento que destruye el ecosistema de la comarca de L'Horta.

El libro se estructura en cuatro grandes apartados con un anexo documental que aparece en formato CD para que se pueda utilizar por parte de los docentes que quieran trabajar en el aula con esta propuesta didáctica. La primera parte analiza los puntos de partida, por qué han querido hacer este trabajo. La segunda analiza los contenidos básicos (¿qué se pretende estudiar y reflexionar?), que se organizan en tres conjuntos. La tercera parte sugiere ocho macro-actividades y la última parte es una agenda para crear redes sociales de movimientos ciudadanos y para buscar más información. En el CD encontramos fotografías, noticias de periódicos, de revistas y otros datos para trabajar en el aula.

En este caso los autores también reflejan con claridad sus puntos de partida. En primer lugar realizar una propuesta didáctica que permita desarrollar un estudio de la realidad vivida por los ciudadanos (y alumnos); en segundo lugar abrir las posibilidades a la transformación de intervención social en el mundo complejo de la comarca de L'Horta; en tercer lugar educar en el conflicto, formular un programa educativo que le permita a las personas enfrentarse a situaciones donde hay intereses vitales contrapuestos; en cuatro lugar manifestar un compromiso con un modelo de desarrollo territorial y cultural sin esconder nuestra posición en el mundo y, por último, abrir un espacio educativo para educar el deseo, la posibilidad de desarrollar desde la educación una emancipación a partir de la expresión de nuestras emociones.

Esta formulación de intenciones da paso a un análisis teórico del problema que se quiere analizar. Se hace referencia al modelo de desarrollo sostenible, que en el caso del capitalismo no se produce, pues aumentan la destrucción del ambiente natural y aumenta la fragilidad del equilibrio ecológico. Reclaman los autores una nueva cultura política a favor de la vida, para lo cual es preciso

reivindicar una ciudadanía activa en la exigencia de los derechos ecológicos. Una participación social que se ha fraguado en el caso de Valencia en largas luchas vecinales que han recuperado para el uso vecinal el antiguo cauce del río Turia o la devesa del Saler. Es un compromiso educativo que no se olvida de las precisiones didácticas (páginas 18 y 19), con una descripción de los cuatro grandes conceptos que se han utilizado como guía: la sustentabilidad, el modelo de ciudad, el modelo capitalista y los movimientos ciudadanos. Sin embargo, creo que sería preciso explicar con más detalle qué se entiende por macro-actividades, o sea definir mejor el marco metodológico que existe bajo esta propuesta. Sin duda se puede objetar que al ser un ámbito de experiencia e investigación no es preciso hacer más explícita la metodología, pero ello puede dar lugar a un espontaneísmo en las actividades que puedan generar resultados adversos, por ejemplo que L'Horta sea un contenido de aprendizaje en sí mismo, lo que puede provocar unas prácticas rutinarias en el aula.

Por eso el esquema de organización de los contenidos es en sí mismo muy sencillo. Primero describen las transformaciones de la comarca, más tarde estudian los movimientos sociales (*Els Salvem*) y, por último, presentan un modelo alternativo. Una sencillez del modelo que corre el riesgo de linealidad, aunque la complejidad de las informaciones no permita realizar esta interpretación en una primera lectura. Una selección cuidada del material que se entrega en formato CD, lo que permite hacerse una idea de la flexibilidad con que se utilizan los recursos, invitando al propio profesorado a corregir, disminuir o aumentarlos.

En los documentos y explicación que sirve de presentación a la parte segunda (*Els Salvem*) nos encontramos con el otro modelo de participación social, que ha sido teorizado desde la sociología como complemento a la acción política de los partidos tradicionales⁵ [4]. Creemos que los “*Salvem*” configuran un modelo societario de personas que combinan su actuación política reformista con planteamientos contestatarios en algunos momentos puntuales, pues observan con impotencia como el denominado consenso democrático se ha convertido en la imposición de un discurso hegemónico sobre el crecimiento urbano, el desarrollo inmobiliario y las plusvalías generadas por el suelo. Una lucha social que se remonta a los años finales del franquismo pero que adopta ahora nuevos modelos de participación.

En el punto tercero se atreven a formular “*alternatives socials a la destrucció de L'Horta*”. En este punto manifiestan un programa que es capaz de entrar al fondo de los problemas, como es el falso debate sobre las infraestructuras sin un análisis previo de la movilidad. Seguro que existirán voces que tachen de ingenuas las seis medidas que proponen para recuperar L'Horta, pero sin duda es un proyecto político que debería ser el horizonte de cualquier programa de sostenibilidad urbana.

La tercera parte del trabajo consiste en el estudio de las actividades didácticas programadas. En esta parte del trabajo es donde tengo algunas discrepancias con la metodología y recursos que presentan, seguramente por mi formación en didáctica de la geografía. Considero que los autores intencionadamente han querido presentar un conjunto de actividades muy abiertas, tan sólo aportan una descripción precisa del tipo de trabajo que se puede realizar en el caso del juego de rol. Por mi experiencia sería deseable, al menos, ofrecer una orientación sobre el tipo de objetivos que se persiguen en cada actividad y los resultados que se espera que puedan obtener los alumnos, diferenciando grandes tramos de edad. Y luego ofrecer recursos más concretos, en especial mapas y planos. Sin duda, todo dependerá del tipo de profesorado que utilice este material, pues un profe-

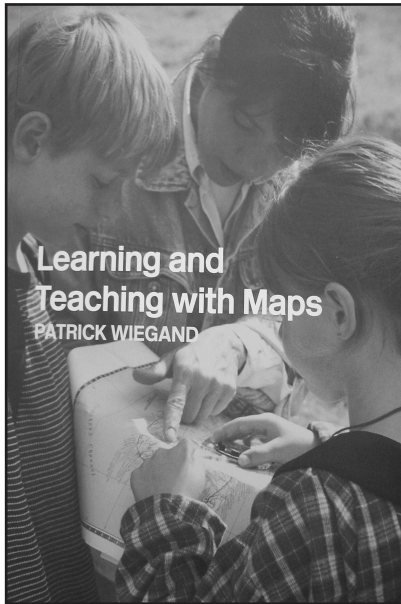
sor o profesora experta no necesitará los mismos consejos y orientaciones que una persona que empieza su profesión. No obstante, cuando un material como éste se edita es preciso contar con un público lector diverso, por lo que es aconsejable ofrecerle orientaciones y consejos para que no se pervierta la intencionalidad emancipatoria que se expresó en los objetivos iniciales.

Son sugerencias que no invalidan el trabajo, pero que a mi modo de ver impiden que se pueda realizar un juicio de valor simple sobre el conjunto de actividades propuestas. Es decir, se han creado unas grandes expectativas que después no se cumplen con estas actividades. Y en este mismo aspecto será de gran relevancia la organización de jornadas de formación y reflexión sobre los materiales didácticos, como sabemos que ha sucedido. De esta manera se crea una red pedagógica que tiene un indudable impacto sobre el conjunto de profesorado innovador.

La cuarta parte del trabajo muestra, una vez más, el compromiso con la acción política. Las referencias a diferentes grupos ecologistas, a los *salvem* y grupos de renovación pedagógica nos invitan a salir del espacio escolar para ejercer de ciudadanos críticos a través de la acción educativa.

XOSÉ M. SOUTO GONZÁLEZ

Proyecto Gea-Clío



WIEGAND, P. (2006). *Learning and Teaching with maps*. London: Routledge.

Esta publicación es la última de una larga serie de trabajos anglosajones que se han interesado por aproximar la enseñanza del mapa al mundo infantil y juvenil. El autor hace referencia a ellos y, en especial, a los de Anderson, presidente de la Comisión de Infancia en la Asociación Cartográfica Internacional, Blades, Boardman, Castner, Catling, Sandford, Spencer, Stoltman, Wood, etc. Pero no sólo esta filiación reconocida por el autor nos lleva a situarlo dentro de la cultura anglosajona, son también las referencias a otros autores y los ejemplos, que cubren un amplio espacio de tiempo, y que se insertan en este ámbito cultural.

El libro presenta dos partes perfectamente delimitadas. La primera hace referencia a cómo los escolares de distintas edades comprenden los mapas y la segunda a la enseñanza de la cartografía, para utilizar sus palabras,

a la mejor manera de enseñar la cartografía. Utilizamos esta palabra porque no sólo se refiere a mapas, sea de pequeña o gran escala, en soportes distintos a los tradicionales (se habla de la pantalla del ordenador), sino también a maquetas, planos y fotografías aéreas.

Destaca, en el primer capítulo, la importancia que tienen los mapas en el mundo actual y su popularización a través de Internet y de los medios de comunicación de masas. Los mapas, dice, se han convertido en una parte importante de la economía de la información. Destaca, por otra parte, la contradicción existente entre esta importancia y el escaso papel que representan en el campo de la educación, de tal manera que la enseñanza y el aprendizaje con mapas se circunscribe al campo de la geografía, una disciplina que, como dice el autor, no ha aumentado su peso en el curriculum en ninguno de los países más desarrollados. Hay más. La importancia de la cartografía en temas claves para la geografía, como el trabajo de campo, que suponía el desarrollo de destrezas como orientar el mapa, seguir una ruta, relacionar las formas del terreno con las curvas de nivel, etc. ha disminuido notablemente en los últimos veinticinco años.

El capítulo segundo introduce el concepto de *revolución cartográfica* para significar el profundo cambio que se ha operado en los últimos años en la manera de acceder a la información que nos proporcionan los mapas. Patrick Wiegand se vale de la comparación de dos trabajos escolares, uno de 1880 y otro de 2005, para ejemplificar lo que quiere mostrarnos. El primero es una copia de un atlas en el que se han dibujado, siguiendo la proyección Mercator, los países del mundo y cuyo objeto es la *localización* de lugares y la *situación* de unos con respecto a los otros. El segundo es un proyecto realizado por estudiantes de una zona del Yorkshire en el que se trata de investigar, dentro de un área determinada, el papel positivo o negativo que desempeñan las construcciones en la caracterización del paisaje. La información, almacenada en una base de datos y cartografiada tomando como base el mapa topográfico nacional digital, nos ayuda a visualizar la estructura his-

tórica de la aldea al superponer las imágenes digitales según los datos históricos, sobre las propiedades individuales. La fotografía aérea y las curvas de nivel nos permiten hacernos una idea del contexto topográfico.

Los dos ejemplos utilizan mapas para aprender sobre el proceso de *mapping*. En el primero, el del siglo XIX, el color del país se diferencia en función del atributo que se quería señalar: pertenencia al Imperio Británico. Los estudiantes de hoy usan los materiales de forma interactiva para responder a las cuestiones que se han planteado y orientan el trabajo a sus necesidades específicas. Se puede decir que no reproducen conocimiento, lo crean. La habilidad para seleccionar contenidos, la utilización de una simbología adecuada a cada caso hace que el mapa pueda convertirse en una herramienta poderosa para la demostración y el análisis.

La revolución cartográfica nos proporciona un nuevo tipo de material, permite aumentar el número de mapas en formato digital que sólo se pueden ver en el ordenador. Un material que es invisible, pues se almacena como datos digitales en un disco e intangibles. Define y fundamenta los GIS (Sistemas de información geográfica) y destaca la importancia que tienen para una nueva cartografía y el poco valor que se les ha dado en la enseñanza primaria y secundaria, ya sea por falta de materiales o bien por desconocimiento de esta nueva cultura cartográfica por parte del profesor. Se completa el capítulo con la explicación de una terminología cartográfica, que incorpora términos nuevos asimilados al lenguaje cartográfico a partir de Bertin.

¿Cómo se conoce el mapa? Esta pregunta es contestada a través de cuatro grandes perspectivas teóricas que se incluyen en el tercer capítulo. Partiendo de la teoría que supone que el aprendizaje del mapa es innato y por tanto no precisa de ninguna enseñanza hasta posiciones más actuales. Recoge la teoría de Piaget, pues supone que el aprendizaje del mapa se desarrolla durante la infancia de la misma manera que los niños progresan a través de diferentes estadios cualitativos en su desarrollo intelectual. Expone después la teoría de Vygotsky sobre el proceso social del aprendizaje y la visión de los mapas como artefactos culturales. Por último se detiene en la comprensión del mapa usando una metáfora de la ciencia del ordenador, la perspectiva de procesar la información. En esta perspectiva, el mapa nos proporciona información para seguir el camino más adecuado para llegar a un sitio.

Si hasta aquí nos encontramos con planteamientos más teóricos, en los capítulos cuatro, cinco y seis pasa a explicar el pensamiento de los niños en múltiples tareas. En el capítulo cuarto, comenzando desde edades muy tempranas, se refiere a la comprensión de los niños de modelos, fotografías aéreas y planos de gran escala. Trabaja con áreas familiares, como el aula de clase, habitaciones, construcciones en los alrededores de su vivienda y dibuja tres tipos de relaciones la comprensión de la situación en el espacio real, la comprensión de la relación entre el espacio real y su representación, sea cual sea ésta y la comprensión de su ubicación en el modelo, fotografía aérea o plano. Recoge un número destacado de investigaciones que ponen al día sobre estos problemas sin obviar algunos trabajos más antiguos que sirven de base, de alguna manera, a los actuales.

En el capítulo quinto se refiere a cómo usan los niños el mapa para realizar con éxito un desplazamiento. El problema de seguir un itinerario que comienza a resolverse en los primeros años en entornos familiares y que ha dado lugar a múltiples investigaciones, no alcanza un nivel tan

grande de estudio cuando tratamos de resolver la utilización del mapa para desplazarnos en lugares no conocidos. Recoge investigaciones que tratan de este tema y establece las diferencias entre las respuestas de los niños y las de los adultos de mayor nivel conceptual.

En el capítulo sexto aborda el tema del trazado de los mapas por los niños. Al lado de exposiciones más o menos conocidas como la tipología de Piaget respecto a los diferentes tipos de mapas (egocéntrico, aloecéntrico y geocéntrico) y de la aplicación de la teoría de Lynch para estudiar el contenido de los mismos, incluye programas de ordenador (como Textease) que permiten la utilización de símbolos y pictogramas ya predeterminados y las bases para dibujar el entorno familiar.

Los dos capítulos siguientes tratan los problemas que plantean a la infancia y juventud la comprensión de los mapas de pequeña escala. Partiendo de los mapas topográficos y deteniéndose en las dificultades que el relieve y en las curvas de nivel. En el final, se detiene en los planisferios y en los globos con referencia también a los materiales que se obtienen en el ordenador.

La segunda parte del libro, muchísimo más reducida (viene a suponer un tercio), es también la más interesante porque en ella se formalizan las propuestas de enseñanza. Aunque, como reconoce, existen aproximaciones al mapa que podemos considerar como un aprendizaje no formal, como sería el realizado en el movimiento scout, sólo de una forma sistemática se imparte en las escuelas y dentro de la asignatura de geografía. Sin embargo, expone que existe un desfase muy grande entre lo que se enseña y lo que un adulto necesita conocer. Hace hincapié en que normalmente se enseña a *leer el mapa* y no a *usar el mapa*. Así las destrezas que son importantes para la vida como es saber dar direcciones, seguir una ruta, no suelen ser tenidas en cuenta, mientras que el profesor suele detenerse en aspectos como la escala o los puntos cardinales, y, por supuesto, utilizando siempre mapas convencionales y no digitales ni los GIS. La estructura del curriculum se adecua así a una progresión en el aprendizaje teniendo como base el aprendizaje convencional.

El autor, para lograr un nuevo enfoque en la enseñanza, parte de las diferencias existentes entre *leer* el mapa, *analizar* el mapa e *interpretar* el mapa. Leer consiste simplemente en obtener una información del mapa. El análisis, que supone un avance en la utilización de la cartografía, implica utilizar la información en orden a describir estructuras, relaciones... Interpretar supone la aplicación de una información que se ha adquirido previamente en orden a resolver problemas o tomar decisiones. Para la lectura del mapa, existe un conjunto de subdestrezas como usar símbolos, hallar localizaciones, orientar el mapa, usar la escala, etc. que tradicionalmente han constituido el contenido de las escuelas primarias y secundarias, frente a ellas recoge la opinión de Castner (1997) que propone una taxonomía basada en el uso que le queramos dar al mapa, con lo que también puede variar el tipo de mapa o el número de objetos cartográficos que necesitemos utilizar que pueden ser variados para completar la información. Estas destrezas, sean las que sean, deben de sujetarse a una progresión, o lo que es lo mismo, se debe de relacionar la dificultad del aprendizaje con la madurez de los estudiantes, lo que supone que se debe de aumentar paulatinamente la complejidad de los recursos cartográficos y la complejidad de las tareas que deben de realizarse con el mapa. Siempre se ha dicho que el comienzo debe de tener lugar con mapas de gran escala, pero, en la vida del niño, entran a formar parte también los mapas de pequeña escala, por ejemplo los mapas de tiempo que ven en la pantalla del televisor.

Después de estas consideraciones más generales, Wiegand trata de encontrar un soporte teórico para justificar las habilidades cognitivas y lo logra a través de la taxonomía de Bloom que fue aplicada por West en el 2003 para determinar los pasos en la enseñanza de los GIS; aunque reconoce

que existen muchas dificultades prácticas para lograr un consenso general en la aplicación a la enseñanza, entre otros motivos por el escaso número de profesores que lo ponen en práctica. Esto lo diferencia del curriculum tradicional en el que existe un consenso más o menos generalizado. Siguiendo esta dirección, recoge también los trabajos de Malone (2002 y 2003) que identifica cinco pasos en la investigación geográfica y en la utilización de los mapas digitales.

Los dos últimos apartados de este capítulo no se refieren a las dificultades que puede experimentar un discapacitado, según el tipo de minusvalía, para la comprensión de los mapas y sugiere algunas soluciones, principalmente para los invidentes y el otro se refiere a las diferencias de género y a la posibilidad de que las mujeres no tengan tanta capacidad como los varones para el estudio y la comprensión del mapa. A pesar de las investigaciones que enumera se trata de un planteamiento con el que no estamos de acuerdo.

Los capítulos décimo, undécimo y duodécimo se centran en actividades concretas que, siguiendo el criterio de progresión, divide en función de la edad de los niños: menos de siete años, de siete a once y de once a catorce. Por una parte enumera las destrezas tradicionales que pueden alcanzarse a cada edad y por otra habla del acceso a materiales novedosos que permitan iniciarse en los mapas digitales. En los años de la escuela primaria se refiere a *Local Studies* como una herramienta popular en estos años, de la misma manera en la escuela secundaria menciona AEGIS 3 como un sistema educativo construido específicamente para esta edad y, a partir de los 14 años supone ya que el dominio es lo suficientemente grande para permitirle realizar investigaciones individuales o en grupo dentro de la disciplina de geografía.

El libro se completa con un apéndice en el que enumera un conjunto de páginas web a las que se puede acceder, por haberlas citado anteriormente mencionamos:

<http://www.advisory.unit.org.uk/aegis3.html>

<http://www.soft.teach.co.uk>

<http://www.softease.com/textease.htm>

Las páginas finales recogen una amplísima bibliografía a la que el autor se ha referido en el texto y que nos proporciona un panorama de la situación de la investigación cartográfica en el mundo anglosajón. Se enumeran aquí publicaciones más o menos desde la década de los sesenta hasta la actualidad.

A principios de esta reseña dijimos que se trataba de una obra muy vinculada con Inglaterra, Estados Unidos, Canadá y Australia y con una ausencia total a referencias en otros ámbitos culturales con excepciones muy significativas como la obra de Piaget o la de Vygotsky y, sin embargo, en otros ámbitos se están produciendo investigaciones muy interesantes que podían completar algunos extremos no sólo de la enseñanza de la cartografía tradicional sino también de temas que entrarían dentro de esa revolución cartográfica a la que se refiere durante toda la obra. Nos puede servir de ejemplo la revista *historiens et géographes* que incluye en sus números referencias bibliográficas muy importantes sobre estos temas.

MARÍA ROSARIO PIÑEIRO PELETEIRO

Profesora Jubilada. Universidad de Oviedo



AA.VV. XIX Congreso de Geógrafos Españoles. *Espacios públicos, espacios privados. Un debate sobre el territorio*. Santander: Universidad de Cantabria y Asociación de Geógrafos Españoles, 2005, Edición en CD.

Del 26 al 29 de octubre de 2005 se celebró en Santander el XIX Congreso de Geógrafos Españoles bajo el título “Espacios públicos, espacios privados. Un debate sobre el territorio”, organizado por la Asociación de Geógrafos Españoles con la colaboración, en esta ocasión, del Departamento de Geografía, Urbanismo y Ordenación del Territorio de la Universidad de Cantabria.

La temática del congreso se dividió en tres ponencias, cada una de las cuales referida a un tipo de espacios: los residenciales, los de relación y los naturales. Elegidos porque en ellos los conceptos de público y privado están perdiendo su antiguo significado, entrelazándose, desdibujándose y confundándose, debido a la rapidez de los cambios, la oportunidad de negocio, la complejidad de la sociedad y el cambio que en ella se está produciendo, lo que se hace

visible en los nuevos usos, funciones y valoración social de esos espacios. En cada uno de ellos las tensiones entre lo público y lo privado se hacen patentes, la dificultad para diferenciar usos y funciones que corresponden a uno y otro estatuto aumentan, y en consecuencia la redefinición de los espacios públicos y los espacios privados se presenta como una tarea necesaria y pertinente para la comunidad de geógrafos. En orden a delimitar el estado actual de esta cuestión la organización del congreso sugería varios ámbitos de trabajo para cada uno de los espacios considerados: el análisis histórico del proceso de diferenciación de espacios públicos y privados y también el de su creciente ambigüedad, los conflictos de uso y función que se van determinando en esos procesos, y el papel que desempeña la ordenación del territorio tanto en la configuración de dichos espacios como en la resolución o canalización de los problemas inducidos en su desarrollo.

Cada una de las tres ponencias estuvo presidida por una conferencia y se desarrolló en tres mesas, coordinadas por sendos relatores. El contenido de cada una de las comunicaciones -102 en total- fue editado en un CD y repartido durante la celebración del Congreso. Sin duda en este congreso se trataron temas de indudable interés para los educadores que desde la geografía quieren contribuir a cultivar los ciudadanos del futuro.

Lo público y lo privado en los espacios residenciales

El importante crecimiento urbano, la forma difusa que está tomando la ciudad en el territorio, el protagonismo de los agentes privados en la producción de vivienda, y la proliferación de tipologías urbanas en las que los elementos públicos son tratados como privados (calles, plazas, jardines, espacios deportivos), son algunas de las razones que la organización del congreso expone para renovar la reflexión sobre el papel de lo público y lo privado en los espacios residenciales, objeto de la primera ponencia.

La primera mesa trató sobre los *espacios residenciales excluidos y excluyentes*, si bien los primeros fueron los únicos que despertaron interés. Un interés que no es ajeno al que se ha manifestado en foros mundiales desde la década de 1990, y que tiene su razón de ser en varios hechos: el lamento por la incapacidad reiteradamente demostrada de paliar la pobreza; el rápido aumento de la población urbana, especialmente en países en desarrollo; la constatación de que también en los países desarrollados aumenta la exclusión social y la problemática ligada a la degradación y marginalidad residencial de muchos barrios; y el temor de los poderes públicos de estar alimentando múltiples focos de desestabilización política, económica y social.

En los países desarrollados los espacios excluidos se definen en función del perfil socioeconómico de su población y de las características morfológicas que adquieren los barrios en los que aquella vive. Por eso hoy el acceso libre a los espacios públicos se reivindica como una forma de atender a esta población y mejorar con ello su nivel de vida. Pero ¿cómo entendemos hoy los espacios públicos?. Porque lo que sí se constata es una crisis de sus funciones tradicionales como espacios de encuentro. Su creciente privatización y mengua en favor de los espacios dedicados a mejorar y agilizar la movilidad, o por utilizarse como recurso para aumentar las actividades de consumo, y su diseño disfuncional, no acorde a las necesidades de la población y a sus prácticas sociales, son algunos de los signos de esa pérdida de los espacios públicos en favor de los colectivos, orientados por el consumo y de acceso restringido.

Frente a los espacios excluidos los excluyentes, los cerrados y de uso exclusivo, con acceso restringido, donde la privatización alcanza a los espacios públicos. Su extensión, además de mostrar el alza de valores poco democráticos como el aislamiento o la defensa de lo particular, aumenta los problemas urbanísticos y provoca la desintegración de la unidad urbana al asumir las promotoras - y después las comunidades de propietarios- competencias que corresponden a la administración local en materia urbanística.

El conjunto de comunicaciones presentadas insiste en la necesidad de que la observación en el trabajo de campo, y la recogida de impresiones, percepciones y opiniones de los habitantes de estos espacios a través de la encuesta y la entrevista, son fundamentales para matizar los datos y las numerosas variables cuantitativas que se utilizan, y realizar así un diagnóstico más preciso y una valoración mejor jerarquizada de los problemas. Sin duda son técnicas de producción de la información que, usadas en el aula, juntamente con la prensa y algunas películas, activarían la curiosidad de los estudiantes por conocer su ciudad a partir de una problemática que es social y espacial, descubrirían seguramente comportamientos cívicos y prácticas espaciales que podrían entrar a valorar, y reflexionarían sobre conceptos que les van a ayudar a formar criterio y argumentar opiniones.

Otra de las mesas se centró en *El papel del planeamiento territorial en la configuración de los espacios residenciales*. La conclusión general es que tanto el planeamiento urbanístico como la ordenación territorial son instrumentos que canalizan la expansión residencial y la construcción de ciudad en total acuerdo con el poder de determinados intereses privados que además cuentan con el beneplácito implícito o explícito de los gobiernos locales, que ven en la construcción residencial una buena fuente de ingresos municipales. En consecuencia, también, sobre estos instrumentos de ordenación recae la crítica de todos los geógrafos que presentan comunicaciones, responsabilizándoles de la incapacidad para controlar todos los procesos inducidos por el sistema de configuración de espacios residenciales así asentado.

La actitud liberal de los poderes públicos contrasta con la elevada concentración de recursos públicos en actuaciones de reforma interior emblemáticas en muchas ciudades. Pero la intervención pública en estos casos no evita el desarrollo de procesos ya conocidos, fuente de exclusión social y marginalidad urbana, como la expulsión de población envejecida y de recursos económicos limitados, la rehabilitación de vivienda orientada a un determinado segmento de población, y la reorientación funcional hacia actividades de ocio y turismo. A ello se añade, habitualmente, el debate sobre el significado simbólico, político e identitario de tales actuaciones.

Puede resultar difícil introducir en el aula un aspecto tan específico y normativo. Pero habría que buscar la forma de llamar la atención sobre las relaciones entre grandes intereses privados, actuaciones de los poderes públicos y producción social de espacio urbano. Y al mismo tiempo, incidir en la potencialidad reguladora del planeamiento y la ordenación territorial para el reforzamiento de los fines públicos de la administración local y regional; idea ésta que puede abrir la mente sobre la importancia de una buena formación en geografía para la emisión de propuestas de intervención territorial.

En la tercera mesa se quiso profundizar en las *Estructuras y paisajes de los nuevos espacios residenciales*, es decir, en las formas, cuyo valor radica en hacer más legibles las especiales características de los actuales procesos de urbanización.

Se convino en que los actuales procesos de urbanización se significan por:

- La intensidad de los ritmos de crecimiento en la creación de suelo urbano. Como ejemplo, en la región metropolitana de Barcelona el suelo urbano ha crecido, en los siete años que van de 1993 al año 2000, seis veces más que la población.
- La considerable extensión territorial o el importante consumo de suelo, debidos al dominio de la dispersión residencial materializada en tipologías de vivienda unifamiliar aislada y adosada, todo lo cual apunta a una reorganización territorial sin precedentes –por superar la escala municipal- de los mercados inmobiliarios.
- La fragmentación territorial producida por la especialización funcional y social de las áreas residenciales y de las áreas con equipamientos y servicios colectivos, favorecida por la mejora en las condiciones de movilidad de la población.
- La extensión del fenómeno privatizador, que supera el ámbito jurídico de la propiedad de la tierra o del capital inmobiliario, para alcanzar e integrar los usos y funciones concebidos hasta ahora como públicos, e incluso la gestión y control de espacios públicos. Aspecto éste que se liga a la inquietud suscitada anteriormente, en la mesa primera mencionada, sobre qué entendemos hoy por espacio público y qué función social ha de desempeñar. Lo cierto es que los espacios colectivos de propiedad privada, en ese proceso de apropiación de lo público, reproducen la imagen, las estructuras organizativas y las funciones de los que hasta ahora hemos entendido como espacios públicos, y un ejemplo lo tenemos en las grandes superficies comerciales o en las urbanizaciones privadas con espacios comunes.

Seguramente es posible estimular entre los estudiantes el establecimiento de relaciones entre paisajes urbanos, complejidad social y mercado inmobiliario (agentes, intereses y estrategias) proponiendo un simple paseo urbano por áreas residenciales bien escogidas, sobre las que los alumnos

pueden realizar una pequeña ficha con anotaciones sobre tipología externa de viviendas, grado de conservación de las mismas, localización, infraestructuras y medios de transporte, estructura urbana (cerrada o abierta) y mobiliario urbano, disponibilidad de espacios públicos, proximidad de equipamientos colectivos y simple observación del ambiente callejero.

Lo público y lo privado en los espacios de relación

La segunda ponencia animaba a debatir sobre el papel de las infraestructuras de transporte y de los grandes equipamientos públicos y privados en las dinámicas territoriales, concretamente: en la concentración de actividades económicas y atracción de otras inducidas o asociadas, y en el acceso a los grandes mercados de producción. Los títulos de dos de las mesas incidían en la necesidad de analizar los nuevos espacios producidos, diferenciándolos según grandes tipos de infraestructuras: la primera mesa planteaba el estudio de *Los espacios de concentración de actividad inducidos por las infraestructuras de transporte*, y la tercera mesa se centraba en *Las repercusiones espaciales de los grandes equipamientos públicos y privados*. La segunda mesa tenía por objetivo analizar *La Ordenación del Territorio en la configuración de los espacios de relación*.

Una primera pregunta se suscitó en el congreso sobre qué se entiende por espacios de relación. La idea de acceso a los mercados estaba presente en la formulación de objetivos de la ponencia, y hubo comunicaciones que incidieron en ello, apuntando las bases conceptuales de los espacios de relación, a saber:

- La vía. Esta idea se recoge a escala local en el concepto de calle de Ildefonso Cerdá -tratado en una comunicación- quien la definía como conjunto de vía y edificios y “apartadero de la gran vialidad universal”; en ella convergen lo público y lo privado, y el proceso histórico de su transformación nos ofrece un buen ejemplo del paso de su función privada a su función pública. A escala menor, las infraestructuras de transporte son también espacios de relación, porque al intervenir en la accesibilidad intervienen también en la localización de actividades económicas y de empleo, en la localización y uso de los equipamientos públicos y privados, en la especialización espacial de funciones y consiguiente segregación social y territorial. También se habló de los corredores ambientales, entendidos como vías de relación entre los espacios urbanos y naturales.
- La encrucijada. Esta idea se materializa espacialmente, a escala local, en las propias ciudades -en sí mismas áreas de intercambio cultural y de bienes- aunque dentro de ellas este carácter relacional se identifique con los espacios comerciales, ya sean éstos intraurbanos o periféricos. A escala menor, son espacios de relación los nodos de la red urbana que facilitan la conexión territorial, como las ciudades con estación de tren de alta velocidad. También se habló de los espacios periurbanos como espacios de encrucijada entre lo rural y lo urbano.

En la mayor parte de las comunicaciones presentadas a las tres mesas hubo una clara coincidencia en considerar la accesibilidad y la movilidad como factores explicativos relevantes en las dinámicas territoriales de los espacios de relación, tanto en los procesos de producción dirigidos por el beneficio (localización de actividades), como en los de consumo y segregación social de los usuarios (por ejemplo, en los equipamientos culturales y de ocio se consideran factores más importantes que la renta o capacidad adquisitiva).

La reflexión sobre lo público y lo privado se enmarcó en el debate sobre el papel que desempeña la ordenación del territorio en la configuración de los espacios de relación. En general se admite una cierta crisis en la capacidad de intervenir de los entes públicos, debido a que las dinámicas territoriales se rigen por la lógica de los negocios y por estrategias rápidas de rentabilización, lo que repercute en una mayor segregación espacial de carácter ambiental, paisajístico, funcional y social. En este sentido resulta ilustrativa la conclusión a la que se llega en una comunicación sobre las infraestructuras de transporte, según la cual éstas aceleran los procesos que los agentes territoriales generan ya antes en sus estrategias de localización y rentabilización del capital. En definitiva, las políticas públicas de equipamientos e infraestructuras tienen una función productiva y de rentabilización del capital, y con tales fines se reclama también una renovación de las políticas de promoción industrial.

Pero es hora también de que los instrumentos públicos de ordenación territorial en los espacios de relación contribuyan a una mejora de la equidad social y a un aumento de la calidad de vida de los ciudadanos, especialmente de los que tienen menos oportunidades para conseguirla con sus rentas domésticas. Y fueron varias las propuestas realizadas en este sentido: implicar al capital privado en la creación y mantenimiento de espacios públicos verdes, como ya se hace en Alemania, por ejemplo; dotar de equipamientos públicos comerciales allí donde los agentes privados no ven negocio ni tienen interés y se constata una necesidad social; establecer medidas compensatorias que reduzcan las afecciones ambientales de las infraestructuras de transporte; promover políticas de movilidad que favorezcan la calidad ambiental; y, en general, promover actuaciones que enarbolan el principio de sostenibilidad.

Dado que algunas de las políticas sobre equipamientos públicos propuestas en esta ponencia se justifican también en razón de sus capacidades para orientar los hábitos de consumo y promover costumbres más saludables, apunto aquí dos ideas para el aula, a través de las cuales se busca establecer una estrecha relación entre costumbres o comportamientos y espacios y paisajes. La visita comparada a un mercado de abastos y a una gran superficie comercial permitirá observar las diferencias entre los medios utilizados para el desplazamiento, el tiempo empleado en la compra, la cantidad de suelo ocupado por el equipamiento comercial, la cantidad de superficie disponible para los alimentos frescos frente a los preparados, las percepciones del paisaje de recorrido y del entorno del equipamiento, y la concepción de lo público y lo privado a través de la actividad comercial y de los comportamientos de consumo derivados del uso de sendos equipamientos. El dibujo sobre el plano urbano de la red de espacios públicos ayuda a diferenciar tipos de equipamientos; invitar a unir imaginariamente los espacios verdes para obtener un recorrido continuo que permitiera el paseo, el uso de medios de transporte no contaminantes, el deporte y el ocio al aire libre, y que esa vía recorriera todos los barrios de la ciudad, sería un ejercicio creativo de carácter lúdico que ayudaría a leer el territorio, a fijarse también en los elementos del plano que mejoran la calidad de vida urbana y que no forman parte de las redes de consumo privado mucho más conocidas, en parte gracias a la publicidad.

Lo público y lo privado en los espacios naturales

La tercera ponencia se centró en los espacios naturales, concretamente en los procesos de cambio más dinámicos, más conflictivos y más dañinos a la población. Por eso, además de dedicar una

mesa a *La protección de la naturaleza y sus efectos: balance de un siglo*, se ha querido profundizar en los espacios donde con mayor intensidad se manifiestan los procesos mencionados, a través de una mesa centrada en *Montes, ríos y costas: espacios de conflicto* y otra relativa a *Los espacios de borde y los espacios de riesgo*. Entendiendo por espacios de conflicto aquéllos en los que la presión del crecimiento económico y urbanístico y sus efectos territoriales generan una fuerte tensión entre agentes privados, públicos y cívicos que realizan valoraciones diferentes de los montes, los ríos y las costas. Los espacios de borde se caracterizan por su gran dinamismo, inestabilidad y complejidad formal y funcional, destacando las áreas de contacto entre lo urbano y lo rural, los bordes costeros y los entornos fluviales. Los espacios de riesgo, finalmente, son áreas en las que de forma recurrente las dinámicas naturales ocasionan daños a la población, sus bienes y recursos; de nuevo los entornos fluviales sufren con mayor frecuencia este tipo de fenómenos.

En las comunicaciones presentadas a las tres mesas subyace una premisa común, de general aceptación y no sometida a discusión: la idea de que la protección de espacios con calidad ambiental se impone a los entes públicos como una necesidad para la salvaguarda de bienes colectivos de difícil cuantificación, que se ven sometidos a las presiones del mercado por medio de toda una variada gama de estrategias de apropiación, transformación e integración mercantil final para satisfacción y beneficio de intereses privados y pérdida definitiva del bien común o del valor e interés general.

En lo que al primer punto se refiere, el conocimiento de la legislación vigente y las normas y regulaciones que la acompañan, constituye uno de los centros de atención, porque su multiplicidad y variedad expresa la diversidad de criterios a que responden, aumenta la confusión sobre objetivos prioritarios, e impide la elaboración de unas directrices comunes, compartidas y asumibles, no sólo dentro de España, sino también en el seno de la Unión Europea y en el ámbito internacional. Además, a pesar de la variedad de normativa, las carencias en la regulación del uso público en los espacios preservados sorprenden después de un siglo de política de protección y, por lo mismo, se convierten en reclamación insistente. Otra parte de la desconfianza hacia el ente público procede de la falta de atención a todos aquellos ecosistemas o espacios culturales de alto valor ambiental que no han sido acogidos a ninguno de los sistemas de salvaguarda vigentes, y cuyo conocimiento (análisis, diagnóstico y valoración), base argumental para conseguir su protección, es hoy una de las tareas a la que los geógrafos pueden contribuir con sus investigaciones.

En lo que se refiere al segundo punto, las denuncias se dirigen a poner en entredicho el ejercicio del deber público de la administración o a destacar la debilidad de los instrumentos de control a su disposición, dados los hechos observados. En este sentido se resalta, en unos casos, el incumplimiento de la normativa vigente a la que se obliga la administración previo establecimiento de acuerdos de alcance internacional, como la Directiva Hábitats. Otras veces se hace notar la ocupación de espacios protegidos por nuevos usos (residenciales, turísticos, extractivos).

En las áreas periurbanas y de fuerte expansión residencial, se propone el diseño de soluciones territoriales que promuevan la integración en las tramas urbanas de elementos y estructuras valiosas del mundo rural (caminos, parcelarios, edificaciones, pequeños pueblos) o con gran calidad ambiental y carácter natural (arroyos, setos, arbolado, bosquetes).

En los espacios protegidos el mismo principio integrador lleva a abogar por el impulso de un desarrollo local que incorpore los conocimientos heredados, y que cree un espacio de encuentro

entre sociedad y naturaleza donde planificación y participación constituyan los ejes de una gestión territorial, social y económica innovadora y ejemplar. En este ámbito, uno de los mayores retos consiste en reproducir lo que se considera valioso en ausencia de las condiciones que lo habían creado; por ejemplo, ¿cómo conservar un paisaje agrario, incluso extensivo, si falta población que lo trabaje y no hay mercado para dar salida a la producción?, ¿cómo evitar la homogeneización paisajística y ecológica que produce el abandono de tierras y su reforestación espontánea?, ¿cómo preservar ciertas condiciones ambientales si aumenta el número de visitantes y se promueve el turismo para impulsar el desarrollo local?.

La reflexión sobre los valores a preservar es, quizás, el ámbito de conocimiento que mejor entronca con la educación escolar y el asentamiento de unos principios que van a ser clave para el comportamiento cívico de las próximas generaciones. ¿Por qué y para qué preservar, conservar o cuidar los paisajes?. Es una pregunta muy sencilla que admite una enorme variedad y riqueza de respuestas; los escolares pueden dedicar un tiempo a pensar y a escucharse unos a otros. Y se darán cuenta de que los paisajes son los espacios que vivimos, y que, aunque su aspecto varíe y unos nos gusten más que otros, todos han de ser objeto de atención. Unos por la grandiosidad de la naturaleza y la vida animal y vegetal que en ellos se despliega, escondiendo todavía secretos para la humanidad y su futuro desarrollo. Otros porque nos enseñan los aciertos y fracasos de la acción humana en el uso, manejo y gestión del territorio. Otros, en fin, porque su recuperación o inserción en el tejido urbano o en áreas de intensa ocupación humana, contribuyen a mejorar la calidad de vida de la población que allí habita. En definitiva, se trata de pensar sobre la bondad social de los valores naturales, culturales y psicoambientales cuya falta de valor venal dificulta su aprecio y toma de consideración, debilitando y confundiendo la sensibilidad ciudadana sobre derechos y deberes cívicos, y sobre intereses públicos y privados.

LEONOR DE LA PUENTE FERNÁNDEZ

Universidad de Cantabria

NOTICIAS
DE INTERÉS

Recursos didácticos en geografía a través de internet: la Web de la Asociación de Geógrafos españoles

La Asociación de Geógrafos Españoles (AGE), en colaboración con el Instituto Geográfico Nacional (IGN) y el Centro Nacional de Información Geográfica (CNIG), ha iniciado un proyecto conjunto para ofrecer materiales en formato digital y, con ello, promover la cultura geográfica¹. El objeto de este convenio, tal como aparece definido en su propio texto, es “*la coordinación, adecuación y optimización de los recursos geográficos y cartográficos, tanto del IGN como de la AGE, de forma que faciliten la difusión de la cultura geográfica y la incorporación de la información geográfica en general, y de la cartografía en particular, en la enseñanza de la Geografía, con especial atención a la Educación Secundaria, utilizando plataformas de difusión vinculadas a las nuevas tecnologías*”.

El proyecto tiene dos fases. En la primera fase, ya concluida, la AGE aporta ejemplos de información geográfica y cartográfica, para la realización de una experiencia piloto diseñada con el fin de incorporar de forma experimental, a través de la web de la AGE, recursos didácticos orientados a la enseñanza de la Geografía de España que se imparte en segundo curso de Bachillerato, nivel donde este tipo de recursos en Internet son todavía escasos o muy dispersos. Por otro lado, se elaboran para el IGN propuestas específicas, relativas al diseño de contenidos educativos, que faciliten la incorporación de la información y productos del IGN en la Educación Secundaria. Como resultado de esto, en una segunda fase se establecerá en el sitio web del IGN un nodo con los contenidos de interés educativo resultantes del diseño anterior.

Desde enero de 2005, algunos de estos recursos ya se encuentran disponibles a través de la red (www.age.es) en la sección “Recursos didácticos”. Se han recibido unas 10.000 visitas en nueve meses, siendo los usuarios europeos los más numerosos, aunque también es significativa la cifra de conexiones realizadas desde América Central y del Sur. El material está orientado inicialmente al profesorado que imparte Geografía de España en segundo de Bachillerato, pero se tiene la perspectiva de ir ampliando la oferta a otros niveles educativos. Actualmente consta de tres módulos: “Recursos en web”, “Paisajes” y “Experiencias didácticas”.

En los “*Recursos en web*” se presenta una selección comentada de recursos disponibles en internet para la enseñanza de la Geografía. Se han ordenado considerando los siguientes apartados:

¹ PÉREZ-CHACÓN, E. (Catedrática de Geografía Física de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria); MÉNDEZ, R. (Profesor Investigador del Instituto de Economía y Geografía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas); GARCÍA-CODRON, J.C. (Profesor Titular de Geografía Física de la Universidad de Cantabria); MARTÍN, C (Profesora del IES Santiago Santana de Arucas en Gran Canaria).; PACHECO, S (Geógrafa, Grupo de Investigación del Medio Natural de la Universidad de Cantabria); GIL, M. (Geógrafo, técnico en diseños web) y UTANDA, L. (Profesora del CAP Retiro de Madrid).

Geografía Física, Geografía Humana, Geografía de España, Geografía de Europa, Geografía del Mundo, Medio Ambiente y Cartografía.

Por su parte, el módulo de “*Paisajes*” se ha diseñado como un complemento de los manuales de Geografía de España. Se estructura en torno al concepto de paisaje, ya que éste permite “ver” en el territorio, de forma muy didáctica, las complejas relaciones que se producen entre naturaleza y sociedad. La incorporación del paisaje en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Geografía abre un enorme campo de posibilidades, no sólo porque facilita la comprensión integrada de los factores naturales y sociales que organizan el espacio geográfico sino, además, porque permite visualizar la expresión de esas interacciones en un territorio dado. Crear la capacidad para leer e interpretar los paisajes, para diagnosticar problemas y valorar sus potencialidades, constituye una clave esencial en la formación de ciudadanos responsables con su entorno. Contribuir a este objetivo es la finalidad general que subyace en este módulo, a la que se le añade la de facilitar recursos con este enfoque en formato digital, pues actualmente son todavía muy escasos.

Para la selección de los ejemplos se han combinado criterios de carácter científico, curricular (currículo del Bachillerato, RD 938/2001, BOE nº 215, de 7 de septiembre de 2001) y, al mismo tiempo, se ha intentado que aparezcan representadas diferentes Comunidades Autónomas. Los contenidos han sido elaborados por 20 profesores de Geografía que desarrollan su labor en diferentes niveles educativos y ámbitos geográficos.

El módulo consta de 38 ejemplos de paisajes españoles, organizados según los grandes bloques temáticos de la asignatura de Geografía de España: el apartado paisajes naturales se relaciona con el bloque temático de “Naturaleza y Medio Ambiente en España”, los paisajes rurales, industriales y turísticos lo hacen con “El espacio geográfico en las actividades económicas” y, finalmente, los urbanos con el de “Recursos humanos y organización espacial en España”. A ellos se ha añadido otro sobre “paisajes problema”, que tienen un marcado carácter transversal, poniendo el acento en disfunciones ambientales o sociales derivadas de distintas intervenciones humanas. Todo ello permite analizar, paralelamente, cuestiones relacionadas con la diversidad territorial española, tanto desde el punto de vista de las condiciones naturales, como de los diferentes modelos de organización espacial. A su vez, y a criterio del profesor, ofrece la posibilidad de trabajar en algunas ocasiones ejemplos cercanos al alumnado o, en otras, seleccionar aquellos más lejanos y desconocidos.

En cada bloque temático se realiza una presentación general y se establece una sencilla tipología de paisajes, donde cada tipo es ilustrado mediante un ejemplo. La selección realizada no pretende ser exhaustiva, sino contrastada dentro de cada bloque temático, ofreciendo al profesor ejemplos que puedan ser abordados durante una práctica de 45 minutos. A los ejemplos se puede acceder mediante dos procedimientos: bien a través de un mapa donde aparecen localizados, bien a partir de una tabla donde están clasificados por tipo de paisaje.

Para la presentación del material se ha elegido un formato sencillo, que comprende en cada ejemplo una ficha con los siguientes elementos: croquis de localización, mapa topográfico, fotografía aérea, fotos convencionales y un texto donde se incorporan las claves, tanto ambientales como humanas, que explican cada paisaje.

Finalmente, en el tercer módulo, se han recopilado algunas “*Experiencias didácticas*” de interés para la enseñanza de la Geografía. Por el momento se trata de enlaces a experiencias que ya se encuentran en la red, pero se está recopilando material en diferentes centros de enseñanza para ampliar este apartado en un futuro próximo.

Paralelamente, desde que se publicaron los materiales en la web se ha puesto en marcha una experiencia piloto. Los objetivos de partida han sido los siguientes: facilitar la difusión de los materiales creando un foro abierto a la participación; analizar si el material diseñado era válido (científica y pedagógicamente correcto), útil para la enseñanza de la Geografía, flexible y fácilmente aplicable en el aula; y, por último, recopilar sugerencias didácticas para mejorar el material elaborado. Para ello se constituyó, en enero de 2005, un grupo de trabajo de profesores de Secundaria, que experimentó con una selección de los materiales en el aula. Cada uno de los participantes rellenó una ficha de valoración por cada paisaje trabajado, donde se recogían aspectos cualitativos; y otra, al final de la experiencia, con una valoración global de los Recursos Didácticos, donde se combinaban aspectos cuantitativos y cualitativos. En el proceso de valoración también ha participado un grupo de expertos, seleccionando para ello a profesionales con amplia experiencia investigadora y docente en diversos ámbitos de la enseñanza de la Geografía.

En julio de 2005 se realizó una primera valoración de los datos recogidos en la experiencia piloto que, en líneas generales, resultó muy positiva. Aunque el material fue inicialmente concebido para el profesor, la experiencia piloto desarrollada ha puesto de manifiesto que el alumnado lo ha utilizado directamente sin dificultad, incluso ha valorado el material a través de una ficha; no cabe la menor duda de que el empleo de las nuevas tecnologías añade un componente de motivación importante. A su vez, el trabajo práctico sobre un ejemplo concreto, combinando cartografía, fotografías aéreas, fotos convencionales y textos, también favorece una mejor comprensión de los temas abordados desde los manuales. También durante la experiencia piloto se han utilizado los ejemplos de paisajes para otros niveles –primero y tercero de la ESO y Ámbito Sociolingüístico de Diversificación Curricular- pero realizando algunas adaptaciones.

Fruto de esta reflexión, en agosto, la AGE publicó un CD titulado “Aprender Geografía de España a través del paisaje” con el que se pretende ampliar la difusión de una parte de estos materiales, y facilitar su utilización en aquellos centros de enseñanza que todavía no disponen de conexiones rápidas a Internet. El CD fue enviado a todos los centros de profesorado y añade unas sugerencias didácticas estructuradas en los siguientes apartados: objetivos que se pueden obtener trabajando estos materiales, contenidos del currículo de Geografía con el que se relacionan, metodología para desarrollarlos en el aula y, finalmente, los criterios e instrumentos de evaluación. También se aporta una sucinta bibliografía para aquellas personas que deseen profundizar en el estudio del paisaje.

Durante el curso 2005-2006 se ha seguido trabajando en la experiencia piloto, y participando en el diseño y elaboración de materiales, tanto para la web de la AGE como para la que se está creando en la web del IGN.

BIBLIOGRAFÍA

Asociación de Geógrafos Españoles. PÉREZ-CHACÓN, E.; MÉNDEZ, R. y GARCÍA-CODRON, J.C. (eds.) (2005). *Recursos Didácticos en Geografía: Aprender Geografía de España a través del*

- paisaje*. Madrid, Ed. Asociación de Geógrafos Españoles en colaboración con el Instituto Geográfico Nacional-Centro Nacional de Información Geográfica (Ministerio de Fomento), ISBN: 84- 689-3621-9
- BENAYAS, J; HERAS, F.; VICENTE, J.; MARCÉN, C.; PINO, E.; PEDRO, J. (1994). *Viviendo el paisaje. Guía didáctica para interpretar y actuar sobre el paisaje*. Madrid, Fundación NatWest, Fundación para la Investigación y el Desarrollo Ambiental.
- BOLÒS, M., BOVET, M.T., ESTRUCH, X., PENA, R., RIBAS, J. y SOLER, J. (1992). *Manual de Ciencia del Paisaje*, Paris-Barcelona, Ed. Masson, 273 p.
- BUREL, F. y BAUDRY, J. (2002). *Ecología del Paisaje. Concepto, métodos y aplicaciones*, Madrid, Ed. Mundi-Prensa, 353 p.
- CABERO, V.; GARCÍA, L.V.; MARTÍNEZ DE PISÓN, E.; MUÑOZ, J.; ORTEGA, N.; SANZ, C.; TROITIÑO, M.A.; ZOIDO, F. (1998). *Paisaje y medio ambiente*. Salamanca, Ed. Fundación Duques de Soria, Endesa y Universidad de Valladolid, 1998, 152 p.
- CANCER, L. A. (1999). *La degradación y la protección del paisaje*, Madrid, Ed. Cátedra, 247 p.
- INSTITUTO GEOGRÁFICO NACIONAL (2002). *Imagen y Paisaje*. Madrid, Ed. Instituto Geográfico Nacional/Centro Nacional de Información Geográfica, Ministerio de Fomento, 227 p.
- MATA OLMO, R. y SANZ HERRÁIZ, C. (dir.) et al. (2003). *Atlas de los Paisajes de España*, Madrid, Ed. Ministerio de Medio Ambiente.
- MERCIER, D. (2004). *Le commentaire de paysages en géographie physique*, Paris, Ed. Armand Colin, 256 pp.
- ROUGERIE, G. y BEROUTCHACHVILI, N. (1991). *Géosystèmes et paysages. Bilan et méthodes*, París. Ed. Armand Colin, 302 p.
- ZOIDO, F. y VENEGAS, C. (coord.) (2002). *Paisaje y ordenación del territorio*, Sevilla, Consejería de Obras Públicas y Transportes de la Junta de Andalucía y Fundación Duques de Soria, 353 p.
- ZONNEVELD, I.S. (1995). *Land Ecology*, Amsterdam, Ed. SPB Academic Publishing, 199 páginas.

CRISTINA MARTÍN

COLABORACIONES A DIDÁCTICA GEOGRÁFICA

Normas para el envío de originales

Todos los artículos deberán enviarse al coordinador del número y el resto de colaboraciones (reseñas, noticias, etc.) a la Secretaría de Didáctica Geográfica.

TEXTO. Debe ir mecanografiado a doble espacio en **hojas DIN A4** (30 líneas con 70 caracteres). El número de páginas será de **25 como máximo**, incluidas las figuras, fotografías, notas y bibliografía. En el encabezamiento, junto al nombre y apellidos del autor y autores, deberá figurar también el centro de trabajo.

El artículo debe de ir acompañado de un **resumen** en español, inglés y francés, no superior a 70 palabras. El resumen irá seguido de las **palabras clave** en los mismos idiomas.

En los márgenes se indicará en rojo el número las figuras y de los cuadros en el lugar aproximado para su ubicación.

NOTAS AL PIE DE PÁGINA. Se reducirán a lo indispensable, se enviarán en **hojas aparte**, al final del artículo, e irán numeradas correlativamente. Cada una podrá tener un máximo de 5 líneas y no sumarán más de dos páginas. Las alusiones a autores dentro del texto irán entre paréntesis, indicando solamente el autor, año y página (Gómez A., 1998, p. 32).

CUADROS ESTADÍSTICOS. Se enviarán en hojas independientes, numerados y con un breve título. Ninguno deberá ocupar más de una página y se procurará componerlos utilizando los tabuladores.

GRÁFICOS Y FOTOGRAFÍAS. Deben enviarse igualmente separados del texto y llevarán al dorso el nombre del autor y el número de orden.

Los dibujos deben enviarse totalmente delineados y teniendo presente que el tamaño de las letras y el grosor de las líneas sea el adecuado para permitir la reproducción sin pérdida de la claridad. El tamaño máximo será el de una página de la revista. Los títulos y los signos convencionales deben ir al pie de la figura.

Las fotografías (en blanco y negro) deben ser nítidas y contrastadas, e irán acompañadas de un breve pie explicativo. Los mapas, planos, perfiles, etc. Deben incluir siempre la **escala gráfica** (no la numérica), por si hay que reducir o ampliar.

BIBLIOGRAFÍA. Se incluirá al final del trabajo y en hoja aparte, por orden alfabético de autores y siguiendo el modelo siguiente, según se trate de libro o revista:

Moreno Jiménez, A. y Marrón Gaité, M. J. (1995): *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*. Madrid: Síntesis.

Gil Crespo, A. y Sánchez Sánchez, J. (1986): "La excursión geográfica para alumnos de EGB y BUP. Un ejemplo: Los pueblos del Norte de Madrid". *Didáctica Geográfica*, 14, pp. 68-85.

ENVÍO. Los colaboradores, además del original y copia en papel, enviarán el texto en disquete, utilizando preferentemente el tratamiento de textos MS Word o Word Perfect. El Consejo de Redacción se reserva el derecho de devolver los originales que no cumplan estas normas.

Como norma general, en las pruebas no podrán introducirse correcciones que modifiquen sustancialmente el texto. El autor o autores recibirán gratuitamente un total de 15 separatas y, por cada firmante, un ejemplar de la revista.

TEMAS DE LOS PRÓXIMOS NÚMEROS

Número 10. *Geografía y educación intercultural*

Coordinador: Prof. Dr. D. Enric Ramiro i Roca

Universidad de Castellón

E-mail: enric5@telefonica.net

ramiro@edu.hji.es

SUSCRIPCIÓN ANUAL A DIDÁCTICA GEOGRÁFICA

Nombre y apellidos

.....

Dirección: C/PL. P.º N.º

Código Postal localidad y provincia

Precio: 16,50 , que se harán efectivas mediante transferencia bancaria o ingreso en efectivo en la cuenta corriente del BBVA n.º 0182-2743-01-0200005816 a nombre de Editorial ECIR, S.A.

Fecha y firma

ÍNDICE DE LOS NÚMEROS ANTERIORES DE DIDÁCTICA GEOGRÁFICA

NÚMEROS DE LA PRIMERA ÉPOCA

	Págs.
N.º 1. Mayo. 1977.	
Presentación	3
PEDRO PLANS: <i>La Geografía en la educación General Básica y en el Bachillerato</i>	7
JULIÁN ALONSO FERNÁNDEZ: <i>Sobre el enfoque geográfico de la actividad industrial</i>	19
Historia del pensamiento geográfico:	
PEDRO PLANS: <i>Alfred Hettner (1859-1941)</i>	25
Materiales didácticos y bibliografía:	
<i>Atlas Geográfico Universal</i>	37
A. N. STRAHLER: <i>Geografía Física</i>	38
J. ML. PRELLEZO: <i>Manjón Educador</i>	40
N.º 2. Noviembre. 1977.	
ANTONIO MILLÁN PUELLES: <i>El derecho de los padres a la elección del centro educativo de sus hijos</i>	3
PEDRO PLANS: <i>Los principios fundamentales de la Metodología Geográfica aplicados a la enseñanza con alumnos de EGB y Bachillerato</i>	15
ANDRÉS PRECEDO LEDÓ: <i>La nueva Geografía. ¿Una crisis metodológica?</i>	31
M.ª JESÚS IBÁÑEZ: <i>Tendencias actuales de la Geomorfología</i>	39
Historia del pensamiento geográfico:	
PAUL VIDAL DE LA BLACHE: <i>El principio de Geografía General</i>	49
Materiales didácticos y bibliografía:	
A. JOURNAUX Y P. LIMOUZIN: <i>Géographie. Classe de Seconde. Géographie Générale Physique</i>	61
J. A. RIESTRA: <i>La libertad de enseñanza</i>	63
CARLOS VIDAL BOX: <i>Guía de recursos pedagógicos de Madrid y sus alrededores</i>	65
N.º 3. Mayo. 1978.	
JOSÉ MANUEL CASAS TORRES: <i>La Geografía, ¿Una ciencia siempre en crisis?</i>	3
OLIVEROS, F. OTERO: <i>Educación y manipulación</i>	7
LUISA M.ª FRUTOS MEJÍAS: <i>El carácter científico de la Geografía</i>	15
PEDRO PLANS: <i>La lección "corriente" de Geografía</i> ..	29
Historia del pensamiento geográfico:	
FERDINAND VON RICHTHOFEN, BARÓN DE RICHTHOFEN: <i>Tareas y métodos de la Geografía actual: el método de la geografía general</i>	49
Materiales didácticos y bibliografía:	
E. G. MANRIQUE, F. CALVO, F. LÓPEZ BERMÚDEZ, A. MORALES, J. GÓMEZ FAYRÉN, I. CÁRDENAS, C. BEL: <i>Guía de excursiones didácticas de Geografía en el Distrito Universitario (Provincia de Murcia)</i>	63
JOSÉ M.ª PANAREDA: <i>La Geografía y el medio ambiente</i> ..	65
ÁNGEL GONZÁLEZ ÁLVAREZ: <i>La Universidad de nuestro tiempo</i>	66
FEDERICO A. DAUS: <i>Qué es la Geografía</i>	68
N.º 4. Noviembre. 1979.	
CLAUDIO SÁNCHEZ ALBORNOZ: <i>Las claves de nuestro tiempo</i>	3
M. LONG Y B. S. ROBERSON: <i>El uso de las fotografías en la enseñanza de la Geografía</i>	19

JOSÉ M. ^a SANCHO PINILLA Y NICOLÁS MARTÍNEZ VALCÁRCCEL: <i>Desarrollo de un tema de E.G.B.: La representación de la superficie terrestre</i>	35
VÍCTOR HOZ: <i>Para la educación en una sociedad pluralista: la escuela autónoma</i>	51
Historia del pensamiento geográfico:	
PAUL VIDAL DE LA BLACHE: <i>Los caracteres distintivos de la Geografía</i>	57
Materiales didácticos y bibliografía:	
AGUSTÍN ALBARRACÍN: <i>Santiago Ramón y Cajal o la pasión de España</i>	69
COLIN CLARK: <i>El aumento de la población</i>	71

N.º 5. Mayo. 1980.

PEDRO PLANS: <i>El doctor Juan Vilá Valintí y la Universidad de Murcia</i>	3
JESÚS GARCÍA LÓPEZ: <i>El derecho a la educación</i>	5
PEDRO PLANS: <i>Técnicas para el estudio de la Geografía</i>	13
JOSÉ LUIS ANDRÉS SARASA: <i>Una lección interdisciplinaria inspirada en el discurso de ingreso en la Real Academia Española del Profesor Manuel de Terán</i>	19
SOL TOVAR GELABERT, MARÍA RUIZ COLLANTES Y PEDRO PLANS SANZ DE BREMOND: <i>Bibliografía española de Didáctica Geográfica</i>	27
Historia del pensamiento geográfico:	
ORLANDO RIBEIRO: <i>El pensamiento geográfico de Pierre Gourou</i>	75
Materiales didácticos y bibliografía:	
OLIVEROS FERNÁNDEZ OTERO: <i>Realización personal en el trabajo</i>	81
G. THIBON Y H. DE LOVINFOSSE: <i>Solución Social</i>	83
ANNE BUTTIMER: <i>Sociedad y medio en la tradición geográfica francesa</i>	84

N.º 6. Noviembre. 1980.

JAVIER GALÁN: <i>Entrevista con el catedrático de Geografía Humana de la Universidad Complutense de Madrid. Prof. Dr. José Manuel Casas Torres</i>	3
PEDRO PLANS: <i>Problemas referentes a la enseñanza de la Geografía regional</i>	11
WENCESLAO J. GONZÁLEZ FERNÁNDEZ: <i>Notas metodológicas para la elaboración de trabajos monográficos</i>	27
JOSÉ LUIS ANDRÉS SARASA: <i>Situación actual y futura de la Geografía en la E.G.B. española</i>	37
JOSÉ SANCHO COMINS: <i>Las diapositivas, instrumento de gran valor didáctico para la enseñanza de la Geografía</i>	47
ENRIQUE GUTIÉRREZ RÍOS: <i>El temor a la libertad de enseñanza</i>	55
Historia del pensamiento geográfico:	
THOMAS F. GLICK: <i>Einstein y los españoles: aspectos de la recepción de la relatividad</i>	59

ORLANDO RIBEIRO: <i>Reflexiones sobre el oficio de geógrafo</i>	73
Materiales didácticos y bibliografía:	
C. P. PATTON, C. S. ALEXANDER, F. L. KRAMER: <i>Curso de Geografía Física</i>	89
DESIDERIO PAPP: <i>Einstein</i>	90
A. JOURNAUX, P. BRUNEL, S. DIARRA, B. PASDELOUP Y P. PELISSIER: <i>Géographie. Classe de première. Géographie Générale Humaine et Économique. Programme africain</i>	92

N.º 7. Mayo. 1981.

ISIDORO REVERTE SALINAS: <i>Necesidad de la Didáctica</i>	3
JOSÉ MANUEL CASAS TORRES: <i>Núñez de las Cuevas y la Geografía española</i>	9
J. CARDONA PESCADOR: <i>El aborto, última instancia de la contracepción</i>	11
MARÍA PILAR DE TORRES LUNA: <i>La Geografía descriptiva a través de una bibliografía actual y seleccionada</i>	15
J. A. IBÁÑEZ MARTÍN: <i>Bases de la tolerancia</i>	63
Historia del pensamiento geográfico:	
JOHN LEIGHLY: <i>Cart Ortwin Sauer (1889-1975)</i>	67
ORLANDO RIBEIRO: <i>Reflexiones sobre el oficio de geógrafo (continuación)</i>	83
Materiales didácticos y bibliografía:	
DOUGLAS BOTTING: <i>Humboldt y el Cosmos. Vida, obra y viajes de un hombre universal (1769-1859)</i>	93
A. LÓPEZ QUINTÁS: <i>Estrategia del lenguaje y manipulación del hombre</i>	95

N.º 8 y 9. Noviembre. 1981. Mayo. 1982. (Edición 1983).

JOSÉ SÁNCHEZ SÁNCHEZ: <i>La Geografía Descriptiva: Aproximación a su verdadero sentido</i>	3
AURELIO CEBRIÁN: <i>La estructura agraria del XVIII en la comarca noroccidental de Albacete (Catastro del Marqués de la Ensenada)</i>	23
JOSÉ M. ^a SERRANO MARTÍNEZ: <i>Fundamentos metodológicos para una investigación sobre redes urbanas</i>	51
JOSÉ LUIS GONZÁLEZ ORTIZ Y NICOLÁS MARTÍNEZ VALCÁRCCEL: <i>Principios para una programación de la Geografía en la Educación General Básica</i>	57
AURELIO CEBRIÁN ABELLÁN: <i>Una Geografía de la Región Murciana</i>	75
PILAR MORA VIEYRA DE ABREU: <i>Bases para el estudio poblacional de un barrio urbano</i>	83
Historia del pensamiento geográfico:	
PEDRO PLANS: <i>Una aproximación al geógrafo Ferdinand von Richthofen (1833-1905) (primera parte)</i>	97
Materiales didácticos y bibliografía:	
<i>La función humanizadora de la familia. Dialogo entre intelectuales dirigidos por PEDRO J. VILADRICH</i>	151
<i>El taller de los experimentos</i>	151
<i>Prácticas de Ecología. Publicado bajo la dirección de JOAN DOMENEC ROS</i>	152

N.º 10 y 11. Noviembre. 1982. Mayo. 1983. (Edición 1983).

LUIS SOLÉ SABARÍS: *Sobre el concepto de Región Geográfica y su evolución* 3
 ANDRÉS J. PRECEDO LEDÓ: *Urbanismo e ideologías* .. 73
 M. ANTONIO ZÁRATE MARTÍN, ALFONSO VÁZQUEZ GONZÁLEZ, JUAN BLANCO ANDRAY Y MARÍA CANDELAS CONDE MARTÍN DE HIJAS: *La utilización del cine en la enseñanza de la Geografía* 83
 C. L. EVERARD, B. W. ATKINSON, G. R. BUTTERFIELD, J. M. GRAY Y L. W. WRIGHT: *Geografía Física ¿Qué le ha ocurrido al "Fundamento Físico"? La Geografía Física y el medio ambiente natural* 99
 JOSÉ MARÍA SERRANO MARTÍNEZ: *Área de influencia de Murcia-ciudad según la movilidad de los viajeros*119
 Experiencias y actividades didácticas:
Constitución del Grupo G.E.A.D. Hacia la renovación didáctica de las Ciencias Sociales ante la reforma de la enseñanza. JOSÉ LUIS GONZÁLEZ ORTIZ, JOSÉ M.ª SERRANO MARTÍNEZ, NICOLÁS MARTÍNEZ VALCÁRCCEL135
 Historia del pensamiento geográfico:
 PEDRO PLANS: *Una aproximación al geógrafo Ferdinand von Richthofen (1833-1905) (segunda parte)*141
 Comentarios y noticias:
Investigaciones edafológicas en el Sureste español. Energía eólica en Albacete. El "fracaso escolar": un informe del Ministerio de Educación y Ciencia185
 Materiales didácticos y bibliografía:
 G. DÍAZ-PLAJA: *La contracultura y otras alarmas*190

N.º 12 y 13. Noviembre. 1983. Mayo. 1984.

PEDRO PLANS: *D. Manuel de Terán Álvarez*
 ANDRÉS PRECEDO LEDÓ: *La evolución de la Geografía: un proceso complementario y acumulativo*
 JOSÉ SÁNCHEZ SÁNCHEZ E ISTVAN BENYHE: *Necesidad de renovación de la Geografía Descriptiva. Un ejemplo: "Hungria, hoy. Política y reorganización del espacio geográfico"*.
 JOSÉ M.ª SERRANO MARTÍNEZ: *Áreas funcionales de los grandes almacens situados en Murcia-ciudad.*
 JOSÉ LUIS GONZÁLEZ ORTIZ, ESTHER ESCRIBANO APARICIO Y AMPARO VIDAL MASENET: *Bibliografía española sobre Geografía Regional de España.*
 Experiencias y actividades didácticas:
 MARÍA JESÚS MARRÓN GAITE: *Nuevas técnicas para la enseñanza de la Geografía. Presentación de un conjunto de juegos geográficos destinados a renovar la didáctica de la Geografía en la E.G.B.*
 Historia del pensamiento geográfico:
 ANDRÉ BONNARD: *Herodoto, la tierra y el hombre*
 Comentarios y noticias:
 PEDRO PANS: *En los 125 años de la muerte de Alexander von Humboldt. El Nuevo "Bachillerato General" ¿intento tercermundista?*
 Materiales didácticos y bibliografía

N.º 14. 1985-1986.

ORLANDO RIBEIRO: *Tradicción e innovación en el sistema de la Geografía* 3
 EMILIO CHIVIECO Y JOSÉ SANCHO COMINS: *Tratamiento visual y digital de las imágenes espaciales: Aplicaciones docentes* 17
 M.ª CARMEN GONZÁLEZ MUÑOZ: *La geografía de la percepción en el bachillerato. Mundo, España y ciudad* 29
 ANTONIO ZÁRATE, ALFONSO VÁZQUEZ, M.ª CANDELAS CONDE, JUAN BLANCO Y ENRIQUE LORENTE: *Una aproximación a la geografía de la percepción* 43
 ADELA GIL Y JOSÉ SÁNCHEZ SÁNCHEZ: *La excursión geográfica para alumnos de E.G.B. y B.U.P. Un ejemplo: Los pueblos del Norte de Madrid* 65
 PEDRO PLANS: *Didáctica de la Geografía: Planteamientos teóricos y prácticos* 87
 AGUSTÍN HERNANDO RICA: *La naturaleza de la didáctica de la Geografía* 99
 ANTONIO GÓMEZ ORTIZ: *Los itinerarios pedagógicos como recurso didáctico en la enseñanza de la Geografía en la E.G.B.*109
 JOSÉ M.ª RAVELLA: *La proyección cartográfica de Arno Peters: Valoración cartográfica y valoración didáctica*117
 JOSÉ M.ª SERRANO MARTÍNEZ: *El área de atracción comercial de un hipermercado. Molina de Segura-Murcia*125
 Historia del pensamiento geográfico:
 JOAQUÍN SANMARTÍN: *Cosmologías del Oriente Antiguo: Cosmología sumero-babilónica*137
 ANDREY GRIGORYEV: *Problemas teóricos de la moderna Geografía Física*147
 Comentarios y noticias:
Europa toma la delantera en la explotación del espacio: el Spot, por PEDRO PLANS159
"Vuelta" a la escuela clásica en Francia, por PEDRO PLANS160
Aportaciones de educación geográfica al X Coloquio de Geógrafos Españoles, por AGUSTÍN HERNANDO RICA163
 Materiales didácticos y bibliografía:
 M. FERRER REGALES: *Ecología y sociedad. Las ciudades navarras*171
 A. GIL CRESPO (COORD.): *La Geografía en los distintos niveles de enseñanza*172
 R. MÉNDEZ Y F. MOLINERO: *Espacios y sociedades. Introducción a la Geografía Regional del Mundo*174
 A. GÓMEZ ORTIZ, J. MATEU I GIRAL Y P. FERNÁNDEZ VIADER: *El Maresme: Geografía y recursos didácticos*176
 GRUP DIDESPAI: *Por una renovación de la didáctica de la Geografía*176

NÚMEROS DE LA SEGUNDA ÉPOCA

	Págs.		
N.º 1. 1996.			
PEDRO PLANS: <i>Didáctica Geográfica. Segunda época</i>	5	JOSÉ ANTONIO RODRÍGUEZ ESTEBAN: <i>La nueva Cartografía</i>	155
JOSÉ SÁNCHEZ SÁNCHEZ: <i>Recursos didácticos para una enseñanza renovada de la Geografía</i>	7	N.º 5. 2002.	
JOSÉ SANCHO COMINS: <i>El mapa como recurso didáctico de gran valor en la enseñanza de la Geografía</i>	15	MARÍA FRANCISCA ÁLVAREZ ORELLANA: <i>El mapa y la formación del profesorado</i>	11
ANTONIO ZÁRATE MARTÍN: <i>El itinerario urbano</i>	21	JOSÉ LUIS GONZÁLEZ ORTIZ: <i>El uso del mapa en el aula universitaria. Materiales cartográficos para el análisis geográfico regional</i>	43
MARÍA TERESA RUBIO BENITO: <i>El Video didáctico y la televisión educativa</i>	35	FELIPE JAVIER HERNANDO SANZ: <i>Algunas consideraciones epistemológicas y metodológicas sobre el trabajo con mapas en la Enseñanza Secundaria Obligatoria</i>	61
M.ª JESÚS MARRÓN GAITE: <i>Los juegos de simulación</i>	45	RAMÓN LÓPEZ DOMENECH: <i>El uso de los mapas en la diversificación curricular</i>	89
JOSÉ MIGUEL SANTOS PRECIADOS: <i>Recursos informáticos y enseñanza de la Geografía</i>	57	M.ª DEL ROSARIO PIÑEIRO PELETEIRO Y M.ª CRUZ MELÓN ARIAS: <i>El problema del razonamiento espacial a través del mapa</i>	103
JOSÉ IRÍZAR ARGUÍÑANO Y BERNARDO ESTEFANÍA ALDAVE (GRUPO ORIXE): <i>El ordenador como instrumento didáctico en el proceso de enseñanza</i>	67	N.º 6. 2004.	
LORENZO DE LA PLAZA ESCUDERO: <i>Programas informáticos de la Geografía del MEC</i>	75	DIEGO LÓPEZ BONILLO: <i>Problemática ambiental y educación: una reflexión desde la Geografía</i>	15
BLANCA AZCÁRATE LUXÁN: <i>Los multimedia interactivos: su aplicación en la enseñanza de la Geografía</i>	83	MARIA T. BOVET PLA, ROSALINA PENA VILA Y JORDI RIBAS VILÀS: <i>El paisaje como recurso educativo en el marco de la educación para la participación</i>	33
ANTONIO MORENO JIMÉNEZ: <i>Internet y sus recursos para enseñar Geografía</i>	95	CLEMENTE HERRERO FÁBREGAT: <i>El medio ambiente urbano y la estructura simbólica de la ciudad. Aplicaciones didácticas</i>	49
N.º 2. 1997.		ALFONSO GARCÍA DE LA VEGA: <i>El itinerario geográfico como recurso didáctico para la valoración del paisaje</i>	79
ANTONIO GARCÍA RUIZ: <i>El proceso de desarrollo de los Itinerarios Geográficos</i>	3	MARÍA GLORIA SANZ SANJOSÉ: <i>El medio natural: estudio de su evolución a través de textos históricos (el territorio del Real Sitio y Bosque de Riofrío, Segovia)</i>	97
CLEMENTE HERRERO FÁBREGAT: <i>Paseo urbano por la ciudad de Madrid: Plaza de la Moncloa, Calle de la Princesa y Plaza de España</i>	11	JOAN TORT: <i>El paisaje como pedagogía del territorio</i>	133
M.ª DEL ROSARIO PIÑEIRO PELETEIRO: <i>El pensamiento geográfico y el trabajo de campo en el siglo XX</i>	25	N.º 7. 2005.	
CONCEPCIÓN FIDALGO HIJANO: <i>El trabajo de campo en Biografía</i>	33	M.ª CRUZ R. MELÓN ARIAS: <i>M.ª del Rosario Piñeiro Peleteiro: entre la geografía y la educación</i>	13
ANTONIO SÁNCHEZ OGALLAR: <i>La observación e interpretación del paisaje</i>	45	ANA M.ª ALONSO GUTIÉRREZ / RAQUEL RODRÍGUEZ GONZÁLEZ: <i>Los estudiantes de geografía ante la convergencia europea</i>	27
ANA MARÍA ALONSO GUTIÉRREZ: <i>El paisaje como elemento integrador de la Geografía y la Historia del Arte</i>	57	MARÍA FRANCISCA ÁLVAREZ ORELLANA: <i>El conocimiento didáctico y el mapa topográfico en la formación inicial del profesorado</i>	49
ROSA PENA VILA: <i>La enseñanza de la Geografía: perspectivas de futuro. Aportaciones para una didáctica del paisaje</i> ...	67	SERGIO CLAUDINO: <i>La nueva formación inicial de profesores de geografía en Portugal: Preocupaciones y desafíos</i>	67
N.º 3. 1999.		LUIS ALFONSO CRUZ NAÍMI: <i>Propuesta de itinerario didáctico por la localidad de Torrijos (Toledo) para alumnos de Secundaria</i>	87
GLORIA LUNA RODRIGO: <i>La experiencia viajera en educación</i>	15	M.ª LUISA DE LÁZARO Y TORRES / M.ª JESÚS GONZÁLEZ GONZÁLEZ: <i>La utilidad de los Sistemas de Información Geográfica para la enseñanza de la Geografía</i>	105
CLEMENTE HERRERO FÁBREGAT: <i>El mapa militar español: Una aplicación didáctica interdisciplinar</i>	31	LANA DE SOUZA CAVALCANTI: <i>La ciudad como referencia para la enseñanza de Geografía en una perspectiva socioconstructivista</i>	123
N.º 4. 2000.			
PILAR LACASTA REOYO: <i>Los esquemas de paisaje como aplicación didáctica</i>	55		
MARÍA JESÚS MARRÓN GAITE: <i>La Geografía del comportamiento y de la percepción. Aportaciones a la investigación y a la enseñanza de la Geografía</i>	85		
CONSTANCIO DE CASTRO AGUIRRE: <i>Mapas cognitivos. Que son, como explorarlos</i>	109		
ANTONIO MIGEL CUENCA ESCRIBANO: <i>Nuestros espacios</i>	135		

NÚMEROS DE LA SEGUNDA ÉPOCA

MANUEL ESPINAR MORENO <i>El viaje de Ibn Batuta a Egipto en 1326. Las ciudades de Alejandría y El Cairo. Datos para la historia y la geografía de la Edad Media</i>	139	enseñanza de la geografía.	425
FLORENCIO FRIERA SUÁREZ <i>Contribución a la historia de la escuela rural, desde un concejo asturiano</i>	165	JULIÁN PLATA SUÁREZ <i>Errores geográficos que se transmiten en las instituciones escolares</i>	447
GARCÍA RUIZ, A.L. / JIMÉNEZ LÓPEZ, J.A. <i>El principio geográfico de espacialidad. Fundamento para la enseñanza de la historia</i>	195	ENRIC RAMIRO ROCA <i>Ideas para preparar itinerarios de una forma amena y con buen humor</i>	463
PURA GIL CARNICERO <i>Balace de una década de investigación sobre técnicas de simulación en ciencias sociales</i>	221	ADRIANO RODRIGO OLIVEIRA <i>Modelos de enseñanza y aprendizaje con el uso de mapas en los libros de texto de España y Brasil</i>	473
ANTONIO GÓMEZ ORTIZ <i>A propósito de la fugaz trayectoria del título de Especialización Didáctica (TED). Comentarios desde la Geografía y su didáctica</i>	231	JOSÉ MANUEL RUBIO RECIO <i>Vigencia de conceptos y saberes clásicos. Releyendo y rememorando a viejos maestros</i>	487
AGUSTÍN HERNANDO <i>La invención de un saber metodológico: las ideas que inspiran y configuran la Didáctica de la Geografía</i>	247	EMILIA SANDE LEMOS <i>Simulación y evaluación</i>	497
CLEMENTE HERRERO FABREGAT <i>Un modelo de cuaderno de campo para una excursión geográfica por la cuenca de los ríos Jarama y Henares</i>	277	LORENZO SÁNCHEZ LÓPEZ / ÓSCAR JEREZ GARCÍA <i>La mancha en El Quijote: Territorio y literatura para una geografía didáctica</i>	511
RAMÓN LÓPEZ DOMECH <i>Uso de internet y del programa power point en el aula de geografía de bachillerato</i>	307	MIGUEL ÁNGEL SANDOYA HERNÁNDEZ <i>Estrategias didácticas para jóvenes profesores de geografía</i>	535
ALBERTO LUIS GÓMEZ / JESÚS ROMERO MORANTE <i>Expectativas sociales, racionalidades educativas y reformulación de la función social del conocimiento geográfico impartido en la escuela anglosajona tras la segunda guerra mundial: del enciclopedismo culturalista al academicismo cognitivo</i>	331	MARÍA GLORIA SANZ SANJOSÉ <i>Espacios urbanos de ocio: La Alameda del Parral de Segovia</i>	551
DOMINGA MÁRQUEZ FERNÁNDEZ <i>El capital social como dinamizador del desarrollo rural</i>	365	XOSÉ MANUEL SOUTO GONZÁLEZ <i>Educación ciudadana y didáctica de la geografía</i>	575
MARÍA JESÚS MARRÓN GAITE <i>Metodología lúdica y aprendizaje significativo en geografía: Propuesta de un juego de simulación para la educación intercultural</i>	383		
GILBERTO MARTÍN TEIXÉ <i>El mar de Canarias. Descripción geopolítica de una situación problemática</i>	407		
JUVENAL PADRÓN FRAGOSO <i>Estudio sobre los procesos cooperativos del aula en escuelas democráticas y colaborativas: un planteamiento para su aplicación en la</i>			

N.º 8. 2006.

Coordinadora: M.ª DEL ROSARIO PIÑEIRO *Enseñanza y aprendizaje del tiempo y el clima*

LUIS ALFONSO CRUZ NAIMI <i>Observación meteorológica sin aparatos</i>	13
ENRIC RAMIRO Y ROCA <i>Una isla que se mueve</i>	33
ADRIANO RODRIGO OLIVEIRA <i>El lenguaje cartográfico y la enseñanza del clima: un análisis de los mapas en los libros de texto de España y Brasil</i>	51
ANTONIO SÁNCHEZ OGALLAR <i>Fuentes energéticas y problemas ambientales</i>	69
MERCEDES VALBUENA Y J. ÁNGEL VALVERDE <i>La climatología local. Procedimientos para su enseñanza y aprendizaje</i> ...	93

NOTA:

Hay existencias de todos los números, excepto del 4, 5, 6 y 7 de la primera época, que están agotados.

El precio de cada ejemplar es de 9,01 € para los números de la primera época y de 15,02 € para los de la segunda.

PEDIDOS:

Editorial ECIR, S.A. Villa de Madrid, 60 Polígono Industrial “Fuente del Jarro”

46988 PATERNA (Valencia) Tel.: 96 132 36 25 Fax: 96 132 36 05

e-mail: ecir@ecir.com

Boletín de inscripción al Grupo de Didáctica (A.G.E)

Página preparada para completar e imprimir. La página impresa debe enviarse después por correo ordinario o fax a la siguiente dirección:

Asociación de Geógrafos Españoles

C/Pinar 25 – 28006 Madrid – España

Tel./Fax: (+34) 915 643 477

Correo-e: secretaria@age-es.org

Web: www.age.es

Datos personales:

D/D^a:

reuniendo los requisitos establecidos en el art. 5 de los Estatutos de la Asociación de Geógrafos Españoles, solicita de la Junta Directiva de su admisión como socio de número de la misma. Así mismo desea su incorporación en los grupos de Trabajo indicados a continuación.

Los datos se incluirán en ficheros automatizados y se tratarán de acuerdo a la dispuesto en la Ley Orgánica 5/1992, de 29 de octubre, de regulación del tratamiento automatizado de los datos de carácter personal.

En , (localidad)

a (fecha)

Firma

Domicilio en (Calle y n°)

Localidad

Provincia

C. Postal

Lcdo./Dr. en

Profesión

Centro de trabajo

Correo electrónico

Grupo(s) de trabajo:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Climatología | <input type="checkbox"/> Didáctica de la Geografía |
| <input type="checkbox"/> Estudios Regionales | <input type="checkbox"/> Geografía de América Latina |
| <input type="checkbox"/> Geografía Física | <input type="checkbox"/> Geografía Económica |
| <input type="checkbox"/> Geografía Rural | <input type="checkbox"/> Geografía de la Población |
| <input type="checkbox"/> Geografía de los Servicios | <input type="checkbox"/> Geografía del Turismo, Ocio y Recreación |
| <input type="checkbox"/> Historia del Pensamiento Geográfico | <input type="checkbox"/> Métodos Cuantitativos, SIG y Teledetección |
| <input type="checkbox"/> Geografía Urbana | |

*N.B. La cuota de socio de número asciende a **52 Euros**. La inscripción en los Grupos de Trabajo conlleva asociada una cuota anual suplementaria de **13 Euros por cada grupo** en que se inscriba.*

Es necesario remitir a la AGE fotocopia del título de licenciado o de la documentación que acredite que se reúnen los requisitos de admisión y al banco o caja de ahorros la autorización bancaria.

Datos Bancarios:

Apellidos

Nombre

Banco/Caja

Agencia/Suc.

Dirección: (Calle/Plaza y n°)

Localidad

C. Postal

Código completo de la cuenta:

Entidad Sucursal D.C. N° cuenta

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
----------------------	----------------------	----------------------	----------------------

Autorización bancaria

(remitir al banco o caja de ahorros)

En (localidad)

a (fecha)

Sr. Director del Banco/Caja

Dirección: (Calle/Plaza y
n°)

Localidad

Provincia

C. Postal

Muy Sr. mío:

Ruego a Vd. se sirva tomar nota de que, hasta nueva indicación mía en contra, deberán adeudar en mi cuenta/cartilla núm.

los recibos que le sean presentados por la
Asociación de Geógrafos Españoles.

Atentamente le saluda:

(firma)

Apellidos

Nombre

Domicilio: (Calle/Plaza y
n°)

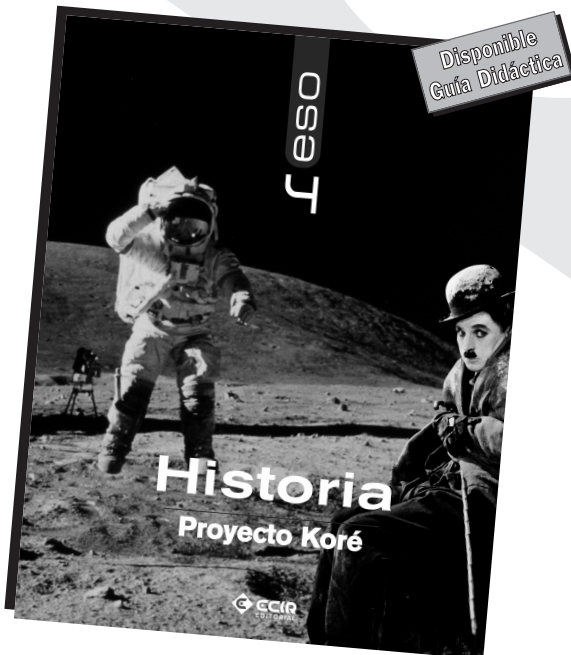
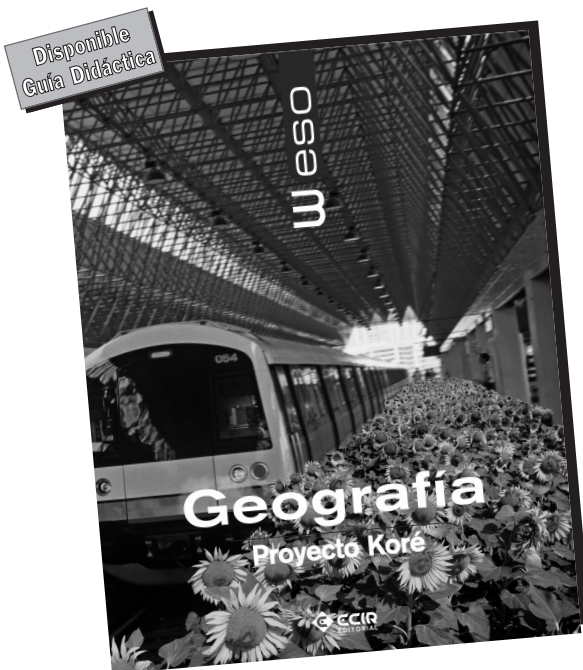
Localidad

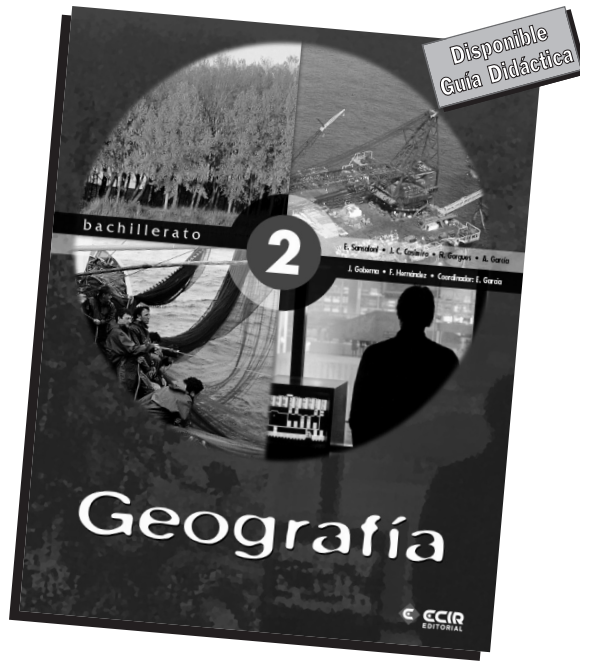
Provincia

C. Postal

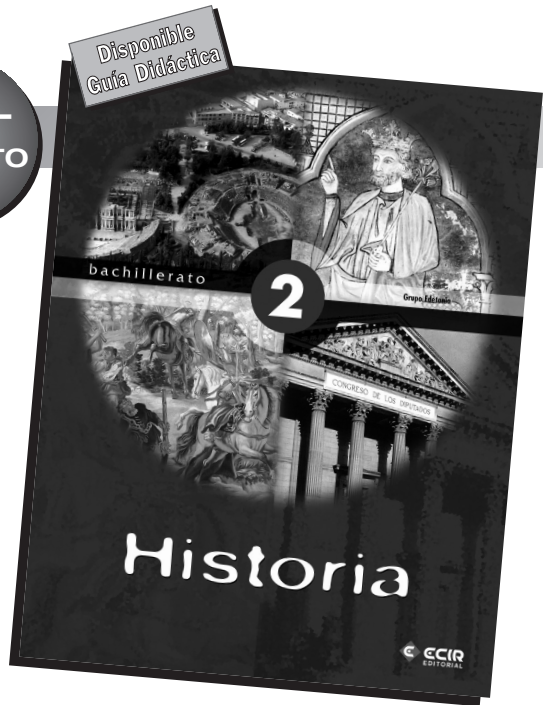


ESO





BACHILLERATO




CCIR
 EDITORIAL

Villa de Madrid, 60
 Polígono Industrial Fuente del Jarro
 46988 Paterna (Valencia)
 Tel.: 96 132 36 25
 Móvil: 677 431 115
 Fax: 96 132 36 05
 E-mail: ecir@ecir.com
<http://www.ecir.com>

