

RETOS SOCIALES, PROPUESTAS EDUCATIVAS E INNOVACIÓN DIDÁCTICA. EL CASO DE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR¹

Xosé Manuel Souto González²

Proyecto Gea-Clío, España

Recibido: enero 2005

Aceptado: marzo 2005

Resumen

Los hábitos y rutinas que caracterizan a una clase de geografía, los nuevos retos educativos en la sociedad de la información, con diferentes valores sobre la institución escolar; crean dificultades en la investigación e innovación de los profesores. La didáctica de la geografía quiere colaborar a relacionar ambas dimensiones personales y sociales. En este trabajo se consideran estos aspectos a partir de la experiencia española.

Palabras Claves: Educación Geográfica, Institución escolar, Grupos de profesores.

SOCIAL CHALLENGES, EDUCATIONAL PROPOSALS AND DIDACTIC INNOVATION. THE CASE OF TEACHING GEOGRAPHY

Abstract

The habits and routines that fill a Geography class, the new teaching challenges in an information-saturated society, with different values and attitudes in school institution, mean difficulties to the teachers' investigation and innovation. The didactics of the geography wants collaborate to relationships personal and social dimensions. In this work are considered these aspects from the Spanish experience.

Keywords: Geography Teaching, school institution, Teachers' team

Introducción: Los cambios sociales en los inicios del siglo XXI

En la historia de la humanidad hay momentos cuando parece que el tiempo se acelera y las mutaciones son más relevantes que las permanencias. En estos casos se han definido las revoluciones como momentos de ruptura en una situación dada. Así la revolución industrial supone un cambio trascendental en la organización de la actividad productiva y la revolución francesa lo es, en el ámbito de las relaciones entre los ciudadanos y la organización social y política del Estado. En el campo de las ideas y las ciencias, las tesis de T. Kuhn han permitido identificar momentos de ciencia normal y otros instantes en los cuales las revoluciones y transformaciones indicaban que existía un *cambio de paradigma*, aunque éste no fuera perceptible para los propios sujetos de la comunidad científica.

Para que se produzcan estos cambios en las ciencias, es preciso que los accidentes se conviertan en anomalías. En otras palabras, los investigadores o las instituciones en su conjunto, observan que sus argumentaciones, teorías y conceptos no sirven para

¹ Este artículo sintetiza y modifica otro más largo que se presentó como conferencia en las primeras jornadas de Didáctica en la Universidad Cuyo (Mendoza, Argentina) en el año 2003.

² Doctor de la Universidad de Santiago de Compostela, Lic en Geografía e Historia. Asesor de formación permanente del profesorado, Universidad de Santiago de Compostela. Asesor de Tesis de Maestría y Doctorado en la Universidad de Sevilla.

proponer preguntas que sean relevantes para la sociedad en la que están insertos y sus intentos de respuesta (o conjeturas) tampoco lo son. Se hace preciso, pues, innovar para que la comunidad científica pueda producir *un conocimiento que sea útil*, tanto para elaborar nuevas propuestas intelectuales, como para dar respuestas pragmáticas a un asunto específico. Ahora bien, los asuntos que se entienden como preguntas básicas para el desarrollo de la ciudadanía pueden ser considerados irrelevantes por parte de algunas personas y colectivos. Por eso, es preciso revisar continuamente nuestras percepciones de la vida en sociedad y, especialmente, las que surgen en el momento de plasmarse en productos espaciales: edificios, vías de comunicación, soportes de infraestructuras técnicas, campos agrarios o parcelación de los mares para la producción de acuicultura.

En este sentido la innovación no sólo manifiesta un cambio, una mutación, sino que nos sugiere la superioridad de lo nuevo sobre lo viejo. Se suele asociar la innovación a la investigación, pues ambas suelen ser el resultado de una larga tarea de reflexión sobre problemas específicos, que se han limitado por parte de los científicos para mostrar un camino que ayude a resolver problemas. En el mundo posterior a la ilustración, la innovación se institucionaliza en las academias o colectivos profesionales. Y con ella se procura desarrollar el conocimiento que se posee sobre la humanidad y sus fenómenos.

La percepción de las anomalías escolares es evidente para cualquier observador de la vida de nuestras aulas. Numerosos profesores tienen grandes dudas sobre cómo educar a los alumnos en una cultura que sea útil para su futuro ciudadano. Algunos alumnos no aceptan una instrucción escolar y una disciplina que crean que coartan su acción individual y no les facilitan su inserción en la vida adulta. Las familias dudan entre la excesiva protección de sus vástagos y la cesión de toda acción educativa en la sociedad, en concreto en la institución escolar. En este mundo de dudas e incertidumbres, se hace preciso adoptar una decisión que nos lleve a nuevos planteamientos educativos que recuperen el prestigio y autoestima de ser profesor en el siglo XXI.

En estos tiempos, ejercer la docencia es una tarea complicada en cualquier país. Por una parte, la escuela ha dejado de ser esa institución que monopolizaba el saber sabio. Hoy desde los medios de comunicación de masa¹ y, sobre todo, desde el acceso a la información telemática, los alumnos (niños y adolescentes) tienen la percepción de 'dominar los hechos que suceden en su vida cotidiana'; creen que saben explicar los datos que aparecen ante sus ojos, cuando en realidad la información les satura sus esquemas de pensamiento y les vuelve ciegos ante la realidad inmediata. Ser profesor es conocer el medio social donde se inserta el alumno, un contexto definido desde la proximidad física, pero sobre todo desde la cercanía psicológica de quien se cree persona libre, porque tiene capacidad de consumir. Un educador debe estar al tanto de cómo la autonomía moral del individuo se teje en la difícil maraña de las identidades sociales, culturales y territoriales.

La búsqueda de identidad territorial adquiere una mayor relevancia en los momentos de globalización y pretendida universalización de los derechos humanos, pues más de una vez se olvida que no se nace igual. En este mismo campo reivindicativo, dentro de las declaraciones solemnes de buenas voluntades, aparece el reclamo de un planeta limpio y ecológico. Sin embargo, los hechos demuestran que no se cumplen estas promesas de progreso social y ambiental: las desigualdades sociales aumentan y la contaminación

por gases nocivos se incrementan anualmente. Por ello se pueda dar fe sobre la existencia de problemas sociales y ambientales que se quieren ocultar, que aparecen marginados en una sección de sociedad o cultura en las páginas de cualquier medio de comunicación. En tal sentido, una didáctica crítica no puede olvidar la influencia que se ejerce desde los medios de comunicación respecto a la educación ciudadana.

Conviene, por tanto, preguntarse cuál ha sido la reacción de los diversos gobiernos estatales en la organización escolar. En esencia ha consistido en aumentar la edad de escolaridad obligatoria para tratar de regular el mercado laboral y generar unos comportamientos sumisos respecto al orden social establecido. Se somete al infante, púber y adolescente a la definición social de alumno, como un eterno estudiante que vaga por las aulas dirigido e instruido por un grupo de profesores, que más de una vez viven una cultura que está alejada de los patrones de comportamiento y expectativas dominantes en la sociedad. Se produce asimismo un conflicto cultural, entre los valores de socialización de la escuela (con sus contenidos enciclopédicos ilustrados) y los de la sociedad del “mercado libre” (con sus valores de la imagen y la competitividad), que los alumnos observan en sus propias aulas: sus deberes, exámenes e historial escolar.

Surge así un *fracaso escolar*, cuantitativamente superior al que reflejan las estadísticas oficiales. Además, un fracaso que se quiere convertir en culpabilidad personal (alumnos y profesores) o de la familia, nunca del Estado y de las relaciones sociales. Cómo han contribuido las asociaciones profesionales y los grupos de profesores a mantener esta situación es algo que nos preocupa, pues sin un soporte social es imposible llevar adelante las innovaciones. Para hacer frente al individualismo donde nos quieren encerrar las fuerzas del mercado y las empresas de comunicación, es necesario reaccionar con acciones colectivas y propuestas innovadoras en la enseñanza de la geografía, no sólo para mejorar el aprendizaje de nuestros alumnos, sino también para recobrar la autoestima del papel transformador de la docencia, pues en este ámbito existe el riesgo de considerar una intuición o una hipótesis de mejora de la enseñanza como una simple ocurrencia de una persona que no tiene otra cosa que hacer.

Ello ocurre con frecuencia en el ámbito escolar, donde cualquier comentarista de radio, televisión o prensa escrita cree que puede plantear opiniones sin fundamento. Así cuando se interpretan los resultados de los informes internacionales de educación, como es el caso de los *informes PISA* (informe del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos –conocido por sus siglas en inglés Programme for Indicators of Student Achievement, PISA- que promueve la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE) es el resultado de la aplicación de la estrategia de actuación. La manera más sencilla y superficial es clasificar los resultados sin tener en consideración las diferencias estadísticas, ni considerar en absoluto la ficha técnica de la misma. Es el caso de titulares tales como: “España tiene una formación muy mala en cultura científica, lectura y matemáticas”, pero cuando se analiza la comparación con el mejor resultado (por ejemplo Finlandia en 2004) se observa que España obtendría entre un 8,5 y un 9 sobre 10 en cada una de estas áreas, mientras que en el gasto público por alumno la calificación retrocede hasta 7,5. Ello es una muestra más de cómo se puede manipular una información con estadísticas para las que no se está preparado.

Para no sucumbir ante las tentaciones de las modas, las cuales más de una vez han convertido una innovación en simples intuiciones de profesores, con mayor o menor dosis de voluntarismo, es preciso analizar los retos que aparecen en la sociedad de inicios del siglo XXI. Para ello se debería seguir el camino iniciado por grandes teóricos de la educación que han sabido sintetizar los retos educativos surgidos en los años iniciales del siglo XXI, como es el caso de los planteamientos de M. Castells, N. Postman o Juan C. Tedesco². Sin duda, en el momento actual un docente no puede iniciar su tarea educativa sin tener en cuenta los grandes cambios que se están registrando en la sociedad y más concretamente en la institución escolar, lo cual afecta necesariamente a su trabajo en el aula, en especial si en ésta trabaja contenidos de ciencias sociales. En caso contrario está abocado a un fracaso social y a una frustración personal.

1.-Innovaciones desde las instituciones y los profesores

Las instituciones académicas, al igual que otro tipo de corporaciones, tienen como objetivo fundamental asegurar el control de una situación dada, en este caso el conocimiento geográfico y su difusión, a través de la educación. De alguna manera, asumen la responsabilidad de mostrar la utilidad social de este tipo de saber. Son los “guardianes de las tradiciones” y buscan alianzas con otro tipo de poderes (político, financiero, cultural) para controlar la difusión de las interpretaciones del mundo. Sin embargo, a veces bajo la apariencia de una propuesta innovadora se oculta el interés gremial por mantener una situación de privilegio en el sistema escolar y, además, la preponderancia de una cultura hegemónica aceptada por unos y rechazada por otros, lo cual se puede reflejar en posiciones personales de alumnos en las aulas.

La preocupación institucional por la definición del saber escolar geográfico

En este caso, la geografía se apoya en las estructuras del estado liberal decimonónico para consolidarse a través de la educación, tanto en la enseñanza no universitaria, en las cátedras universitarias, así como en importantes servicios al poder, por intermedio de las sociedades geográficas (Capel, 1981). Posteriormente, la difusión de los conocimientos académicos y la irrupción de las “nuevas geografías” ha tenido mucho que ver con “la financiación directa de proyectos de investigación concretos (...), a través de las estructuras institucionales donde se enmarcan la docencia y la investigación.” (Unwin, 1995; 251). En consecuencia, los cambios del saber (el producto que se pretende enseñar) están condicionados por el juego de intereses sociales.

Lo verdaderamente interesante desde esta perspectiva institucional reside en conocer a quién sirven las instituciones geográficas y si son capaces de dar respuesta a los grandes interrogantes formuladas por la sociedad en distintos momentos. Es válido entonces conocer ¿cuáles son las alianzas que establecen las instituciones académicas geográficas con los sistemas escolares, bajo la mediación del poder político?

En este sentido, para hablar de didáctica de la geografía se tiene que hacer, necesariamente, referencia a los contenidos didácticos que se imparten en las aulas de los centros escolares, en especial en lo concierne a la educación obligatoria. En efecto, esta etapa obligatoria es determinante, pues aquí se ejerce una coacción por parte del sistema escolar y del Estado, respecto a los individuos. De tal manera que, los contenidos no se corresponden con una propuesta cultural de hechos y conceptos, sino -básicamente

y sobre todo, en las edades de 12 a 18 años- con una propuesta de convivencia, disciplina interna, aceptación de las normas; en definitiva, es un proceso de socialización en el cual se procura desarrollar una actitud de conocimiento e interpretación del mundo, para lo cual son precisas ciertas habilidades o procedimientos.

La preocupación por la *relevancia de los contenidos educativos*, y más específicamente de los escolares, es una cuestión que preocupa a profesores y gobernantes. En unos casos influye la cultura adquirida y transmitida a través de las instituciones, en otros la legitimidad del poder político en aras de formular propuestas de mejora en la calidad de vida ciudadana. En consecuencia, sería conveniente considerar relevante en las innovaciones didácticas aquello que es útil para esclarecer o dilucidar lo que se encuentra distorsionado en la mente del alumnado. Para este menester se cuenta con la ayuda de las disciplinas escolares y el conocimiento académico³

Esta preocupación por conectar lo académico con la comprensión de la realidad social en la cual se insertan los alumnos es percibida desde diferentes instituciones, tanto desde el ámbito de los Estados, como de las organizaciones internacionales. Así es el caso de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, por sus siglas en inglés), que en sus diferentes informes sobre la situación educativa subraya la necesidad de establecer nuevos retos que den respuestas a las demandas de una sociedad globalizada, que condiciona nuevos hábitos de consumo en los jóvenes e incide en las competencias para poder acceder a un trabajo en un contexto técnico de las nuevas herramientas de la información⁴.

Igualmente en el caso de la geografía, la Unión Geográfica Internacional (UGI) ha elaborado diferentes manifiestos sobre el interés y oportunidad de una educación geográfica para hacer frente a los retos de una sociedad más compleja, como se manifiesta en las diferentes Cartas Internacionales de la Educación Geográfica patrocinadas por la UNESCO⁵. Un último ejemplo de esta preocupación ha sido la Declaración Internacional sobre la educación geográfica para la diversidad cultural, promovida por la Comisión de Educación Geográfica de la Unión Geográfica Internacional (UGI) en la reunión de Seúl de agosto de 2000.

La declaración de la UGI parte del presupuesto de las diferencias existentes en las metas educativas de carácter geográfico en cada nación, así como de los retos producidos por “los rápidos desarrollos de las tecnologías de las comunicaciones y los cambios en las actitudes sociales políticas y económicas a escala local, nacional e internacional”. Ello conlleva a declarar el valor que tiene la geografía para desarrollar actividades de “comprensión de la diversidad cultural de los pueblos alrededor del mundo”, lo cual deriva en una educación que orienta “la toma de decisiones a escala local, regional y global en cuestiones muy variadas que incluyen la gestión de los recursos, la salud, la asesoría medioambiental, el transporte, los cambios climáticos y la gestión de riesgos”. Sin duda estos asuntos son de vital importancia para el devenir del ser humano y el planeta tierra, lo que implica una toma de posición en la organización de los contenidos didácticos. No obstante, se ha de considerar cuál puede ser la opinión y las expectativas de una persona adolescente que está formando su personalidad en un medio social que se

encuentra marginado de toda posibilidad de tomar decisiones que afecten a la gestión de recursos o a la distribución de la riqueza.

Las motivaciones de los cambios en los contenidos escolares

Las informaciones precedentes conducen a plantear las causas de los cambios en las disciplinas escolares y, más concretamente, en la geografía. El análisis retrospectivo de la evolución de la educación geográfica en los años sesenta-setenta del siglo XX por parte de Bailey (1981) para el Reino Unido nos permite entender algunas de estas claves innovadoras. En primer lugar, debe existir el deseo de la comunidad científica de modificar sus propuestas docentes; pero sin duda, lo más importante ha sido la influencia que las administraciones educativas concedieron a las innovaciones propuestas por los geógrafos, pues en caso contrario nunca se habría superado la fase de propuesta. Siguiendo el modelo de Chavallard, se puede concluir que las instituciones encontraban que el saber a enseñar debía ser modificado, pues no respondía a los referentes de las investigaciones académicas. Una propuesta de cambio obligaría a diseñar un programa de formación del profesorado, para transformar el nuevo saber a enseñar en saber enseñado, lo que no siempre sucedió.

Según lo antes expuesto se puede argumentar que este planteamiento responde a poner en el primer lugar de las prioridades, las expectativas del saber académico. Pero resulta interesante formularlo con valentía y transparencia, teniendo en cuenta los avances científicos y no ocultarlos por prejuicios ideológicos, pues por experiencia propia se sabe que esta propuesta será modificada y manipulada en los momentos de negociación, donde confluirán propuestas rutinarias y tradicionales.

En consecuencia, desde la geografía y desde la historia se deben impugnar los modelos clásicos de organización de las materias escolares desde los argumentos científicos y académicos. Es una razón necesaria, aunque no sea suficiente. Así se puede exponer con claridad que el modelo de relieve, clima, vegetación es un modelo decimonónico procedente de la geografía regional y que la ordenación cronológica de los temas en Historia procede de una confusión entre orden y causalidad y procede de una concepción teleológica de la Historia. Son concepciones caducas para explicar la realidad social del siglo XXI. Y en la enseñanza básica del siglo XXI se necesita ayudar a comprender la realidad en la que se insertan los alumnos y alumnas.

Obstáculos y posibilidades de desarrollo institucional para una didáctica crítica

Los argumentos anteriores, extraídos de la evolución histórica en la cual se han fraguado las propuestas de educación geográfica, permiten resumir algunas conclusiones importantes a la hora de definir la innovación en el campo de la geografía y las ciencias sociales. Las instituciones políticas y académicas tienen una trascendencia fundamental en la definición de los contenidos escolares y, por tanto, en la difusión y mejora de las propuestas de enseñanza. Su mayor incidencia consiste en favorecer u obstaculizar los impulsos de innovación surgidos de diferentes programas de investigación educativa y de propuestas de innovación práctica de profesores aislados. No es baladí el cambio de orientación que han supuesto los proyectos curriculares en el Reino Unido, y plantean básicamente como propuestas técnicas de trabajo para alumnos con especiales problemas de aprendizaje⁶ Sin duda, este tipo de herramientas es útil para el profesorado, aunque en más de una

ocasión el lenguaje sea difícil de comprender y aplicar en la práctica docente, pero más útil es fomentar el desarrollo de *proyectos curriculares* que planeen diferentes opciones educativas, pues ello reproduce más fielmente la pluralidad de intereses, visiones ideológicas y expectativas sociales de los alumnos y ciudadanos.

Por eso se ha dedicado una parte importante de esta biografía docente a potenciar grupos de trabajo y propuestas educativas vinculadas a proyectos curriculares, con el objetivo de incidir en la práctica escolar. Ello ha sido así en el caso de Sociedade Galega de Xeografía, Grup Tossal y sobre todo el proyecto Gea-Clío, iniciado en los años iniciales de la década final del siglo XX. Como ya se ha señalado en su momento (Souto, 1998: 333-354), los proyectos curriculares deben plantearse a la manera de los programas de investigación. Un ejemplo de ello es el *proyecto Gea-Clío*, que se ha ido fraguando en contacto entre las reflexiones de la práctica escolar y los resultados de investigaciones académicas⁷. En efecto, un proyecto curricular es a la vez un conjunto de materiales didácticos y una propuesta de formación permanente del profesorado, que se deriva de las intenciones educativas y los resultados de investigaciones de grupos de profesores.

Los proyectos y *programas de investigación* plantean un núcleo básico de investigación y sobre éste se asientan pequeños trabajos que van completando el programa. Así en el caso del programa de investigación sobre historia de la geografía de la Universidad de Barcelona (Capel, 1989) se puede apreciar la importancia de la educación para entender la evolución de las disciplinas científicas y como éstas influyen en la comprensión de la realidad social. Igualmente, en el caso de las propuestas de educación política muniquesa se ha podido comprobar la posibilidad de organizar las unidades didácticas sobre las funciones vitales básicas (Schramke, 1980).

Interesa precisar que en Alemania las propuestas de la geografía muniquesa nacen en el contexto de un amplio debate sobre el valor educativo de esta materia y que no es ajeno a los cambios políticos que se registraban en el Estado federal y algunos länder en la segunda mitad de los años sesenta del siglo XX. La geografía presionada por los nuevos retos educativos y las propuestas pedagógicas sobre las situaciones de la vida cotidiana (Robinson) abandona los modelos de la geografía regional (y su organización de lo cercano a lo lejano en círculos concéntricos). Sin embargo, las propuestas de una geografía temática, como la de las funciones vitales, no fueron capaces de consolidarse como alternativa. Los comentarios de A. Müller sobre el fracaso de las reformas propuestas en algunos länder son de gran utilidad: por una parte, el rechazo de la geografía regional sin una alternativa a la cual poder acudir; por otra, el haber relegado importantes campos de aprendizaje o saberes básicos, lo que provocó la crítica y alejamiento de la opinión pública⁸. Opiniones que se deben tener en cuenta a la hora de difundir estos proyectos alternativos, si se pretende incidir en la vida de las aulas.

Las propuestas formuladas en los años setenta y ochenta para superar tal situación nos conducen a una posición ecléctica, en tanto que se intenta salvaguardar el principio de la orientación de una educación centrada en problemas de la vida cotidiana con la continuidad territorial. Sin duda se trata de responder no sólo a una cuestión técnica, sino también incidir en la opinión pública, respondiendo a las demandas de una información sobre diferentes lugares del mundo, a la vez que se procura dar salida a los intereses del

alumnado y no romper la coherencia de la propia disciplina. Se plantea entonces una geografía “compleja” bajo cinco directrices: la continuidad espacial (para lo cual se seleccionan diez focos culturales), el principio ejemplar que supone seleccionar países con características muy definidas, tratar con mayor cuidado el contenido de la geografía física, que se relaciona con el mayor peso de la problemática ambiental y no perder la perspectiva histórica en el análisis de los problemas⁹.

En este contexto es donde se ha desarrollado el proyecto Gea-Clío, pues se tiene la convicción que constituye el mejor camino para innovar en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales y, más en concreto, en las disciplinas de geografía e historia. No se trata de articular un discurso sobre “el deber ser”, sino constatar con ejemplos empíricos cuáles han sido los medios que utilizados para innovar.

En primer lugar, se ha hecho hincapié en que las instituciones académicas y políticas deben promover la investigación educativa en la misma práctica escolar. De tal modo es preciso apoyar el trabajo de grupos de profesores, para que éstos puedan elaborar una rigurosa reflexión teórica sobre los elementos condicionantes de su cultura escolar y las consecuencias derivadas de sus decisiones. Es mejor confeccionar un programa que elabore *unas conjeturas de trabajo que las pueda desarrollar en la vida del aula*, para lo cual necesitará un modelo de formación permanente (dentro del propio grupo y en relación con miembros de otros grupos y colectivos) y unos materiales didácticos para trabajar con sus alumnos. No hay que olvidar que el programa de innovación se realiza para mejorar el aprendizaje escolar.

Este modelo de innovación necesita igualmente un apoyo institucional para ser difundido. En el caso de Estados Unidos y Reino Unido se tiene conocimiento sobre proyectos que han estado apoyados por fundaciones económicas de empresas (por ejemplo *Ford*) y por asociaciones profesionales (como el caso de *The Geographical Association*). Sin embargo, en el caso de España son escasas las iniciativas de apoyo a grupos de innovación, tan sólo las becas convocadas por el Ministerio de Educación para la elaboración de materiales curriculares¹⁰. Igualmente algunas personas y colectivos han aprovechado su situación profesional para impulsar desde los centros de profesores, Institutos de Ciencias de la Educación o desde los Programas de Reforma otros proyectos innovadores, como es el caso de Gea-Clío, Kairós o Ires.

En consecuencia, se estima que la cobertura institucional es un elemento básico para poder llevar a cabo una investigación educativa desde el aula y la consiguiente difusión de las innovaciones didácticas pertinentes. Pero ello sólo tiene sentido si existe un grupo de trabajo que cuente con la suficiente autonomía para poder desarrollar un proyecto de trabajo, como ha demostrado la práctica educativa; lo mismo que ha supuesto el proyecto Gea-Clío. Este es un grupo que ha contado con el patrocinio de un sindicato (CC.OO.) y del Servei de Formació Permanent de la Universitat de València para la financiación de la publicación de los encuentros de trabajo organizados por este colectivo.

Sin el apoyo decidido de las instituciones políticas y con la escasa tradición de la Asociación de Geógrafos Españoles en la búsqueda de alternativas a la didáctica de la geografía quede reservada a acciones de buena voluntad. Esta situación española se

repite, por los datos que fueron consultados, en el caso de Portugal y los países iberoamericanos.

En resumen, los proyectos curriculares de innovación didáctica exigen un esfuerzo de investigación y un programa claro de difusión de sus ideas, para lo cual es imprescindible contar con un programa de formación del profesorado. En cuanto al proyecto Gea-Clío, se han defendido dos estrategias considerada favorables a la innovación: una diseminación informal de las innovaciones a través de los grupos de trabajo y un conjunto de publicaciones de materiales dirigidos a profesores, que complemente a las actividades de aprendizaje preparadas para el alumnado. Sólo la interacción entre la práctica escolar y la reflexión teórica facilita la innovación. Pero ello supone una análisis sociológico y político de los momentos en que se producen las innovaciones, como se podrá observar en el siguiente apartado, pues es preciso que los grupos de innovación de los proyectos curriculares actúen como colectivos de ciudadanos críticos y, a la vez, como profesionales comprometidos con una mejora cualitativa de la educación escolar, para promover reformas institucionales.

La educación geográfica y la organización política del planeta

A lo largo del siglo XIX los Estados fueron regulando el acceso a la educación básica, con el objetivo de crear ciudadanos que aceptasen y apoyasen la labor de dicho Estado, entendido desde la concepción hegeliana como un momento final de la evolución de la dialéctica entre los intereses de diferentes grupos y como salida natural a la solución de conflictos. Sin embargo, las dos guerras mundiales del siglo XX pusieron de manifiesto las rivalidades entre pueblos y culturas como consecuencia del predominio de unas mentalidades nacionalistas e imperialistas. Para hacer frente a este objetivo, el 16 de noviembre de 1945, surge la Organización de las Naciones Unidas para el avance de Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), con el objetivo de contribuir a la paz mundial.

Resulta necesario reseñar este preámbulo para comprender que la extensión de la educación obligatoria, entre los 3 ó 4 años y los 16 ó 18 años de edad, es un proceso coetáneo en varios países, *fruto del nuevo orden de relaciones internacionales*. Igualmente, en el caso de la geografía, como en otras materias, se asistirá al desarrollo de métodos educativos adecuados “para preparar a los niños del mundo entero a las responsabilidades del hombre libre”¹¹. Estas proposiciones van a ser puestas en entredicho desde algunos países y personas, pues las perciben como una injerencia en las prerrogativas o en las tradiciones de un país, como luego se verá al analizar algunos casos.

Siguiendo con esta argumentación, interesa reflejar que desde estas posiciones de cultura universal la educación ya no es vista únicamente como una *escolarización básica*; es decir, que no sólo se tiene en consideración el número de personas que asiste a la escuela. En efecto, lo que se requiere es una visión más amplia, desarrollando las nuevas posibilidades que existen, “fruto de la convergencia entre el incremento de la información y la capacidad sin precedentes de comunicación”¹². Una posición que traspasa fronteras y que, en palabras del ministro de Educación de Rusia, debe ser capaz de aunar paz y progreso, con el objetivo de enfrentarse a los retos globales de las crisis económicas y ecológicas y, al mismo tiempo, que permita comprender las propias experiencias individuales: una nueva tarea educativa en la cual el alumno está saturado de información y debe ser preparado para utilizarla selectivamente, pero no en forma parcial¹³. Estas

declaraciones y argumentos sobre propósitos universales de la educación son importantes, pues reflejan una manera de concebir las relaciones sociales que son las predominantes y a las que pueden aspirar, legítimamente, los alumnos.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que estas disposiciones encuentran algunos obstáculos en el momento de materializarse en la práctica educativa cotidiana. Por una parte, son las interpretaciones ideológicas que se hacen desde el poder político; así es el caso de la Ley General de Educación de 1970 en España, que después de declarar solemnemente la necesidad de huir de todo tipo de dogmas que interfiera en una educación libre expone que “entre los objetivos que se propone la presente Ley, son de especial relieve los siguientes: hacer partícipe de la educación a toda la población española, basando su orientación en las más genuinas y tradicionales virtudes patrias¹⁴. Una posición que se repite en España en el año 2000 en el momento del debate y posterior aprobación de los decretos de enseñanzas mínimas en la Educación Secundaria Obligatoria, donde la enseñanza de la historia adquiere un carácter doctrinal, que se verá reforzado por la incorporación de la enseñanza de la Religión como materia evaluable¹⁵; o sea, un credo, una ideología, forma parte del corpus científico escolar, lo que afecta sin duda alguna a la concepción de la persona y la sociedad.

En este sentido, se tiene que hacer referencia a la organización de la materia de geografía en el conjunto de las ciencias sociales. Algunas personas y colectivos han querido ver en la organización pluridisciplinar del área un planteamiento más progresista en las propuestas de contenidos escolares frente a la estructura en disciplinas. No obstante, el criterio que aquí se maneja es diferente: los programas de Ciencias Sociales en España se han reducido a una suma, una yuxtaposición de materias poco relacionadas entre sí, a no ser que por ello se entienda su publicación en un mismo manual. Esta manera de entender las ciencias sociales no era semejante a la que predominaba en el mundo anglosajón, pues ahí primaba una concepción utilitarista de la educación y con una proyección sobre las edades de la Educación Primaria¹⁶. Tampoco son extrañas las presiones de los sociólogos y, en el caso de España es evidente, del gremio de profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Por último, ha existido una manera de entender estas ciencias sociales desde presupuestos pedagógicos de centros de interés y proyectos de trabajo, que se ha asentado más en las tradiciones pedagógicas de grupos de innovación de Primaria que en los didácticos de Educación Secundaria.

Además de las rutinas y tradiciones propias de la formación inicial del profesorado de Secundaria, existe un problema más importante en la consideración de los estudios de ciencias sociales. Se quiere así destacar el carácter un tanto espontáneo de las propuestas de innovación, de tal manera que muchos centros de interés han terminado siendo un estudio descriptivo de las características del entorno político-administrativo donde vivía el alumno. Aquí se hace mención en concreto a la profusión de estudios sobre el medio local que se han realizado en España en los años ochenta, que no han sabido precisar los objetivos que se perseguían. En efecto, bajo una apariencia de estudio del medio local, desde una perspectiva ecológica o de análisis de los recursos, se ha desembocado en una descripción de los elementos propios de la geografía regional.

¿Por qué ha sucedido esta transformación? Porque existía un obstáculo innegable

en la propuesta de este tipo de programa de actividades: la escasa fundamentación científica de los mismos. En segundo lugar, la poca claridad en determinar los objetivos, bajo el paraguas pedagógico del estudio del medio local, no se ha formulado una propuesta valiente de afrontar los problemas de la identidad del adolescente, entre las que la cultura territorial es importante, ni tampoco una propuesta de análisis de los problemas ecológicos y sociales del medio en el que vive el alumnado. Ello corrobora este diagnóstico, que subraya la importancia de definir las materias educativas en tanto sean capaces de aportar conceptos y procedimientos para definir problemas sociales y ambientales, frente a la tendencia de incorporar disciplinas, tal como si de la suma de éstas surgiera más claridad conceptual.

Las posibilidades de innovación desde la reflexión de la práctica escolar

A este respecto se entiende que hay que romper con las rutinas en la manera de definir los objetivos de los programas escolares. Hasta el presente los tales se redactaban tomando en consideración, no tanto las finalidades generales del sistema escolar -lo que permitía una interpretación legítima-, sino una declaración de buenas voluntades, que procedía de la experiencia personal y del colectivo de innovación. Es preferible centrarse en cómo canalizar estas buenas intenciones en un programa de actividades que sea el resultado de una metodología, que a su vez es el resultado de seleccionar una determinada tendencia o escuela del pensamiento geográfico y una manera de entender el aprendizaje. Por lo tanto, es preciso romper con la secuencia OBJETIVOS>>CONTENIDOS, pues ésta se rompe normalmente por la vía de las rutinas y tradiciones del paradigma escolar dominante (en todas las materias existe uno) y proponer mejor OBJETIVOS>>METODOLOGÍA>>CONTENIDOS; es decir los contenidos, sobre todo los conceptuales, serán los que permitirán desarrollar unas finalidades dentro de un contexto metodológico. Para poder saber si estos contenidos son los adecuados o no es preciso contrastar su potencialidad en el desarrollo de los CRITERIOS LEGALES DE EVALUACIÓN.

2.-Y ¿Qué hacer dentro del aula?

Numerosas formulaciones de innovación didáctica finalizan en la entrada del aula. Bastantes intenciones educativas mueren en el umbral de una clase de alumnos. Y otras ideas se materializan en libros de texto o en materiales que no son evaluados posteriormente. La intención radica, entonces, subrayar la necesidad de proponer alternativas e innovaciones que se puedan desarrollar por grupos de profesores, tanto en un momento de reflexión teórica fuera del recinto escolar, como en el interior de la clase. Por eso se ha desarrollado el proyecto Gea-Clío, que supone una práctica escolar y una reflexión teórica que permite tomar decisiones a algunos profesores que comparten unas mismas ideas, pero además se sabe que influye a través de las publicaciones y cursos de formación en otros profesores y colectivos alejados física o ideológicamente de las posiciones que se puedan tener. Se quiere, pues, concluir con algunas referencias a la puesta en práctica de nuestras reflexiones teóricas en el marco escolar cotidiano.

La búsqueda de una cultura escolar para la pluralidad de opciones ciudadanas

En primer lugar, sería prioritario realizar un *diagnóstico* de la cultura escolar que existe en las aulas de los centros donde se trabaja como profesores. Existe un cierto desencanto, cuando no una frustración, en muchos docentes por las actitudes que perciben de sus alumnos. Un desencanto y frustración que en algunas ocasiones van acompañados de

indisciplina y violencia. No se pueden ocultar estos hechos, que aparecen en los centros escolares, especialmente en los ubicados en espacios marginales de las periferias urbanas de las ciudades europeas. Pero hace falta un análisis pausado de las transformaciones que está sufriendo el sistema escolar.

Como ya se ha indicado supra en varias ocasiones en España, como en los restantes países europeos, se ha alcanzado la plena escolarización en un plazo relativamente corto, en los últimos treinta años del siglo XX las cohortes de 14, 15 y 16 años han sido escolarizadas totalmente¹⁷. Pero este logro social no ha ido acompañado de un cambio en las estructuras del sistema escolar. La meta de una calidad educativa para todos los adolescentes no se ha visto cumplida y aparecen nuevas marginaciones. Y a ello se añade el desprecio y desinterés sobre la educación que se manifiesta en las políticas neoliberales, que saben que la combinación de la educación privada y pública favorece claramente a las clases privilegiadas, que pueden acceder a mejores centros y a mayores recursos.

La alternativa a una programación académica, tediosa y sin utilidad para el alumnado debe proceder de la valoración del conocimiento escolar en la denominada sociedad de la información. Los alumnos están saturados de información, que incluso se comporta de una manera violenta con ellos, pues reciben numerosos datos e informaciones que no entienden. Unos hechos que se localizan en un medio terrestre, marítimo y aéreo (incluso fuera de la atmósfera con las excursiones espaciales). El reto de una educación geográfica reside en ayudar a este alumnado a formular la pregunta: ¿por qué allí? Hoy desde el propio hogar (con la televisión o vía Internet) o desde los cibercafé los jóvenes acceden a una cultura planetaria, donde la información se manipula según los intereses de sus emisores. La geografía es hoy "*un arma para la guerra contra los embaucadores*" de una falsa universalización ciudadana, en la cual se quiere mostrar una imagen de igualdad, mientras aumentan las diferencias y se producen segregaciones, marginaciones y ocultaciones.

Pero para ello es preciso razonar con las *claves culturales de los adolescentes*. Entender su rechazo a la cultura escolar, comprender su conflictividad desde las situaciones de marginación social, económica y afectiva (los llamados "hijos de la llave"). Entender no significa compasión y paternalismo. Entender significa que no se puede seguir enseñando unos contenidos que aburren y crean indisciplina en unos alumnos que viven una cultura diferente a la del docente. La mirada atenta a sus intereses, a los factores ajenos que influyen en su identidad, el descubrir los engaños a que están sometidos y el facilitar la autonomía en la comunicación sirve como referente en muchas clases, tanto en las de cursos conflictivos como en "las normales". Pero para ello es preciso disponer de un grupo institucional, de un marco de investigación.

En segundo lugar, es preciso saber relacionar las identidades locales con las perspectivas de globalización. La reseña del octavo encuentro de geógrafos de América Latina ha hecho ver cómo existe una preocupación semejante, pero las respuestas son diferentes¹⁸, bien sea a partir de las interconexiones entre las escalas locales, regionales y globales (Colombia), o a partir del análisis del entorno más inmediato (Chile), en las relaciones sociedad-naturaleza en una perspectiva histórica (Venezuela) o en el estudio integral del espacio (Argentina). Pero en todos los casos persiste la búsqueda de una

identidad de la persona con su ambiente, que para Brasil, como se ha visto, supone un compromiso explícito con el "territorio usado".

Este estudio de las particularidades locales no puede finalizar en el momento de la reflexión teórica. Es preciso que a la hora de programar unas actividades se tengan en consideración las circunstancias de la comunidad escolar, sobre todo si se está trabajando con las edades de educación obligatoria. El conocimiento empático de los agentes que intervienen en la comunidad educativa (padres, madres, profesores, alumnos) es importante, aunque ello sea difícil de realizar sin la ayuda de todo el equipo pedagógico del centro. La geografía puede colaborar, en este sentido, con el análisis del medio local en el que se inserta el alumnado. De esta manera se puede lograr la ruptura de las fronteras disciplinares, pero sin caer en las trampas de una nueva disciplina, como ha sucedido en el caso de la geografía e historia frente a las ciencias sociales. Sin duda, no llega con la buena intención, sino que dependerá de la fuerza de las asociaciones sociales (de vecinos o padres, sindicatos y partidos políticos)¹⁹.

En el seno de la comunidad escolar existe otro elemento que tiene una importancia fundamental en la creación de una cultura escolar. Se trata de los libros de texto y de los materiales curriculares en general. Una influencia que se encuentra determinada por dos grandes factores: las estrategias empresariales de empresas editoras, distribuidoras y libreros y la lógica del "libre mercado", bajo la presión de la publicidad y la creación de una opinión pública. De esta manera, los profesores suelen elegir los libros no tanto bajo una opción metodológica determinada, sino bajo los criterios de una cultura oficial dominante, que es la que hay que enseñar, es la que marca el programa, la rutina y la tradición escolar.

En consecuencia, los proyectos de innovación tienen que mostrar un camino diferente, aunque ello suponga una lucha contra-corriente. Para enfrentarse a los grandes grupos empresariales de comunicación, que hoy controlan las principales editoriales escolares (como se puede apreciar en el caso de Anaya o Santillana en España) es necesario contar con proyectos que sean reforzados por instituciones públicas. Dos trabajos académicos a los cuales se les brindó asesoría han revelado que la ausencia de programas institucionales sobre investigación didáctica y formación del profesorado son obstáculos innegables a la hora de difundir una innovación didáctica. Se han producido avances en las publicaciones que orientan al profesorado, como se puede comprobar en la documentación oficial editada desde las administraciones públicas (por ejemplo en España, Portugal, Argentina o Francia), pero es preciso formular planes de formación que relacionen la teoría con la práctica escolar.

Límites y posibilidades del trabajo de grupos de profesores

Por eso desde el proyecto Gea-Clío se ha dedicado un gran esfuerzo a la edición de materiales que sirvan para la formación del profesorado en la práctica. Las guías elaboradas son causa y efecto de una interacción con los y las docentes que han participado en este amplio proyecto. Los resultados obtenidos en clase con sus alumnos han servido para orientar a otros colegas, pero al mismo tiempo han servido para mejorar su propia práctica, pues al tener que exponer sus argumentos han visto la necesidad de teorizar con datos empíricos las innovaciones alcanzadas.

Esta manera de actuar ha permitido concretar una metodología didáctica que se evidencian en una serie de tareas que mejoran el aprendizaje escolar. Dicha metodología está estrechamente ligada a la evaluación, como se trata de mostrar en algunas publicaciones. Una manera de confeccionar una secuencia de actividades didácticas que se concretan en tareas para:

- Averiguar qué piensan, qué percepciones y comportamientos tienen los alumnos ante diferentes imágenes del planeta, resultado de:

- proyecciones cartográficas (por ejemplo las diferencias entre las proyecciones de Peters y Mercator, como se observa en la Figura 1)
- palabras y conceptos que oyen sobre población (encuestas)
- fotografías de lugares conocidos y desconocidos
- sus deformaciones idealizadas de un lugar para vivir
- sugerencias sobre lecturas de novelas o descripciones literarias

Así, otros ejemplos de ejercicios que permiten tener un acercamiento al pensamiento del alumno con el objeto de acotar un problema escolar que se quiere analizar en el aula. Se programan de esta manera ejercicios para que el alumno pueda participar en clase organizando las tareas anteriores. Por ejemplo, a través de los ejercicios de comparación de la Figura 1 alumnos y alumnas han podido comprobar que la proyección de Mercator exagera las dimensiones de Europa y reduce las de América Latina.

- Se les ayuda a organizar una información dispersa a través de un guión de trabajo con ejercicios como:

- el emplazamiento ideal de un campamento en una isla
- la formulación de preguntas adecuadas ante noticias recibidas de los medios de comunicación
- la organización de un esquema conceptual sobre los elementos que configuran una desigualdad regional

Con ejercicios semejantes, pero siempre dentro de una misma metodología, se ha podido abordar una nueva información que le permita al alumno:

- Entender los conceptos y plantear nuevas hipótesis de trabajo o formular nuevas preguntas en caso negativo. Ello ha dado lugar al análisis e interpretación de:

- cuadros estadísticos para valorar la distribución de un elemento. Por ejemplo, en el cuadro 1 se muestra como se puede estudiar la distribución de las tareas familiares a lo largo del tiempo semanal, lo que ayuda a deducir la organización del espacio doméstico y el espacio público, con la discriminación de género que lleva implícita. Es un ejemplo que permite relacionar un ejercicio sencillo con un análisis de las actitudes y comportamientos sociales en el espacio geográfico.
- ejercicios de localización en diferentes escalas para explicar correctamente
- debate de los conceptos adecuados para razonar la solución mejor a un problema de localización

- explicar con argumentos lo que son simples opiniones difundidas por los medios de comunicación.

Cuadro 1. Distribución del trabajo doméstico

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

Se utilizan fichas diferentes para días laborables y festivos.

Finalmente, todas la unidades didácticas finalizan con la elaboración de resúmenes, informes o síntesis, dependiendo de la capacidad del alumnado. Con ello se pretende que el estudiante sepa elaborar sus propias conclusiones y que pueda comunicarlas a un compañero o incluso a una persona ajena al centro. Precisamente, la elaboración de

redacciones y trabajos de cartografía contribuye a incentivar en el estudiante la valoración de los resultados del aprendizaje, así como a conocer su actitud por mejorar en su estudio y comprometerse en la vida del centro escolar o en el barrio donde vive. Asuntos que exigen un tratamiento más extenso en otra comunicación más específica, como se aprecia en el Cuadro 2, es preciso contar con instrumentos de evaluación diversos para mejorar esta alternativa.

Cuadro 2: Instrumentos de evaluación para mejorar la didáctica de la geografía

INSTRUMENTO	OBJETIVO	PERSONAS IMPLICADAS
Cuaderno de trabajo	Conocer la evolución del aprendizaje del alumno	Alumnos y profesores
Exámenes	Conocer el estadio medio de aprendizaje de la clase	Alumnos y profesores
Libro del profesor	Estado de la cuestión del problema planteado	Investigadores de distintos niveles educativos
Observación participantes	Conocer el desarrollo de las clases y sus obstáculos	Profesores y asesores del proyecto
Diario de clase e informes	Evaluación del proyecto desde la perspectiva del profesor	Profesores que participan en el proyecto
Pruebas externas	Conocer los resultados del aprendizaje del alumnado	Evaluadores externos

Reflexiones finales

Sin duda, es una evaluación ambiciosa y que requiere ayuda institucionales para poder incidir en la mejora de la enseñanza de la geografía. Pero los nuevos retos educativos del siglo XXI requieren proyectos ambiciosos, donde se conjuguen las voluntades personales con los recursos materiales y humanos. Y en eso, precisamente, se está trabajando.

Referencias bibliográficas

- BAILEY, P. (1981). "La didáctica de la geografía: diez años de evolución". En: *Geocrítica*, número 36, Universidad de Barcelona.
- CAPEL, H. (1981). *Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea*. Barcelona: Barcanova
- CAPEL, H. (1989). "Historia de la ciencia e historia de las disciplinas científicas. Objetivos y bifurcaciones de un programa de investigación sobre historia de la geografía" En: *Geocrítica* número 84. Universidad de Barcelona, Cátedra de Geografía Humana.
- PÉREZ, P.; RAMÍREZ; MARTÍNEZ, S. y SOUTO, X. (coord.). (1997). *¿Cómo abordar los problemas ambientales y sociales desde el aula?* Valencia: Nau Llibres.
- SCHRAMKE, W. (1980). La geografía como educación política. Elementos de un concepto didáctico. En *Geocrítica*, núm. 26, Universidad de Barcelona.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. (1998). *Didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*, Barcelona: Serbal, (2ªed. 1999).
- UNWIN, T. (1995). *El lugar de la geografía*, Madrid: Cátedra.

NOTAS:

¹En este sentido podemos citar la aportación de José Armando SANTIAGO RIVERA. Repercusiones de la geografía de la televisión en la enseñanza de la geografía escolar, *Geoenseñanza*. Revista venezolana de Geografía y su Enseñanza, 2002, Volumen 7 (1-2), páginas 5-14, donde se enuncian los efectos peligrosos de la geografía del espectáculo que definiría en su día Y. Lacoste, que es capaz de crear un tiempo y territorio donde las escalas y el orden se difuminan. Seguramente un estudio empírico sobre estas cuestiones nos aportaría más luz sobre lo que los niños y adolescentes ven y oyen a través de los medios.

²En el caso de M. Castells entendemos que es una referencia imprescindible para conocer los cambios tecnológicos y sociales de la sociedad actual (CASTELLS, M. La era de la información, Madrid, Alianza Editorial, 1998, 3 volúmenes); por su parte N. Postman, con P. Bourdieu nos permiten conocer mejor la influencia de los medios de comunicación en la vida de los alumnos (SOUTO GONZÁLEZ, X.M. Pensando la educación con N. Postman, *ConCiencia Social*, nº 5, 1998, págs. 147-151) y en el caso de Juan C. Tedesco nos sigue pareciendo una síntesis espléndida para conocer los cambios más específicos en el caso de las familias y la educación, además de otros factores que también contempla como los ya comentados (TEDESCO, Juan C. *El nuevo pacto educativo*, Madrid, Anaya, 1995)

³Coincidimos a grandes rasgos con lo expresado por ROZADA MARTÍNEZ, José María. *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria (Guía de textos para un enfoque crítico)*, Madrid, Akal, 1997, pp. 245-246.

⁴Nos referimos al *Final Report of the International Meeting of Educational Reform and Educational Research: new challenges in linking research, information and decision-making*, UNESCO, Internacional Bureau of education, Geneve, 1995, que recoge las propuestas del Congreso celebrado en Japón en ese mismo año.

⁵Sobre este particular es muy relevante comprobar la evolución de las diferentes Cartas sobre la Educación Geográfica, pues van mostrando la evolución de los intereses existentes en el conjunto de la sociedad y

más específicamente en el mundo académico. Así la preocupación ecológica aparece en los años sesenta, mientras que la preocupación por una educación intercultural se hace sentir con más fuerza a partir de los ochenta. Un breve resumen de los contenidos de estas Cartas, coordinadas por la UNESCO, se puede consultar en nuestro libro de didáctica de geografía (Souto, 1998, pp. 309-311).

⁶Ello se puede apreciar en los proyectos del *Avery Hill* o el *Bristol Project* en los años finales de los noventa, tal como hemos estudiado José Manuel Barrio y yo mismo.

⁷Remitimos a los artículos que hemos escrito en la revista *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, núm. 13, 1999, pp. 55-80 o bien la revisión que hemos hecho para el *Maratón de Recursos de Aula de Geografía e Historia* (Sevilla, Centro de Profesores, abril de 2001)

⁸MÜLLER, Alois ¿Qué queda de la Reforma?, revista *Terra*, núm. 5, 1993, Santiago de Compostela, Sociedade Galega de Xeografía, pp. 22-25

⁹Seguimos el trabajo de NEWIG, J. et alii Allgemeine Geographie am regionalen Faden, *Geographische Rundschau*, 35 (1), 1983, Braunschweig, pp. 41-44. Un ejemplo de este tipo de programa se puede observar en los contenidos didácticos de Baja Sajonia en los años ochenta.

¹⁰Estas becas convocadas por el Ministerio de Educación en 1990 permitió que los grupos Cronos, Asklepios, Insula Barataria y Aula Sete disfrutaran de una financiación económica para elaborar sus materiales didácticos. Unos materiales que se han difundido desde algunas editoriales (Ediciones de la Torre, Akal) con el patrocinio del Ministerio y, en el caso del grupo Cronos, contando con el apoyo del gobierno navarro para su edición en euskera.

¹¹Para el estudio del contexto educativo universal he consultado la selección de documentos realizada por RUIZ BERRIO, Julio. *La educación en los tiempos modernos. Textos y documentos*, Madrid, Editorial Actas, 1996.

¹²Artículo 2 de la Declaración Mundial sobre Educación para todos, celebrada en marzo de 1990 en Jomtien (Tailandia), auspiciada por organizaciones financieras (Banco Mundial) y educativas (UNICEF) de carácter multinacional. La referencia está tomada de la selección de textos de Julio Ruiz Berrio (op.cit.)

¹³KINELEV, Vladimir G. Education and civilization, *Prospects*, vol. XXVII, nº3, sept. 1997, pp. 371-383.

¹⁴La consulta de la Ley General de Educación la realizo en el libro RUIZ BERRIO, Julio. *La educación España, Textos y documentos*, Madrid, Editorial Actas, 1996, p. 358-362

¹⁵La enseñanza del hecho religioso se había convertido en una materia opcional y no evaluable, como consecuencia de la aprobación de las leyes de los años 1985 y 1990 (LODE y LOGSE). Sin embargo, con el gobierno conservador del Partido Popular ha vuelto a ser considerada como materia que tendrá una calificación escolar y servirá como criterio para repetir curso. Es significativo que en este caso prevalezcan los tratados entre España y la Santa Sede frente al carácter laico y no confesional de la Constitución española de 1978. Sin duda, el debate sobre la religión, que se ha vuelto a retomar en el año 2004, con ocasión de la llegada del PSOE al poder del Estado evidencia la manipulación de los poderes políticos y sociales sobre el diseño del curriculum escolar.

¹⁶Nos referimos a los programas de los años treinta del siglo XX en Estados Unidos y a los estudios sociales del Reino Unido después de la Segunda Guerra Mundial.

¹⁷Sobre estas cuestiones además del capítulo 1 del libro de Didáctica (Souto, 1999) se puede consultar el trabajo realizado con la Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de Valencia sobre la cultura escolar: BELTRÁN, José, HERNÁNDEZ, Juan y SOUTO, Xosé M. *Reinventando la escuela*, Valencia: FAPA y Nau Llibres, 2003.

¹⁸Nos referimos al reseña de Héctor MENDOZA en *Biblio 3W*, núm. 285 (opc. Cit.)

¹⁹Lo que aquí manifestamos reproduce tan sólo una opinión genérica de un trabajo más extenso que estamos realizando en el seno de FAPA Valencia.

²⁰Me refiero a la Tesis doctoral de Enric RAMIRO I ROCA sobre las relaciones entre la Universidad y el sistema escolar no universitario y la Tese de Mestrado de Alzira SANTOS SILVA sobre los obstáculos para la innovación didáctica en la educación ambiental en Portugal.

²¹Además de los diferentes libros del profesor, editados por Nau Llibres (Valencia) se pueden consultar SOUTO GONZÁLEZ, X.M. et al. *Los cuadernos de los alumnos*, Sevilla, Díada, 1995, HERNÁNDEZ, J., RAMÍREZ, S. Y SOUTO, X.M. *Evaluación y aprendizaje*, Valencia, Nau Llibres, 2001.

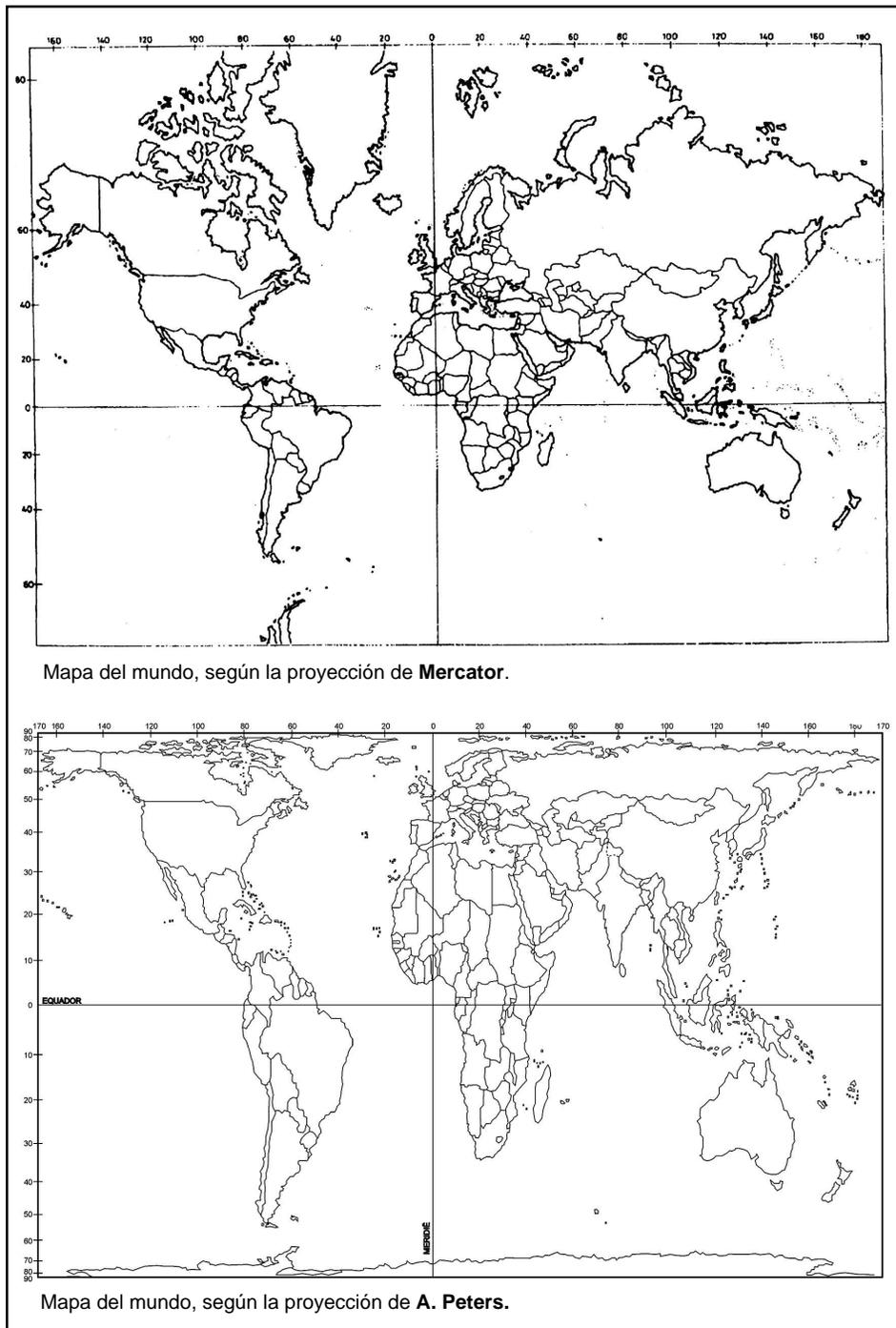


Figura 1: Proyecciones cartográficas según Peters y Mercator.