

[Publicado como: GARCÍA PÉREZ, F.F. (2015) ¿Puede la enseñanza de la Geografía promover educación ciudadana? En: Rabelo, K.S. de P. y Bueno, M.A. (Orgs.) (2015). *Currículo, políticas públicas e ensino de Geografia*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, pp. 15-34. ISBN: 978-85-7103-895-0].

¿Puede la enseñanza de la Geografía promover educación ciudadana?

Francisco F. García Pérez
Universidad de Sevilla
E-mail: ffgarcia@us.es

La pregunta que da título a esta intervención es, evidentemente, una cuestión “retórica”. En el contexto en el que nos planteamos este interrogante, la respuesta es, lógicamente, afirmativa; lo sabemos de antemano. Pero creo que es importante que nos hagamos, de forma explícita, este tipo de preguntas, pues ello nos obliga a replantearnos algunas cuestiones que, tras su aparente simplicidad, son, en realidad, complejas, y nos fuerza a buscar nuevos argumentos para demostrar lo que a primera vista puede ser considerado como evidente.

La enseñanza de la Geografía promueve, sin duda, la “educación ciudadana”, o “la educación para ser ciudadanos activos”. Así se razona desde el discurso pedagógico, así lo muestra la tradición innovadora, así aparece en el discurso curricular... Pero la plasmación en la práctica habitual de aula nos ofrece datos que contradicen los propósitos y expectativas citados. La fuerza de la cultura escolar tradicional es grande y puede arrasar las mejores intenciones pedagógicas.

Conscientes de esta realidad ambivalente, podemos afirmar, en todo caso, que hay alternativas a la enseñanza tradicional y que la Geografía puede continuar jugando un papel relevante en la educación de los ciudadanos y ciudadanas de nuestro mundo, quienes, hoy, más que nunca, han de enfrentarse a problemas para cuyo análisis y solución la aportación de la Geografía sigue siendo absolutamente necesaria.

Discurso pedagógico, tradición innovadora y currículum

El discurso pedagógico ha venido sosteniendo tradicionalmente la potencialidad educativa de la Geografía en la formación de los ciudadanos. Sin pretensión de hacer una revisión de los argumentos manejados en la historia de la educación geográfica, baste con presentar una cita reciente (aplicada en este caso al ámbito educativo europeo), que recoge sintéticamente muchos de esos argumentos:

La educación geográfica provee a los estudiantes con los elementos esenciales necesarios para conocer y comprender el mundo. El uso de la información geográfica es vital para el futuro de Europa. Todos los ciudadanos europeos necesitan comprender cómo utilizar esta información. La educación geográfica provee una solución a este dilema. Por ejemplo, un uso apropiado de información geoespacial y tecnologías

permite analizar críticamente los problemas del mundo real, conducir investigaciones con diferentes niveles de complejidad, buscar alternativas sustentables y ayudar al desarrollo de ideas creativas.

(Declaración de Roma sobre Educación Geográfica en Europa. IV Congreso EUGEO, 2013)

A modo de síntesis podemos destacar algunas de estas posibilidades educativas:

- La potencialidad de algunos de los conceptos geográficos, como el concepto de “espacio social”, con gran capacidad para integrar otros conceptos y, por tanto, para construir explicaciones complejas. Este tipo de conceptos con gran capacidad de integración pueden ser considerados como conceptos “metadisciplinarios”¹ y, en ese sentido, favorecen la confluencia de saberes procedentes de distintos campos científicos.
- La potencialidad de algunas destrezas geográficas específicas, como el “análisis en distintas escalas”, tan útil para comprender los problemas de nuestro mundo. De hecho, la complejidad de muchos de los graves problemas del mundo actual exige un análisis con una diversidad de escalas que permitan comprender los fenómenos a la vez en el ámbito local y en el global, facilitando la interacción entre los resultados de dichos análisis.
- La potencialidad de la educación geográfica –sobre todo desde algunos paradigmas, como la Geografía crítica- para promover “actitudes de intervención social” y, por consiguiente, para formar ciudadanos activos y responsables.

Pero ha sido, sobre todo, en la tradición innovadora donde las potencialidades educativas de la Geografía se han manifestado con más claridad. Y ello es visible en la gran cantidad de experiencias innovadoras en la enseñanza de la Geografía, sobre todo en la diversidad de enfoques de estudio del entorno. Todo lo cual ha generado –y sigue produciendo- un bagaje considerable de actividades y recursos didácticos, fruto de la constancia de muchos profesores y profesoras que han venido trabajando en esta línea, a pesar de que los marcos curriculares oficiales no hayan facilitado su labor.

En todo caso, los currículos no siempre son restrictivos, y las potencialidades educativas de la Geografía para formar ciudadanos activos han tenido su reflejo también en los discursos curriculares. En muchos currículos se recogen objetivos y contenidos a los que se podría sacar gran partido educativo, si esas posibilidades no se diluyeran al plasmarse los propósitos curriculares en los materiales didácticos y en las prácticas de aula.

A modo de ilustración –permítaseme utilizar el caso español-, extraigo algunos ejemplos del currículum vigente en España (Ley Orgánica de Educación, 2006²), tal como se concreta en el currículum de la Comunidad Autónoma de Andalucía para la Educación Primaria (edades de 6 a 11 años) y para la Educación Secundaria

¹ Así lo consideramos en el Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar), en el que los conceptos metadisciplinarios constituyen una referencia básica para la construcción de un conocimiento escolar deseable (García Pérez, 2000; García Pérez y Porlán, 2000). Esa potencialidad integradora facilita el tratamiento de problemas, como argumentaré más adelante.

² La LOE (2006) ha empezado a ser sustituida desde 2014 por la recientemente aprobada LOMCE (*Ley para la mejora de la calidad educativa*, 2013), que ha vuelto hacia enfoques curriculares mucho más tradicionales.

Obligatoria (edades de 12 a 15 años) (Órdenes de 10 de agosto de 2007). Sorprende las posibilidades que ofrecen estos documentos “oficiales” para trabajar problemas sociales y ambientales concretos, posibilidades que, sin embargo, prácticamente no son recogidas por los libros de texto ni suelen ser aprovechadas por la mayoría del profesorado.

Así, por ejemplo, para el ciclo 3º de la Educación Primaria (edades de 10 y 11 años), en el Área denominada de “Conocimiento del Medio” se sugieren temáticas de trabajo como las siguientes:

- *¿Puede llegar a haber guerras por controlar algunos recursos básicos para la Humanidad (como el agua, el petróleo...)?*
- *¿Si empezara a faltar el petróleo, qué cambios importantes podría haber en nuestra vida cotidiana? ¿Cómo podríamos afrontar dichos cambios?...*

Asimismo, en el Área de “Ciencias Sociales” (que incluye, básicamente, Geografía e Historia) de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), se pueden trabajar temas y problemas a elegir entre los diez grandes “núcleos temáticos” en los que se agrupan los contenidos escolares. Así, como selección de ejemplos:

- *¿En qué aspectos de nuestra vida se manifiesta el consumismo? ¿Qué consecuencias puede tener el consumismo en el desarrollo futuro de nuestra sociedad? (Propuesta para 4º de ESO, entre las muchas que ofrece el Núcleo temático nº 4 del currículum, “Progreso tecnológico y modelos de desarrollo”).*
- *¿Habría que transferir recursos de unas zonas de España a otras para mantener el desarrollo económico? ¿A quiénes beneficia o perjudica esas transferencias de recursos? (Propuesta para 3º de ESO, entre las muchas que ofrece el Núcleo temático nº 5 del currículum, “El uso responsable de los recursos”).*
- *¿Por qué en muchos sitios del mundo se pasa hambre si en la Tierra se pueden producir alimentos suficientes para toda la Humanidad? (Propuesta para 4º de ESO del Núcleo temático nº 5, citado).*
- *¿Qué expectativas de futuro tiene la agricultura española en el marco regulado por la Unión Europea? (Propuesta para 3º de ESO, entre las muchas que ofrece el Núcleo temático nº 6 del currículum, “Tradición y modernización en el medio rural”).*
- *¿Qué podemos hacer para que la renta de la agricultura beneficie a los agricultores? ¿Cómo se pueden favorecer iniciativas como la de “comercio justo”? (Propuesta para 4º de ESO del Núcleo temático nº 6, citado).*
- *¿Cómo se puede hacer compatible la conservación de nuestras ciudades históricas con las necesidades de la vida urbana actual? (Propuesta para 3º de ESO, entre las muchas que ofrece el Núcleo temático nº 8 del currículum, “Los procesos de urbanización”).*
- *¿Por qué se concentran las actividades turísticas en las zonas costeras andaluzas? ¿Qué impacto están provocando esas actividades en dichas zonas? (Propuesta para 3º de ESO, entre las muchas que ofrece el Núcleo temático nº 9 del currículum, “Ocio y turismo”).*

- *¿Cómo funcionan las asociaciones y otras instituciones de participación social?* (Propuesta para 2º de ESO, entre las muchas que ofrece el Núcleo temático nº 10 del currículum, “Participación social y política”).
- *¿Cómo se coordina el funcionamiento político a escala local, regional, estatal y mundial?* (Propuesta para 3º de ESO del Núcleo temático nº 10, citado).
- *¿Podría mejorar la vida de las sociedades democráticas actuales con la participación real de los ciudadanos y ciudadanas en los diversos asuntos?* (Propuesta para 4º de ESO del Núcleo temático nº 10, citado).

A la vista de esta selección de ejemplos, creo que no es necesario insistir en que los currículos –dependiendo, desde luego, de las situaciones específicas de los países y del grado de autonomía de los estados o territorios- pueden ofrecer posibilidades de trabajar problemas sociales utilizando el conocimiento geográfico y con una orientación de educación ciudadana.

Pero el hecho es que en la práctica escolar –como he dicho- eso no suele ocurrir.

La cultura escolar: los libros de texto y la práctica escolar

Efectivamente, la cruda realidad escolar se impone: las rutinas educativas, consolidadas en la cultura escolar tradicional, suelen imponer su lógica. Y ello se manifiesta en las prácticas escolares habituales, que, por lo demás, tienen como referencia, el conocimiento presente en los materiales escolares convencionales, es decir, en los libros de texto de mayor uso en los centros escolares, que son, de hecho, el reducto donde se conserva, sin grandes cambios, el conocimiento escolar codificado, con un determinado formato, desde el siglo XIX.

La historia de las disciplinas escolares –un fértil campo de investigación que está arrojando mucha luz sobre la génesis del conocimiento escolar³- nos muestra cómo el conocimiento que se ha venido impartiendo en los sistemas escolares se ha estructurado en disciplinas, materias o asignaturas, con unas características propias, diferentes –y con el paso del tiempo frecuentemente alejadas- de sus campos científicos de referencia, tendiendo a convertirse en campos específicos controlados por profesionales de la docencia. El resultado final es la configuración de una especie de “código disciplinar” –como lo denomina Raimundo Cuesta (1997), para el caso de la Historia⁴-, estable, que se transmite de una generación a otra de profesionales de la docencia, a través, sobre todo, de los libros de texto más usuales. Este cuerpo de conocimientos codificados está integrado, fundamentalmente, por una serie de contenidos organizados y formateados de una determinada manera, pero también por determinadas estrategias discursivas, argumentos acerca del valor académico de la materia y determinadas prácticas docentes (consideradas adecuadas y pertinentes). Todo ello constituye una garantía de la continuidad académica de cada campo de

³ Las peculiaridades del conocimiento escolar con respecto al conocimiento científico de referencia ha sido un aspecto resaltado ya en muchas publicaciones (véase, como análisis general, Viñao, 2002; para el caso de la Geografía puede consultarse, por ejemplo, Cavalcanti, 2008, Romero Morante y Luis Gómez, 2008 y Callai, 2011).

⁴ El concepto de “código disciplinar”, surgido en el campo de investigación de la historia de las disciplinas escolares y aplicado por R. Cuesta específicamente a la asignatura de Historia, tiene una gran potencialidad explicativa y resulta ventajosamente aplicable a otras disciplinas escolares, como la Geografía.

conocimiento escolar, siendo los profesores actores fundamentales –aunque frecuentemente inconscientes- de dicho proceso, impregnados de una cultura que se convierte, a su vez, en “código profesional docente”. La actividad docente suele consolidarse, así, a partir de prácticas repetitivas, al margen no sólo de la cultura científica de referencia sino también de la cultura pedagógica. Los profesores se convierten, de esta forma, como bien lo ha definido el propio R. Cuesta, en “guardianes de la tradición” y “esclavos de la rutina”⁵.

Desde esta perspectiva, la clave de una práctica docente que aproveche la potencialidad innovadora de la Geografía no se halla en que los contenidos de carácter geográfico se presenten en el currículum con un formato de disciplina independiente o de conjunto de disciplinas en un área, sino en la capacidad de superar las dinámicas rutinarias de la cultura escolar, asumiendo un enfoque educativo alternativo. Y ello constituye una tarea que podríamos considerar –según lo expuesto– como “contracultural”.

En ese sentido, considero prioritario un análisis crítico de los libros de texto convencionales, como depósito de la cultura escolar tradicional. Voy a destacar algunos rasgos –coherentes con lo expuesto acerca de la cultura escolar– que caracterizan el tipo de conocimiento escolar presente en los libros de texto de Geografía y de Ciencias Sociales –nuevamente del contexto español– en la educación obligatoria (véase más ampliamente García Pérez, 2011a).

Los libros de texto habituales recogen esa estructura “codificada” del conocimiento escolar en forma de “paquetes de contenidos” preparados específicamente para ser “administrados” en los tiempos (horarios) y espacios (aulas) escolares y ser, posteriormente, objeto de evaluación mediante exámenes⁶. Esta manera de presentarse el conocimiento escolar nos resulta “natural” (porque es lo que estamos acostumbrados a ver), pero, sin duda, dicha estructura es artificiosa y dificulta un aprendizaje verdaderamente significativo por parte de los alumnos.

Así, los libros de texto presentan un “discurso” estructurado en epígrafes o apartados; dentro de cada uno, suele haber una breve introducción, posteriormente definiciones y enumeraciones de características, ejercicios para comprobar que se ha memorizado lo expuesto, etc. Los contenidos se presentan como conocimiento acabado, sin planteamiento de interrogantes o de debates, resultando, así, poco estimulantes para desencadenar procesos de aprendizaje e ignorando, por tanto, el carácter constructivo del propio conocimiento.

Así presentado, el conocimiento tiende a convertirse en meramente descriptivo, con un elevado riesgo de tratamiento superficial de los temas. La diversidad de informaciones que se ofrecen en cada tema o lección, más allá de la apariencia de variedad y actualidad informativas, en realidad trivializa y dispersa, en vez de favorecer las interconexiones. En efecto, están presentes en los libros varios tipos de informaciones, a modo de “discursos” paralelos (que apenas interaccionan entre sí). Dentro de cada tema o lección podemos encontrar: el texto básico (que será objeto de explicación y de examen), las imágenes (generalmente ilustrativas y desconectadas del discurso textual), las informaciones complementarias insertas en recuadros, las actividades finales de ampliación y profundización, etc. Esas informaciones conviven en el libro sin que estén conectadas por un hilo conductor suficientemente claro (que permitiría un

⁵ Referencia de documento inédito de R. Cuesta, citado por Mateos, 2001, p. 73.

⁶ El hecho de que el conocimiento escolar presente en los libros de texto tenga como “destino final” el ser objeto de examen determina gran parte de sus características, como ha destacado, por ejemplo, F. J. Merchán (2009).

mejor aprovechamiento didáctico). De hecho, los libros de texto, en su proceso de “modernización”, han ido variando su maqueta, enriqueciendo sus ilustraciones o incorporando datos actualizados sobre algunos temas, a modo de capas sedimentarias, pero sin que ello incida en el primitivo discurso escolar, que forma una especie de roca base, resistente, para cuya transformación harían falta, sin duda, agentes erosivos más potentes.

Por lo demás, se sigue un modelo en el que la práctica –plasmada en ejercicios estandarizados- se halla separada del conocimiento supuestamente teórico, concibiéndose aquella como mera aplicación –mecánica y previsible- de éste. Primero se imparten los conocimientos teóricos (por lo general, con un alto grado de abstracción y sin que estén formulados en niveles de profundidad próximos al conocimiento del alumnado) y luego se hacen los ejercicios prácticos correspondientes. En ese sentido las denominadas “actividades” raramente merecen el nombre de “actividades didácticas”, pues en realidad se trata más bien de “ejercicios” sueltos, con escaso requerimiento intelectual para el alumno.

En términos generales, se puede afirmar que los contenidos de los libros de texto habituales no suelen abordar los problemas relevantes de nuestro mundo, sino que reproducen un tipo de conocimiento escolar fragmentado, frío, ajeno a los problemas sociales y ambientales reales y despojado de la potencialidad analítica y explicativa propia del conocimiento científico.

Y sin embargo, los contenidos modelados con este formato por la tradición escolar resultan funcionales dentro del contexto, restringido, de la enseñanza escolar, un contexto que podríamos considerar como un “mundo-burbuja”, al margen de la realidad social. Es un conocimiento que se ofrece, en teoría, como un bagaje cultural útil para ser usado en diversas situaciones y contextos, pero realmente no tiene conexiones con problemas concretos ni adaptaciones a contextos diversos; se da por supuesto que la formación proporcionada por esa cultura académica servirá al estudiante para comprender y actuar frente a situaciones vitales que se encontrará más adelante, como “futuro” ciudadano, pero verdaderamente no cumple ese papel. La cultura escolar se ofrece, pues, como un conocimiento con una función “diferida”, para ser usado en un futuro, indefinido, no para ser utilizado aquí y ahora. Y, evidentemente, en esas hipotéticas situaciones futuras los ciudadanos –ahora estudiantes- no hacen uso de ese conocimiento presumiblemente útil, porque no lo encuentran, ya que no fue aprendido de manera significativa y duradera.

Hay alternativas: argumentos y propuestas

Y sin embargo, hay alternativas. Los argumentos positivos, antes referidos, así nos lo muestran; y sabemos que existen experiencias y materiales didácticos de enseñanza de la Geografía muy interesantes, tanto en España como en Brasil y en toda Latinoamérica. En todo caso, hay que trabajar en la elaboración y consolidación de esas alternativas, pues es frecuente observar cómo incluso en las propuestas innovadoras persisten algunos de los rasgos arraigados en la cultura escolar. Así, por ejemplo, es frecuente que se mantenga el modelo de relación teoría-práctica bajo la forma de exposición de la teoría seguida de aplicación a casos prácticos, fórmula que no siempre es la mejor para favorecer un aprendizaje a partir de problemas reales. O bien se sigue manejando un conocimiento geográfico de carácter demasiado académico –seguramente por la convicción de su potencialidad analítica y explicativa-, sin elaborar formulaciones más próximas a las posibilidades del alumnado y a su contexto cotidiano.

Pero trabajemos, en positivo, sobre la hipótesis de la existencia de estas alternativas, que podemos definir, en términos generales, como enseñanza a partir de problemas sociales y ambientales relevantes. Una orientación educativa que tiene raíces profundas y que se ha plasmado de diversas formas, como es el caso de los temas controvertidos (*controversial issues*) en el mundo anglófono o las cuestiones socialmente vivas (*questions socialment vives*) en el mundo francófono. Ya incluso el *Humanities Curriculum Project*, de L. Stenhouse, el *Man: A course of study*, de J. Bruner, o el *Ford Teaching Project*, de J. Elliot, constituyen ejemplos clásicos de proyectos de enseñanza de lo social centrados en el tratamiento de temas problemáticos⁷.

La organización de la enseñanza en torno a problemas, trabajando dichos contenidos con un método de investigación escolar, constituye –creo– la opción más coherente para abordar, en la enseñanza escolar, el tratamiento de esos graves problemas, desde un enfoque de educación ciudadana. Existen muchos argumentos a favor de esta alternativa educativa⁸. Me referiré sólo a algunos: a) la urgencia de los problemas del mundo, que exigen una respuesta desde la sociedad y, más concretamente, desde la educación, sobre todo si adoptamos una perspectiva crítica como referencia; b) la disponibilidad de un interesante bagaje de conocimiento científico –concretamente desde el campo de la Geografía– disponible para analizar y plantear respuestas a esos problemas, siempre que el aprendizaje de ese conocimiento científico no constituya un fin en sí mismo, sino que sepamos utilizarlo al servicio del tratamiento de los problemas; c) las mayores posibilidades de conexión con los alumnos y su contexto, asumiendo una perspectiva coherente con los procesos de construcción del conocimiento.

El argumento que considero más urgente, desde la perspectiva del sentido que ha de tener una educación básica para ser ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI, es la existencia de gravísimos problemas sociales y ambientales en nuestro mundo (García Pérez, 2011b). Como ciudadanos del planeta y como responsables de la preparación de las generaciones actuales y futuras para seguir viviendo en el mismo, no podemos eludir la responsabilidad de mirar de frente y abordar esos problemas: la pérdida de biodiversidad, el agotamiento de los recursos básicos, la desigual distribución de estos recursos, el hambre y la carencia de unas condiciones mínimas de vida para millones de personas, los conflictos bélicos (tanto visibles como silenciosos) en muchos lugares del mundo, el calentamiento del planeta y el efecto invernadero... En definitiva las consecuencias de un modelo de desarrollo consumista y de un sistema mundial de ejercicio del poder que está poniendo en riesgo la propia supervivencia de la humanidad.

Bien es verdad que siempre han existido graves problemas en el mundo, pero los problemas actuales revisten algunas características peculiares que hacen aún más inaplazable su abordaje: entre otros, su carácter global, su grado de concentración en el espacio, su incidencia en los cambios de los ciclos naturales, la gran aceleración de los procesos... Ante ese tipo de problemas podemos decir, parafraseando a Edgar Morin (2001), que no tiene sentido seguir organizando la enseñanza sobre la base de los clásicos “programas” (estructurados a partir de conocimientos acabados, es decir, de “certezas”), sino que habría que desarrollar, sobre todo “estrategias” (como

⁷ Véanse más extensamente sobre esta cuestión aportaciones como las siguientes: Pagès, 2005; Souto, 2007; García Pérez, 2011b; García de la Vega, 2012; Santisteban, 2012; Sant y Pagès, 2012.

⁸ Sobre el modelo didáctico de “investigación en la escuela”, en el que se inscribe esta propuesta, puede consultarse más detenidamente García Pérez, 2000. La argumentación a favor del trabajo en torno a problemas se halla más detallada en García Pérez, 2014.

mecanismo más adecuado para afrontar “lo imprevisto”). Por lo demás, parece evidente que si se adopta un enfoque de educación para una ciudadanía activa y responsable, ésta ha de ser inevitablemente de carácter planetario; la educación para una ciudadanía planetaria tendría que ser, pues, un principio orientador básico de la educación del siglo XXI (Souto, 2011; Moreno Fernández y García Pérez, 2013).

Como segundo argumento, es necesario que nos recordemos que disponemos de un buen bagaje de conocimiento científico (y de manera especial en el campo de la Geografía) para utilizarlo –adecuadamente- en el contexto escolar al servicio del tratamiento de los problemas antes citados. El trabajo en torno a problemas favorecería, así, un enfoque más abierto, complejo y funcional del conocimiento.

En ese sentido, esta opción puede constituir una solución a la vieja dicotomía –en el debate didáctico- entre los temas disciplinares (firmemente arraigados en la cultura escolar) y los ejes transversales (como opción educativa que postula la necesidad de incorporar los valores a la educación), permitiendo, además, integrar las aportaciones conceptuales, los procedimientos de construcción del conocimiento y el mundo de los valores (inherentes a la búsqueda de soluciones para los problemas tratados). Este enfoque facilitaría, también, la recuperación del sentido profundo de la “competencia social y ciudadana”⁹, entendida como integración de diversos tipos de conocimientos, de habilidades complejas y de actitudes, que nos permite tomar decisiones, adoptar comportamientos en situaciones concretas, responsabilizarnos de nuestras acciones; en definitiva, intervenir en la realidad social como ciudadanos activos y responsables (García Pérez, 2014).

Asimismo, como tercer argumento, un conocimiento planteado en forma problemática y en proceso de construcción facilita, sin duda alguna, la conexión con las ideas, intereses y experiencias de los alumnos y alumnas, y por tanto su aprendizaje. En ese sentido, los problemas sociales y ambientales relevantes, a los que estamos aludiendo, no tienen por qué coincidir estrictamente con los problemas estudiados por la Geografía o por otras disciplinas científicas; ni tampoco han de identificarse con las representaciones sociales –frecuentemente simplificadoras- generadas por la cultura dominante, en la que el alumnado se halla inmerso. Han de ser problemas adecuados para ser trabajados, de forma realista, en un contexto “escolar”, y, por tanto, han de tener una clara vinculación con los problemas reales de la sociedad, han de poder ser tratados con el bagaje científico adecuado y, sobre todo, han de ser asequibles para el nivel del alumnado con el que trabajemos (García Pérez, 2011b). Han de sufrir, por tanto, una necesaria reformulación –o gradación en niveles de profundidad-, realizada desde la perspectiva didáctica, lo que implica un análisis previo del contenido que vaya a ser objeto de enseñanza, a fin de comprender su lógica interna, el proceso de construcción que ha dado lugar al mismo, la carga de valores de ese conocimiento, los intereses que respaldan ese enfoque, etc. Y ello requiere una aproximación epistemológica previa indispensable.

Pero, para conseguir las metas educativas que estamos enunciando, no es suficiente con analizar y comprender los problemas, sino que resulta necesario, indispensable, propiciar la intervención en esas situaciones problemáticas y la implicación, de alguna manera, en su solución. Y esto exige educar para la participación ciudadana “comprometida”; algo que la cultura escolar tradicional elude o ignora sistemáticamente, pero que en nuestra alternativa es primordial, como desde las primeras líneas he expuesto.

⁹ Reclamada ahora por doquier en todos los currículos oficiales, pero no siempre bien comprendida y casi nunca bien llevada a la práctica de aula.

Volviendo de nuevo a nuestra línea discursiva, quiero, finalmente, citar, al menos, de forma testimonial, algunos sencillos ejemplos¹⁰ sobre cómo podríamos utilizar un conocimiento geográfico más riguroso, actualizado y vinculado a los problemas actuales en proyectos de enseñanza que trabajen dichos problemas. Así:

- Podríamos dejar de estudiar las ciudades atendiendo a su clasificación morfológica y funcional, para, por ejemplo, analizar las transformaciones de los centros urbanos debido a los procesos de “gentrificación” (sustitución de la diversidad de grupos sociales tradicionales por una nueva clase social emergente, más acomodada).
- Podríamos no estudiar la agricultura como mera descripción de cultivos por áreas bioclimáticas, sino, por ejemplo, analizando las consecuencias de los procesos de compras masivas de tierras por determinados gobiernos (como el de China) en África.
- Podríamos no estudiar el funcionamiento del sistema económico de una forma meramente descriptiva (por sectores económicos separados, etc.) sino atendiendo a nuevos aspectos más relevantes en nuestro tiempo, como la primacía de la lógica financiera (que se ha impuesto a todos los sectores económicos) o la imposibilidad de seguir creciendo indefinidamente.

En el marco del Proyecto IRES –anteriormente citado-, para desarrollar esta opción de trabajo en torno a problemas, hemos adoptado una estructura curricular concreta, que denominamos “Ámbitos de Investigación Escolar” (García Pérez, 2000), entendidos tales “ámbitos” como “conjuntos de problemas sociales y ambientales” relevantes, relacionados entre sí. Estos problemas, como antes he postulado, han de estar próximos a la perspectiva de los alumnos, han de ofrecer posibilidades de ser trabajados desde la perspectiva del conocimiento científico y han de reflejar la problemática social y ambiental real existente en la sociedad. Los problemas incluidos en cada ámbito de investigación han de tener, pues, una alta potencialidad didáctica, si se les contempla desde la lógica de un conocimiento escolar que consideremos como deseable. Esos problemas se concretarían en diversas unidades didácticas o centros de interés que pueden constituir un proyecto curricular concreto¹¹.

El trabajo didáctico de experimentación curricular sobre cada uno de estos “ámbitos” permite ir incorporando a una especie de “archivo didáctico” diversas propuestas de actividades para trabajar los problemas citados, estudios de concepciones de los alumnos en relación con los contenidos del ámbito, análisis de experiencias del desarrollo de las unidades didácticas por parte del profesorado, ejemplos de tratamiento didáctico de los mismos problemas en otros proyectos, etc. Se trata, en definitiva, de disponer de un instrumento didáctico potente que facilita la experimentación curricular de un proyecto y su continua revisión.

Es evidente que una alternativa de estas características exige, obligadamente, una formación alternativa para el profesorado implicado, una formación que, a su vez, ha de basarse en resultados de investigación. De ahí la necesidad de vincular

¹⁰ Además de volver a recordar las posibilidades de trabajo que ofrecen algunos currículos, como el de Andalucía (España), expuestas en algunos ejemplos en el primer apartado de este capítulo. En todo caso, es evidente que el desarrollo detallado de propuestas didácticas alternativas exigiría otra aportación escrita específica, que desborda los límites de este capítulo.

¹¹ Así se ha hecho, por ejemplo, en una propuesta curricular para la Educación Primaria: el proyecto “Investigando Nuestro Mundo 6-12” (Cañal, Pozuelos y Travé, 2005).

estrechamente y trabajar de manera interactiva –en un triángulo ya clásico- la investigación educativa, la experimentación curricular y la formación del profesorado (García Pérez, 2006).

Por todo ello, si queremos que la enseñanza de la Geografía promueva realmente la educación ciudadana, es necesario –en mi opinión- revisar la agenda de la didáctica de la Geografía (más que meramente “enseñar Geografía”, “educar desde la Geografía”) y de la formación del profesorado (organizar dicha formación no en base a asignaturas sino en torno a “problemas prácticos profesionales” de los docentes). Pero eso merecería ser objeto de detenido debate y de otras aportaciones específicas.

Referencias

- CALLAI, H. C. (2011). A geografia escolar – e os conteúdos da geografia. *Anekumene*, vol. 1, nº 1, p. 128-139. <<http://www.anekumene.com/index.php/revista/article/view/14/15>> (consultado el 8 de julio de 2014).
- CAÑAL, P., POZUELOS, F. y TRAVÉ, G. (2005). *Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12). Descripción general y fundamentos*. Sevilla: Díada.
- CAVALCANTI, L. de S. (2008). Concepções de Geografia e de Geografia escolar no mundo contemporâneo. En Cavalcanti, L. de S. *A Geografia Escolar e a Cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas-SP: Editora Papirus, p. 15-37.
- CUESTA, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- DECLARACIÓN de Roma sobre Educación Geográfica en Europa. *IV Congreso EUGEO*. Roma, 5-7 de septiembre de 2013. Información accesible en: <<http://www.eugeo2013.com/>> (consultado el 12 de junio de 2014).
- GARCÍA DE LA VEGA, A. (2012). A aprendizagem baseada em problemas na sequência de ensino de geografia. En Castellar, S.M.V., Cavalcanti, L. de S. y Callai, H. C. (Orgs.). *Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos*. São Paulo, Xãma Editora, p. 243-255.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. IV, n. 64 (15 de mayo de 2000). <<http://www.ub.edu/geocrit/sn-64.htm>> (consultado el 22 de junio de 2014).
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (2006). Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales. En Escudero, J. M. y Luis, A. (eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro, p. 269-309.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (2011a). Geografía, problemas sociales y conocimiento escolar. *Anekumene. Revista virtual. Geografía, cultura y educación*, vol. 1, n. 2, p. 6-21. <<http://www.anekumene.com/index.php/revista/article/view/24/23>> (consultado el 16 de julio de 2014).
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (2011b). Problemas del mundo y educación escolar: un desafío para la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, vol. 1, n. 1, p. 108-122. <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/18/16>> (consultado el 16 de julio de 2014).
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (2014). Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales. En Pagès, J. y Santisteban, A. (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las*

- ciencias sociales*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions, y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Vol. 1, pp. 119-126. Accesible en: <http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/XXVSIMPO1_v2.pdf> (consultado el 14 de julio de 2014).
- GARCÍA PÉREZ, F. F. y PORLÁN, R. (2000). El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar). *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. V, n. 205 (16 de febrero de 2000). <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-205.htm>> (consultado el 22 de junio de 2014).
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOE]. BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006. <<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>> (consultado el 20 de junio de 2014).
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa [LOMCE]. <<http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>> (consultado el 20 de junio de 2014).
- MATEOS, J. (2001). La formación crítica del profesorado en el espacio fedecariano. En Mainer, J. (coord.). *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Sevilla: Díada, p. 61-80.
- MERCHÁN, F. J. (2009). Hacer extraño lo habitual: microsociología del examen en las clases de Historia. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n. 69, p. 1-34.
- MORENO FERNÁNDEZ, O. y GARCÍA PÉREZ, F. F. (2013). Educar para la participación desde una perspectiva planetaria. Análisis de experiencias educativas en Andalucía. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n. 74, p. 9-16.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. <<http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2007/171/d/1.htm>> (consultado el 20 de junio de 2014).
- ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. <<http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2007/171/d/2.htm>> (consultado el 20 de junio de 2014).
- PAGÈS, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n. 44, p. 45-55.
- ROMERO MORANTE, J. y LUIS GÓMEZ, A. (2008). El conocimiento socio-geográfico en la escuela: las tensiones inherentes a la transmisión institucionalizada de cultura y los dilemas de la educación para la democracia en este mundo globalizado. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. XII, n. 270 (123) (1 de agosto de 2008). <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-123.htm>> (consultado el 17 de julio de 2014).
- SANT, E. y PAGÈS, J. (2012). Los conocimientos históricos y actuales para el aprendizaje de la participación como base de una ciudadanía crítica y activa. En De Alba, N., García Pérez, F. F. y Santisteban, A. (eds.). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla: Díada y AUPDCS, vol. I, p. 363-372. Accesible en: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3978250>> (consultado el 14 de julio de 2014).
- SANTISTEBAN, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En De Alba, N., García Pérez,

- F. F. y Santisteban, A. (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla: Díada y AUPDCS, vol. I, p. 277-286. Accesible en: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3977777>> (consultado el 14 de julio de 2014).
- SOUTO, X. M. (2007). Educación geográfica y ciudadanía. *Didáctica Geográfica*, segunda época, n. 9, p. 11-32.
- SOUTO, X. M. (2011). Una educación geográfica para el siglo XXI: Aprender competencias para ser ciudadano en el mundo global. *Anekumene*, vol. 1, nº 1, p. 28-47. <<http://www.anekumene.com/index.php/revista/article/view/8/9>> (consultado el 15 de julio de 2014).
- VIÑAO, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.