

[Índice de Biblio 3W](#)

Biblio 3W
REVISTA BIBLIOGRÁFICA DE
GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES
Universidad de Barcelona
ISSN: 1138-9796. Depósito Legal: B. 21.742-
98
Vol. XV, nº 902, 30 de diciembre de 2010
[Serie documental de *Geo Crítica. Cuadernos
Críticos de Geografía Humana*]

DIVERSIDADES GEOGRÁFICAS Y CONSTRUCCIÓN DE UN SABER CRÍTICO
PARA PARTICIPAR EN RED. LA EXPERIENCIA DEL *GEOFORO*
IBEROAMERICANO. BALANCE INICIAL

Xosé Manuel Souto González
Universitat de Valencia, Director del *Geoforo*, Proyecto *Gea-Clío*
Xose.Manuel.Souto@uv.es

Sérgio Claudino
Universidade de Lisboa, Conselho Directivo del *Geoforo*
sergio@campus.ul.pt

Francisco F. García Pérez
Universidad de Sevilla, Consejo Directivo del *Geoforo*
ffgarcia@us.es

Recibido: 15 de octubre de 2010. Aceptado: 3 de noviembre de 2010

**Diversidades geográficas y construcción de un saber crítico para participar en red.
La experiencia del *Geoforo Iberoamericano*. Balance inicial (Resumen)**

La diversidad de pueblos, culturas y situaciones sociales en países de Iberoamérica no impide el diálogo crítico y honesto en torno a la investigación que se realiza sobre el aprendizaje de los problemas del mundo. A este reto puede contribuir la Geografía como ciencia, pero necesita, entonces, abandonar los obstáculos intelectuales, corporativos y académicos que dificultan su estudio por parte de los alumnos. En este trabajo damos cuenta de las iniciativas llevadas a cabo por un grupo de profesores a través del *Geoforo*, que aprovecha las facilidades del ciberespacio, a partir del portal *Geocrítica* de la Universidad de Barcelona.

Palabras clave: educación geográfica, espacio social, profesores iberoamericanos, comunidad escolar

Diversidades geográficas e construção de um conhecimento crítico para participar em rede. A experiência do *Geoforo Iberoamericano*. Balanço inicial (Resumo)

A diversidade de povos, culturas e situações sociais em países da Iberoamérica não impede o diálogo crítico e honesto em torno de investigação sobre como se efectua a aprendizagem dos problemas do mundo. A este desafio pode contribuir a Geografia como ciência, mas precisa de abandonar os obstáculos intelectuais, corporativos e académicos que dificultam o seu estudo por parte dos alunos. Neste trabalho, damos conta das iniciativas levadas por um grupo de professores através do *Geoforo*, que aproveita as facilidades do ciberespaço, a partir do portal *Geocritica*, da Universidade de Barcelona.

Palavras chave: educação geográfica, espaço social, professores iberoamericanos, comunidade escolar

Geographical diversities and construction of critical knowledge to participate in network. The experience of the *Geoforo Iberoamericano*. Initial assessment (Abstract)

The diversity of people, cultures and social situations in Latin America countries does not obstruct the critical and honest dialogue concerning the research carried out on the learning of world problems. Geography, as a science, can contribute to this challenge, but it needs, then, to leave the intellectual, corporate and academic obstacles that prevent its study by the pupils. In this work we communicate the initiatives developed by a group of teachers by means of the *Geoforo*, which takes advantage of the facilities of the cyberspace, from the *Geocritica* portal of the University of Barcelona.

Key words: geographical education, social space, Latin American teachers, school community

La comunidad de pueblos que tienen la capacidad de comunicarse en castellano y portugués, como lenguas francas de intercambio, supera los 700 millones de personas. Según las estadísticas oficiales que hemos manejado serían más de 500 millones los hablantes de español, como lengua materna o adquirida, y más de 200 los hablantes portugueses para los años centrales del primer decenio del siglo XXI^[1].

No obstante, bajo esta aparente identidad lingüística existe una gran diversidad social, cultural, étnica y de paisajes. La organización de los pueblos y de las personas en instituciones para favorecer el acceso a un mayor bienestar es una meta compartida por esta diversidad demográfica. No sólo es la evidencia de mapuches, incas, galegos, minhotos, catalanes, madeirenses, aztecas, mayas, canarios o açorianos la que nos indica

la pluralidad de identidades, sino también la presencia de grupos multiculturales en las grandes ciudades de Iberoamérica y de la Península Ibérica; son los colectivos de inmigrantes ecuatorianos en Valencia, los bolivianos en Buenos Aires o la presencia de colectivos caboverdianos en Lisboa. Además, a ello habría que añadir la presencia de colectivos que se caracterizan por una cultura social muy determinada por las relaciones laborales y por la influencia de la cultura del espectáculo consumista. Todo este crisol de identidades no oculta el deseo de satisfacer las necesidades de una vida digna, como consagran los textos constitucionales de cualquier país. La transformación de personas en ciudadanos no implica una mejora en las condiciones particulares, y de eso son conscientes los individuos que viven en las comunidades iberoamericanas.

Esta variedad cultural puede ser compartida en la definición de metas educativas con la ayuda de las innovaciones tecnológicas. En este sentido las distancias físicas no son tan decisivas para organizar comunidades de aprendizaje y compartir programas educativos. Un ejemplo relevante es el uso que se hace de estos instrumentos en la educación geográfica, que hoy no sólo abarca a un alumnado adolescente o joven, sino a cualquier persona a lo largo de su vida[2]. Sin descartar la comunicación personal, el proyecto *Geoforo Iberoamericano sobre Educación, Geografía y Sociedad*[3], alojado en el portal *Geocrítica*, de la Universidad de Barcelona[4], ha permitido configurar una comunidad de intereses a un lado y otro del océano que ha servido para clarificar conceptos, definir estrategias didácticas y difundir alternativas educativas a la cultura oficial.

Al *Geoforo* puede accederse desde la “ventana” *Enseñanza* del portal *Geocrítica* –como se ha indicado antes-. Dicha entrada es en realidad un *blog*, que contiene varias secciones con las aportaciones de las diferentes personas que han venido participando; en algunas de estas también se cuelgan documentos que los actuales miembros del foro consideran que se deben incorporar. Su ubicación en este portal permite disponer de un amplio caudal de informaciones a través de las revistas y recursos del mismo. Además, en estas revistas (*Biblio3W*, *Ar@cne*, *Scripta Nova*) el lector puede encontrar trabajos complementarios de los asuntos debatidos en los foros. El *Geoforo* tiene un director y se coordina mediante un Consejo Directivo, que se ha ampliado, por decisión de los miembros del mismo, tras un primer año de funcionamiento. Los miembros actuales aparecen en la sección “Nosotros”.

Las expectativas de un conocimiento geográfico relevante

La Geografía, como saber que se ha institucionalizado en el sistema escolar, aspira a describir los elementos que definen la diversidad social y cultural, así como a explicar los factores que condicionan el carácter identitario. Igualmente su pretensión es la de comprender las manifestaciones espaciales de las personas y colectivos, que se relacionan en diferentes contextos sociales: relaciones productivas dentro del modelo empresarial capitalista u otros que históricamente han existido. Tiene una larga tradición en lo concerniente a la descripción y análisis de las relaciones entre el ser humano y su medio, en constante proceso de humanización.

Sin embargo, las rutinas académicas y la preocupación por “domar” las voluntades díscolas de los infantes y jóvenes han hecho que estas preocupaciones se tornaran en conjuntos de hechos y datos poco significativos para la explicación de la realidad social.

Así problemas acuciantes como la desertificación, las desigualdades en el acceso a Internet o la falta de alimentos y de una cultura básica para toda la población no suelen organizar los programas escolares. Además las expectativas sociales y espaciales de las personas (el deseo de habitar un lugar o visitar otro) se han convertido en un conjunto de datos sobre territorios políticamente organizados desde el poder estatal. En vez de contribuir a identificar los problemas y sugerir posibles actuaciones ciudadanas para combatirlos (o al menos explicarlos adecuadamente) se transforma en un saber que legitima el poder político sobre una superficie delimitada por fronteras “naturales”, barreras aduaneras y fiscales o bien obstáculos culturales para limitar la capacidad de elección del ser humano respecto a su hábitat. Una forma de actuar a la que no son ajenas las universidades, en su afán de legitimar una carrera profesional, conforme con el poder establecido.

Esta preocupación por las explicaciones geográficas y su difusión social ha estado presente en las reflexiones de algunas personas relevantes, que entendían que el papel de los intelectuales, y en concreto de los geógrafos, era facilitar la construcción de un discurso crítico que favoreciera la autonomía personal de aquellos que aspiraban tan sólo a ser ciudadanos. Nombres como Yves Lacoste, David Harvey, Horacio Capel o Milton Santos son referentes en esta manera de pensar y acudimos a ellos para justificar algunos proyectos intelectuales desde el saber de la Geografía.

Y este es el caso del *Geoforo*, que se constituye oficialmente en junio de 2008. Desde entonces un grupo de profesores de enseñanzas universitarias y de enseñanzas básicas de la Península Ibérica y América Latina hemos constituido un espacio en Internet desde el cual pretendemos construir una cultura crítica que nos permita interpretar el mundo y facilitar que otras personas (especialmente nuestros estudiantes) puedan adoptar decisiones autónomas, en el seno de sus comunidades sociales, con rigor. Esta decisión se apoyaba en los diferentes y múltiples contactos e iniciativas que habíamos mantenido en años anteriores. Una iniciativa a la que no era ajena la actuación de la cátedra de Geografía Humana de la Universidad de Barcelona, dirigida por el profesor doctor Horacio Capel Sáez, quien ha estimulado desde el portal *Geocrítica* las investigaciones educativas sobre la enseñanza de las ciencias sociales. Todo este ambiente académico ha permitido la formación de un grupo de profesores que compartían unos intereses semejantes sobre el papel de las materias científicas en la explicación de los problemas sociales. En unos casos por intercambios de experiencias en Coloquios y Jornadas, en otros como consecuencia de la publicación de artículos y trabajos científicos, también como consecuencia de visitas o de dirección de trabajos académicos. Además en estas relaciones individuales a menudo se ha dado el intercambio de experiencias colectivas, como consecuencia de la presencia de proyectos de carácter innovador en educación: *Geopaideia*, *Gea-Clío*, *Humus*, *Red IRES*, *REDLADGEO*, así como de las universidades en las que algunos de los integrantes del *Geoforo* trabajan.

Los objetivos de estos intercambios de ideas y propuestas consisten básicamente en mejorar el aprendizaje de la comprensión de los hechos sociales (explicados desde las coordenadas de la evolución histórica y de los factores de localización espacial). Una ciudadanía responsable en un mundo cada vez más informado es aquella que sabe situarse en su tiempo y espacio, para desde dichas coordenadas comprender el mundo; una dialéctica entre local y global en la que no creemos necesario insistir.

El análisis que desde el *Geoforo* hacemos de la Geografía no la considera como una materia o disciplina aislada e institucional, sino como un conocimiento que se incorpora a los diferentes niveles y áreas escolares en relación directa con los intereses sociales dominantes, las opiniones académicas hegemónicas y los intereses de los profesionales que trabajan en la educación. Por el contrario, lo que formulamos como alternativa es un conocimiento geográfico que propicie la construcción de un espacio público educativo; esto es, un saber que facilite la comunicación de argumentos que nos permitan explicar las complejas formaciones sociales, situaciones ecológicas en constante reequilibrio, identidades espaciales, ordenaciones territoriales y expectativas afectivas y racionales respecto a la humanización de la naturaleza.

En ese sentido queremos compartir deseos y proyectos; algunos ya experimentados en los últimos años del siglo XX y en los primeros de este milenio. Pretendemos, además, cuestionar las teorías dominantes y las estrategias que surgen del poder institucional, como es el caso de las estrategias políticas que incluyen la formación permanente como un recurso mercantil al servicio de los poderes empresariales. Una tendencia que se difunde en el seno de la Unión Europea a través de las evaluaciones de calidad y de los certificados de competencias profesionales. Es obvio que un foro de docentes no tiene capacidad para determinar las líneas de una educación a lo largo de la vida, pero no renunciamos a cuestionar aquellas prácticas que se alejan del ideal de educación crítica y democrática a la que aspiramos para la mayoría de la población.

Deseamos, en definitiva, construir un espacio de intercambio que facilite la interacción entre profesores y profesoras de lugares dispares. Sabemos de la existencia de numerosos foros de Geografía en el ciberespacio, algunos promovidos por gobiernos estatales, otros por asociaciones profesionales y otros por iniciativa de docentes que pretenden difundir una determinada manera de entender la geografía[5]. Pero nuestro interés residía en aportar un enfoque de la enseñanza de la geografía que tuviera una señal de identidad específica, en consonancia con los fines del portal *Geocrítica*.

Por eso el *Geoforo* no se constituye como un espacio de recursos educativos sin más, aunque posee una sección que se está cubriendo con las recomendaciones de sus miembros. La pretensión básica reside en organizar un espacio que nos facilite el intercambio de ideas y estrategias para contribuir a una mejor enseñanza de los problemas sociales y ambientales. Y ello sólo se puede lograr si existe una participación del profesorado en dos tareas básicas: saber delimitar los problemas que afectan a la población de la que formamos parte y construir un marco teórico con sus aportaciones empíricas para explicarlos. En ese sentido, consideramos, asimismo, irrenunciable desarrollar una investigación educativa vinculada al desarrollo de las prácticas docentes y cuyos resultados constituya un cuerpo de conocimiento didáctico que contribuya a la consecución de los objetivos expuestos.

El *Geoforo* en Internet: consultas y participación

No resulta fácil obtener los datos concretos del uso y participación del *Geoforo*, pues el *blog* ha tenido tres diferentes servidores. Empezamos con un *blog* muy artesanal y manual (*blogia*) que nos indicaba cada mes cuántas visitas teníamos. La media mensual estaba muy cercana a las 1.000 visitas, pero no conocíamos su procedencia. Así a fecha

de 30 de junio de 2009 teníamos registradas un total de 9.491 visitas en el primer *blog*, o sea el más antiguo, con una media mensual de visitas entre 800 y 900.

Más tarde dicho *blog* tuvo que ampliarse con un nuevo sitio, pues las necesidades de edición así lo aconsejaban, si bien la “migración” a un segundo *blog* ha creado algunas dificultades para publicar los comentarios, como nos han hecho saber algunas personas que desde el inicio han venido colaborando; además este *blog* no nos permitió conocer el detalle de las visitas realizadas. Así un primer balance de las intervenciones y documentos colgados en la red por los administradores nos muestra con claridad que el segundo *blog* dependía más del trabajo de los administradores y menos de la colaboración, mediante sus opiniones, de las personas que leían los documentos.

Un tercer *blog*, el actualmente en activo, ha solucionado en gran parte estos problemas, pues la participación ha mejorado, como se puede comprobar en los cuadros que mostramos. En resumen, podemos decir que desde junio de 2008 hasta el día de la fecha (30 de junio de 2010) se han recibido más de 20.000 visitas, con una media de 500-600 páginas visitadas cada mes y una evolución ascendente en los registros mensuales. A través de los informes de *Google* podemos saber el uso del sitio; por ejemplo, para los meses de abril a junio y de agosto a octubre de 2010 se habían registrado las visitas que se reflejan en la Cuadro 1.

Cuadro 1
Datos estadísticos de las visitas efectuadas al *blog* del Geoforo durante los meses de abril a octubre de 2010

Mes	Visitas	Páginas vistas	Tasa de rebote	Tiempo medio	Visitas nuevas
Abril	502	831	71,7	1,3	71,3
Mayo	417	572	79,8	0.5	66,2
Junio	441	714	73,7	1.3	74,6
Agosto	409	547	77,7	0.56	80,7
Septiembre	725	1.127	71,4	1.3	75,0
Octubre	697	1.106	72,4	1.40	75,0

Fuente: *Google Analytics Geoforo.com.*

Como se observa, el número de visitas nuevas siempre es superior al 66%. Un problema importante es que todavía persisten en Google los foros antiguos (*blogia* y *blogspot*), lo que provoca que algunas personas entren en esos foros, viéndolos como algo ya obsoleto, lo que incide en el deseo de permanecer o de volver a entrar en esta página o no.

Pero al mismo tiempo registramos dos situaciones nuevas positivas, como son la incorporación de alumnos del Máster de Secundaria (desde Valencia) y la consolidación de Iberoamérica como lugar de origen de las consultas y opiniones, tal como se registra en la Cuadro 2.

Cuadro 2
Visitas al *Geoforo* en los meses de mayo a octubre de 2010 por países

Países	Mayo	Junio	Agosto	Septiembre	Octubre
España	147	128	19	134	183
Brasil	80	91	222	189	259
Argentina	74	57	52	146	78
Chile	17	48	22	31	30
Venezuela	21	27	4	12	19
Portugal	12	17	10	60	43
Colombia	21	13	24	89	35
México	----	----	16	21	16
Ecuador	----	----	3	7	
Uruguay	----	----	5	6	5

Fuente: *Google Analytics Geoforo.com.*

Como se observa en el análisis recogido en ambos cuadros, el número de visitas nuevas siempre es superior al 66%; en contrapartida, el porcentaje de rebote (*bounce rate*) aún es alto[6], como se recoge en el Cuadro 1.

El estudio de los datos extraídos del primer *blog* y del tercero nos ha permitido reconstruir una serie histórica para dos años, desde junio de 2008 a junio de 2010. De esta manera podemos observar el interés que ha suscitado cada uno de los “foros” que han sido objeto de debate y también el fracaso de ciertas secciones que buscaban difundir el conocimiento de los recursos y metodologías en el análisis social desde la geografía. Los Cuadros 3, 4 y 5 nos indican los comentarios que se han recibido en relación con los documentos que hemos colgado en la red.

Cuadro 3
Documentos colocados por los administradores y comentarios recibidos directamente en red en el primer *blog* del *Geoforo*

Documentos colgados por administradores del <i>Geoforo</i>	Comentarios recibidos desde la red
Presentación	4
Primer debate: Sentido de la enseñanza de la geografía	16
Segundo debate: La globalización	7
Educación Iberoamericana	8
Investigación en evaluación	7
Manifiesto educativo	1
“Cambio de ubicación”. Aviso de nuevo blog	2

Fuente: Elaboración propia con datos del *Geoforo*.

Por su parte, en el segundo *blog* las intervenciones de los cibernautas son más reducidas. Las dificultades de pasar de un blog a otro y las dudas sobre la manera de colgar los documentos crearon, en ese sentido, obstáculos a la participación.

Cuadro 4
Documentos colocados por los administradores y comentarios recibidos
directamente en red en el segundo *blog* del *Geoforo*

Documentos colocados por administradores del <i>Geoforo</i>	Comentarios recibidos desde la red
Presentación	0
Reseñas y noticias: Seis diferentes documentos	3
Segundo debate: La globalización	2
Por qué enseñar geografía. La educación en Colombia (Documentos)	3
Tercer debate: Las TIC en la enseñanza de las ciencias sociales	4
Cuarto debate: Los problemas de la enseñanza de la geografía en Iberoamérica	9

Fuente: Elaboración propia con datos del *Geoforo*.

Por último, en el tercer *blog* hemos colocado documentos más simples que permitieran expresar sus opiniones a cualquier participante, sin imponer una “barrera” entre nuestros conocimientos y sus expectativas, tomando en cuenta las sugerencias de algunas personas, que nos habían indicado que “no se atrevían” a participar por dicho motivo. Además, el *Geoforo* se ha estructurado en un conjunto de secciones [7], lo que facilita la consulta y participación.

Cuadro 5
Documentos colocados por los administradores y comentarios recibidos
directamente en red en el tercer *blog* del *Geoforo*

Documentos colocados por administradores del <i>Geoforo</i>	Comentarios recibidos desde la red
Cuarto debate: Los problemas de la enseñanza de la geografía en Iberoamérica	9
Quinto debate: Disciplina y ambiente de aula	16
Sexto debate: La formación del profesorado	25
Séptimo debate: Geografía versus Ciencias Sociales	24
Bibliografía de Didáctica de la Geografía	5

Fuente: Elaboración propia con datos del *Geoforo*.

Es decir, en la sección “Foros” de estos años hemos trabajado un conjunto de problemas que han facilitado la construcción de un conocimiento compartido. En el Cuadro 6 aparecen reflejados dichos asuntos, que nos han interesado en estos años de existencia del *Geoforo*.

Cuadro 6
Asuntos debatidos en el *Geoforo*

Debates	Problema analizado	Ideas clave
Primer debate	Relaciones entre ciencia y docencia, entre teoría y práctica escolar	Existe una cesura entre los intereses docentes y gremiales y las necesidades sociales
Segundo debate	Los retos de la enseñanza de la globalización	Las perspectivas culturales quedan subordinadas en la explicación académica
Tercer debate	Las TIC y la enseñanza de las ciencias sociales	Los adolescentes tienen una escasa formación sobre el funcionamiento de la red y su control
Cuarto debate	Existen ideas semejantes en la institucionalización de la enseñanza de la geografía que apuntan a la idea del control político de la educación	Las funciones asignadas a la geografía parecen conducir a un adoctrinamiento de las personas y dificultan la elaboración de un pensamiento crítico
Quinto debate	El comportamiento en el aula está en estrecha relación con la presencia o ausencia de un aprendizaje significativo	Las actitudes y el comportamiento de los alumnos está muy relacionado con la eficacia percibida en la docencia
Sexto debate	La formación del profesorado no responde a los nuevos retos de un mundo globalizado	Formación inicial del profesorado, profesión docente y geografía
Séptimo debate	Posiciones gremiales y organización escolar. Falsos debates y ausencias de problemas	Didáctica de ciencias sociales, educación geográfica, instituciones, interdisciplinariedad
Bibliografía de Didáctica de la Geografía		Bibliografía, geografía, didáctica, enseñanza

Fuente: Elaboración propia con datos del *Geoforo*.

Contenidos y aportaciones del *Geoforo* a la innovación e investigación educativas

En el *Geoforo* aparecen diversos tipos de documentos, sobre los que aportamos una breve información.

Documentos de síntesis

Son los documentos que se elaboran de forma colectiva, bajo la responsabilidad de una persona designada por el Consejo Directivo, para unificar el texto final (los aspectos formales sobre todo), que así pueda servir de consulta a otras personas. Dichos textos se

publican en forma de artículos en *Biblio3W* y en *Ar@cne*, según el contenido tratado. Un ejemplo puede ser:

ARAYA PALACIOS, Fabián. Enseñanza, investigación y conocimiento geográfico en contextos escolares formales y no formales. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, Vol. XIV, nº 831, 15 de julio de 2009. <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-831.htm>>. [ISSN 1138-9796].

Artículos

Se trata de artículos, ya elaborados o nuevos, propuestos por parte de los miembros del foro. Estos documentos pretenden constituir un núcleo básico para profundizar en un debate. Un ejemplo puede ser el trabajo de Cristina Martín y Francisco F. García, encargado desde el *Geoforo* y remitido para su publicación en *Ar@cne*:

MARTÍN, Cristina; GARCÍA, Francisco F., Algunos recursos en Internet para mejorar la enseñanza de la geografía. *Ar@cne. Revista electrónica de recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea. Acceso libre]. Barcelona: Universidad de Barcelona, nº 118, 1 de marzo de 2009. <<http://www.ub.es/geocrit/ aracne/ aracne-118.htm>>.

Además existe una sección, “Archivo del Foro”, en la que se ubican documentos ya debatidos en su sección correspondiente o bien los balances anuales del propio *Geoforo*[8]. En esa sección de archivos del foro se han recogido también las síntesis de los debates antes citados. Así, por ejemplo, en el caso del cuarto debate indicábamos lo siguiente:

En consecuencia, el cuarto debate se ha reconducido a una serie de cuestiones que nos pueden servir para abrir nuevos foros:

1. ¿Cómo influye la cultura política en la definición de los contenidos geográficos que se deben enseñar? Por ejemplo, ¿cuál ha sido la influencia de la Revolución de 1974 en Portugal?, ¿cómo ha afectado la constitución de los territorios nacionales en el siglo XIX a la educación geográfica iberoamericana?, ¿cómo ha afectado la bipolarización USA/URSS a los contenidos de la geografía mundial en los diferentes países?
2. ¿Cómo influyen las tendencias pedagógicas (Escuela Moderna, Pedagogía activa, Constructivismo...) en la definición de la metodología didáctica? ¿Por qué predomina la concepción memorística hasta los albores del siglo XXI? ¿Cómo afectan estas innovaciones teóricas a la práctica del aula?
3. ¿Cómo influyen los cambios de la ciencia geográfica en la definición de los nuevos contenidos? ¿Cómo ha influido la concepción francesa regional? ¿Qué nuevas posibilidades y limitaciones aparecen en el momento de constituir una comunidad de habla hispano-portuguesa?

Son cuestiones que debemos precisar para abrir nuevos foros.

Ello significa que los debates no están cerrados y que se pueden proseguir con la definición de los problemas estudiados por otras personas. Ello es lo que se ha producido en el quinto debate sobre la disciplina y comportamiento en el aula, donde la autora del documento inicial (Nancy Palacios) resumió las principales aportaciones para que se pudiera proseguir el debate de forma más ordenada.

En todos estos casos lo que hemos percibido es el dinamismo de Internet para facilitar una comunicación interpersonal sin filtros de autoridad que lastren las intervenciones individuales. El único control que se establece es el relativo a la publicación de nuevos documentos para su debate, pues deben ser aprobados por los miembros del Consejo Directivo.

Recursos y medios didácticos

Son recursos, materiales y medios didácticos diversos para la enseñanza de los problemas sociales y ambientales desde una perspectiva geográfica y ciudadana. En esta sección de “Recursos” y en la de “Enlaces” aparecen numerosos recursos para el profesorado, sobre todo de Educación Secundaria.

No obstante, consideramos que esta información no se difunde adecuadamente. Esta falta de conexión con las preocupaciones del profesor de enseñanza básica es algo compartido por otras asociaciones de profesores universitarios[9], lo que debería hacer reflexionar profundamente a la comunidad profesional sobre el divorcio existente entre el ámbito de la enseñanza obligatoria y los intereses procedentes del ámbito científico de la geografía, y concretamente del campo de la investigación que se realiza desde los departamentos universitarios.

Noticias y reseñas

Estas aportaciones dan cuenta de actividades de formación para las personas interesadas en la innovación en educación, geografía y ciencias sociales. Igualmente se ofrecen noticias de libros que pueden ser de interés para el profesorado. Las reseñas son muy breves, ya que, si es preciso, su desarrollo posterior se hace en *Biblio3W*, como es el caso de:

SOUTO, Xosé Manuel. La enseñanza de la Geografía en Chile. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, Vol. XV, nº 877, 25 de junio de 2010. <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-877.htm>>. [ISSN 1138-9796].

Además las noticias y reseñas también permiten los comentarios de los lectores del *Geoforo*, por lo cual se convierten en otro instrumento de intercambio de ideas y argumentos sobre hechos concretos. En el mes de noviembre de 2010 se ha empezado a colocar un conjunto de informaciones sobre la legislación curricular de geografía y el conjunto de ciencias sociales, que esperamos pueda suscitar el interés de los lectores, pues facilita un estudio comparado de la situación escolar en los diferentes países.

Evaluación de los objetivos del *Geoforo*

En la declaración inicial se indicaba que se querían compartir deseos y proyectos, algunos ya experimentados en los últimos años del siglo XX y en los primeros de este milenio. El hecho de elaborar cooperativamente una plataforma de pensamiento educativo ya es en sí mismo positivo, pero parece necesario revisar, a la luz de los objetivos trazados, la evaluación de los primeros resultados.

Uno de los asuntos que más ha preocupado a los miembros que han participado en el *Geoforo Iberoamericano de Educación* ha sido el relacionado con la formación ciudadana a través del aprendizaje permanente. En este sentido se ha debatido cuál puede ser el papel de la enseñanza de la geografía respecto a la comprensión de los problemas sociales y ambientales que se manifiestan en las diferentes escalas espaciales con las que se identifica la persona al formar parte de su cotidianidad.

Es obvio que esta preocupación surge del principio democrático de considerar que la educación es un derecho social, consagrado por la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Estos derechos convierten a las personas en ciudadanos y cohesionan a la sociedad, si bien los méritos educativos escolares han terminado por ser utilizados para clasificar a los individuos.

Esta doble perspectiva de la educación está recogida en las constituciones, leyes, reglamentos, decretos y normas jurídicas de todos los estados que conforman la comunidad iberoamericana. Sin embargo, sabemos que su aplicación da lugar a numerosas polémicas y debates, pues los grupos dominantes ven en el sistema escolar un medio para difundir su cultura, que conlleva una determinada actitud y comportamiento. El análisis de las diferencias entre el currículo real (el que se efectúa en clase) y el legal (el que aparece en las normativas administrativas) ha sido objeto de investigación por parte de otras ciencias, pero el interés por el mismo ha sido menor en el caso de la geografía.

Por esta misma razón muchas de las opiniones de los participantes en el *Geoforo* insisten en el divorcio que se produce entre las necesidades del aprendizaje escolar y las ofertas docentes de la geografía escolar. En ese sentido el debate que se realiza en este sitio ha permitido identificar algunos agentes sociales y medios que determinan la organización de una materia escolar, una cuestión que influye en el quehacer diario de los docentes, pero que no suele ser objeto de análisis colectivo.

Así se observa en el estudio de los temarios oficiales que han presidido la organización curricular en los países iberoamericanos en los últimos siglos. En primer lugar, la geografía servía para legitimar la acción del Estado, para formar conciencia territorial que legitimara la dirección política por parte de las elites [\[10\]](#).

Ya en el siglo XXI la enseñanza de la geografía está sirviendo para legitimar el “proceso natural” de la globalización y la necesidad que supuestamente tendrían pueblos y personas de competir en el mercado para aumentar la productividad. Este adoctrinamiento en las “verdades oficiales” (competitividad y productividad) configura un verdadero obstáculo para acceder a la condición ciudadana. Las tasas de fracaso

escolar (bien sea el abandono prematuro o la ausencia de obtención de titulación básica) han aumentado en España[11] y también en Portugal[12] en los primeros años del milenio. Además de otros factores sociales, externos al currículo escolar, también se ha destacado la influencia que tiene la organización de un currículo con un conjunto de contenidos poco significativos para la vida cotidiana de los adolescentes y futuros adultos. La relevancia de los asuntos didácticos no se justifica por las preocupaciones ciudadanas, sino por las ideas generadas en las esferas burocráticas del poder; por eso es importante cuestionarse qué preocupaciones y percepciones tienen los alumnos en relación con el mundo en que viven. Y en este sentido algunas investigaciones indican la influencia que puede tener una determinada orientación del currículo escolar[13].

Los debates sobre la formación ciudadana desde la geografía prosiguen una tarea que ya habíamos iniciado en otros lugares, como fue el caso del número monográfico de la revista *Didáctica Geográfica* que versaba precisamente sobre este contenido[14]. Entendemos que en este ámbito pluridisciplinar la geografía tiene un importante rol, como es la explicación de los factores sociales y ambientales que determinan la ordenación del territorio, las identidades espaciales y las marginaciones sociales y desequilibrios ecológicos en el medio. Unas situaciones y problemas que definen el núcleo de la enseñanza geográfica, según nuestra perspectiva, y que precisa del conocimiento de técnicas de metodología de carácter didáctico.

Esta preocupación por la ciudadanía es un asunto recurrente en las reflexiones didácticas de la geografía, como podemos observar en las comunicaciones presentadas en el *X Coloquio de Geocrítica*[15]. Igualmente este deseo está presente en la política iberoamericana, como se puede comprobar en reuniones internacionales, como fue la de abril de 1991 en Quito[16] o la de 1998 en Sintra[17]. Unos foros donde se afirmaba que la educación debe garantizar el compromiso de las sociedades con el futuro de las nuevas generaciones y apostaban por avanzar en la convergencia de los sistemas educativos iberoamericanos. No obstante, el reto cultural residía en saber recoger estas aspiraciones sin caer en el paternalismo de la cultura hegemónica; o sea, no caer en los cantos de sirena que se emiten desde el poder cultural, económico y político, evitar caer en la autocomplacencia de los propios discursos y dotar a las comunidades escolares de un discurso crítico.

Ello supone un reto intelectual y un esfuerzo pedagógico personal[18]. En efecto, más de una vez nos sentimos lejos de las emociones, razonamientos y opiniones de las personas de diferente generación, o sea el alumnado. Saber comprenderlo y buscar una explicación adecuada, aunque sea divergente, es una de las finalidades de la educación geográfica. El esfuerzo personal supone que debemos evitar caer en juicios morales, que son poco productivos, y, en cambio, ofrecer al alumnado adolescente la posibilidad de adoptar sus decisiones y responsabilidades en un mundo complejo. Ante este reto la geografía todavía tiene una misión importante, como es la de sacar a la luz los factores ocultos que determinan las segregaciones espaciales, que discrimina la diversidad personal o colectiva en un mundo que bajo la apariencia de igualdad y modernidad ha abierto cada vez más brechas y marginaciones.

En efecto, desde el conocimiento geográfico podemos cartografiar las desigualdades existentes entre los países iberoamericanos, donde al menos seis países (Paraguay, El Salvador, Honduras, Bolivia, Guatemala y Nicaragua) ocupaban una clasificación que les situaba por debajo de los cien primeros[19]. Pero además podemos hacer referencia

a la concentración del 80% de la riqueza en manos de un 10% de la población mundial, o al contraste de personas que viven con poco más de un dólar al día[20]. Y, sobre todo, podemos explicar los contrastes que se producen en diferentes escalas espaciales, lo que se puede realizar comparando los barrios de una ciudad.

Ante este panorama un *Geoforo* cibernético puede ayudar a actuar globalmente tras reflexionar localmente. Es preciso pensar sobre los factores que inciden en el aprendizaje del alumnado y modificar las situaciones que favorecen la dictadura de la cultura hegemónica, que demoniza comportamientos y difunde un mensaje hipócrita sobre la igualdad y libertad de decisión. En efecto, las reflexiones sobre el sistema escolar concreto permitirán actuar desde instancias internacionales para favorecer el cambio de las actuaciones concretas en diferentes lugares.

Esto es lo que pretendemos con una propuesta de investigación conjunta que hemos iniciado informalmente hace más de un año y que en junio de 2010 la hemos formalizado en una petición de ayuda a la Unión Europea. La hipótesis de trabajo es bien sencilla, pero difícil de llevar a cabo. Decimos que la cultura escolar geográfica -y de todas las ciencias sociales en general-, impide la comprensión de los problemas que surgen en la cotidianidad en diferentes escalas espaciales. El estudio académico del mundo se ha convertido en un obstáculo para que las capas populares, con un campo cultural menos letrado y un menor uso de conceptos académicos en sus argumentaciones, puedan acceder a la cultura, que facilita la transición al mercado laboral.

El *Geoforo* y los proyectos de investigación educativa

El trabajo diario sobre documentos compartidos, el deseo de alcanzar algunas conclusiones que se puedan difundir en la red y el rigor que se pretende en la reflexión didáctica generó desde el comienzo del funcionamiento del *Geoforo* un programa de trabajo que se debía convertir en un marco de investigación formal.

Desde sus momentos iniciales el *Geoforo* se propuso llevar a cabo un intercambio de ideas y reflexiones que permitieran investigar sobre los obstáculos culturales que dificultan el aprendizaje social, hoy definido desde las competencias básicas. Así uno de sus primeros proyectos de intercambio de ideas a través de los foros de debate fue precisamente el diseño de un proyecto de investigación, que, transcurridos más de doce meses de análisis, se transformó en un proyecto de trabajo presentado a la Unión Europea. Recogemos, a continuación, las líneas básicas del proyecto de investigación, así como las aportaciones del debate en torno al mismo, tal como aparecieron en el *Geoforo*.

Breve descripción del proyecto de investigación

El título del proyecto era “Obstáculos culturales en la definición de situaciones geográficas escolares”. Dicho título hace referencia a las dificultades que encuentran los alumnos (se utiliza el genérico masculino) que estudian contenidos propios de la geografía escolar para definir situaciones que afectan a las relaciones entre las personas

y la sociedad y entre ésta y su ambiente ecológico. Se entiende que estos obstáculos proceden de una cultura geográfica académica, particularmente definida como regionalista y descriptiva, que se difunde a través de las rutinas escolares de la producción de materiales curriculares y la formación del profesorado, en especial la inicial.

Como hipótesis de trabajo entendemos que la enseñanza de la geografía oculta algunos factores explicativos que son básicos para entender la complejidad de una situación geográfica. Además, las rutinas escolares, basadas en la repetición memorística de conceptos incomprensibles para el alumnado, impiden el desarrollo de una autonomía intelectual crítica.

Para concretar más se propone empezar por los resultados de los exámenes realizados por los alumnos de los cursos terminales de la educación reglada: Pruebas de Acceso a la Universidad, así como de los niveles obligatorios de la enseñanza escolar (por ejemplo las pruebas PISA en Europa). Es decir, nos centraremos en el análisis de las pruebas externas al centro escolar, que buscan condicionar la autonomía de cada uno de éstos. Pero además se tendrán en consideración otros exámenes parciales realizados durante el curso escolar. Como vemos, tratamos de contrastar la cultura escolar homogénea, gestada en los ámbitos del poder político y administrativo, con las prácticas reales de los diferentes centros escolares que podamos analizar.

En efecto, se trata de validar las siguientes conjeturas:

1. La formulación de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) y las pruebas comparativas internacionales (p.e. PISA) no responde muchas veces a la práctica escolar diaria, pero intenta condicionar la orientación educativa.
2. La formulación de pruebas externas nos permitirá evaluar si éstas cumplen con las premisas de un análisis de las competencias básicas:
 - a. El dominio de los *conceptos* propios de la materia, pero insertos en las diferentes competencias de:
 - la comunicación lingüística, para saber si saben integrar estos términos en una explicación razonada y cohesionada;
 - la comunicación digital, para comprobar si sabe emplear la información procedente de los medios informáticos;
 - la comunicación social y ciudadana, en las relaciones entre los individuos y la sociedad organizada.
 - b. El dominio de *habilidades* propias del razonamiento geográfico en relación con las competencias matemáticas, cartográficas y en la interacción con el medio físico. Ello supone el uso de técnicas de tratamiento de datos.
 - c. El dominio de las *actitudes* intelectuales para poder aprender con una metodología adecuada para resolver problemas, lo que permitirá adquirir una progresiva autonomía intelectual.

3. La formulación de las pruebas externas presenta continuidades y rupturas con el diseño curricular establecido por las propias autoridades administrativas. Dichas rupturas crean incertidumbres en el profesorado, con el consiguiente menoscabo de su autonomía docente.

Las fuentes para la investigación serían:

1. Diseño de las pruebas externas (Pruebas de Acceso a la Universidad, Pruebas de PISA y otras en Iberoamérica). Se trata de recoger los modelos que sea posible para comparar en el tiempo y en los espacios geográficos.
2. Diseño de los exámenes confeccionados por los profesores en sus aulas, para comprobar las semejanzas y diferencias con las anteriores.
3. Resultados de las pruebas, con ejemplos concretos del alumnado, para valorar las dificultades de aprendizaje.
4. Diseños curriculares y programaciones de aula que nos muestren las diferencias y semejanzas con lo solicitado a través de los exámenes y pruebas externas.
5. Entrevistas, mesas de debate crítico, encuestas... realizadas a profesores y coordinadores de pruebas externas.

Con esta base empírica se pretende mostrar que el estudio geográfico escolar tradicional está determinado por una yuxtaposición de descripciones analíticas que no se integran en una explicación razonada de problemas sociales y ambientales. Esta yuxtaposición es resultado de una serie de condicionantes externos (el control del aprendizaje deseado) e internos (las rutinas adquiridas en la formación inicial del profesorado). Una manera de entender el currículo que da lugar a obstáculos para el aprendizaje escolar.

El estudio comparativo de las prácticas escolares en los países iberoamericanos nos permitirá verificar la generalización de unas maneras de entender la geografía escolar que desde este Foro entendemos como un obstáculo para una educación que persiga la autonomía integral de la persona.

Intervenciones en el debate para precisar el sentido de la investigación planteada

A continuación se reflejan las intervenciones recibidas en el *Geoforo* respecto a esta propuesta de investigación colectiva. Las resumimos en forma de tabla, en el Cuadro 7, para evitar transcribir cada una de las intervenciones individuales, que, en todo caso, se pueden consultar en el sitio www.geoforo.com (Archivo del Foro). Se transcriben fragmentos de opiniones de profesores en el debate, tal como han sido formulados:

Cuadro 7 **Selección de opiniones en el debate acerca de la investigación planteada en el** ***Geoforo***

Necesidad de precisar los conceptos que utilizamos. Por ejemplo: La pérdida de habilidades geográficas entre otras se debe a la falta de distinción entre tradicional y tradicionalista. Las diferencias entre tradicional (propio de la evolución histórica, lo que se transmite por generaciones) y lo tradicionalista (el dogma de una concepción de la geografía escolar).
Relacionar los diferentes niveles de enseñanza. Interesante ingresar también la investigación en los niveles de educación básica primaria.
Exames e Programas: muitos de nós constatarão que há uma diferença significativa entre os programas e os exames; julgo que esta dimensão é importante, mas não deve ser central, sob o risco de retirar unidade ao nosso projecto.
Necesidad de avanzar con datos empíricos: es preciso avanzar en la definición de los errores que cometen los alumnos para poder entender los obstáculos que se interponen en su aprendizaje.
Necesidad de definir estas dificultades en relación con las competencias generales y las específicas: sería conveniente tener presentes algunos grandes "grupos" de "dificultades" que pudieran estar presentes en los alumnos: a) relacionadas con el conocimiento específicamente geográfico; b) relacionadas con grandes destrezas o competencias generales (lectura, interpretación de textos, etc.); c) relacionadas con la concepción del conocimiento escolar (y, por tanto, con su función, en la propia institución escolar); d) relacionadas con la propia concepción del conocimiento.
Analizar el contexto social de los problemas escolares: muchas de las respuestas "erróneas" de los alumnos en situaciones de examen pueden ser debidas, en parte (claro), a la actitud de "estudiantes" que tienen dentro de la institución, actitud que no les hace asumir los problemas planteados como problemas reales (como desearía el profesor), sino como pasos a superar en su vida diaria de estudiante, es decir, una actitud que le lleva más bien a buscar una "solución rápida" a esa tarea, pero no a involucrarse cognitivamente ni emotivamente en ella (a este respecto es muy interesante por ejemplo el artículo de Eduardo García Díaz, nuestro colega del IRES, en el nº 384, Octubre 2008, de <i>Cuadernos de Pedagogía</i>).
Definir el proceso de investigación con el análisis de las opiniones y datos empíricos que aporten los miembros del <i>Geoforo</i> , que representan situaciones escolares diversas.

Fuente: Elaboración propia a partir de informaciones del *Geoforo*.

Las intervenciones de los participantes en el *Geoforo*, así como la relectura de trabajos anteriores nos ha permitido la definición del problema.

Uno de los objetivos básicos de las sociedades iberoamericanas, así como uno de los retos de la Unión Europea en la Agenda de Lisboa del año 2000, consiste en incorporar un mayor número de jóvenes a los estudios posteriores a las enseñanzas básicas; o sea, la enseñanza secundaria postobligatoria y los estudios universitarios.

Este acceso rompe con el esquema selectivo del modelo de la enseñanza de élites y busca mejorar la calidad educativa, a la par que la equidad del sistema escolar. Las dificultades que ha tenido la Unión Europea para alcanzar estos objetivos deben servir de guía para evitar que se repitan los mismos problemas en América Latina, en especial en lo que supone la segregación y marginación de los grupos con menos campo cultural social y familiar.

En este sentido, los estudios realizados por las didácticas específicas, como es el caso que nos ocupa, pueden facilitar datos empíricos que permitan afrontar estos retos en la pertinencia al acceso a la educación superior sin renunciar a las finalidades de una educación ciudadana, que en nuestro caso se definen de la siguiente manera:

1. La institucionalización del saber escolar geográfico en el siglo XIX en la Península Ibérica y en los primeros decenios del siglo XX en la mayoría de los países iberoamericanos respondía a unas demandas sociales de la burguesía ascendente. Por esa razón se incorporó en primer lugar a los estudios secundarios y universitarios y finalmente a la Educación Primaria. Sin embargo, en estos momentos, años que inician un tercer milenio, las demandas de la sociedad de la información y el conocimiento son diferentes.

Es en este sentido en el que entendemos que la enseñanza de la geografía, organizada sobre los parámetros de su origen institucional, genera numerosos obstáculos al conjunto de la población, en especial a los grupos más vulnerables, para poder aprovechar este tipo de conocimientos para interpretar el mundo presente. Son necesarios nuevos hechos y datos que faciliten las tareas teóricas de interpretación de la realidad social y espacial, donde los problemas ambientales, las segregaciones humanas (guetos, marginaciones) son asuntos que preocupan a gobiernos y a la ciudadanía en general. Desde hace tiempo hemos apostado por desarrollar una enseñanza de la geografía que contribuya a la educación ciudadana (como se ha podido ver en las referencias de algunos trabajos ya citados)[\[21\]](#).

2. El acceso a la educación superior se organiza a través de una secuencia de exámenes y controles que están determinados por una lógica de una cultura académica obsoleta. Los exámenes de las aulas en la educación básica toman como referencia la geografía y la historia académica, que se difunde a través de controles externos: Pruebas de Acceso a la Universidad en España, Exames de Final do Ensino Secundário en Portugal, Exámenes para acceder a ciclos formativos de formación profesional o simplemente para obtener el título de Graduado en distintos niveles de las enseñanzas básicas y obligatorias. Estudios que realizaron algunos miembros del Consejo Directivo del *Geoforo* confirmaban esta hipótesis, aportando datos empíricos de la situación de dichos exámenes en España y Portugal[\[22\]](#).

3. La formación del profesorado en los países ibéricos y de América Latina está muy condicionada por una parcelación del saber escolar, de tal manera que no suele existir una concepción interdisciplinar entre el objeto de estudio, la organización de los centros escolares, las características de las personas que aprenden, la organización social y la metodología que favorece el aprendizaje humano.

En este sentido, como han mostrado algunos trabajos de nuestros colegas iberoamericanos, la imagen pública de la Geografía escolar supone un conjunto de obstáculos para el desarrollo del aprendizaje de las personas que quieren comprender el mundo cotidiano con la ayuda de este conocimiento[\[23\]](#). Una manera de entender la enseñanza que da lugar a rutinas obsoletas, como es el uso de libros de texto enciclopédicos que poco aportan al conocimiento de la problemática social de nuestro tiempo[\[24\]](#).

Por eso mismo desde los primeros momentos hemos pretendido desde el *Geoforo* combatir este obstáculo académico. Entendimos, y entendemos, que presentar los hechos y datos académicos como una síntesis de saber escolar, que el alumnado debe aprender, supone separar al alumnado de la comprensión de su realidad social cotidiana. Y en este sentido se provoca una actitud de minusvaloración del estudio escolar, pues no resulta útil para comprender los hechos e informaciones que se distribuyen a través del ciberespacio.

Por eso desde el *Geoforo* y las universidades implicadas en este proceso de impugnación del saber académico obsoleto, nos hacemos eco de una reivindicación de un saber escolar que asuma el rigor racional y científico de las investigaciones universitarias, pero que al mismo tiempo sepa analizar los problemas cotidianos que condicionan el aprendizaje del alumnado en un contexto social diferente, y a menudo complicado[25].

Estas actuaciones se concretan en:

1. El estudio de los obstáculos que impiden un conocimiento y comprensión de los problemas sociales y ambientales desde las materias Geografía (y otras ciencias sociales) en la Educación Básica y Obligatoria para toda la ciudadanía[26].
2. Proponiendo una serie de medidas que contribuyan a favorecer la cohesión social e integración regional a través del diálogo crítico en el marco escolar formal e informal.
3. Estableciendo una red de profesores, colectivos e instituciones en relación con los objetivos de mejora del campo de la educación en ciencias sociales, geografía e historia y de la correspondiente formación docente[27].

Esta manera de entender la investigación didáctica es la que nos ha llevado a analizar las diferentes pruebas externas que se realizan para valorar su influencia en la manera que tiene de organizar la docencia el profesorado. Es evidente que para llevar a cabo una investigación es preciso contar con referencias bibliográficas y otros trabajos empíricos que mostraran la utilidad de dicha vía de trabajo. Nosotros contamos con trabajos parciales realizados en los sistemas escolares iberoamericanos, pero sobre todo teníamos el precedente del estudio realizado en Finlandia en los años ochenta del siglo XX en la Tesis doctoral de Lea Houtsonen[28].

Por consiguiente necesitábamos contrastar este tipo de referencias bibliográficas externas con datos públicos que permitan verificar a cualquier investigador la veracidad de las pruebas empíricas. Por eso acudimos a los exámenes escolares (deben ser conservados y custodiados en los centros de enseñanza) y las Pruebas de Acceso a la Universidad, o semejantes, pues requieren un control administrativo de custodia y difusión pública. De esta manera ya podíamos abordar los siguientes aspectos:

1. Análisis de los diferentes controles internos (exámenes escolares) que existen en el área de Ciencias Sociales, y más particularmente en geografía, que dificultan o favorecen el acceso de los grupos más vulnerables a la ciudadanía plena (a la sociedad de conocimiento).

2. Análisis de las Pruebas de Acceso a las Universidades, así como pruebas semejantes en otros países, al finalizar la educación secundaria. ¿Cómo se facilita o se obstaculiza el acceso de personas a la Universidad? Análisis de la normativa general y estudio de las pruebas de Geografía e Historia.
3. Comparar los programas de formación del profesorado en las enseñanzas básicas (Enseñanzas Primaria y Secundaria), en especial con el alumnado de 11 a 16 años (adolescente) de los países iberoamericanos para detectar cómo puede ayudar una mejor formación inicial en el combate frente a este tipo de obstáculos.
4. Valorar la incidencia de los programas de formación inicial en la profesión docente, estudiando las relaciones que se establecen entre las universidades y los niveles de educación básica.
5. Estudio de los instrumentos intelectuales (programas, materias) que se proponen en la formación de los futuros docentes de estudios básicos y obligatorios. Planes de formación para atender a la diversidad de alumnos, a la heterogeneidad de situaciones sociales, familiares, de capacidades y actitudes del alumnado de edades adolescentes. Estudio de los planes de formación inicial y permanente del profesorado.

El trabajo diseñado suponía un reparto de tareas. Cada uno de los profesores colaboradores se comprometería a:

1. Revisión de la bibliografía internacional existente sobre pruebas externas de acceso a la Universidad (en el área de Geografía e Historia) y sobre la formación inicial del profesorado.
2. Recoger y analizar exámenes escolares representativos de las clases de Geografía e Historia en los niveles de educación básica obligatoria.
3. Colaborar en el estudio de tres Pruebas Externas (p.e. Pruebas de Acceso a la Universidad, Exámenes de Bachillerato, de fin de ciclo de Educación Básica, de Graduado en Secundaria...), para conocer cómo se valora el conocimiento de Geografía e Historia.
4. Colaborar en el establecimiento de la red de profesores, colectivos e instituciones, aprovechando las actuales: *Geoforo*, *Geopaideia*, *Geoperspectivas*, *Gea-Clío*, *Humus*, *Red IRES*.

Este último objetivo se puso de manifiesto en la celebración del Coloquio de la *REDLAGEO* que se celebró en junio de 2010 en São Paulo, donde acudieron cerca de 100 investigadores en enseñanza de la geografía y donde las principales ponencias fueron desarrolladas por miembros del *Geoforo*. La reivindicación del carácter investigativo para la didáctica de la geografía fue una constante en las intervenciones de los asistentes, entre los que destacaban los jóvenes graduados universitarios, al como se puede leer en la reseña publicada en la sección “Noticias” del *Geoforo* [\[29\]](#).

Con el objetivo de concretar este proyecto de investigación pensamos que sería una buena proyección pública participar en un concurso público para mostrar la necesidad de dicha investigación. Así un grupo de profesores se organizó en torno al *Geoforo* y

presentamos una candidatura al proyecto ALFAIII/Unión Europea, en junio de 2010. Bajo el título de “A inovação didáctica como condição para a coesão social. O estudo de caso da Geografia”[30]. Se pretendía desarrollar una investigación en didáctica de la geografía, pues entendíamos que era necesaria para poder cambiar realmente el estado de rutinas académicas, pues esa era (y es) la manera principal de organizarse el estudio de esta materia. Contamos para este objetivo con la colaboración de un total de diez universidades iberoamericanas: cuatro en España, una en Portugal y cinco de otros tantos países iberoamericanos.

Sin embargo este diagnóstico que realizamos sobre el sistema escolar, mostrando que existen numerosos obstáculos culturales que impiden el acceso a las personas de extracción social menos favorecidas, no fue compartido desde la comisión de selección de los proyectos. En cualquier caso, el rechazo de la candidatura generó un amplio eco de apoyo a la iniciativa mantenida desde el *Geoforo* y nos animó a continuar con el trabajo iniciado[31]. Analizada con perspectiva de un tiempo pasado y habiendo estudiado las candidaturas aprobadas, entendemos que el proyecto Alfa se encuentra más dirigido a promover la difusión del conocimiento entre los centros universitarios que a analizar los factores que determinan el fracaso social de la educación. Por lo demás, ante una posible futura candidatura se necesitaría contar con más socios de países iberoamericanos.

Trazando el camino para el futuro inmediato

El proceso de globalización, que anuncia una nueva sociedad de la información y el conocimiento, dista mucho de ser homogéneo. Es diferente y, a menudo, desigual, de tal manera que las diferencias regionales de recursos ambientales, sociales, culturales y económicos se convierten en diversos niveles de desarrollo humano, como se ha mostrado en estudios empíricos desde la ciencia geográfica. Por eso, en el *Geoforo* hemos venido trabajando por conservar las diferencias y combatir las desigualdades, en especial los obstáculos para el acceso a la cultura escolar.

Reconocer las diferencias y fomentar una participación comunitaria es una tarea compleja. Romper con las tradiciones del despotismo ilustrado supone tener la capacidad de compartir ritmos de aprendizaje. Y eso implica no imponer unas maneras de trabajar y entender el conocimiento de la geografía, por mucho que uno piense que tiene la razón universal. Se trata de tejer alianzas para actuar globalmente después de razonar y sentir los problemas concretos y locales. En este sentido hemos avanzado en la confección de una bibliografía compartida y en el análisis de los distintos sistemas educativos de los países iberoamericanos. Una tarea que pensamos desarrollar junto a los nuevos debates que surjan de las necesidades particulares.

Sin duda es una tarea ambiciosa y de largo alcance, lo que implica que su valoración tenga en cuenta sobre todo los procesos y no resultados concluyentes. En efecto, una de las lecciones más contundentes de cualquier investigación social es que sus estudios dependen de las preocupaciones de los sujetos, que son a la vez objetos de dicho análisis. En el caso presente la complejidad es mayor, pues una parte de los sujetos didácticos se corresponden con los docentes y a su vez investigadores.

Notas

[1] Hemos utilizado Schütz, 2003; y Wikipedia para los artículos sobre el español en el mundo.

[2] Capel, 2009.

[3] <http://www.geoforo.com/>.

[4] <http://www.ub.es/geocrit/menu.htm>.

[5] Entre los numerosos foros de Geografía que se pueden encontrar con la ayuda de un buscador, nos han interesado, concretamente: el portal patrocinado por el gobierno argentino (<http://www.educ.ar/>), en el cual existen contribuciones plurales, aunque poco organizadas; el foro del Colegio de Geógrafos de España (<http://foro.geografos.org>), que posee una sección de educación, pero con escasa participación; y *The Geography site* (<http://www.geography-site.co.uk/pages/forum.html>), creado por David Robinson, con una amplia variedad de recursos.

[6] En la analítica web se entiende por “tasa de rebote” (*bounce rate*) o “porcentaje de rebote” el porcentaje de visitas a una página (o porcentaje de visitantes) que abandona el sitio web desde la página de acceso (destino), sin llegar a navegar en otras páginas o sin realizar ninguna acción medible. Por tanto, si una visita llega a la página, ve su contenido, pero no pasa a otra página del sitio web, esa visita es contabilizada como “rebote”.

[7] Este tercer *Geoforo* ha contado con la ayuda de Antonio Romero Costa como administrador del sitio desde la Universidad de Barcelona. Gracias a él ha mejorado la presentación formal de los contenidos que se organizan en las secciones de Foro: archivo del foro, noticias, recursos, enlaces y nosotros (donde se presentan los miembros del Consejo Directivo).

[8] Así, en esta sección se han registrado las aportaciones de Fabián Araya sobre la enseñanza de la geografía en Iberoamérica, de Xosé M. Souto sobre el sentido de la educación geográfica en el siglo XXI, de Nancy Palacios sobre el comportamiento escolar y la participación democrática en la escuela, de *Geopaideia* sobre la enseñanza de la geografía en Colombia y de Sergio Claudino sobre la enseñanza de la misma materia en Portugal. Es decir, podemos encontrar en esta sección una cierta visión panorámica, con valoración crítica, del estado de la educación geográfica en Iberoamérica en los primeros años del siglo XXI. Por su parte, los balances anuales nos permiten comprobar el dinamismo e interés de los debates desarrollados.

[9] Ello se percibe en las reuniones de profesores de didáctica de las ciencias sociales en España, en el caso de la *Associação de Profesores de Geografia* de Portugal o también en el caso iberoamericano, como se pudo comprobar en el reciente Coloquio *Internacional de Investigadores en Geografia*, promovido por la REDLAGEO y que se celebró en São Paulo en junio de 2010.

[10] Sobre las relaciones entre nacionalismo y enseñanza de la geografía se pueden consultar diversos trabajos del grupo de Horacio Capel, entre ellos los siguientes:

CAPEL SÁEZ, Horacio *et al.* *Ciencia para la burguesía. Renovación pedagógica y enseñanza de la geografía en la revolución liberal española (1814-1857)*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 1983; CAPEL SÁEZ, H. *et al.* *Geografía para todos. La geografía en la enseñanza española durante la segunda mitad del siglo XIX*, Barcelona: Los Libros de la Frontera, 1985. También quienes esto suscriben han elaborado algunas reseñas bibliográficas y estudios sobre los manuales escolares donde muestran esta conexión entre la formación patriótica y la enseñanza de la geografía.

[11] En el primer decenio del siglo XXI uno de cada tres estudiantes de la Educación Obligatoria no alcanzaba el graduado básico y casi la mitad del alumnado no estaba en el curso que le correspondía por la edad, o sea, había repetido un curso o más. Incluso, las cifras oficiales del Ministerio de Educación indicaban que los datos eran peores si se medían a través de las calificaciones escolares de los centros que si se medían por los resultados de las pruebas PISA.

[12] Los datos oficiales de Portugal sobre el éxito escolar de sus alumnos son un poco mejores que los de España, pues superan el 80% los que obtienen la titulación básica (en España no superan el 70%), si bien el porcentaje desciende al 66% en la titulación de Secundaria (12º año), según las Estadísticas Oficiales del curso 2008/09.

[13] Así lo pone de manifiesto el análisis de las diferentes concepciones que tienen alumnos adolescentes de Portugal (Lisboa) y España (Valencia), como se recoge en Claudino, 2007.

[14] Nos referimos a conjunto de artículos de la revista *Didáctica Geográfica*, segunda época, número 9, monográfico sobre geografía y educación para la ciudadanía. Valencia: Grupo de Didáctica de la AGE / Universidad Complutense de Madrid / ECIR, 2007.

[15] Así, destacamos las aportaciones de Fernández Caso, 2008 y de Rodríguez Doménech, 2008, aportaciones en las que, con diferentes posiciones teóricas, la pretensión es semejante: relacionar la propuesta de educación geográfica con las nuevas demandas sociales.

[16] *IV Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, integrado por los ministros de Educación de los países de la región.

[17] Por su parte, la *VIII Conferencia Iberoamericana de Educación* subrayaba en Sintra (julio de 1998) la importancia política de la educación para hacer frente a los retos de la globalización.

[18] Los autores de la presente comunicación ya trataron estas relaciones entre Geografía y ciudadanía en anteriores coloquios; así puede verse en Souto González y Claudino, 2004.

[19] Utilizamos el informe de United Nations Development Programme, 2009, que recoge datos de 2007.

[20] Davies, 2009.

[21] Vid. Souto y Claudino, 1998.

[22] Vid. Souto González y Claudino, 2001 y 2009 y Souto González, 2010.

[23] Fernández Caso, 2010.

[24] Es lo que ha puesto de manifiesto otro de los colegas del *Geoforo* en sus trabajos académicos y de divulgación: Vid. Santiago Rivera, 1997 y 2003.

[25] Por este motivo desde el *Geoforo* estamos impulsando la confección de una bibliografía internacional sobre didáctica de geografía que recojan las principales obras de esta materia.

[26] Un ejemplo significativo es el estudio realizado durante su Tesis doctoral por el profesor sevillano Francisco F. García Pérez, que permite diseñar una metodología de actividades que tenga en cuenta la progresión del aprendizaje del alumnado (García Pérez, 2003).

[27] Sobre la formación docente se han establecido algunas bases sólidas teóricas en trabajos de algunos miembros del *Geoforo*, como por ejemplo en García Pérez y De Alba Fernández, 2008.

[28] Vid. Houtsonen, 1988.

[29] Reproducimos una parte de esta reseña: “O Colóquio foi marcado pelo debate sobre a relação a Geografia Académica, a Didáctica da Geografia e a Geografia Escolar. A Didáctica foi considerada um dos ramos da Geografia Académica e insistiu-se na matriz comum entre esta e a Geografia Escolar, entendida como uma recontextualização da própria Geografia Académica”. En la sección “Noticias” del *Geoforo* se puede encontrar la información completa de este Coloquio.

[30] El proyecto fue presentado en portugués, dado que la dirección del estudio correspondía a Sérgio Claudino, del Instituto Universitario de Geografía da Universidade de Lisboa.

[31] La candidatura del *Geoforo* fue rechazada con una puntuación de 23 sobre un total posible de 50 puntos. Las reacciones de los miembros del *Geoforo* fueron una expresión elocuente del grupo social que se está gestando. Un ejemplo es la respuesta del Grupo Geopaideia en voz de Nubia Moreno: “Desafortunadamente, los procesos no siempre funcionan como se esperaría y por ello vemos hoy una negación de aprobación en el marco de una convocatoria que en su naturaleza es muy valiosa y necesaria para los contextos mundiales y para la renovación de una enseñanza geográfica comprometida con el mundo contemporáneo. Siento que la ganancia de esta experiencia, y que no se nos puede arrebatar por o desde alguna convocatoria, es el reconocimiento de las inquietudes que convocan a una serie de docentes, académicos e interesados en los asuntos de la espacialidad y su enseñanza; esto que ahora parece debilidad es una valiosa oportunidad para convertirla en fortaleza y afianzar -por ejemplo- los trabajos en Redes y el portal, que de manera sencillamente hermosa, llama Souto "lugar" en el *Geoforo*.

Bibliografía

CAPEL, Horacio. La enseñanza digital, los campus virtuales y la geografía. *Ar@cne. Revista Electrónica de Recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, nº 125, 1 de octubre de 2009. <<http://www.ub.es/geocrit/aranca/aranca-125.htm>>. [8 de noviembre de 2010].

CLAUDINO, Sérgio. Representações territoriais de estudantes portugueses e espanhóis de Geografia ou o questionamento da educação geográfica. In MARRÓN GAITE, M^a Jesús; SALOM CARRASCO, Júlia; SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel (eds.). *Las competencias geográficas para la educación ciudadana*. Valencia: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universitat de València, 2007, p. 347-359.

DAVIES, James B. *Personal Wealth from a Global Perspective*. Oxford: Oxford University Press, 2009.

FERNÁNDEZ CASO, M^a Victoria. Geografía y formación ciudadana en el nuevo milenio: elementos para una transmisión significativa de contenidos escolares. *Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 26-30 de mayo de 2008. <<http://www.ub.es/geocrit/-xcol/196.htm>>. [12 de septiembre de 2010]. [ISSN 1138-9788].

FERNÁNDEZ CASO, M^a Victoria; GUREVICH, Raquel; SOUTO, Patricia; BACHMANN, Lía; AJÓN, Andrea; QUINTERO, Silvina. La imagen pública de la geografía. Una indagación desde las visiones de profesores y padres de alumnos secundarios. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, Vol. XV, nº 859, 15 de febrero de 2010. <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-859.htm>>. [ISSN 1138-9796]. [23 de febrero de 2010].

GARCÍA PÉREZ, Francisco F. *Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano. La relevancia educativa de las concepciones sobre la ciudad*. Sevilla: Díada Editora, 2003.

GARCÍA PÉREZ, Francisco F. y DE ALBA FERNÁNDEZ, Nicolás. ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2008, vol. XII, núm. 270 (122). <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>>. [14 de junio de 2010]. [ISSN: 1138-9788].

HOUTSONEN, Lea. The reform of geography teaching in the Finnish upper secondary school and its reflection in the Matriculation Examinations of 1976-1985. *Fennia*, vol. 166:2, 1988, p.413-570.

RODRÍGUEZ DOMÉNECH, M^a Ángeles. Una enseñanza nueva en una cultura nueva. El caso de la geografía en el bachillerato. *X Coloquio Internacional de Geocrítica. Diez años de cambios en el mundo, en la geografía y en las ciencias sociales, 1999-2008. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 26-30 de mayo de 2008. <<http://www.ub.es/geocrit/-xcol/314.htm>>. [12 de septiembre de 2010]. [ISSN 1138-9788].

SANTIAGO RIVERA, José Armando. Una aproximación a la práctica del docente que enseña Geografía. *Geoenseñanza*, vol. 2, 1997, p. 7-37.

SANTIAGO RIVERA, José Armando. *La globalización, la realidad geográfica y la enseñanza de la geografía desde las concepciones de los educadores. Un modelo geodidáctico*. Tesis de Grado de Doctorado en Ciencias de la Educación no publicada. Caracas: Universidad Santa María, 2003.

SCHÜTZ, Ricardo. O Inglês e o Português no Mundo. In *English Made in Brazil*. [En línea]. 4 de agosto de 2003. <<http://www.sk.com.br/sk-stat.html>>. [10 de noviembre de 2010].

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel. Las PAU de Geografía de España: ¿Un obstáculo o una oportunidad? Una aportación desde la experiencia de los exámenes PAU de la Comunidad Valenciana. *2º Seminario de formación del profesorado de la A.G.E.*, Universidad Carlos III, Getafe, 1-3 de octubre de 2009. [En línea] age.ieg.csic.es/docs_externos/PresentGETAFE09/PAU/ [15 de junio de 2010].

SOUTO, Xosé Manuel y CLAUDINO, Sérgio. Simposio Internacional de Geografía. Oporto, 23-29 de agosto de 1998: El necesario regreso al compromiso social del conocimiento geográfico. *Biblio 3W Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, nº 119, 23 de octubre de 1998. [En línea]. <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-119.htm>>. [16 de septiembre de 2010]. [ISSN 1138-9796].

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel y CLAUDINO, Sérgio. Obstáculos en la innovación de la didáctica de la Geografía. In MARRÓN GAITE, M^a Jesús (ed.). *La Formación Geográfica de los Ciudadanos en el Cambio de Milenio*. Madrid: Asociación de Geógrafos Españoles / Associação de Professores de Geografia de Portugal / Universidad Complutense de Madrid, 2001, p. 191-203.

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel y CLAUDINO, Sérgio. Exames de Geografia, programas e inovação didáctica. In *Actas do IV Congresso Ibérico de Didáctica da Geografia: A Inteligência Geográfica na Educação do Século XXI* (Lisboa, 6 e 7 de Novembro de 2009). Lisboa: Associação de Professores de Geografia, 2009, p. 21-30.

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel y CLAUDINO, Sérgio. Educação Geográfica e Cidadania no Século XXI. *Actas do V Congresso da Geografia Portuguesa Portugal: Território e Protagonistas*. Guimarães: Universidade do Minho e Associação Portuguesa de Geógrafos, Outubro de 2004, 14 p. [CD-Rom].

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME. *Human Development Report 2009. Overcoming barriers: Human mobility and development*. New York: United Nations Development Programme, 2009. [Datos del año 2007].

© Copyright Xosé Manuel Souto González, Sérgio Claudino, Francisco F. García Pérez, 2010

© Copyright *Biblio3W*, 2010

Ficha bibliográfica:

SOUTO GONZÁLES, Xosé Manuel; CLAUDINO, Sérgio; GARCÍA PÉREZ, Francisco F. Diversidades geográficas y construcción de un saber crítico para participar en red. La experiencia del Geoforo Iberoamericano. Balance inicial. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, Vol. XV, nº 902, 30 de diciembre de 2010. <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-902.htm>>. [ISSN 1138-9796].