

DIEGO GARCÍA MONTEAGUDO¹

REPRESENTACIONES SOCIALES E INNOVACIÓN GEOGRÁFICA. EL CASO DE VALENCIA

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar las representaciones sociales que los estudiantes de diferentes niveles tienen acerca de la Geografía. Este es un tema que ha sido poco estudiado en las investigaciones sobre la enseñanza de la Geografía, pese a que es una de las innovaciones fundamentales en didáctica de las ciencias sociales. Para ello hemos revisado la literatura científica sobre este tema y hemos diseñado una encuesta para conocer las representaciones sociales que los alumnos de diferentes niveles y sus familias tienen acerca de la Geografía en Valencia y su área metropolitana. Nos hemos apoyado en la teoría de las representaciones sociales y su relación con la Geografía de la Percepción y del Comportamiento. Los resultados se presentan al final del artículo en base a unos modelos agrupados por perfiles de edad.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la Geografía, innovaciones, representaciones sociales, Geografía de la Percepción y del Comportamiento, modelos.

ABSTRACT

SOCIAL REPRESENTATIONS AND GEOGRAPHIC INNOVATION: THE CASE OF VALENCIA

This paper aims to analyze the social representations that students of different levels have about geography. This is a topic that has been little studied in research on the teaching of geography, although it is one of the key innovations in teaching social sciences. So we have reviewed the scientific literature on this subject and we have designed a survey to know the social representations that students of different levels and their families have about geography in Valencia and its metropolitan area. For this we present a brief reference to the theory of social representations and its connection to the Geography of Perception and Behavior. The results are reported at the end of the article based on some models grouped by age profiles.

KEY WORDS: Geography teaching, innovation, social representations, Geography of Perception and Behavioral models.

INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO

La enseñanza de la geografía ha experimentado notables cambios en las últimas tres décadas. La transmisión de conocimientos y los cambios epistemológicos han sido los dos aspectos que más han afectado a la enseñanza y el aprendizaje de esta ciencia. Estos cambios se han notado en la geografía escolar, a partir de nuevos contenidos y nuevas técnicas de aprendizaje que tratan de incardinarse con la pujante realidad de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC). La división tradicional entre geografía física y humana (GRAVES, 1985) está desapareciendo, dando paso a una fusión entre ambas ramas geográficas con la finalidad de analizar el territorio desde una óptica integral, en la que se hace necesario fomentar la multidisciplinariedad y la interdisciplinariedad de las ciencias naturales y las ciencias sociales, entre las que se encuentra la propia geografía. La introducción de innovaciones en una materia curricular es el resultado de la participación de todos los agentes educativos. Los gobiernos nacionales han sido los únicos agentes que definían los currículos escolares en función de la política educativa de sus respectivos países; sin embargo, la legitimidad del marco educativo es una cuestión sobre la que tienen que decidir diversos agentes, y la sociedad tiene que involucrarse en su conjunto.

¹ Licenciado en Geografía. Máster Profesorado Educación Secundaria. Universidad de Valencia

Las investigaciones científicas deben ofrecer posibilidades de interpretación a las comunidades escolares que organizan el marco escolar diariamente (SOUTO, 1998), ya que la innovación educativa responde a los intereses profesionales de los docentes que pretenden mejorar el aprendizaje del alumnado. Frente a este marco curricular, se nos presenta un campo de estudio cuasi utópico que podemos denominar “deseo de geografía”. Se trata de las tres declaraciones internacionales (1992, 2000 y 2007) aprobadas por la Comisión de Educación Geográfica de la Unión Geográfica Internacional (IGUCGE). En la primera se defendió una educación internacional, ambiental y para el desarrollo, con la finalidad de conseguir una ética ambiental. En la segunda, la influencia de las nuevas tecnologías y el desarrollo global marcaron la necesidad de incluir la diversidad cultural y la realización de estudios interculturales mediante un enfoque geográfico. De la tercera nos interesa destacar, la inclusión de la percepción geográfica como uno de los siete criterios geográficos para seleccionar temas geográficos. En concreto, se habla de la percepción geográfica del espacio, del lugar y del ambiente, a partir de temas como la provisión, el uso, la evaluación, la formación y la significación del espacio, el lugar y el ambiente. Como desarrollaremos en el siguiente punto, las percepciones geográficas son una de las corrientes que más pueden contribuir al conocimiento de las representaciones sociales de la Geografía. Por todo ello, es importante conocer las representaciones sociales de los alumnos y de sus familias acerca de la propia materia, en este caso de la geografía. Con el conocimiento de estas representaciones sociales, concepciones espontáneas o ideas previas, los docentes pueden desarrollar la investigación, dotándose de herramientas y resultados que les permitan avanzar en el camino que se han marcado en su trabajo cotidiano. La premisa de esta investigación didáctica es que la toma de decisiones respecto de la educación (políticas de educación, desarrollo tecnológico, financiación y cambio curricular) depende crecientemente de la aceptación social de las prioridades y orientaciones de la actividad científica.

En esta línea, las percepciones sociales sobre la relevancia y sentido de la ciencia y sus productos, se vuelve un factor de promoción o un obstáculo a los objetivos, aún cuando tengan el aval académico e intelectual (FERNÁNDEZ CASO et al., 2010). En consecuencia, defendemos una mayor participación social en la definición de los contenidos que se establecen en las agendas curriculares, sin que esto signifique que la dinámica de las disciplinas deba adaptarse por completo a las demandas sociales. De hecho, uno de los principales motivos que nos han llevado a desarrollar esta investigación didáctica ha sido la comprobación de que las representaciones sociales de la ciencia no son un elemento suficientemente presente en las agendas de las disciplinas académicas.

1.-LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y LA GEOGRAFÍA DE LA PERCEPCIÓN Y DEL COMPORTAMIENTO

1.1.-*La teoría de las representaciones sociales*

El concepto de representaciones sociales cuenta con una tradición filosófica e investigadora originada en el siglo XIX, que emana del campo de las ciencias sociales, y especialmente de la psicología. Para la educación y, en concreto, para la didáctica de las ciencias sociales es importante conocer la organización y el significado del sentido común para poder responder a una serie de cuestiones sobre el origen y la naturaleza del saber que se origina en las interacciones cotidianas, así como cual es el contenido del que se nutre. Los investigadores han asumido dos marcos epistémicos muy diferentes: por un lado, los que sitúan las creencias cotidianas en un proceso histórico y social; por otro, los que las consideran parte de la naturaleza humana. En suma, ambos modelos interpretan la actividad psicológica, recurriendo a términos muy semejantes, aunque estén situa-

dos en programas de investigación diferentes (CASTORINA Y HORN, 2008). El inicio de la psicología como ciencia experimental en el último tercio del siglo diecinueve, de la mano del catedrático alemán Wilhelm Wundt (1832-1920), no dejó de lado las preocupaciones sociales y las inquietudes que este mismo pensador tenía sobre la construcción de modelos de explicación de la conducta desde una óptica social. Wundt desarrolló una psicología social o etnopsicología (la *Völkerpsychologie*), en la que mostraba una metodología basada en la interpretación de los productos de la experiencia colectiva. Para trazar la evolución de la mente humana, prestó atención al lenguaje y su relación con el pensamiento y sus producciones. Se descubrió que existe un primitivo movimiento de impulso que implica expresiones afectivas espontáneas y que generan respuestas de otros individuos (MORA, 2002). Las aportaciones de Wundt fomentaron el desarrollo de dos vertientes: el interaccionismo simbólico en la sociología estadounidense y la investigación sobre representaciones sociales por parte de Serge Moscovici. Desde la sociología, las publicaciones de Émile Durkheim (1858-1917) llevan a diferenciar las representaciones sociales individuales de las representaciones sociales colectivas, pues la conciencia colectiva trasciende a los individuos como una fuerza coactiva y puede ser visualizada en los mitos, la religión, las creencias y otros productos culturales colectivos.

En consecuencia, los campos teóricos de la psicología (representaciones sociales colectivas) y de la sociología (representaciones sociales individuales) quedaron diferenciados, a efectos de las representaciones sociales. Bajo esta concepción, Serge Moscovici (1925-2014) desarrolló una teoría en psicología social con marcada tendencia sociológica en un contexto científico marcado por la influencia norteamericana, en el que las investigaciones psicológicas se centraban en lo individual. Moscovici define las representaciones sociales como una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación.

Todo esto significa que es el conocimiento de sentido común que tiene como objetivos comunicar, estar al día y sentirse dentro del ambiente social, cuyo origen está en el intercambio de comunicaciones del grupo social (MORA, 2002).

Con los avances en la investigación, las definiciones anteriores han experimentado algunos matices. Para Denise Jodelet (1985), la representación social designa el saber de sentido común, cuyos contenidos hacen manifiesta la operación de ciertos procesos generativos y funcionales con carácter social. En segundo lugar, Robert Farr (1983) introduce una perspectiva enriquecedora sobre el origen y las funciones de las representaciones sociales de Moscovici. Las representaciones sociales aparecen cuando los individuos debaten temas de interés mutuo o cuando existe el eco de los acontecimientos seleccionados como significativos o dignos de interés por quienes tienen el control de los medios de comunicación. En la definición completa, Farr (1983 p. 655) recoge la doble funcionalidad de las representaciones sociales: "Sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propios. No representan simples opiniones acerca de, imágenes de, o de actitudes hacia, sino teorías o ramas del conocimiento con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad. Sistemas de valores, ideas y prácticas con una doble función: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal".

Para sintetizar lo anterior, María Auxiliadora Banchs (1982) enfatiza el doble carácter (contenido y proceso) de las representaciones sociales.

Así las representaciones sociales son una particular forma de conocimiento y también una estrategia de adquisición y comunicación del mismo conocimiento. Por tanto, son una forma de reconstrucción mental de la realidad generada en el intercambio de informaciones entre sujetos. Su interpretación de la idea de representación social alude a una forma del conocimiento del sentido común que caracterizan a las sociedades modernas bombardeadas de manera constante por la información que los medios de comunicación divulgan. De esta manera, siguen una lógica propia diferente pero no inferior a la lógica científica, encontrando su expresión en un lenguaje cotidiano propio de cada grupo social.

Desde el punto de vista docente, es interesante remarcar algunos aspectos. La aportación de las representaciones sociales como síntesis de las influencias sociales e individuales del trabajo del profesorado, que como se ha visto en el caso de la enseñanza de la historia, es un elemento esencial para el agrado o desinterés del alumnado por la materia (MARTÍNEZ, PARRA Y SOUTO, 2014). En segundo lugar, las aportaciones más recientes de M. Domingos (2000, 2010) y de J. Saraiva (2007) nos aproximan a una mixtura entre el análisis psicológico de Moscovici y el sociológico de Bourdieu para comprender la explicación del hábito docente en la forma de explicar la geografía escolar. Han visto que influyen, por este orden, las características de origen social y familiar del propio docente, y su formación inicial y continua, con su manera de involucrarse en el avance del conocimiento (seminarios, debates...). Ambos factores van modelando el perfil docente y su concepción de la materia, en este caso, de la geografía.

En definitiva, la representación social tiene una doble modalidad. Por una parte, como modo de conocimiento o actividad de reproducción de las características de un objeto (reconstrucción mental); por otro lado, como una forma de pensamiento social que estructura la comunicación y las conductas de los miembros de un grupo. Luego es interesante analizar los contextos sociales de los docentes y los alumnos, en especial sus proyecciones sociales y sus deseos de vida en el futuro para poder precisar que contenidos se tienen que desarrollar desde los diferentes lugares en los que se localizan los centros docentes.

1.2.-La Geografía de la Percepción y del Comportamiento

De lo que venimos señalando anteriormente, se desprende que existe una relación entre la teoría de las representaciones sociales y las ciencias sociales, especialmente con la geografía. Esta teoría es una herramienta valiosa para analizar la realidad social, ya que ofrece un marco explicativo acerca de los comportamientos de las personas estudiadas que no se ajusta a las circunstancias particulares de la interacción, sino que trasciende el marco cultural y las estructuras sociales más amplias.

Esta relación se produce a partir de la Geografía de la Percepción y del Comportamiento, que considera el territorio como espacio vivido, sentido, valorado y percibido de forma diferente por las personas a través de imágenes mentales e impresiones individuales y colectivas. Los estudios llevados a cabo bajo esta corriente comenzaron en la década de 1960 de la mano del urbanista y escritor estadounidense Kevin Lynch (1918-1984). Esta línea de investigación surgió a finales de la década de 1950, en el seno de la Escuela de Chicago fundamentada en la psicología social y el psicoanálisis. La subjetividad, individual o colectiva, comenzó a cobrar importancia en la explicación de los hechos geográficos, si bien ya en 1913, Throwbridge se interesaba por los métodos de orientación y por los mapas imaginarios. A comienzos de 1960, los trabajos de Lynch en *The image of the city* (1960) y de Lowenthal (1961) propiciaron el desarrollo de estudios de la Geografía de la Percepción y del Comportamiento con un método definido y aplicable, que se apoyaba en los mapas mentales (VARA, 2008). En aquel momento el doble enfoque filosófico, por un lado neopositivista, y por otro humanista, la convirtieron en una corriente cuasi revolucionaria, pero

en la actualidad las representaciones sociales de la Geografía están demostrando que ha perdido vigencia en los centros escolares, a pesar de que ofrece unas posibilidades de aplicación práctica en el aula de ciencias sociales de educación secundaria (GARCÍA MONTEAGUDO, 2015).

La Geografía de la Percepción es un enfoque geográfico que entiende el espacio en función de su valor subjetivo, como espacio conocido y aprehendido individualmente, si bien en la práctica los estudios realizados han recogido las percepciones de los grupos que conforman una comunidad. La propia recurrencia al estudio de percepciones por grupos la convierte en una corriente de aplicación práctica al campo de la planificación urbana, para lo que se hace necesario recopilar las imágenes mentales de todos los grupos que forman la sociedad más inmediata a ese espacio objeto de planificación. En efecto, se ha demostrado que la imagen que el hombre tiene del espacio está dotada de identidad, de significación, de estructura y varía según las características de los individuos (edad, sexo, nivel cultural, status socioeconómico, etc.). En relación con el sistema educativo, es interesante conocer las representaciones sociales de los alumnos y de sus familias para analizar cual su imagen sobre las materias, en nuestro caso, la geografía.

En la práctica escolar, los docentes disponen de diversas fuentes para trabajar investigar y hacer aflorar las representaciones del alumnado. El motivo fundamental es que las concepciones específicas condicionan tanto el aprendizaje individual como el de los grupos de clase (SOUTO, 2013). Las teorías constructivistas consideran las capacidades de los individuos según su crecimiento biológico y por las interacciones con el medio cultural, de manera que existe una zona de desarrollo próximo que estimula el uso neuronal para construir las relaciones sinápticas. En consecuencia, es importante la repercusión que tiene sobre la enseñanza de la Geografía, ya que ofrece una gradación en la secuencia de actividades. Es aquí donde la Geografía de la Percepción y del Comportamiento permite graduar los aprendizajes estructurales del medio (localización, situación y orientación) y las valoraciones del espacio vivido.

El trabajo metodológico docente incluye conocer cómo los alumnos aprenden el espacio geográfico. En el actual contexto de saturación informativa es interesante conocer cómo los alumnos se forman y expresan las ideas espontáneas. Así, el docente puede estimular a su alumnado para descubrir los intereses subyacentes en la presentación de los espacios geográficos desde una perspectiva acrítica, como si la representación que aparece en los medios de comunicación o en internet fuese natural.

En síntesis, las representaciones sociales son un fenómeno histórico, cultural y social del mundo de vida contemporáneo que creemos es fundamental conocer para adecuar los programas de estudio a la realidad social de los alumnos y de sus familias en el contexto actual. En último término, el alumnado tiene que adquirir y saber utilizar unos conceptos geográficos que le sirvan para afrontar su vida cotidiana, de manera reflexionada y pensada.

2. LA INFLUENCIA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN LAS REFORMAS CURRICULARES

En toda organización existen representaciones compartidas sobre los elementos que la misma organización considera y valora como importantes. Este conjunto de representaciones funciona como organizador del pensamiento y la acción, condicionando las relaciones de los sujetos entre sí y con la tarea, e influye en los procesos de cambio. En las instituciones educativas, las representaciones acerca de una reforma educativa ocupan un lugar destacado entre el conjunto de representaciones, ya que a todos los agentes, y muy especialmente a los políticos de la educación, les preocupan la viabilidad de estas reformas (DURÁN, 2015).

Desde nuestro punto de vista las representaciones sociales son uno de los condicionantes más importantes y menos estudiados a la hora de implementar las reformas. Hemos revisado la literatura científica para ver cómo han sido las reformas educativas sobre geografía en varios

países y demostrar cómo inciden los presupuestos de legitimación social en la ordenación de un proyecto de educación geográfica, a partir de las reformas curriculares en Alemania, Reino Unido, Argentina y España.

Los contenidos que se programan en las leyes educativas tienen que facilitar la reconstrucción de las ideas previas de los alumnos sobre el mundo en el que viven, con un grado de racionalidad y satisfacción, derivados del conocimiento científico de una ciencia, en este caso, de la geografía. Se tiene que promover que el saber vulgar, cotidiano y subjetivo, se convierta en intersubjetivo, en un saber construido en interacción con los resultados de investigaciones científicas. Por eso, hemos atendido a las reformas que se han dado en estos cuatro países en la década de 1990, para comprobar si existe un planteamiento filosófico de la geografía, que sea coherente con la propuesta metodológica, para encauzarse hacia la consecución de unas finalidades generales y unas tareas concretas, que fomenten los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la geografía.

2.1.-La reforma en Alemania

Las propuestas legislativas del Land o Estado de Baviera, de los años setenta del siglo pasado, sintetiza las dificultades que se desprenden del uso del “sentido común” o idea hegemónica de qué es lo que se debe explicar en las aulas de Geografía en la enseñanza básica. Las investigaciones universitarias habían concluido que era preciso superar el estudio regional de círculos concéntricos, dominante en toda la República Federal. Así en los años 1976 a 1979 se reformularon los contenidos del Plan Curricular de Enseñanza en los institutos bávaros. Estas propuestas colisionaron con la idea dominante de la geografía que se debía enseñar. Y los medios de comunicación fueron fiel reflejo de este conflicto. En la prensa local de Hof (al norte de Baviera) se recogió el siguiente testimonio como resultado de la nueva configuración del currículo de geografía: “pienso con satisfacción en la escuela tradicional, de la que a menudo se ríe hoy la gente. Por lo menos, antaño sabían los alumnos con total claridad lo que había que aprender. Si había geografía en el plan de estudios, se daba lo que correspondía a esta materia. No me arrepiento de haber aprendido de memoria, cómo se llaman las montañas más altas, los ríos más largos, y dónde estaban situados los desiertos y los bosques” (MÜLLER, 1983; 22-25). Este testimonio es resultado de las presiones parlamentarias y sociales que influyeron sobre las comisiones creadas por el Ministerio de Educación para modificar los planes de estudio de geografía.

En la década de 1980, los planes de estudio volvieron a recurrir a la geografía local como elemento secuenciador de contenidos, revalorizando el concepto de región (entendido como país o área cultural) como punto de partida de la enseñanza de la geografía. Esta situación fue bastante similar en casi todos los Länder de la República Federal Alemana y todavía más acentuada en la República Democrática Alemana, sobre todo tras la celebración del 40º aniversario de la Fundación del Estado, cuando se instalaron nuevos planes de estudio con clara identidad de la geografía escolar a la geografía regional. En la década de 1990 se restauraron los planes de bachillerato, comenzando con las regiones y siguiendo con temas de carácter geográfico-general que, de nuevo, suponían la restauración de la geografía regional como geografía escolar.

En síntesis, en el caso alemán queda patente que las presiones partidistas jugaron un papel decisivo en la manera de organizar los contenidos, pero también la falta de organización y respuesta del profesorado de la enseñanza básica que, como señalaban los informes del momento (RUPPERT y SCHAFFER, 1979; LUIS, 1984) no acababan de conectar con las investigaciones universitarias.

2.2.-La reforma en Reino Unido

En este segundo caso también ha existido una vinculación entre lo político y el conocimiento escolar. Se trata de un debate institucional entre la Geographical Association y el gobierno, con lo cual el profesorado de enseñanza básica asistía a un debate que le comprometía en su actuación, pero del cual participaba como espectador. Ello generaba un prejuicio evidente, pues eran los expertos los que decidían lo que debían hacer los docentes, algo que fue muy bien analizado y criticado desde las corrientes críticas educativas, como la Asociación Geográfica (GA) y el Geography Task Group.

La reforma de la geografía escolar cobra importancia en 1991, con la publicación de la Orden Foral de Geografía en el Currículo Nacional, en el que se aceptaba la geografía como materia curricular. Aunque la aprobación de dicha Orden reunió al Grupo de Trabajo de Geografía, la Asociación Geográfica (GA) no tardó en revelar que los programas superpuestos impedían desarrollar un marco curricular viable. No se consideraron las ideas previas del alumnado ni la investigación geográfica, con lo que se estaba aislando a los estudiantes y al profesorado (parte relevante de la ciudadanía) del estudio de los problemas sociales, pese a contar con avances metodológicos derivados de los proyectos curriculares y de formas de enseñanza más progresistas. Los conflictos entre el "Geography Task Group" y los miembros del "National Curriculum Council", hicieron que el gobierno redujese su control sobre la formación de políticas posteriores a 1993, facilitando la participación de los agentes educativos y permitiendo la recogida de enmiendas estructurales en el Informe Dearing (1993), que se introducirían en la Orden Foral de Geografía. Por otro lado, la producción de textos fue dirigida por el Plan de estudios de la escuela y la Autoridad de Evaluación (SCAA), quedando al margen el Departamento de Educación (Dfe). Se ha dejado margen para que los docentes interpreten el currículo y desarrollen nuevos y variados enfoques de enseñanza y aprendizaje (RAWLING, 2002), si bien dentro de un marco institucional que propiciaba el control de los centros escolares a través de auditorías de resultados.

2.3.-La reforma en Argentina

El sistema educativo argentino se reformó en 1993 a partir de la nueva Ley Federal de Educación.

Por primera vez se convocaron a otros agentes educativos alternativos a la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos, principal referente disciplinar de los cambios normativos curriculares en Argentina desde 1920. Con este proceso de cambio curricular, se sancionaron contenidos básicos comunes que afectaron a la enseñanza del nivel medio del sistema educativo. En el proceso de recontextualización pedagógica, de selección de enfoques y contenidos geográficos, participaron los grupos reformadores y el nivel de coordinación política, en cuyo seno no participaron geógrafos profesionales. El grupo reformador optó por la búsqueda de la actualización académica de los contenidos, clasificando los enfoques disciplinares en geografía física (equiparada con la geografía regional física) y geografía social (nueva geografía regional). Este segundo enfoque fue asumido por el grupo reformador que tenía como objetivo el análisis de los procesos socio-espaciales, que se identificó con la innovación pedagógica, científica y académica.

Los contenidos geográficos se incluyeron dentro del área de ciencias sociales, tras enfatizar la importancia de los grupos sociales, la organización social del espacio y los temas sociales que se reflejaron en dichos contenidos. Con el avance progresivo de la reforma curricular, el enfoque del grupo reformador fue ganando terreno como práctica y norma del Estado; los actores educativos con enfoques opuestos fueron adoptando el término geografía social, complementándolo con

el uso de las tecnologías de representación de la superficie terrestre, como eje de la innovación. Según Souto (1998) esta organización de contenidos fue bastante similar a la existente en España en la década de 1970 en el ciclo superior de Educación General Básica. Además se exportaron los modelos aplicados en las reformas españolas de los años setenta y noventa, un elemento que debía haber tenido en cuenta la diferente situación laboral de partida de los docentes argentinos (horarios muy recargados, salarios muy bajos) de cara a exigirles nuevas tareas como programadores de contenidos y constructores de actividades y materiales.

La toma de decisiones respecto de la educación (políticas de educación, desarrollo tecnológico, financiación y cambio curricular) depende crecientemente de la aceptación social de las prioridades y orientaciones de la actividad científica. En este sentido, las percepciones sociales sobre la relevancia y sentido de la ciencia, como ha sido el caso de la geografía, se vuelve un factor de promoción o un obstáculo a los objetivos. En el caso argentino, las representaciones sociales de esta materia por parte de las familias de los alumnos, así como de éstos y los docentes, se ha convertido en un obstáculo para la innovación, aún cuando ésta tenga el aval académico e intelectual (FERNÁNDEZ CASO, et al., 2010).

2.4.-La reforma en España

En la década de 1990 se dieron cambios relevantes en la enseñanza de la geografía a partir de las reformas educativas, si bien su incidencia cuantitativa fue escasa. La aprobación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) posibilitaba la interpretación de los objetivos legales, además la convocatoria de ayudas económicas por parte del Ministerio facilitaba las programaciones de contenidos geográficos en consonancia con las finalidades recogidas en dicha legislación.

Sin embargo hay dos hechos que rompen con esta lógica y nos muestran el poder de la cultura hegemónica en la representación social del sistema escolar. Por una parte, la desconfianza de las administraciones en el profesorado, que se muestra en la anulación de los procesos de elección democrática de los consejos directivos de los centros de profesores y también la finalización de ayudas a proyectos de innovación de materiales curriculares. Por otra parte, la publicación del Decreto de secuencia de contenidos de la Educación Secundaria, que se realizaba para facilitar la homogeneización de las secuencias disciplinares y dificultar la interpretación desde los grupos de innovación que no provocó más que escasas reacciones por parte del profesorado, lo que mostraba que las rutinas del sistema escolar eran percibidas como “lógicas y de sentido común” por parte del conjunto de los docentes (SOUTO Y GARCÍA MONTEAGUDO, 2015).

Por esta misma razón la mayoría de las editoriales y del profesorado siguieron programando en base a un academicismo temático y una metodología clásica. Del lado de la política, las preocupaciones se dirigieron a los contenidos de geografía en la enseñanza obligatoria, con especial atención a la cuestión territorial, ante la creencia que defendía la identidad local excluyente de España, como consecuencia de incluir informaciones referentes a los territorios autonómicos. Por otra parte, la percepción de pérdida de autoridad del sistema escolar, especialmente del profesorado, y de las consecuencias del debate sobre las humanidades que no puso en cuestionamiento el modelo de enseñanza para una cultura de masas, fueron un acicate para la posterior reforma de los planes de estudio. Los contenidos se modificaron de manera provisional en diciembre de 2000, y con la aprobación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), de forma definitiva en julio de 2003. Con los programas de la LOCE se produjo una vuelta al lenguaje enciclopédico y académico de los años cincuenta y sesenta del siglo XX (SOUTO, 1998). En el bachillerato, la vuelta al paradigma regional y el carácter minucioso de los contenidos conceptuales orientaron la cultura escolar que, por otra parte, estaba influenciada por las Pruebas de Acceso a la Universi-

dad, que condicionaban el desarrollo del programa de las asignaturas en segundo curso.

Posteriormente la aprobación de nuevas leyes educativas (LOE en 2006, LOMCE en 2013) reforzó la idea de los docentes de entender que las leyes responden a intereses partidistas y que poco tienen que ver con las propuestas de cambio que se anuncian para mejorar el sistema escolar. Por eso en el núcleo central de sus representaciones se instala una posición estructural que indica que el currículo oficial y las normativas educativas poco tienen que ver con las innovaciones y proyectos de mejora educativa. Ello provoca una reacción de distanciamiento de las propuestas legislativas, de tal manera que frente a la interpretación de éstas predomina una continuidad de las rutinas que aseguren un cierto control del aula (SOUTO Y GARCÍA MONTEAGUDO, 2015).

Sin abandonar el caso español, Souto (2013) señala que es preciso reformar la enseñanza de la geografía desde los propios presupuestos que se proyectan desde la práctica de la enseñanza básica y que a la universidad corresponde apoyar con investigaciones la búsqueda de alternativas a la situación tradicional. Este camino está en la línea de los cambios introducidos con notable éxito en otros países para cambiar la geografía escolar.

3. METODOLOGÍA

Para valorar el alcance de las representaciones sociales en el campo de la geografía, hemos revisado la literatura científica en este campo. Nos vamos a detener en dos estudios sobre este tema, que nos han llevado a la elaboración de una encuesta, cuyas características (diseño de las cuestiones y elección de la muestra) desarrollaremos en el segundo subapartado de este epígrafe.

3.1. *Las investigaciones sobre representaciones sociales en Geografía*

Una de las preocupaciones que nos ha motivado a realizar esta investigación es conocer las representaciones sociales de los alumnos acerca de la geografía. En España, una de las primeras investigaciones sobre este tema se marcó el objetivo de estudiar las representaciones sociales de los alumnos a raíz de las reformas educativas de los años setenta y noventa del siglo pasado. El cambio del sistema educativo que se dio durante esos años, en especial el aumento de la escolarización y la heterogeneidad del alumnado, ha determinado los sistemas de selección del alumnado (SOUTO, 1998). La premisa de este primer estudio es que para generar motivación en el alumnado y establecer una disciplina escolar, en nuestro caso la geografía, es necesario conocer qué piensan los alumnos sobre las materias que van a estudiar.

Hasta principios de la década de 1990, los estudios sobre percepciones sociales del alumnado sobre la geografía, daban a conocer el carácter descriptivo de la misma, siendo una minoría los alumnos que confundían esta materia con la historia, debido a la asociación de ambas con la realización de dossiers para comprender el entorno que estaban estudiando. Estos estudios concluían denunciando el bajo nivel del alumnado, enfatizando la necesidad de estudiar conceptos, que pospusieran los contenidos de geografía física a edades más tardías. Se muestra unanimidad en subrayar el carácter teórico de la geografía, un elemento que dificulta la resolución de cuestiones prácticas (CABEZA SÁNCHEZ, 1981).

Desde 1984 a 1993 se realizaron numerosas encuestas entre los alumnos que realizaban la experimentación de los programas de reforma. Los resultados obtenidos de una muestra que rondaba los 400 alumnos de centros de la Comunidad Valenciana, permitieron comprobar la generalidad de estas respuestas. El trabajo fue coordinado por el Departamento de Didáctica de la Universidad de Valencia. Se preguntó a los alumnos que iniciaban un curso de Educación Secundaria Obligatoria, o de las antiguas enseñanzas medias, cuál era su recuerdo de la enseñanza

de la geografía que había recibido en la Educación General Básica (EGB).

De modo general, los resultados (SOUTO, 1998) muestran que la mayoría de los alumnos (93 %) pensaban que iban a estudiar muchos nombres de ríos, montañas, ciudades, regiones y estados, cuando se les pasó la encuesta al inicio del curso. Al 34 % de los alumnos les gustaba estudiar eso, si bien el 57,6 % tenía la esperanza de estudiar otros contenidos durante el curso. Los nombres de los ríos y de las montañas fueron valorados como los más fáciles de recordar por su importancia, por delante de los nombres de países y de capitales de estado. La percepción de los mismos alumnos sobre las cualidades que deben tener para ser buenos estudiantes de geografía, otorgaban la máxima importancia a la capacidad de estudio continuo (76,7 %) y la memorización de nombres (68,7 %), sin embargo, la resolución de problemas apenas fue valorada por el 30 % de los encuestados. Para hacer efectivo ese estudio, el segundo paso fue trabajar con los alumnos encuestados y debatir sobre qué es y para qué puede servir la geografía.

Así se consiguió modificar las opiniones, que se fueron consolidando durante el curso académico a partir del desarrollo de las unidades didácticas.

El otro estudio más reciente sobre las representaciones sociales ha sido realizado por la profesora Emilia María Tonda Monllor (2010), del Departamento de Geografía Humana de la Universidad de Alicante. Ha pasado una encuesta a 38 alumnos de segundo curso de la especialidad de maestro en educación primaria y en la asignatura de ciencias sociales y su didáctica, por ser una materia troncal en segundo curso. Son preguntas abiertas en las que el alumnado responde de manera libre. El objetivo fundamental ha sido conocer cómo el sistema educativo ha transmitido los contenidos de geografía. La encuesta la pasaron durante el curso 2009-10 y constaba de cuatro cuestiones: ¿Qué es geografía?, ¿Qué habéis estudiado en geografía?, ¿Cuándo estudiaste geografía? y ¿Cómo estudiaste geografía? Vamos a comentar brevemente los resultados para tener una primera aproximación a los que hemos obtenido en nuestra investigación.

La mayoría de los encuestados (67,8 %) han estudiado contenidos de geografía física, por lo que identifican la geografía con el conocimiento del medio físico, aludiendo a elementos como la distribución, la interacción hombre y medio físico, la ubicación de las zonas de la tierra y el conocimiento de los lugares, con su posición y delimitación política. Sobre los contenidos que los alumnos han estudiado, la mayoría (70,8 %) ha señalado conceptos relativos a geografía física, en alusión a la definición de ciencia geográfica. En general, los alumnos han citado los contenidos de geografía física y humana como referentes de la ciencia geográfica pero no establecen relaciones entre ellos. En cuanto al momento en el que han estudiado geografía, el 45 % lo han hecho en educación primaria, por delante del 33,8 % que lo ha hecho desde primer a tercer curso de educación secundaria. En la última cuestión, las respuestas han hecho aflorar los métodos de aprendizaje que han empleado en las clases de geografía. El trabajo cartográfico con mapas físicos y políticos, el uso de los libros de texto y la memorización son los recursos y técnicas, que más han destacado respectivamente.

En conclusión, esta investigación ha revelado que el alumnado carece de una visión coherente y ordenada de lo que es la geografía. El papel que el profesor juega en el proceso de aprendizaje es muy importante, y es concebido como un “suministrador de datos”, lo que no fomenta una metodología de trabajo activa. Los contenidos que recuerdan son bastante pobres y han estudiado la geografía de manera descriptiva, sin recurrir al uso de las nuevas tecnologías. Con estos resultados nos abocamos a presentar los datos obtenidos en nuestra investigación, los cuales presentan algunas diferencias en cuanto a las representaciones sociales que nuestros encuestados tienen acerca de la geografía.

3.2. El modelo de encuesta y la tabulación de resultados

Para desarrollar la investigación hemos definido un modelo de encuesta que nos lleva al conocimiento de la imagen pública de la Geografía. Las cuestiones se han concretado en función de los aspectos más destacados del currículum. Nos hemos basado en los alumnos de 4º de Grado de Geografía y Medio Ambiente de la Universidad de Valencia (curso 2014-2015) y el resto son habitantes de la ciudad de Valencia y su área metropolitana, que hemos diferenciado en tres grupos de edad: menores de 30 años, de 30 a 50 años, y mayores de 50 años (Tabla 1).

Geografía	Nº encuestados			Total
	<30 años	31 a 50 años	>51 años	
Población estudiantil	15	--	--	15
Población no estudiantil	21	27	23	71
Total	36	27	23	86

La selección y concreción de las cuestiones de la encuesta responde a unas expectativas que nos guiarán en el conocimiento de la imagen pública que tiene la geografía por parte de los encuestados. Las cuestiones genéricas y de respuesta abierta, cuyas expectativas generales para cada una de ellas comentamos a continuación. No son los resultados obtenidos, sino una primera impresión de lo que esperamos conseguir con estas cuestiones que han guiado nuestra investigación.

1.- ¿Qué recuerdas de tus clases de Geografía? ¿Dónde has estudiado la materia? ¿Qué recuerdas del profesor/a? ¿Qué contenidos y materiales habéis utilizado?

- Conocer el interés por la materia, el carácter de los centros (públicos o privados) donde la han estudiado, la metodología y las técnicas docentes, el uso del libro de texto o de otros materiales alternativos en la docencia, y la adecuación de los contenidos con la realidad social que ellos han vivido.

2.- ¿Para qué crees que sirve actualmente la Geografía?

a) Para cultura general: Si la Geografía ayuda a conocer la cultura y las relaciones entre el ser humano y el medio en el que habita.

b) Para comprender el mundo en que vivimos: Si esta ciencia aporta conocimientos para explicar la realidad social, económica y política.

c) Para participar en la vida ciudadana: Comprobar si los encuestados conocen la vertiente de gestión, ordenación y planificación territorial de la Geografía, desarrollada a partir de la década de 1980.

d) Para casi nada: Algunos encuestados no verán la utilidad de la Geografía en la vida cotidiana

3.- ¿Qué crees que es necesario para ser un buen estudiante de Geografía? ¿Te ha gustado estudiar Geografía? ¿Qué te gustaba más y menos de una clase de Geografía?

- Se espera que los encuestados respondan sobre técnicas y métodos de estudio en función de los contenidos que hayan estudiado. Las respuestas esperadas pueden implicar la metodología docente y el grado de adecuación de las técnicas de estudio con los contenidos que han aprendido.

- Cuando los encuestados manifiesten su gusto por la Geografía, se espera que argumenten brevemente qué contenidos les han gustado más o menos y sus causas.

4.- ¿Crees que ha cambiado mucho la enseñanza de la Geografía en los últimos años?

- Las respuestas a esta cuestión presentan un doble interés en función del perfil de los encues-

tados. Por un lado, los estudiantes de 4º Grado de Geografía y Medio Ambiente, serán los que podrán ofrecer una respuesta más completa en la que comparen la situación de la enseñanza de la Geografía en los niveles preuniversitarios y en la carrera. Por otro lado, los encuestados que están fuera del sistema educativo en la actualidad, se podrán basar en comparativas entre lo que ellos estudiaron y lo que estudian sus familiares y/o amigos en el presente. De forma secundaria, los encuestados responderán sobre su deseo de educación geográfica, esto es, lo que debería ser la Geografía según sus representaciones sociales.

Para tabular los resultados hemos separado las respuestas a cada cuestión perteneciente a las cuatro grandes preguntas que componen la encuesta. De una primera lectura de todas las respuestas, hemos advertido que era posible agruparlas en bloques generales, según la idea que los encuestados pretendían expresar. Para cada cuestión hemos anotado el número de respuestas con su frecuencia para presentar los resultados en el siguiente apartado.

La tabulación se ha realizado en función de los dos grandes grupos de encuestados: las encuestas de los alumnos de 4º de Grado de Geografía y Medio Ambiente se han tabulado por separado respecto de la población no estudiantil, a los que hemos separado por los tres grupos de edad, en los que los hemos dividido. No hemos creído conveniente separar los resultados por sexo, ya que la mayoría de las encuestas son anónimas y hemos dado más importancia al grupo de edad al que pertenecen, por su grado de vinculación con el sistema educativo.

4. RESULTADOS

La presentación y comentario genérico sobre los resultados la vamos a efectuar de manera comparativa entre los dos grandes grupos genéricos (población estudiantil y población no estudiantil), diferenciando algunos matices relevantes para alguno de los subgrupos. Vamos a seguir el mismo orden que el citado para las cuestiones en el apartado anterior.

4.1. Recuerdos escolares sobre Geografía

El recuerdo escolar de los encuestados sobre las clases de Geografía proviene fundamentalmente de la escuela y del instituto, incluso entre los estudiantes de 4º de Grado de Geografía y Medio Ambiente

(65 %), que estaban cursando sus estudios universitarios en el momento en el que realizaron la encuesta (Tabla 2).

Lugar donde han estudiado Geografía	Población no estudiantil			Población estudiantil	
	%	< 30 años	30 a 50 años	>50 años	4º Grado Geografía
Escuela	38	60,6	73	20	
Instituto	59	30,3	19,2	45	
Universidad	3	3,04	4	35	
Formación Profesional	-	6,06	-	-	
Academia	-	-	3,8	-	
Total (%)	100	100	100	100	

El recuerdo sobre el profesor ha ofrecido respuestas notablemente variadas, por lo que hemos diferenciado entre recuerdos positivos y recuerdos negativos. El perfil positivo es el dominante entre la población no estudiantil, especialmente entre las generaciones más jóvenes. Los menores de 30 años han asociado este perfil positivo a las buenas explicaciones y al desarrollo de clases participativas. Por el contrario, la representación social de los docentes con un perfil negativo se asocia a la falta de motivación, concretándose en opiniones como “el profesor era distante o enseñaba poco”, además de que era estricto en cuanto a las entregas de los cuadernos y la presentación de los ejercicios. El 58,3 % de los encuestados (30 a 50 años) se representa un perfil docente positivo que asocia al carácter amable, paciente y próximo de sus docentes, además de su carácter apasionado por la materia y el desarrollo activo de las clases, en las que se incluían juegos y concursos, especialmente en educación primaria. Al contrario, este mismo grupo señala el perfil docente negativo con adjetivos (estricto, mayor, impaciente, tradicional y gris), concretándose en docentes que desarrollaron metodologías de enseñanza tradicionales, en las que se seguía fundamentalmente el libro de texto, lo que identifican con una enseñanza memorística y monótona.

El 60 % de los encuestados (mayores 50 años) coinciden en haber tenido docentes con un perfil negativo, debido al carácter estricto e impaciente, los castigos, incluso “te golpeaba con la vara si errabas en la respuesta”, como ha señalado uno de ellos. En cuanto al perfil positivo, se fusionan características propias del docente, tales como su carácter y su dominio sobre la materia, con su metodología de enseñanza, valorándose como puntos fuertes el aprendizaje memorístico de contenidos, lo que incluye la localización de topónimos sobre el mapa.

El segundo grupo de recuerdos sobre los docentes proviene de los estudiantes del Grado de Geografía. Aunque el 33 % tiene un recuerdo positivo de sus docentes, la mayoría son recuerdos puntuales que concuerdan con lo que hemos expuesto para los grupos anteriores. Un buen número de respuestas coincide en que han tenido buenos profesores, con los que han aprendido bastante e incluso destacan el aprendizaje de contenidos prácticos. Como enlace entre la enseñanza secundaria y la Universidad, destacamos que uno de estos encuestados ha señalado que “lo considero el mejor profesor que he tenido y el que hizo que me interesara por la carrera”.

Una minoría ha destacado aspectos puntuales como el entusiasmo, la exigencia, y que era joven y enrollada. Esto último se puede sintetizar cuando una de las encuestadas expuso que “la profesora era simpática y cercana, sabía llevar muy bien la clase, de forma amena”. Por el contrario, los comentarios negativos son minoritarios, y destacan que el docente no era especializado en geografía, además de que uno de ellos sigue manteniendo la representación de su maestro de educación primaria, cuya descripción es semejante a los encuestados de más de 50 años. Este alumno lo ha expresado con las siguientes palabras: “Recuerdo cuando el maestro nos sacaba a la palestra y nos iba preguntando los ríos de España, el relieve o las provincias y comunidades autónomas”.

Un factor importante para conocer las representaciones sociales de una ciencia es averiguar sobre los materiales utilizados en las clases. En las sesiones de geografía, el mapa es el material más utilizado, tanto entre la población estudiantil (30 %) como entre la población no estudiantil, especialmente entre el grupo de 30 a 50 años (53, 2 %). El trabajo con los mapas es un elemento básico en el estudio de la geografía, ya que permite comprender mejor los hechos físicos y sociales en un espacio concreto, en función de la escala escogida. Los encuestados han señalado que han rellenado mapas mudos y han trabajado con mapas topográficos, políticos, temáticos (mapas de isobaras para conocer la situación meteorológica), reservándose para el docente el manejo de mapas de mayores dimensiones como los que proporcionan las editoriales, para explicar contenidos tanto geográficos como históricos. El trabajo con los mapas se ha ido perfilando, desde el uso de mapas recortables, como nos señala una encuestada de más de 50 años que los define “como un puzle que luego encajaban; me acuerdo que Valladolid tenía forma de pato”. Los alumnos del

Grado de Geografía afirman que los mapas son un complemento a las explicaciones teóricas de las asignaturas, complementándose con esquemas en la pizarra, y el uso de otras representaciones como los climogramas, los hidrogramas, las pirámides de población y el mapa de coropletas.

El segundo tipo de materiales más utilizado han sido los libros de texto, especialmente entre la población no estudiantil mayor de 30 años. Entre los más mayores les viene el recuerdo de la Enciclopedia Álvarez, como manual de uso general para todas las asignaturas, entre las que se encuentra la geografía. Sin embargo, entre los menores de 30 años (población no estudiantil) el segundo material más valorado ofrece una variedad que nos ha llevado a englobarlos bajo el bloque denominado otros recursos. Entre esta diversidad de materiales han destacado el uso de materiales complementarios como las noticias, las fotografías, los documentales, las proyecciones de imágenes y el uso de la pizarra interactiva. Aunque también han señalado el uso de materiales más clásicos como el globo terráqueo, el papel cebolla, el atlas, las calculadoras y las enciclopedias. Los modelos de exámenes de las Pruebas de Acceso a la Universidad y los apuntes del profesor han sido dos materiales en los que coinciden con el siguiente grupo, el de la población de 30 a 50 años. Este grupo ha añadido a la anterior lista otros materiales como las láminas y las transparencias. El grupo de los mayores de 50 años ha respondido con un menor repertorio en cuanto a este grupo de materiales, entre los que incluyen el atlas, las tizas, la pizarra y los pósters, dado el menor desarrollo tecnológico cuando estos encuestados eran estudiantes. Los estudiantes universitarios añaden a los recursos gráficos que hemos señalado, el libro de texto, los apuntes del profesor, y algunos manuales universitarios como “Geografía Física” de Arthur N. Strahler, que utilizan en el primer curso de la carrera.

La última cuestión que hemos incluido dentro de la primera pregunta, versa sobre los contenidos. Ante la diversidad de respuestas en cuanto a conceptos y temas propuestos por los encuestados, hemos agrupado las mismas en tres bloques, de acuerdo a la división entre las tres ramas de esta ciencia: Geografía Física, Geografía Humana y Geografía Regional. La tendencia observada entre la población no estudiantil es hacia una reducción de los contenidos de Geografía Regional (71, 42 % entre los mayores de 50 años) conforme nos acercamos a edades inferiores, donde han estudiado más la Geografía Física (41, 6 % de entre 30 a 50 años) y la Geografía Humana (48 % de los menores de 30 años). Entre los mayores de 50 años, la variedad de contenidos es mínima y la Geografía Regional se circunscribe al aprendizaje de las materias Geografía de España, Geografía de Europa y Geografía Universal, con especial énfasis en la localización de accidentes geográficos y capitales sobre los mapas. En esas asignaturas se incluyen conocimientos de Geografía Física y de Geografía Humana, como el estudio de la población mundial y la cultura de los países. Las misma Geografía Regional ha ido ampliando el conocimiento de otros espacios geográficos como, por ejemplo, África, tal y como han apuntado los encuestados de entre 30 a 50 años. Aunque el 25 % de los encuestados de este grupo ha estudiado “una geografía descriptiva del mundo”, ya apuntan hacia conocimientos específicos, tanto de Geografía Física (cuestiones y actividades de meteorología, procesos formadores del relieve...) como de Geografía Humana (política, demografía y elaboración de pirámides de población). Esta concreción de contenidos conceptuales y procedimentales de Geografía Humana se amplía entre los menores de 30 años (población no estudiantil). El 48 % de los encuestados ha destacado los contenidos de Geografía Humana, especificando los relacionados con la población (densidad de población, tasas de población, migraciones y la realización de gráficas), las ciudades, la economía (sectores económicos) y la política. A la Geografía Humana le sigue la Geografía Física (32 %), en la que han definido contenidos relacionados con la Geomorfología (relieves y placas tectónicas...), la meteorología (el tiempo, fenómenos meteorológicos...) y la climatología (estudio de zonas climáticas). En el 20 % restante perteneciente a la Geografía Regional, se incluye la localización de accidentes geográficos y el trabajo con mapas mudos.

Entre los estudiantes del Grado de Geografía se han relacionado los materiales utilizados con los contenidos estudiados. A lo que ya hemos señalado sobre los mapas y los libros de texto empleados, destacamos el uso de recursos como los Sistemas de Información Geográfica, que permiten elaborar contenidos procedimentales con una mayor resolución. Una de las respuestas de estos alumnos sintetiza bien lo que estamos explicando cuando dice “en las clases utilizamos muchas ilustraciones de mapas y diferentes aspectos relacionados con el territorio, como la utilización de mapas, hidrogramas, climogramas, tablas...”. Entre las materias han repetido en varias ocasiones la asignatura Geografía de España, tanto para referirse a la estudiada en Bachillerato como en la carrera universitaria. Uno de estos alumnos lo expresa diciendo “los contenidos generales de la parte humana y física en España principalmente, y siempre con un apartado de las comunidades autónomas”. En el caso de la Geografía Humana, han añadido el turismo como contenido diferente al resto de la población no estudiantil.

4.2. *Funciones de la Geografía*

A la segunda cuestión en la que preguntábamos sobre la función de la geografía, tenemos que distinguir entre las cuatro opciones que hemos ofertado en la encuesta y las explicaciones proporcionadas por los encuestados. La comprensión del mundo es la función más valorada por los encuestados, especialmente entre los estudiantes de 4º de Grado (68,4 %) y los mayores de 50 años (58, 8 %). Pero conviene matizar la explicación que ambos grupos dan sobre esta función. Los estudiantes de Grado incluyen respuestas diversas. Por un lado, tratan de explicar la función de la geografía con opiniones de corte general como “todo lo que nos rodea es geografía” o “ayuda a tener una visión distinta del mundo y de la vida”, algo que podría responder cualquier otra persona del grupo de población no estudiantil. Por otro lado, los estudiantes hacen hincapié en el estudio de los procesos, la causalidad de los fenómenos geográficos y en la organización de las actividades económicas. En este sentido podemos recopilar respuestas como “ya que actualmente se valoran mucho más los procesos que hacen funcionar los sistemas naturales y comprender la evolución de determinado medio”, “entender por qué pasan ciertas cosas; el origen de muchas cosas” y “ya que estudia la organización de todas las actividades que mueven el mundo, y el por qué de su situación y factores que influyen”. La comprensión de procesos se ha apuntado como una de las funciones entre los encuestados mayores de 50 años, ejemplificándose con el estudio de los planetas, los movimientos migratorios y el cambio climático. En este mismo grupo, la comprensión del mundo se concibe a partir de la localización de accidentes geográficos y ciudades con la doble finalidad de saber orientarse y “saber donde están los lugares a los que nunca se ha ido”. En consecuencia, el uso del mapa ha derivado en una representación determinista de la geografía de una de las encuestadas, al afirmar que “la geografía está íntimamente unida a la política, la economía, y la riqueza cultural y social; Francia es rica porque su mapa es verde y tiene cultivos, y España es marrón, con poco verde, montañosa y bastante seca”.

A esta función de comprender el mundo se han dado otras respuestas más generales y pragmáticas entre los menores de 30 años, y de mayor reflexión entre los encuestados entre 30 y 50 años. Los primeros tienen interés en comprender los contenidos políticos y económicos que les llegan a través de los medios de comunicación, que vinculan por medio de técnicas (encuestas y proyecciones demográficas) con la geografía. Aunque la mayoría de ellos siguen en la línea de localizar accidentes geográficos y ciudades, intentando creer que la geografía es una ciencia que “nos ayuda a entender el por qué de muchas cosas del mundo”. Entre los encuestados de 30 a 50 años, sigue predominando la función de localización, pero muestran interés en conocer la evolución de los territorios con la finalidad de advertir fenómenos que pudieran darse en el futuro.

Destacan los conocimientos demográficos, políticos y climáticos para explicar procesos sociales y físicos, algo que uno de los encuestados ha sintetizado afirmando “que es imprescindible una ciencia que estudie y estandarice de algún modo los constantes cambios en las fronteras actuales, las características y los movimientos demográficos, la geopolítica...”. La función de cultura general es la segunda representación más valorada por los encuestados, especialmente los menores de 30 años (población no estudiantil). De nuevo, vuelven a ofrecer respuestas más generales que se vinculan con el conocimiento de los factores geográficos y la localización de lugares; sin embargo, se interesan por el conocimiento de la información geográfica que les llega a partir de los mapas del tiempo y las gráficas que muestran los medios de comunicación, además del conocimiento de políticas de los países más influyentes a escala mundial. Sobre esto último uno de los encuestados expresa que la cultura general es “conocer las políticas generales de los países más importantes del mundo, algo sobre su historia y acerca de los fenómenos geográficos que tienen lugar”. Sin abandonar la función de cultura general, los otros dos grupos de población no estudiantil la han considerado en torno al 30-35 %. Los encuestados de 30 a 50 años explican que esta función se asocia a la localización y a la distribución de accidentes geográficos, localidades y fenómenos geográficos a diferentes escalas, unida a encontrar una aplicación entre lo estudiado en la escuela y lo aprendido cuando realizan viajes. Sobre esta representación cultural de la geografía unida a la localización, más valorada entre los mayores de 50 años, destacamos una respuesta en la que afirman que “permite saber dónde están situadas las naciones que se nombran en los noticieros y saber ubicarlas; es importante porque en las fronteras suelen darse los conflictos”. Por su parte, los estudiantes de 4º Grado de Geografía encuentran una aplicación a la localización de accidentes geográficos, vinculándola con la comprensión del medio ambiente y de la economía, aludiendo a la diversidad de contenidos tratados por esta ciencia, lo que les proporciona una visión global del mundo. Otros han mencionado que la función cultural es consecuencia de estudiar la carrera de geografía, si bien han advertido de las escasas ofertas de trabajo que se representan sobre esta disciplina.

Sobre la función de la geografía para participar en la vida ciudadana, contamos con menos respuestas y explicaciones más sucintas. De hecho, los estudiantes de Grado de Geografía no han matizado nada sobre este punto. Por término medio, el 11 % de los encuestados (población no estudiantil) ha marcado esta opción, que apenas se representa entre los mayores de 50 años, con tan solo una respuesta, que en la línea de la geografía cultural, afirma que “los modos de vivir están muy influenciados por los factores geográficos”. Los menores de 30 años identifican esta función con una participación responsable, limitada a las posibilidades que ofrece la democracia, además de conocer las instituciones políticas desde una óptica multiescalar y el contexto que permite desarrollar proyectos de gestión territorial. En total acuerdo con lo que hemos mencionado, el grupo de 30 a 50 años, precisa que la geografía ofrece conocimientos para aprender nociones básicas de demografía y de economía, que ayudan a aprender cómo funciona la sociedad. Así “se puede participar con más conocimiento de causa”, conocer el alcance de las decisiones, y saber que “se pueden desarrollar proyectos eólicos gestionados a través de comunidades y no a través de grandes empresas”.

4.3. Ser estudiante de Geografía: elementos necesarios y gusto por la materia

En la tercera pregunta de la encuesta hemos recopilado respuestas sobre los elementos necesarios para ser un buen estudiante de geografía, el gusto por la materia y los aspectos más y menos valorados por los estudiantes sobre la asignatura correspondiente a geografía. De nuevo, tenemos que advertir sobre la diversidad de las respuestas, por lo que hemos separado en cuatro grupos, de los que tan solo la motivación y las técnicas de estudio coinciden en los dos grandes grupos: la

población no estudiantil y los estudiantes de 4º de Grado. Los primeros han ofrecido respuestas que hemos sintetizado en el interés por la materia, que vendría a equivaler al conocimiento del territorio en el caso de los estudiantes de geografía, dado que su representación social está estrechamente vinculada con el objeto de estudio y la actitud del profesor, cuyos rasgos se asemejan al bloque “otros elementos”, para los estudiantes de 4º de Grado. De modo general, tenemos que establecer algunas matizaciones sobre los bloques en los que hemos sintetizado las respuestas. El interés por la materia se refiere al gusto del alumnado por aprender exclusivamente los contenidos presentados por el docente en las sesiones de clase. La motivación personal supone que los alumnos encuentren elementos adicionales para profundizar sobre los conocimientos asociados con la geografía, por su propia cuenta o con ayuda de personal no docente, ya sean amigos, familiares u otras personas interesadas por el territorio. En este sentido, el conocimiento del territorio se relacionaría con la anterior, y los estudiantes de 4º de Grado incluyen el gusto por saber acerca de los procesos físicos y sociales que se suceden bajo una óptica multiescalar. La actitud del profesor ha sido un elemento que ha aparecido entre la población no estudiantil, y bajo el bloque “otros elementos” precisaremos algunas de las respuestas más repetidas por los estudiantes de 4º de Grado. En las técnicas de estudio, las respuestas son bastante coincidentes en ambos grupos.

Una vez realizadas estas aclaraciones previas, pasamos a comentar los principales resultados diferenciando entre los dos grupos encuestados. El interés por la materia ha sido la primera opción entre la población no estudiantil, especialmente entre los encuestados de 30 a 50 años (56,75 %), respecto de la preferencia por el otro bloque de elementos necesarios para ser un buen estudiante de geografía. La explicación que otorgan son las ganas de aprender, de estudiar y de disfrutar del conocimiento geográfico, mediante la asimilación y la interrelación de conceptos. En cuanto a la motivación personal, siguen siendo el grupo que más la valora, aludiendo a la motivación por la disciplina, el interés por estudiar y la necesidad de ser aplicados. Los encuestados mayores de 50 años, también se posicionan como primera opción por el interés por la materia, mientras que la motivación personal y las técnicas de estudio son valoradas a partes iguales (23,68 %). La mayoría de las respuestas (interés por la materia) coinciden en el gusto de la geografía como ciencia y el gusto por el territorio, lo que incluye la percepción del espacio, el conocimiento de la naturaleza, del medio ambiente, de la sociedad y del mundo en general. En la motivación personal aluden a la inquietud y curiosidad por aprender, el gusto por viajar y el interés que les suscitan los conocimientos geográficos que han visionado en los documentales y en los noticieros. Sobre las técnicas de estudio advierten el uso de la memoria para aprender contenidos de Geografía Política y de reglas nemotécnicas para aprender topónimos.

El grupo de menores de 30 años (población no estudiantil) coloca las técnicas de estudio como primer elemento necesario para ser un buen estudiante de geografía. Lo explicitan con una variedad de respuestas que advierten de un notable conocimiento sobre técnicas generales de estudio que aplican correctamente al estudio de la geografía. Aunque la memoria sea una de las técnicas más valoradas, precisan que se trata de una memoria visual que permita recordar los esquemas y diagramas conceptuales, que elaboran para estudiar esta materia. A la elaboración de esquemas y diagramas, le sigue la relación de conceptos, tener una actitud crítica y la lectura en abundancia, mediante la práctica recurrente. El interés por la materia, como segunda opción más valorada por este grupo, engloba la comprensión del mundo y de otras culturas, manifestándose un interés notable por lo desconocido, lo cual está estrechamente relacionado con la función predominante que han otorgado a la geografía como cultura general. Su representación de la motivación es bastante sucinta y la explican a partir de una motivación general aplicable a todas las materias que componen un curso académico.

Estos tres grupos (población no estudiantil) coinciden en que la actitud del profesor es el elemento de menor relevancia para ser un buen estudiante de geografía. Los menores de 30 años

consideran que el docente tiene que motivar al alumnado y proporcionarle los conocimientos básicos sobre la materia. Los encuestados de 30 a 50 años añaden que el docente tiene que saber llevar la materia (“enganchar al alumno”) y los mayores de 50 años, solamente mencionan que sea un buen profesor.

Mención aparte merece el comentario sobre los elementos considerados para ser un buen estudiante de geografía por los estudiantes de 4º de Grado. La motivación y la vocación personal han sido valoradas como primera opción por un 40 % de los encuestados. Aunque la mayoría de respuestas a este bloque han sido bastante escuetas, tenemos que destacar una en la que dice que es importante “tener interés por todo lo que nos rodea y para conocer los procesos que se desarrollan en un determinado medio, tanto físicos como humanos”. En el segundo grupo, que hemos denominado “otros elementos”, incluimos elementos variopintos que recogemos a partir de la transcripción literal de sus respuestas. Algunos valoran la misma materia cuando dicen que “era una de las asignaturas más llevaderas, a mi parecer del Bachillerato, una de mis favoritas, aunque no me gustaba la parte física”, o la carrera al señalar que “al estudiar tantos temas de geografía física y humana, la carrera no se hace pesada, si bien puede haber, dada la variabilidad, alguna o varias asignaturas que puede que te gusten menos”. Otros han respondido de forma más ambigua diciendo que es necesario “tener conocimientos generales y mucha lógica” y uno se representa la carrera como “un trámite para poder hacer lo que me gusta después”.

Más importante en cuanto a la calidad de las respuestas, son las explicaciones que han aportado para argumentar que el conocimiento del territorio es el tercer elemento a tener en cuenta para ser un buen estudiante de geografía. En sus opiniones ponen de relieve la actitud hacia la materia cuando uno de ellos apunta que “es necesario tener una concepción amplia del mundo, es decir, saber relacionar diferentes materias”, una visión más práctica cuando otro señala que “es necesario conocer el territorio de arriba abajo, y salir a trabajar con él”, incluso una perspectiva reflexiva al apuntar que “es necesario conocer el entorno, gustarte los temas que tratan y reflexionar sobre el medio ambiente”. En lo referente a las técnicas de estudio, la única respuesta recogida ha señalado que es importante llevar una disciplina y una organización.

La tercera pregunta incluye una cuestión referente al grado en el que a los encuestados les ha gustado o no estudiar geografía. Entre la población no estudiantil, se advierte un mayor gusto por la materia a medida que aumenta la edad de los encuestados: les ha gustado al 34,37 % (menores de 30 años), 62,5 % (30 a 50 años) y al 69,56 % de los mayores de 50 años. Más lógico es que al 80 % de los estudiantes les haya gustado estudiar Geografía, por lo que se encuentran a punto de acabar sus estudios de Grado en el presente curso académico. Sin embargo, es notable que el 20 % restante no haya respondido de forma clara a la pregunta. Entre las respuestas negativas, la media es de un 25,7 % en el caso de la población no estudiantil, y del 19,2 % para los que no han respondido a esta pregunta, si bien se eleva al 40,63 % en el caso de los menores de 30 años. El motivo de esto último es que han dirigido la respuesta hacia la explicación de lo que más y menos les gustaba, obviando una respuesta dicotómica favorable o desfavorable hacia su preferencia general por la materia. Algo similar ha ocurrido entre el 20 % de los estudiantes de Grado, quienes no han marcado que no les gusta la materia.

4.4. Los cambios en la enseñanza de la geografía

La última pregunta pretende recopilar una valoración personal sobre los cambios advertidos por los encuestados acerca de la geografía (Tabla 3). Las opiniones son distantes dentro de los mismos grupos de edad, y la mayor constatación del cambio ha sido argumentada por los mayores de 50 años, ya que un 76 % de los mismos ha afirmado que ha cambiado la enseñanza de la geografía, frente al 8 % que han dicho no. En realidad, los cambios han sido valorados por más del

50 % de los encuestados (población no estudiantil) y por el 86,6 % de los estudiantes de Grado. La indecisión aumenta entre los menores de 30 años (20,7 %), quienes además han apuntado al menor cambio en la enseñanza de la geografía (24,13 %).

Tabla 3. Síntesis sobre la percepción social de los cambios en la enseñanza de la Geografía.
Población no estudiantil

¿Crees qué ha cambiado mucho la enseñanza de la Geografía?				
Población no estudiantil	< 30 años	30-50 años	>50 años	
SÍ	55,17	65,38	76	
NO	24,13	23,01	8	
NS/NC	20,7	11,61	16	
Total	100 %	100 %	100 %	

A continuación pasamos a comentar que cambios se han apreciado por los encuestados (población no estudiantil) según los grupos edad. Los menores de 30 años han valorado la incorporación de nuevos temarios que tratan sobre los cambios del mundo y de la sociedad, lo que ha influido sobre “nuestra percepción de lo que nos rodea”. Han señalado que “es una materia en cambio constante, los países se dividen y se unen con frecuencia”, poniendo como ejemplo el caso de la Unión Soviética, la desintegración de Yugoslavia y la independencia de las colonias francesas y españolas. El cambio en la enseñanza lo conciben a partir de la introducción de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, además de los propios cambios surgidos en el sistema educativo. De manera puntual han mencionado el aumento de contenidos de geografía humana y la comprensión de procesos, así como el fraccionamiento del conocimiento.

El 50 % de los encuestados de entre 30 a 50 años que han respondido de forma favorable al cambio en la enseñanza de la geografía, lo atribuye a la incorporación de nuevos recursos, entre los que estarían las ya citadas Tecnologías de la Información Geográfica. La explicación que ofrecen es que las tecnologías hacen aumentar los conocimientos y que los alumnos tienen más medios para acceder a la información, y que ayudan a mejorar el aprendizaje, siendo cada vez menos memorístico. Otros dos elementos, como la actualización de contenidos y la mejor preparación de los docentes son tenidos en cuenta para argumentar hacia el cambio en la enseñanza de la geografía. Estos dos últimos elementos aúnan el 52,63 % de las respuestas que abogan por el cambio entre los encuestados mayores de 50 años. Ocasionalmente han argumentado que ha aumentado la ampliación del temario, pero “los jóvenes de hoy en día no saben ubicarse geográficamente, no saben el nombre de los ríos, montañas, ciudades, etc, ni siquiera el país donde viven”. A lo anterior se suma la disminución de la memorización con la introducción de nuevos recursos (medios de comunicación, tecnologías...) y algunos advierten un cambio negativo en la ampliación del temario, dado que minimiza la visión de conjunto proporcionada por la geografía.

Se aprecia cierto recelo hacia el aprendizaje de contenidos geográficos locales y advierten una pérdida de conocimientos de la Geografía Humana.

Por el contrario, otros encuestados han respondido que no se han producido cambios en la enseñanza de la geografía. El 42,8 % de los encuestados menores de 30 años lo atribuye a la persistencia de unos métodos de enseñanza obsoletos y lo expresan diciendo que “la enseñanza sigue igual, un mapa señalado por el profesor y el estudiante después lo repite en otro mapa” o “se sigue explicando con un método anticuado de memorizar y no relacionar de forma más útil”, para decir que también persisten técnicas de enseñanza anticuadas. Del mismo modo, el 50 % de los encuestados entre 30 a 50 años atribuyen la falta de cambio a la persistencia en los métodos

de aprendizaje, a lo que le sigue el estancamiento de la ciencia y de los contenidos (33,3 %) y la falta de aprovechamiento y potencialidades del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Sobre esta representación dicen que “la geografía es lo que es”, y “sigue siendo una asignatura en la que se memoriza y repiten datos, muchas veces sin entenderse”; pero “sí que se ha avanzado en el tema de los materiales”. Se alude a la familia y a los docentes, señalándose que “la causa sobre todo es la familia, también en los docentes con la innovación, que no ofrecen nuevos métodos más atractivos para la enseñanza de la geografía”. En último término, los encuestados mayores de 50 años se muestran unánimes al argumentar que persisten los mismos contenidos, a pesar de haberse incorporado la educación ambiental y las variaciones en los mapas, como resultado de los cambios en las fronteras.

Todavía más importante es analizar las percepciones sociales sobre el cambio en la enseñanza de la geografía que exponen los estudiantes de 4º de Grado de Geografía y Medio Ambiente. El 86,6 % de los alumnos que han argumentado a favor del cambio, señalan la disminución de los niveles de enseñanza y sobre todo, la incorporación de los Sistemas de Información Geográfica como técnica de trabajo más extendida, tanto en la geografía académica como en la geografía profesional. Estas nuevas técnicas han reducido la memorización, y los contenidos se han ido actualizando a favor de la inclusión de temas sociales, en un contexto de globalización, lo que ha acabado afectando a la inclusión de aspectos políticos, económicos y legislativos de otros espacios geográficos más lejanos. Por el contrario, los alumnos que argumentan en contra del cambio en la enseñanza, aparte de ser una minoría, no ofrecen argumentos, salvo uno que de forma ambigua dice que “no ha cambiado porque siempre se centran en las mismas cosas”.

5. CONCLUSIONES

Nos hemos apoyado en la psicología social, donde ha surgido un campo de estudio que tiene interés por conocer lo que sucede en la vida cotidiana, creando la posibilidad de alejarse del pensamiento teórico y academicista, y aproximándose al conocimiento que se genera y se desarrolla en el medio social. Es aquí donde la psicología social enfatiza los significados colectivos que surgen de las interacciones sociales o de las representaciones sociales.

Ya hemos expuesto que la teoría de las representaciones sociales tiene una patente complejidad, como hemos mostrado con su breve evolución epistemológica. Nos basta con considerar las representaciones sociales como ideas que se construyen a través del sentido común, el cual necesita de una actividad comunicativa y discursiva, en la que sea constante la interacción entre individuos y grupos sociales, que compartan y otorguen sentido a la realidad social. Esta realidad social se expresa como espacio subjetivo, en términos geográficos. Por ello, las referencias a la Geografía de la Percepción y del Comportamiento son la clave para relacionar la teoría de las representaciones sociales y las percepciones que los encuestados tienen sobre la Geografía.

Las representaciones sociales nos indican que las personas recuerdan su pasado escolar en relación con las vivencias, con el agrado y/o desagrado de su estudio y con las implicaciones del mismo en la vida cotidiana. Los estudiantes de 4º de Grado de Geografía y Medio Ambiente, pese a estar acabando sus estudios universitarios, recuerdan la geografía estudiada en el bachillerato, haciendo hincapié en la motivación proporcionada por el docente para seguir estudiando en la Universidad. Una situación similar se representan los encuestados menores de 30 años; sin embargo, el recuerdo del resto de encuestados (mayores de 30 años) se asocia a la escuela, al trabajo con mapas y al seguimiento del libro de texto.

Del análisis de las reformas educativas en los cuatro países seleccionados, se deduce que la configuración de las programaciones acerca de la Geografía, recogen las representaciones sociales

de los agentes políticos que las han definido. Estas representaciones sociales se van a reproducir en las aulas de geografía, a menos que los docentes tengan capacidad para organizarse y seleccionar las técnicas adecuadas para enseñar unos contenidos geográficos que sean adecuados a la realidad social de cada momento.

Desde la investigación didáctica, consideramos que es de vital importancia que las representaciones sociales que tienen los alumnos sobre el espacio y la sociedad, sean contrastadas con argumentos científicos por parte de los docentes. Los docentes, a su vez, tienen que tener una preocupación individual y particular por conocer los conocimientos y las actitudes de los alumnos respecto de las materias. Hemos comprobado que no existen suficientes investigaciones sobre este tema. La experiencia docente, según Souto (1998), señala que cuando los profesores de educación secundaria comentan entre sus compañeros la necesidad de dedicar la semana inicial de clase a conocer las ideas previas de los alumnos respecto de la materia a impartir, se han enfrentado a comentarios recriminatorios por entender que de esa manera no se cumplía el programa. Según su perspectiva, investigar por qué no aprenden los alumnos es una de las labores más importantes que debe realizar un docente al inicio del curso escolar. Con ello, se podrá contribuir a la formación de la personalidad autónoma de los alumnos, una de las competencias de la educación secundaria obligatoria.

Los resultados obtenidos en estas encuestas nos permiten crear cuatro modelos que sintetizan las representaciones sociales de los encuestados, en función de sus perfiles. Hemos clasificado las respuestas en tres grupos o modelos, como detallamos a continuación:

a) Menores de 30 años: a priori tenemos que diferenciar entre los estudiantes de 4º de Grado de Geografía y Medio Ambiente y la población no estudiantil. Los universitarios se representan una geografía que comienza a tener continuidad en sus recuerdos desde el bachillerato, en la que los docentes han impartido unos contenidos, de difícil distinción, que han aprendido a partir de mapas y libros de texto. La finalidad de estos contenidos, con una mayor preferencia por la geografía humana, es la de comprender los hechos geográficos y sociales, así como la evolución de estos procesos, para adquirir una visión global del mundo.

Esta utilidad de la geografía, la han ido perfilando en la universidad, a partir de uso de otros recursos, especialmente los Sistemas de Información Geográfica, cuyo uso identifican tanto para la geografía académica como la geografía profesional. En el bachillerato, han encontrado una motivación y una vocación personal por estudiar esta materia, que han ido comprendiendo mejor como una ciencia de interrelaciones durante la carrera, si bien no identifican la relación entre los contenidos de geografía física y humana.

Al final de estos estudios universitarios, han valorado el aprendizaje de conocimientos, especialmente de geografía humana. Su deseo de geografía es una materia con menor memorización y una tendencia hacia la actualización de contenidos de corte social, que incorpore el uso de las nuevas tecnologías, de cara a mejorar la profesionalización en los próximos años.

Los menores de 30 años (población estudiantil) recuerdan el estudio de la geografía en el instituto, por haber tenido a docentes que desarrollaban sendas explicaciones, amenas y con el uso de técnicas de representación gráfica e interpretación de la información geográfica a partir de una gran variedad de recursos, que les han permitido vincular los contenidos de geografía humana estudiados en clase, con la realidad social que han vivido. Esos conocimientos les han permitido constatar la función de comprensión del mundo que les ha brindado la geografía. Han destacado el uso de técnicas de estudio y de la memoria visual, así como la relación de conceptos para aprender geografía. Su representación incluye unos nuevos contenidos sociales, económicos y políticos, como consecuencia de los cambios producidos a escala mundial, además de las modificaciones generales que se han ido produciendo en el sistema educativo. Su deseo es que la geografía adquiriera una componente humana, con la finalidad de comprender procesos sociales.

Han apuntado en la dirección de un fraccionamiento y la especialización del conocimiento geográfico, por su vinculación con otras ciencias del área de ciencias sociales.

b) De 31 a 50 años: Este segundo modelo de encuestados corresponde ya a la población no estudiantil. Su representación social proviene de la escuela, a partir de unos docentes de los que han subrayado su carácter predominantemente amable y paciente para fomentar la enseñanza.

El aprendizaje de esta materia se ha realizado a partir del mapa, de los apuntes del profesor y de otros recursos variados como láminas y transparencias. Todo ello les ha despertado interés por la materia, disfrutando del conocimiento geográfico, a partir de la asimilación y la interrelación de conceptos. Sus conocimientos son mayoritariamente de geografía física, donde son capaces de recordar conceptos específicos, con la finalidad de comprender procesos que afectan a los cambios fronterizos, que valoran como cultura general. Desde su óptica como alumnos disciplinados, aplicados y con interés por aprender la materia, desean que se incrementen los contenidos de geografía física, a partir de unos docentes que proporcionen conocimientos útiles, con aplicaciones prácticas, que dejen de lado las clases magistrales de carácter teórico y la memorización.

c) Mayores de 50 años: este último grupo de población no estudiantil, cuenta con un recuerdo menos nítido, ya que algunos encuestados tienen más de setenta años. Su recuerdo proviene de la escuela, donde la geografía era una materia más de las que se recogían en aquellas enciclopedias de corte generalista; los profesores eran estrictos y potenciaban la memorización de datos geográficos, que plasmaban en mapas mudos. La localización y la orientación geográfica son los dos elementos que les llevan a valorar la función de comprender el mundo, proporcionada por la geografía, estrechamente ligada con la adquisición de una cultura general. Con el paso del tiempo, su representación se ha complementado con la información geográfica que les llega a partir de documentales y noticiarios, especialmente con un contenido medioambiental y político. Aunque han manifestado su incomodidad con las clases magistrales y los exámenes teóricos, su deseo de geografía es conseguir una visión de conjunto de la ciencia, que no se centre exclusivamente en la escala local.

En definitiva, la finalidad de estas encuestas debe servir para cambiar las actitudes del alumnado y modificar sus expectativas al inicio del curso. Pero para ello hace falta un tiempo escolar, que incluya el análisis de sus opiniones para que a partir de ellas pueda construir el propio conocimiento y aprender de forma más útil y satisfactoria. Así los contenidos actitudinales comenzarán a cobrar sentido.

A modo de conclusión, recogemos una propuesta que nos será de ayuda de cara a realizar futuras investigaciones. Por un lado, es conveniente que se diseñe otra encuesta a los alumnos de 4º de Grado de Geografía y Medio Ambiente. Esta encuesta debe hacer hincapié en el conocimiento que tienen estos estudiantes sobre las corrientes epistemológicas de la geografía, con la finalidad de poder implementar innovaciones a partir de las mismas. Tenemos que considerar que una parte de estos alumnos, aunque sean minoría, pueden cursar el Máster de Profesor de Educación Secundaria, por lo que es interesante la búsqueda de conocimientos didácticos, y muy especialmente sobre representaciones sociales, con los que van a iniciar estos estudios de posgrado. Esa misma encuesta, con algunos matices, podría ser válida para los alumnos del Grado de Magisterio, especialmente entre aquellos que opten por el itinerario de ciencias sociales. Por otro lado, la misma complejidad de las representaciones sociales, sugiere el conocimiento que los agentes educativos (profesores, directivos y personal no docente) tienen sobre el sistema educativo y sobre las materias en general. Es una tarea que se tiene que pensar y reflexionar para conseguir resultados a largo plazo, ya que conocer las representaciones sociales implica aspectos psicológicos, personales y profesionales de todos los miembros de la comunidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- ANOLL, A., VILLA, A. y ZENOBI, V. (1996): Avances en la conceptualización acerca de la formación continua de los profesores de Geografía. En Primer Congreso Internacional de Formación de Profesores, Santa Fe.
- Asociación de Geógrafos Españoles (véase <http://www.age-geografia.es/site/>).
- BANCHS, M.A. (1982): Efectos del contacto con la cultura francesa sobre la representación social del venezolano. En *Interamerican Journal of Psychology*. Volumen 2, 111-120.
- CABEZA SÁNCHEZ, M. (1981): Conocimientos geográficos de los alumnos que acceden a las Escuelas Universitarias del Profesorado; sondeo inicial, *Boletín de la Real Sociedad Geográfica*, tomo CXVII, 12-47.
- CASTORINA, J.A. y HORN, A. (2008): El derecho a la privacidad en los niños, un enfoque constructivista e institucional. *Anuario de investigaciones*. Facultad de Psicología. Buenos Aires. Vol. XV, 197-206.
- CAPEL, H., ALBERTO, L., y URTEAGA, L. (1984): La geografía ante la reforma educativa. *Geocrítica*, nº 53. Universidad de Barcelona.
- DANZINGER, K. (1988): Orígenes y principios básicos de la *Völkerpsychologie* de Wundt. En *Historia de la Psicología Social*. Universidad Autónoma Metropolitana. Volumen 1. 131-147.
- DOMINGOS SOBRINHO, M. (2000): *Habitus e representações sociais: questões para o estudo das identidades coletivas*, en A.P. Moreira y D.C. Oliveira, coord. Goiana-GO.
- DOMINGOS SOBRINHO, M. (2010): *Representações Sociais como obstáculos Simbólicos à Incorporação do Habitus Científico*. *Ariús*, nº. 2, 31-48.
- DURÁN, D. (2015): *Difusión de las innovaciones en la educación geográfica*. Colección Nuevos Paradigmas. Editorial Lugar. Argentina.
- FARR, R. (1983): Escuelas europeas de Psicología social, la investigación de representaciones sociales en Francia. *Revista Mexicana de Sociología*, 45, 641-657.
- FERNÁNDEZ, M.V., y GUVERICH, R. (2010): 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*. Universidad de Barcelona. Vol. XV, nº 859.
- GARCÍA MONTEAGUDO, D. (2015): Las percepciones sociales en el barrio de Ruzafa (Valencia): una aplicación didáctica. En de la Riva, J., Ibarra, P., Montorio, R., Rodrigues, M. (Eds.): *Análisis espacial y representación geográfica: innovación y aplicación*. Universidad de Zaragoza. 1395-1404.
- GRAVES, J. (1985): *La enseñanza de la Geografía*, Volumen XXVII. Colección Aprendizaje: Visor Libros.
- JODELET, D. (1985): *La representación social, fenómenos, concepto, teorías*. *Psicología Social*. Buenos Aires: Paidós.
- LINDON, A. (2006): *Geografía de la vida cotidiana*, en *Tratado de Geografía Humana*. Universidad Autónoma Metropolitana. México. Antrophos.
- LUIS, A. 1984. *Geografía social y geografía del paisaje*. *Geo Crítica*, nº. 49, 5-34.
- MARTÍNEZ, N., PARRA, D., SOUTO, X.M., (2014): La representación poliédrica de la memoria escolar. Un proyecto de investigación sobre las clases de Historia de España, en N. Martínez, (coord.): *La Historia de España en los recuerdos escolares. Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos*. Valencia: Nau Llibres, 29-52.
- MORA, M. (2002): *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*. *Athenea Digital*, 2.

- MÉNDEZ, R. (2002): Innovación y desarrollo territorial, algunos debates históricos recientes. *EURE*, Volumen 28, nº 84.
- MÜLLER, A. (1983): ¿Qué queda de la Reforma? Acerca del desarrollo de los Planes de Estudio de Geografía en Baviera, con especial énfasis en el nivel secundario elemental. *Revista Terra*. Sociedad Galega de Xeografía.
- RAWLING, E. (2002): School Geography in England 1991-2001, the politics and practicalities of curriculum change, en *Teaching Geography in Secondary Schools*. The Open University.
- RUPPERT, K., y SCHÄFFER, F. (1979): Acerca de la concepción de la geografía social. *Geo Crítica*, nº. 21, 7-25.
- SARAIVA, J. (2007): *Habitus docente e representação social do ensinar geografia na Educação Básica de Teresina-Piauí*, Natal. Universidade Federal Rio Grande do Norte, Programa Pós-graduação em Educação.
- SOUTO, X.M. (1998): *Didáctica de la Geografía, Problemas sociales y Conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- SOUTO, X.M. (2013): *Investigación e innovación educativa, el caso de la geografía escolar*. Scripta Nova. Volumen XVII, nº 459. Universidad de Barcelona.
- SOUTO, X.M., y GARCÍA MONTEAGUDO, D. (2015): *Representaciones sociales y Geografía de la Percepción* (en prensa). Artículo presentado y aceptado al VI Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía. Alicante, 20 y 21 de noviembre de 2015.
- TONDA, E. M. (2010). De la Geografía del siglo XX a la Geografía del siglo XXI. ¿Qué contenidos enseñar? en M. J. Marrón Gaité (coord.): *Geografía, educación y formación del profesorado en el marco del espacio europeo de educación superior*. Madrid. Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Complutense de Madrid. Vol. 2, 821-840.
- VARA, J.L. (2008): Cinco décadas de Geografía de la Percepción. *Ería*, 77, 371-384.