

XOSÉ MANUEL SOUTO GONZÁLEZ^a

UNA REPRESENTACIÓN HUMANISTA DEL MEDIO LOCAL: APORTACIONES DEL PROFESOR JOAN F. MATEU

RESUMEN

Una de las finalidades principales de la geografía es el estudio del medio local. Por una parte, es un laboratorio en el cual encontramos datos para ser transformados en hechos que nos permitan verificar nuestras hipótesis de partida. Por otra, su trabajo en el medio escolar permite desarrollar una intención positiva respecto a los valores patrimoniales, que nos ayudan a definir una identidad personal. Sin embargo, el estudio del medio local está condicionado por una descripción exhaustiva de los elementos que componen el territorio. Eso suele generar una acumulación de información conceptual, que aleja los propósitos iniciales de las actitudes del aprendiz. La geografía escolar se ha anclado en las estructuras de la descripción regional. Las aportaciones de personas, como Joan F. Mateu, permiten entender la pluralidad de opciones explicativas y la creación de modelos alternativos a las rutinas y tradiciones localistas.

PALABRAS CLAVE: entorno; medio local; enseñanza de la geografía; epistemología; didáctica.

A HUMANIST REPRESENTATION OF THE LOCAL ENVIRONMENT: CONTRIBUTIONS OF PROFESSOR JOAN F. MATEU

ABSTRACT

One of the main purposes of geography is the study of the local environment. On the one hand, it is a laboratory in which we find data to be transformed into facts that allow us to verify our initial hypotheses. On the other hand, their work in the school environment allows them to develop a positive intention regarding heritage values, which help us define a personal identity. However, the study of the local environment is conditioned by an exhaustive description of the elements that make up

^a Universitat de València y Proyecto Gea-Clío. xose.manul.souto@uv.es. <https://orcid.org/0000-0003-1480-327X>.

Fecha de recepción: 11-02-2022. Fecha de aceptación: 14-03-2022.

the territory. This usually generates an accumulation of conceptual information, that moves the initial purposes away from the learner's attitudes. School geography has been anchored in the structures of regional description. The contributions of academics, such as Joan F. Mateu, allow us to understand the plurality of explanatory options and the creation of alternative models to local routines and traditions.

KEYWORDS: local environment; teaching of geography; epistemology; didactics.

Joan F. Mateu Bellés es un ejemplo de docente que se ha preocupado por estudiar el medio local. Sus colaboraciones con el profesorado del sistema escolar me han motivado a exponer las diferentes perspectivas que aparecen en el estudio del entorno, pues en las presentaciones y realizaciones de itinerarios didácticos por la cuenca del Xúquer, el Maestrat y la Vall d'Alba quedaban definidas sus posiciones respecto a la interpretación del territorio local.

El artículo se estructura en tres apartados fundamentales. En primer lugar, hacemos un estudio de las propuestas que se han hecho sobre el medio local, para lo cual abordamos una perspectiva histórica desde los años ochenta del siglo pasado que nos remiten a trabajos previos (Souto, 2018). Más tarde, analizamos algunas publicaciones del profesor Joan Mateu en esta línea de trabajo, además de valorar su aportación en el estudio de las salidas escolares, que ha realizado en los itinerarios programados para la formación del profesorado¹. Por último, proyectamos el estudio del medio local dentro de la creación de identidades escolares, que están marcadas por la presencia de la heterogeneidad social y cultural en las aulas y centros educativos; una propuesta para estudiar el medio local en el mundo globalizado.

LOS ESTUDIOS DEL MEDIO LOCAL EN EL ÁMBITO ESCOLAR.

LA CREACIÓN DE UNA TRADICIÓN HISTÓRICA

Cuando analizamos las opiniones del profesorado y del alumnado universitario que aspira a ser docente, nos encontramos con una coincidencia respecto al medio local. En todos los casos existe un deseo de trabajar este lugar. Pero al mismo tiempo, aparece una representación social del medio local que está determinada por su característica territorial, como hemos señalado en otros artículos. Ello permite definir el problema del estudio del medio desde la representación social que existe de un territorio para educar en la identidad local como valor educativo incuestionable, como una finalidad consustancial con la geografía. Una educación identitaria que puede desarrollar una actitud de otredad, de un patrimonio exclusivo, único. Una finalidad que no se cuestiona y que conforma el sentido práctico del profesorado cuando organiza tareas relacionadas con el entorno local (Luis y Urteaga, 1982).

Los antecedentes del estudio del territorio local los podemos encontrar en las teorías de personas preocupadas por la educación del medio, como Pestalozzi o Rousseau, o el Padre Sarmiento en España.

1 Nos referimos a las colaboraciones con el proyecto Gea-Clío, tanto desde los centros de formación institucionales (CEFIRES) como desde las actividades programadas por CC. OO. (Sección enseñanza). La mayoría de estas tareas se realizaron entre 2005 y 2010.

En todos los casos predomina un interés por enseñar a una persona de forma inductiva, con paseos e itinerarios, como diría el fraile ilustrado. El medio se concebía como un paisaje que se debía admirar en sus características naturales y, por medio de la observación directa, adquirir un conocimiento sobre sus elementos y reacciones.

Todas estas inquietudes pedagógicas van a confluír políticamente en la búsqueda de la legitimación del Estado liberal, que pretendía en la educación escolar una forma de consolidar el “amor a la patria”. Así, tenemos constancia de las indicaciones del Ministerio de Instrucción Pública de Francia en 1857 que recomendaban estudiar la geografía escolar en relación con la observación del medio familiar del alumnado (Capel, 1981, p. 113). Un espacio que se organizaba con fronteras que delimitaban las competencias administrativas. De este modo confluyen los objetivos pedagógicos y políticos, como atestiguan las numerosas monografías que se editan sobre las geografías provinciales (de Canarias, Cádiz, Guadaluajara o Guipúzcoa) para ser estudiadas en las aulas escolares (Capel et al., 1983, p. 137). Provincias que se habían creado en 1833 y que necesitaban su consolidación en la vida cotidiana, misión en la que colaborará el sistema escolar.

Esta forma de entender la geografía escolar como estudio de un territorio político va a perdurar en el siglo xx y se incorpora como algo natural en el discurso de los grupos de innovación educativa. Este proceso tiene sus antecedentes en la renovación pedagógica que había llevado a cabo la Institución Libre de Enseñanza en el siglo xix y las escuelas de Magisterio en el primer tercio del siglo xx (Luis, 1985, pp. 110-159). Sin embargo, en la dictadura franquista, el estudio del medio local aparecía como una reivindicación de las diferencias locales, que estaban marginadas por el sistema autoritario centralista. Eso fomentó la idea de asemejar los estudios de medios locales a una concepción progresista de la educación, pues se entendía que la oposición de las identidades locales a las ideas hegemónicas de la cultura centralista de la dictadura ya suponía un aval de innovación.

En este contexto social surgieron iniciativas desde diferentes ámbitos escolares, como el Grupo Clarión en Aragón, Coderi en Valencia, Rosa Sensat en Catalunya o Escola Aberta en Galicia. Al mismo tiempo aparecían proyectos de trabajo, siguiendo el modelo de Kilpatrick, o bien de los centros de interés de Decroly, que fomentaban el estudio del medio local. Los ejemplos se multiplicaban en estudios municipales, comarcales o nacionales, pues el paradigma consistía siempre en buscar la armonía entre el medio físico y la acción cultural.

La diversidad de situaciones de aprendizaje nos ha permitido sintetizar estas propuestas en tres grandes grupos. En primer lugar, los estudios relacionados con la identidad patrimonial, donde el territorio con sus fronteras administrativas delimita un medio regional. Un segundo grupo de experiencias estaban ligadas a la verificación de conjeturas de trabajo que se presentaban en las aulas y se verificaban en las salidas de campo o itinerarios geográficos. Por último, un tercer grupo de experiencias se centraban en la observación del medio desde unos métodos inductivos. Es decir, se observaba una cierta diversidad de objetivos, si bien el primer grupo era el dominante en la presentación de las finalidades del estudio del entorno local.

Lo cierto es que una realidad educativa es mucho más compleja. Los ideales del profesorado pueden colisionar con las expectativas e intereses de los aprendices. Además, cuando se prioriza la delimitación

territorial sobre otras variables se establecen fronteras artificiales en el proceso de aprendizaje social. Un ejemplo evidente es la organización de los contenidos de ciencias sociales en la Educación Primaria por círculos concéntricos, o sea empezando el estudio en el municipio para pasar después a la comarca y la provincia, luego a la comunidad autónoma y más tarde a España y Europa. Como ha mostrado de forma certera Rafael Straforini (2001), las relaciones de los lugares para ser aprendidos no se establecen ni de lo más próximo a lo lejano físicamente, ni a la inversa, sino como un conjunto de interrelaciones entre espacios, flujos económicos y culturales. Espacios y movimientos de comunicaciones que inciden en las emociones y sentido práctico del alumnado.

Nuestra hipótesis de trabajo coincide en grandes rasgos con la crítica que formularon en su día Luis y Urteaga (1982) respecto a esta forma de proponer el aprendizaje de la geografía escolar. Más tarde la hemos matizado, pues reconocíamos el esfuerzo de la observación directa del medio ante el aprendizaje memorístico que predominaba en la enseñanza libresca (Souto y Ramiro, 2000). La conjetura básica que manifestamos la podemos expresar así: la falta de un estudio epistemológico del aprendizaje de la geografía escolar lastró las propuestas innovadoras de la enseñanza de la geografía en la segunda mitad del siglo xx que se centraban, en ese momento histórico, en la definición de las identidades colectivas desde el territorio político y cultural. Las autonomías y las entidades locales, consagradas en la Constitución de 1978, buscaban su legitimidad democrática territorial con ayuda de los contenidos escolares; la geografía, tal como había sucedido en el siglo xix, colaboraba en esta finalidad. Hay una continuidad cronológica que refuerza tradiciones didácticas. Se genera así un “sentido común” que determina el “sentido práctico” de las representaciones sociales del saber escolar².

Como sintetizamos en un estudio previo sobre la ciudadanía en el marco escolar, las rutinas y tradiciones se imponían a los deseos pedagógicos y expectativas ideológicas:

Todo esto tiene dos consecuencias sobre la participación ciudadana de niños, jóvenes y adolescentes. Por una parte, se enseña a participar desde una enseñanza transmisiva: pese a que se teoriza sobre el inductivismo y el aprendizaje por descubrimiento, se enseña a ver lo que quiere el profesorado. Por otra, los contenidos políticos son estudiados desde una posición administrativa (legitimar las instituciones del nuevo Estado constitucional), lo que genera aburrimiento, pues se relacionan con referentes abstractos y no con problemas cotidianos (Parra y Souto, 2015, p. 164).

Con todo, es evidente que las propuestas renovadoras facilitaron el debate sobre el sentido de la enseñanza de la geografía en el momento en que se superaba la dictadura franquista. En este sentido, se debe mencionar la búsqueda de otros modelos teóricos basados en la geografía ecosistémica, que se complementaban en la Educación Primaria con una propuesta integrada de conocimiento del medio (Grupo Pangea, 1992, 1996; Cañal et al., 2016) y en propuestas de las geografías radicales, como se manifestaba en grupos de renovación pedagógica, como *Ínsula Barataria* o *Pagadi*.

Los estudios del medio local han ido consolidándose como una forma natural de enseñar geografía de la mano de dos justificaciones teóricas. Por una parte, la relación del estudio con el medio vivido,

2 Las diferencias entre sentido práctico, que determina las decisiones docentes, y el sentido común, que selecciona unos contenidos culturales escolares, no las podemos abordar en este momento. Se pueden consultar referencias en Souto (2018), así como en Souto y García (2016).

que se hace corresponder con un medio administrativo: municipio y comarca generalmente. Por otra, en relación con los planteamientos del aprendizaje derivados de una lectura de Jean Piaget; básicamente se hace una equiparación del espacio geográfico con el geométrico, lo que facilita una evolución del pensamiento topológico y euclidiano. De esta manera, aparece una representación social de la geografía escolar donde se aprecia esta correspondencia entre el estudio del medio local y una metodología inductiva. Se fundamenta la organización del aprendizaje geográfico en las investigaciones realizadas por Jean Piaget y su equipo sobre el espacio geométrico, que fueron incorporadas al pensamiento educativo geográfico por Hannoun (1977). Se producía así una equiparación del medio geométrico al espacio geográfico, que provocó muchos equívocos en el razonamiento pedagógico y que tuvo una repercusión administrativa en la secuencia de los contenidos curriculares de círculos concéntricos, en la selección de territorios que contenían los contenidos de geografía.

Tal es así que las ideas de renovación pedagógica de finales del siglo xx se resumían en una reivindicación de los estudios del medio local, que se proyectaba en las opiniones del caso de los futuros docentes (en su momento alumnado de máster y grado), pues entendían el estudio del medio con el marco territorial, pero no con las personas que conformaban la comunidad escolar, como veremos. Como se muestra en el resumen presentado en la tabla 1, las personas entrevistadas y cuestionadas (profesorado en activo y en formación inicial) identificaban el estudio del medio local con una descripción ordenada de los geofactores regionales. Asimismo, se aludía a la autonomía intelectual del alumnado, pero la visión del medio local estaba condicionada por la cosmovisión de una persona adulta.

Tabla 1. Ejemplos de problemas que aparecen en la formación disciplinar.

Fuente: Elaboración a partir de los datos de trabajos citados en García, Fuster y Souto (2017).

Muestras profesorado	Teoría: seleccionar contenidos	Métodos y técnicas de trabajo	Obstáculos en la formación
243 profesores 1988/89	60 % respuestas: entender el mundo de hoy. Se prima el entorno local.	Más de la mitad de las respuestas inciden en la autonomía intelectual del alumnado.	Se confunde el entorno local con una descripción regional de los territorios próximos.
76 profesores 1991/92	Importancia del medio local y organización regional de este.	Confección de gráficas y mapas como ejemplo de metodología.	Se confunden técnicas con metodología didáctica.
28 profesores 2008	La mayoría (más de 50 %) entiende que es una selección de la cultura básica.	La síntesis inicial y final determinan la metodología.	La autonomía del alumnado está condicionada a la verdad objetiva del docente.
120 futuros profesores 2013/16	La selección de problemas en el medio local es lo más relevante, pero no la percepción social de los vecinos.	La búsqueda de nueva información y el uso de las TIC se representan como innovación.	Cuestionamos el uso de las tecnologías de la información sin reflexión crítica.

Como hemos mostrado en muchos cuestionarios y debates realizados (Souto, 2017; García et al., 2017), las personas relacionan el medio local con un territorio, pero en el caso de la comunidad escolar entienden que familias y vecinos no deben participar con sus opiniones en la creación de un contenido escolar. La tabla 2 recoge las respuestas del alumnado de máster y grado en diferentes cursos escolares, donde se cuestionaba por su acuerdo (SÍ) o su desacuerdo (NO) en relación con unas afirmaciones facilitadas en el cuestionario. Hemos seleccionado las respuestas a los ítems D y E que reflejan lo que hemos señalado respecto al medio local³.

Tabla 2. Resultados obtenidos en encuestas universitarias sobre el medio local.

Fuente: Encuestas realizadas a 138 alumnos/as del grado de Magisterio (cursos 2013/14 y 2014/15) y 267 alumnos/as del máster en Profesor de Secundaria (2012 a 2020).

Indica si estás de acuerdo (SÍ) o en desacuerdo (NO) con las siguientes frases:				
D- La programación de la asignatura ha de tener en consideración el medio local donde se sitúa el centro de enseñanza.				
E- Lo que piense el alumnado, sus familias y los vecinos debe formar parte del contenido educativo que se programa en una asignatura.				
	Grado SÍ*	Grado NO*	MAES SÍ*	MAES NO*
D. Medio local	159	5	254	11
E. Comunidad escolar	136	25	143	118

Los resultados obtenidos nos permiten verificar las conjeturas que venimos desarrollando desde hace más de cuarenta años. Entendemos que la geografía escolar adolece de unas bases teóricas que permitan al profesorado actual y futuro explicar y comprender los factores que determinan la creación de identidades que se consolidan como representaciones sociales de su aprendizaje, sobre todo en el caso del máster. Al carecer de estas premisas epistemológicas, el profesorado explica los conceptos geográficos y desarrollan los métodos de observación y análisis desde rutinas y tradiciones que se corresponden con un paradigma regionalista de la geografía decimonónica. En esta posición tiene una relevancia fundamental la descripción del medio local, pues se realiza desde un acto experiencial al que se le dota de categoría científica. Se considera que la observación es neutra y que las delimitaciones de las superficies por fronteras son “naturales”, como se corresponde con la taxonomía de las comarcas. Por eso es preciso conocer cómo explican los y las geógrafas el medio conocido, para evitar así confusiones que generan estereotipos en los aprendizajes.

En este sentido, vamos a encontrar algunas referencias básicas en los estudios de Joan F. Mateu Bellés, que nos servirán para redefinir la praxis escolar. Para ello, hemos buscado en Dialnet y Google Scholar las principales publicaciones del profesor Mateu sobre el medio local. Localizadas estas, hemos leído sus argumentos en relación con la organización territorial del paisaje geográfico, lo que nos ha

³ El cuestionario estaba escrito en valenciano y generaba un debate sobre los resultados de diferentes cursos estudiados.

permitido identificar sus aportaciones respecto a su posible aplicación educativa, en coherencia con lo que se plantea en el marco teórico de un proyecto curricular⁴.

LAS APORTACIONES DE JOAN F. MATEU A UNA VISIÓN ECOSISTÉMICA Y HUMANISTA DEL MEDIO LOCAL

Como hemos visto hasta este momento, la renovación pedagógica ha tenido en España uno de sus puntos más relevantes en la defensa del medio local como foco de las alternativas a la selección de los contenidos escolares. Sin embargo, era preciso destacar el voluntarismo de muchas de las propuestas, pues el conocimiento teórico de la geografía era escaso y, además, no se precisaban los elementos que definían la posición de la perspectiva regional o cualquier otra.

Por eso es interesante conocer cómo desde la Escuela de Geografía de Valencia (Ramiro, 2002) se ha analizado el medio local, para lo cual vamos a estudiar algunas aportaciones significativas del profesor Joan F. Mateu Bellés. Hemos seleccionado el *Atlas Escolar del País Valencià* publicado en 1999 por dos motivos. Por una parte, porque el trabajo se engloba en el contexto institucional que hemos presentado; de hecho, los directores de la obra son Vicenç M. Rosselló y Vicente Gozávez, con la participación de un elenco de geógrafos y geógrafas valencianas. Su reconocimiento a la labor del profesor Rosselló ha sido editada en un estudio específico (Mateu, 2001). Por otra parte, por la concepción de difusión escolar de dicha publicación. En el atlas, el profesor Mateu se encarga de analizar la hidrografía del País Valencià. Su planteamiento es global y local: ciclo continental del agua y transformación de los recursos por el ser humano: “Déficits i excessos d’aigua son trets territorials... Els components del sistema fluvial (extensió, densitat de drenatge, gradient, coberta vegetal i dels sols, etc.) condicionen la resposta espacial i temporal dels processos fluvials i dels cabdals” (Rosselló y Gozávez, 1999, p. 25).

Hay dos perspectivas que se imponen en sus trabajos: la escuela ecosistémica, que desarrolla en relación con las inundaciones, y la visión humanística del medio, que le lleva a estudiar a los paisajistas románticos y a reivindicar el patrimonio ecológico local. De esta forma, la descripción del medio se hace más analítica e interpretativa.

Por una parte, el estudio de las inundaciones (Mateu y Camarasa, 2000), que está en línea con lo ya avanzado en el *Atlas Escolar* y que ha desarrollado en su vertiente didáctica con salidas de campo e itinerarios didácticos por la cuenca del río Xúquer. Por otra, el estudio del paisaje, en este caso a través de la obra de Carlos Pau (Mateu, 2008) y que ha aplicado en sus numerosos trabajos de campo y en otros estudios biográficos (Mateu, 1997, 2002, 2006): “Les jornades de camp oferien moments per a l’admiració i la contemplació del paisatge, dels quals gaudia malgrat les inclemències o el cansament”, indicaba parafraseando a Carlos Pau (Mateu, 2008, p. 103).

En el trabajo de las inundaciones, junto con Ana María Camarasa, muestra con claridad el factor explicativo independiente, que permite abordar la comprensión del problema de las inundaciones:

4 Sobre la importancia del proyecto curricular en la función docente, en especial de Geografía e Historia, se puede consultar el trabajo realizado sobre la formación permanente del profesorado (Souto, 2014).

Un *riesgo* incluye *peligrosidad* (probabilidad de que el evento físico alcance valores extremos) y *vulnerabilidad* (capacidad de respuesta de la población susceptible de ser afectada). El incremento del riesgo en España obedece, fundamentalmente a un aumento de la vulnerabilidad (Mateu y Camarasa, 2000, p. 11).

Esta capacidad de síntesis, en especial cuando se explica un ecosistema, es una característica básica del trabajo de los y las geógrafas. Joan Mateu Bellés ha mostrado un gran dominio de este procedimiento para explicar los territorios, en este caso las cuencas fluviales. Al mismo tiempo, sabe elaborar juicios de valor, acompañados de datos, para evitar caer en una especulación sin fundamento. Por ejemplo, cuando analiza los cambios de objetivos en la política hidráulica, abandonando las obras de infraestructuras, pues generaba: “Un sentimiento falso de seguridad, amparado en la técnica, relajaba la conciencia del peligro y animaba a seguir ocupando las llanuras aluviales” (ibíd., p. 12).

Sin duda, unas reflexiones que siguen siendo válidas veinte años después de escribir aquellas páginas. Sus planteamientos sobre los estudios del medio local se introducen, pues, en un enfoque geográfico que supera la mera descripción territorial, para adentrarse en un modelo ecosistémico. Pero, además, introduce la vertiente del uso público de este conocimiento, como es el enfoque de los nuevos planes hidrológicos después del desastre de Tous en 1982: “Ordenación territorial, planificación hidrológica y modernos sistemas de previsión y alerta constituyen los pilares de la nueva política contra inundaciones” (ibíd., p. 13).

En este sentido, va definiendo el papel de la geografía educativa, donde el análisis del riesgo, y su percepción por la población, se deriva de las normativas institucionales, que han declarado los años noventa como “la Década Internacional para la Reducción de los Desastres Naturales.”

Toda una declaración de principios que hoy aparecen recogidos en los ODS y en las competencias clave y específicas de la ley educativa de 2021 (LOMLOE). Los objetivos legales condicionan una forma de explicar los contenidos escolares, que implican un cambio de actitud de la geografía. Se busca superar la visión clásica de la descripción sin análisis del territorio y sin vislumbrar la necesidad de ordenación del medio. Unos cambios metodológicos que Joan F. Mateu ha sabido exponer en relación con la evolución de nuestra materia, como indicaba en la misma página, en la cual señalaba que bajo la influencia de la escuela anglosajona “se tiende hacia un enfoque más cuantitativo” (ibíd.) a la vez que más analítico. Se pretendía analizar las relaciones entre el ser humano y su medio, en una perspectiva ambientalista y con un estudio de los procesos hidrogeomorfológicos.

Hay una posición educativa implícita. Los estudios territoriales necesitan un paradigma explicativo que supere las visiones obsoletas de la geografía descriptiva. Y al mismo tiempo huye de caer en la dependencia tecnológica del proceso de datos, pese a reconocer la necesidad de utilizar enormes complejos procesos de datos informáticos. Como señalaban Mateu y Camarasa: “Sin embargo, la investigación de campo supone una fuente imprescindible de estudio y contraste de resultados” (ibíd., p. 15). Es importante valorar con precisión estas dos aportaciones, pues pueden evitar problemas de organización de contenidos didácticos basados en una descripción superficial y con una referencia a objetivos sociales que están lejos de ser considerados desde los problemas de vulnerabilidad y seguridad vital.

En este siglo XXI, donde parece que el territorio se ha diluido en las redes y flujos del espacio virtual, es necesario disponer de personas que sigan defendiendo la importancia de reconocer el territorio y sus relaciones ecosistémicas como sustento de la vida humana. La vida escolar duda entre la atracción de la dependencia tecnológica y las explicaciones racionales teóricas de un medio local concreto. Es necesario entender los límites educativos de cada metodología e instrumento para no confundirse. Es preciso evitar los diálogos dicotómicos y profundizar en las características del territorio físico para conocer los factores explicativos, para no reducir las concepciones virtuales del medio a una simulación instrumental.

En el caso del estudio de la obra de Carlos Pau, un botánico de gabinete y campo, analiza el paisaje dentro del paradigma humanístico, en el cual se logra una interpretación “conciliadora de continguts objectius i sentiments subjectius” (Mateu, 2008, p. 101). Joan Mateu registra así las descripciones literarias en el marco de la Institución Libre de Enseñanza y la Sociedad Española de Historia Natural. Son trabajos que, como destaca el profesor Mateu, contribuían a conceder credibilidad a las salidas de campo, a la vez que constituyen en la actualidad un magnífico conjunto cultural de narraciones sobre el paisaje, que nos permiten describir los sentimientos de las personas, así como las características del territorio. Además, existe una valoración del paisaje como patrimonio natural: “Òbviament aquestes valoracions, juntament amb la d'artistes innovadors i la de nous moviments ciutadans, sustentaren les primeres declaracions de protecció de la natura que preservaren valuosos paisatges naturals” (Mateu, 2008, p. 102).

Nos hemos querido detener en estas valoraciones y apreciaciones de la obra de Carlos Pau, para mostrar con ejemplos evidentes la pluralidad de los enfoques o tendencias de la geografía académica para describir y explicar el medio natural. Al mismo tiempo que reconoce la pluralidad de enfoques en los estudios de geografía, Joan Mateu nos invita a utilizar este conocimiento para mostrar la relación con un compromiso territorial. Si en el caso de las inundaciones era la necesidad de una ordenación de este, en el caso de Carlos Pau es la reivindicación de un paisaje natural que debe ser preservado como patrimonio local y de la humanidad. Esta descripción no idealiza el pasado, pues se reconoce en dichos momentos la presión de la deforestación, como consecuencia de las necesidades de una población que estaba en una situación de agotar sus recursos ecológicos para sobrevivir y por el impacto que tiene la desamortización en estas tierras de Segorbe. El estudio que realiza es un ejemplo de análisis metodológico, como recuerda en el análisis de las fuentes utilizadas por Carlos Pau: “El práctico que llevé yo el año 1895 al pasar de Sacañet a Torrijas, antes de confesar su ignorancia, me mintió frescamente al vender por ‘El Prado’ todo el terreno...” (Mateu, 2008, p. 108).

Y en el contexto histórico de la visión del paisaje, que según Mateu (2008, p. 109) procedía de una concepción romántica de la alta montaña, una interpretación que nos remite a las bases epistemológicas de la geografía humanística.

Esta visión plural sobre el paisaje tiene su corolario en la obra coordinada por Joan F. Mateu y Manuel Nieto (2008), donde se presentan diferentes trabajos de prestigiosos estudiosos del paisaje español, como Eduardo Martínez de Pisón o Joan Nogué. En esta obra colectiva queremos destacar el estudio de Nicolás Ortega (2008) por su repercusión en los estudios educativos y escolares del medio local. El estudio del profesor Ortega pone en relación la dimensión paisajística, la observación y análisis del territorio, con la creación de una identidad. Con ejemplos empíricos de Francia y de Castilla, se hace referencia al

paisaje nacional y sus atributos. Esta correlación entre geografía e identidad nacional ha sido destacada en estudios de la enseñanza escolar (Rodríguez Lestegás, 2006; Souto y Ramiro, 2000), si bien ha sido sobre todo por el análisis de una superficie delimitada por unas fronteras políticas y administrativas, como hemos dicho. La aportación del profesor Ortega nos revela el carácter patrimonial del paisaje como símbolo nacional y, por ello mismo, como elemento identificador de un espacio único frente a otros. Además, los elementos del medio observado se presentan “objetivamente” sin considerar la percepción subjetiva del profesor que enseña un medio. La síntesis realizada por este profesor lucense creemos que refleja muy bien el problema teórico que ha incidido en algunas de las frustraciones que aparecían en el horizonte de la innovación didáctica de los estudios del medio:

la geografía escolar destaca por su realismo, puesto que sus enunciados se presentan ante los estudiantes como una reproducción simple y objetiva de la realidad del mundo, al tiempo que su propósito es proporcionar una representación verdadera, fidedigna e indiscutible de la superficie terrestre; se da por supuesto que esa realidad es directamente aprehensible y comprensible con tal de disponer de una adecuada metodología de trabajo y de un vocabulario específico mínimo, obviando los lenguajes, los puntos de vista y las condiciones de construcción del discurso geográfico (Rodríguez, 2006, p. 852).

Por eso reivindicamos la necesidad de teorizar los mecanismos de construcción del conocimiento geográfico, para así poder construir una metodología que facilite un aprendizaje más crítico y participativo.

LA BÚSQUEDA DE LA INTERSUBJETIVIDAD. LAS APORTACIONES DE LA GEOGRAFÍA DE LA PERCEPCIÓN Y DEL COMPORTAMIENTO

Tal como hemos observado, los estudios de académicos como Joan F. Mateu impulsan nuevas concepciones de la geografía escolar, si sabemos transformar las rutinas de las prácticas en argumentos para una praxis diferente. Para ello es imprescindible que tengamos en consideración:

- Construir una metodología en la cual la persona que aprende (el alumnado) tenga una capacidad de intervención; o sea, de participación en el conocimiento escolar. Eso es lo que hemos aprendido de las investigaciones basadas en el constructivismo y la geografía de la percepción y el comportamiento (García et al., 2017).
- Comprender que el medio local está en interacción con los procesos globales de ordenación del territorio y los flujos de comunicación, financieros y de las mismas personas y mercancías (Straforini, 2001).
- Entender que el espacio que se aprende, el territorio, está condicionado por la vivencia de emociones que hemos desarrollado en el medio geográfico, así como por las influencias de los medios de comunicación de masas y de las redes sociales y conversaciones interpersonales (Mateu, 2008; Martínez de Pisón, 2010; Souto y García, 2016).
- Explicar los diferentes elementos y factores que condicionan la ordenación de un territorio en una escala determinada, en especial en la proximidad física al centro escolar (Mateu y Camarasa, 2000).

- Comprender que las actuaciones docentes se desarrollan en un marco institucional, con sus normativas y reglamentos, pero que es posible hacer una lectura personal e innovadora si disponemos de los recursos intelectuales apropiados (Souto, 2014).

En este sentido, entendemos que las aportaciones de las geografías ecosistémicas y humanística, como hemos analizado en el epígrafe anterior, nos permiten entender la dialéctica espacial derivada de formulaciones anteriores. El esquema representado en la figura 1 quiere sintetizar los tres ámbitos de conocimiento que influyen en el aprendizaje escolar del alumnado respecto al territorio local. Por una parte, son las emociones que suscitan los espacios, en especial la primera vez que se contempla, o bien el recuerdo de sentimientos compartidos. Por otra, aparecen los estereotipos y las representaciones sociales, consecuencia del contenido cultural que tienen los territorios que vivimos u observamos. Por último, están los elementos y factores que explican la ordenación del territorio, que nos presenta una racionalidad y “orden” en los usos del suelo y en los volúmenes, construidos o no por el ser humano.

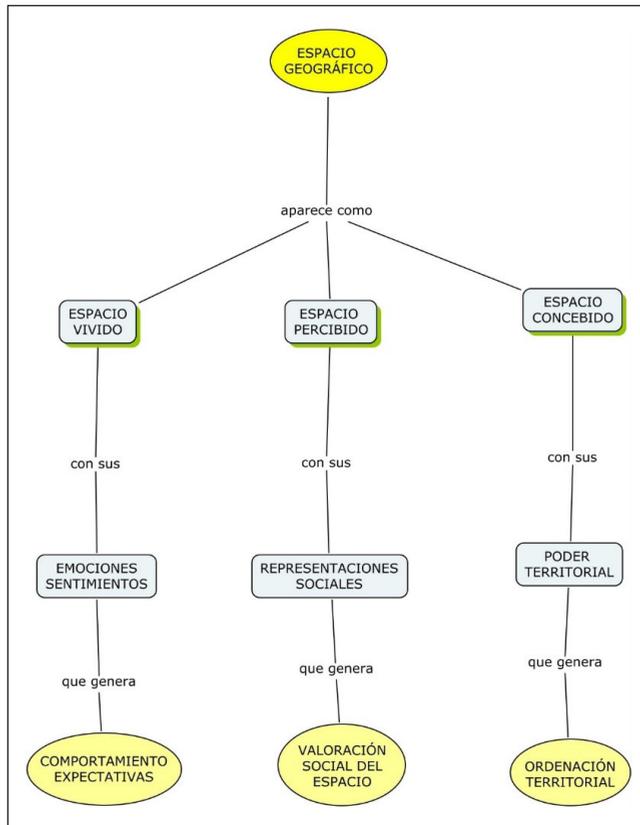


Figura 1. La dialéctica espacial en la geografía escolar.

Esta manera de concebir el medio local no es algo novedoso. Nuestra añorada María Rosario Piñeiro (1983) había sabido sistematizar bien el problema del entorno, en relación con la problemática ambiental, de tipo ecosistémico. No se reducía a la simple descripción de un territorio, sino al estudio de un organismo vivo con múltiples interacciones entre las acciones intencionales humanas, las reacciones biológicas y las potencialidades del medio físico y químico que le soporta.

A nosotros, por supuesto, nos ha interesado la vertiente cultural y patrimonial de los viajes y excursiones, tal como han sido analizadas por personas como Horacio Capel (1985), Jordi Martí (1996) o Nicolás Ortega (2004, 2005). Y también, por supuesto, nos ha interesado la vertiente educativa y didáctica, que recupera una tradición integral y holística del medio (Melcón, 1991), como fue el caso de la ILE (Ortega, 2005), que permanece en los momentos actuales (García Ruiz, 1994). Y en el caso que nos ocupa, las aportaciones del profesor Mateu en la planificación y praxis de los trabajos de campo en los itinerarios que realizamos en contacto con la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.

Las salidas de campo, los itinerarios didácticos, han sido uno de los elementos básicos del trabajo del geógrafo y, en especial, en su aplicación didáctica. En el Geoforo Iberoamericano se ha debatido la organización y el desarrollo en la práctica escolar de estas tareas, que han suscitado una enorme cantidad de comentarios. Las síntesis que se han realizado (Sousa et al., 2016; Palacios y Ramiro, 2017) nos permiten entender que las instituciones determinan la comunicación académica, pero que las iniciativas personales pueden romper con las inercias y rutinas. En efecto, los trámites burocráticos para generar una seguridad en los desplazamientos, la ruptura de los horarios, la financiación del transporte..., son elementos que el profesorado debe considerar en el momento de realizar dichas salidas.

Pero más allá de las trabas burocrático-administrativas, es necesario conocer bien el territorio que se va a visitar y disponer estrategias didácticas para movilizar las actitudes y el esfuerzo intelectual del alumnado. En este sentido, es donde hemos contado con el apoyo del profesor Joan F. Mateu en los trabajos de campo realizados en la cuenca de río Xúquer y en las visitas al Maestrat, como ilustran las figuras 2 y 3.

En estos casos, el análisis de los paisajes y problemas ambientales nos ha permitido trabajar unos procesos básicos de razonamiento y unas informaciones elementales:

- la distribución espacial y geográfica de paisajes en los cuales ha sido fácil observar las agresiones al patrimonio en diferentes lugares y ambientes, dentro de sus escalas;
- el análisis de la percepción ambiental de los elementos (naturales, artísticos y culturales) del patrimonio, evaluando el impacto de la acción humana en su destrucción o reconstrucción, y
- el estudio del contexto histórico, que permite analizar las sociedades de las diferentes épocas y los acontecimientos históricos que las condicionaron.



Figuras 2 y 3. Los itinerarios didácticos y la formación del profesorado.

Fuente: Santos Ramírez (Gea-Clío)

CONCLUSIONES

Tal como en su día revisamos (Souto y Ramiro, 2000), los estudios del medio local permiten mejorar el aprendizaje de los problemas sociales en un territorio definido. Para ello es preciso contar con teorías que nos permitan superar las descripciones regionalistas imperantes. La geografía escolar ha mirado sobre todo a modelos pedagógicos en la búsqueda de un paradigma alternativo; las teorías críticas educativas o la investigación en acción son modelos que han servido de fundamento de estas transformaciones. Menos se ha hecho en la búsqueda de modelos epistemológicos de la geografía, pese a las propuestas de las geografías personales (Herin, 1992) y más en concreto de la geografía de la percepción y del comportamiento en relación con los problemas sociales (García Pérez, 2003).

Los estudios de Joan F. Mateu Bellés, que hemos reseñado, nos han permitido conocer otros enfoques de estudio del medio local, que podrían ser útiles para programar actividades de aprendizaje en relación con el entorno. Pero ello supone integrar el conocimiento académico en un proyecto curricular, en un programa de investigación e innovación educativa, como venimos proponiendo desde hace más de treinta años.

Frente a una concepción patrimonial del medio próximo, entendido como un territorio que concede identidad a sus vecinos, hemos visto la posibilidad de generar un análisis de los problemas locales en relación con el contexto global que les condiciona. Al mismo tiempo, se ha podido generar una conciencia de participación social para mejorar aquellas características ambientales y sociales que dificultaban la convivencia de personas diferentes. Las aportaciones de las percepciones subjetivas y estereotipos culturales nos han permitido indagar en los factores explicativos del medio donde vivimos.

REFERENCIAS

- Cañal Travé, G., Pozuelos, F. J., Criado, A., & García, A. (coords.) (2016). *La enseñanza sobre el medio natural y social, Investigación y experiencias*. Sevilla: Díada.
- Capel Sáez, H. (1981). *Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea. Una introducción a la Geografía*. Barcelona: Barcanova.
- Capel Sáez, H. (1985). Geografía y arte apodémica en el siglo de los viajes. *Geocrítica*, 56. Universidad de Barcelona. <http://www.ub.edu/geocrit/geo56.htm>
- Capel, H., Araya, M., Brunet, M., Collel, A., Melcón, J., Nadal, F., Sánchez, F., & Urteaga, L. (1983). *Ciencia para la burguesía. Renovación pedagógica y enseñanza de la geografía en la revolución liberal española (1814-1857)*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- García Monteagudo, D., Fuster García, C.s, & Souto González, X. M. (2017) Estrategias de resolución de problemas en la formación docente. Estudios de casos. *REIDICS Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 132-147.
- García Pérez, F. F. (2003). *Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano. La relevancia educativa de las concepciones sobre la ciudad*. Sevilla: Díada.
- García Ruiz, Antonio Luis (1994). Los itinerarios didácticos: una de las claves para la enseñanza y comprensión de la geografía. *Iber, revista de Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 1, 117-125
- Grupo Pangea (1992). *Geografía ecológica*. Valencia: Nau Llibres.
- Grupo Pangea (1996). *Materials de geografia. Comunitat Valenciana (Educació Secundària)*. Valencia: Edicions Tilde.
- Hannoun, H. (1977). *El Niño conquista el Medio*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Herin, R. (1992). Las dimensiones personales en la Geografía Social. En García Ballesteros, A. (ed.). *Geografía y humanismo* (pp. 57-68). Barcelona: oikos-tau, Colección Prácticas de Geografía humana.
- Luis Gómez, A. (1985). *La didáctica de la Geografía en el bachillerato español*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- Luis Gómez, A. & Urteaga González, L. (1982). Estudio del medio y heimatkunde en la geografía escolar. *Geocrítica*, 38. <http://www.ub.edu/geocrit/geo38.htm>
- Marti Henneberg, J. (1994). *L'excursionisme científic i la seva contribució a les ciències naturals i a la geografia*. Barcelona: Alta-Fulla.
- Marti Henneberg, J. (1996). El excursionismo: entre la ciencia y la estética. *Mundo científico*, 173, 962-969.
- Martínez de Pisón, E. (2010). Saber ver el paisaje. *Estudios Geográficos*, 269(LXXI), 395-414.
- Mateu Bellés, J. F. (1997). El discurs il·lustrat de les Observacions del Reyno de Valencia. *Cuadernos de geografía*, 62 (ejemplar dedicado a: Segundo centenario de las Observaciones del Reyno de Valencia), 191-201.
- Mateu Bellés, J. F. (2001). El geògraf Vicenç M. Rosselló Verger i la interpretació històrica del territori. *Afers: fulls de recerca i pensament*, 40(16) (ejemplar dedicado a: Història i territori: dedicat al professor Vicenç M. Rosselló i Verger), 541-548.

- Mateu Bellés, J. F. (2002). Una corografia de la Ciutat i Regne de València a la Crónica de Viciana (1564-1566). *Saitabi: revista de la Facultat de Geografia i Història*, 51-52, 2001-2002 (ejemplar dedicado a: Homenatge al professor Dr. en Vicenc M. Roselló i Verger), 203-245.
- Mateu Bellés, J. F. (2006). *Paisaje y docencia: la obra de Eduardo Soler y Pérez*. Lección magistral leída en el solemne acto de apertura del curso 2006-2007. Valencia: Universitat de València.
- Mateu Bellés, J. F. (2008). Carles Pau. Una altra visió del paisatge. *Mètode*, 58, 101-109. <https://metode.cat/revistes-metode/monografics/carlos-pau-una-altra-visio-del-paisatge.html>
- Mateu Bellés, J. F. (2014). La riuada gran del Xúquer (1864): respostes de les institucions públiques. *Saitabi: revista de la Facultat de Geografia i Història*, 64-65, 203-223.
- Mateu Bellés, J. F. & Camarasa, A. M.^a (2000). Las inundaciones en España en los últimos veinte años. Una perspectiva geográfica. *Serie Geográfica*, 9, 11-15. <https://roderic.uv.es/handle/10550/39792>
- Mateu, J. & Nieto, M. (eds.) (2008). *Retorno al paisaje. El saber filosófico, cultural y científico del paisaje en España*. Valencia: EVREN. Evaluación de Recursos Naturales S. A. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=420143>
- Melcón Beltrán, J. (1991). Las excursiones escolares y la educación integral. *Estudios Geográficos*, 203(52), 239-262.
- Ortega Cantero, N. (ed.) (2005). *Paisaje, memoria histórica e identidad nacional*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid / Fundación Duques de Soria.
- Ortega Cantero, N. (2008). Paisaje e identidad nacional. En Mateu, J. & Nieto, M. (eds.). *Retorno al paisaje. El saber filosófico, cultural y científico del paisaje en España* (pp. 169-216). Valencia: EVREN. Evaluación de Recursos Naturales S. A. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=420143>
- Palacios Mena, N. & Ramiro Roca, E. (2017). El aprendizaje de las ciencias sociales desde el entorno: las percepciones de futuros maestros en el Geoforo Iberoamericano de Educación. *Biblio3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1.204(XXII). <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1204.pdf>
- Parra Monserrat, D. & Souto González, X. M. (2015). La construcción de la ciudadanía en el marco escolar español. En Borghi, B., García-Pérez, F., & Moreno-Fernández, O. (eds.). *Novi cives, Cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 159-172). Bolonia: Pàtron editore.
- Piñeiro Peleteiro, M.^a R. (1983). El entorno y su valor pedagógico. *Aula abierta*, 38, 79-87.
- Ramiro i Roca, E. (2002). *Aproximació a l'escola valenciana de Geografia*. Valencia: PUV.
- Rodríguez Lestegás, F. (2006). Cultura escolar, ideología y geografía: de la "identidad nacional" a la "identidad europea", o la construcción de un nuevo objeto de enseñanza. *Revista de Educación*, 339, 837-858.
- Roselló, V. & Gozávez, V. (dirs.) (1999). *Atlas Escolar del País Valencià*. Universitat de València.
- Sousa Fernandes, S. A., Garcia, D., & Souto, X. M. (2016). Educación Geográfica y las salidas de campo como estrategia didáctica: un estudio comparativo desde el Geoforo Iberoamericano. *Biblio3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1.155(XXI). <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1155.pdf>

- Souto González, X. M. (2014). Formación del profesorado y didácticas específicas en la Educación Básica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 33-56.
- Souto González, X. M. (2017). Que poden facer os bos profesor@s de Xeografía e Historia no ensino básico. En Macía Arce, J. C. et al. (coords.). *Ensinar na sociedade actual* (pp. 9-34). Santiago de Compostela: Andavira Editora.
- Souto González, X. M. (2018). La geografía escolar: deseos institucionales y vivencias de aula. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 2.757(79), 1-31.
- Souto González, X. M. & Ramiro i Roca, E. (2000). Geografía y nacionalismo. *ConCiencia Social*, 4, 167-177.
- Souto González, X. M. & García Monteagudo, D. (2016). La geografía escolar ante el espejo de su representación social. *Didáctica Geográfica*, 17, 177-201.
- Straforini, R. (2001). *Ensinar geografia nas series iniciais: o desafio da totalidade mundo*. Universidade Estadual de Campinas.

Cómo citar este artículo:

Souto González, X. M. (2022). Una representación humanista del medio local: aportaciones del profesor Joan E. Mateu. *Cuadernos de Geografía*, 108-109 (2), 875-890.

<https://doi.org/10.7203/CGUV.109.22988>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.