

¿Qué escuelas de Geografía para educar en ciudadanía?

Xosé Manuel Souto González

Proyecto Gea-Clío¹

Resumen:

Los cambios sociales y tecnológicos que se han producido en el inicio del tercer milenio han obligado a replantearse las metas educativas. La geografía escolar, institucionalizada en el siglo XIX y XX, no es útil para responder a los nuevos retos ciudadanos. Sin embargo, las rutinas escolares y la opinión pública resisten a las innovaciones académicas; por eso es preciso cambiar la mentalidad tradicional desde el análisis riguroso de la selección de los contenidos didácticos. Para esta tarea los proyectos curriculares son un instrumento relevante.

Palabras clave: Educación ciudadana, enseñanza de la geografía, proyectos curriculares.

Abstract:

Social and technological changes, which have occurred at the beginning of the third millennium, have forced to rethink educational goals. Geography at school, institutionalised in the nineteenth and twentieth centuries, isn't useful to respond to new citizens' challenges. However, school routines and the public opinion resist academic innovations, so it is necessary to change the traditional mentality. A rigorous analysis of the selection of teaching content is needed. For this task, curricular projects are a relevant instrument.

Key Words: Citizenship education, Geography teaching, Curriculum projects.

(Fecha de recepción: mayo, 2010, y de aceptación: septiembre, 2010)

¹ Quiero agradecer a Mila Belinchón sus valiosas sugerencias para mejorar el contenido y la forma de este artículo. Igualmente a ella y a los demás colegas del proyecto Gea-Clío mi gratitud por lo que he aprendido en su compañía. Todo ello muestra las ventajas del trabajo colaborativo.

En los medios de comunicación es fácil encontrar noticias y opiniones sobre asuntos que afectan a las relaciones entre el ser humano y el medio en que viven. Por una parte las amenazas del cambio climático, la reducción de la capa de ozono, el aumento de la contaminación atmosférica en las áreas urbanas. Por otra, el aumento de las desigualdades sociales dentro de las ciudades y países, así como la pugna entre éstos por ocupar una mejor posición en el mercado mundial. Pero los hechos relatados y comentados adolecen de explicaciones convincentes.

Mi punto de vista quiere subrayar la importancia de la educación geográfica para poder hacer frente a estos retos que aparecen en el umbral del siglo XXI. Para ello entendemos que a lo largo del pasado histórico, en especial desde su institucionalización, la geografía ha servido a la cultura hegemónica en la formación de personas que entendían el territorio como patrimonio colectivo, lo que daba lugar a un sentimiento de identidad patrio, o bien como un conjunto de recursos diversos que eran susceptibles de explotación por la actividad humana. Si queremos que la geografía escolar contribuya a la educación ciudadana es necesario plantearnos si es preciso cambiar la “mirada disciplinar” y buscar desde la diversidad de escuelas y tendencias un diálogo interdisciplinar que asegure la formación básica de las personas, lo que les permitirá alcanzar la condición de ciudadanos.

Cuando destacamos la aportación de la geografía a la formación ciudadana no nos referimos sólo a sus aspectos

pragmáticos: localizar un lugar adecuado de vacaciones, guiarnos con un mapa en una ciudad o entender un plano donde aparecen los usos del suelo urbano. También queremos hacer hincapié en la capacidad de esta materia para plantear cuestiones relativas a la manera de organizar el espacio los diferentes agentes sociales: barrios marginales (guetos) o espacios comerciales que implican el uso del transporte privado.

Ahora, en los momentos del umbral del tercer milenio, la geografía tiene ante sí nuevos retos. Los proyectos de configurar un mercado mundial inciden en la posición estratégica de los lugares, teniendo en cuenta los recursos humanos y posibilidades de desarrollo local. Y en este ámbito surgen nuevas preocupaciones humanas, de tal manera que los conocimientos geográficos se hacen cada vez más relevantes. Así la globalización económica, las interrelaciones entre lo local y lo global hace más necesaria una formación intelectual que facilite el diálogo entre el espacio y las relaciones sociales.

Queremos plantear con claridad que el *mito de la unidad de la geografía* ha servido para conformar una opinión pública que ha sido sumisa con las estrategias emanadas desde el poder político. Sin embargo, lejos de esta imagen de homogeneidad es fácil reconocer una pluralidad de enfoques en la materia, que ya no sólo se corresponden sólo con un listado de hechos y conceptos de una cultura académica, sino también los procedimientos y técnicas utilizadas por los investigadores para solucionar problemas que se habían planteado en

relación con las expectativas sociales. Y mantenemos que estos enfoques teóricos son los que posibilitan su utilización didáctica a través de los proyectos curriculares, como luego veremos.

En trabajos anteriores de esta misma revista se han planteado cuestiones relativas a los argumentos que justificaban la escasa innovación en el campo de las didácticas de la geografía e historia y se aludía a la necesidad de plantear proyectos curriculares como alternativas innovadoras en la educación². Éstos han tratado de sistematizar un modelo de enseñanza que aúne los factores extrínsecos al aula (el contexto social y familiar del propio centro, las directrices políticas de las administraciones educativas, el papel de la cultura académica...) y los que se producen en la comunicación en el aula (la selección de contenidos, la secuencia metodológica, las estrategias docentes, el uso de los recursos escolares...).

Igualmente el lector de esta revista ha tenido conocimiento de los debates entre posiciones encontradas en rela-

ción con la constitución de un área de conocimiento de la didáctica de las ciencias sociales, en las cuales se polemiza sobre la institucionalización de formas de entender la formación del profesorado y su implicación en las aulas escolares³. En unos casos se critica el traslado (la trasposición didáctica) de los contenidos universitarios sin considerar el contexto escolar que condiciona la organización de los contenidos; en otros se alude a la necesidad de desarrollar un proceso de aprendizaje desde las bases epistemológicas del objeto de conocimiento y no tanto a las demandas de un trabajo de síntesis social, que es más una amalgama de hechos y datos de diferentes disciplinas que una selección de teorías y conceptos para explicar problemas.

Distintas maneras de entender cómo las disciplinas científicas inciden en la formación de una cultura que se transmite a través de la institución escolar. El análisis particular de la enseñanza de la geografía entiendo que puede servir en la formación del profesorado, pues

² En este sentido hemos de referirnos a artículos que hacen referencia al proyecto Gea-Clío y al proyecto Kairós, dos proyectos surgidos del proceso de experimentación de la reforma de enseñanza secundaria en el área de Geografía e Historia: MAESTRO GONZÁLEZ, Pilar. La enseñanza de la historia en secundaria: el modelo didáctico del proyecto Kairós, *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, nº 8, 1994, págs. 53-96; SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel. Los proyectos de innovación didáctica: El caso del proyecto GEA-CLÍO y la didáctica de la geografía e historia, *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, nº 13, 1999, págs. 55-80. Además de estas dos referencias concretas en la página web de Fedicaria (www.fedicaria.org) podemos ver la producción y orientación teórica de los grupos Asklepios, Cronos y del proyecto Nebraska. Por último en las publicaciones que se han realizado de las actas de los Seminarios de Grupos de Innovación en Ciencias Sociales encontramos las referencias a las publicaciones de los grupos Ínsula Barataria, Aula Sete, Bitácora, Germania-Garbí o Pagadi.

³ Nos referimos a la polémica que aparece reflejada en las páginas de la revista *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, nº 13, 1999, págs. 5-31 entre el profesor de la Universidad de Cantabria, Alberto Luis Gómez, y el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona, que continuó en el número siguiente (Pagés, 2000).

muestra diversas evidencias sobre cómo se ha tratado de formar un opinión hegemónica sobre lo que se considera, y no, como geografía escolar. En este trabajo quisiera aprovechar los veinte años de mi experiencia en la coordinación de un proyecto curricular (Gea-Clío) para mostrar la necesidad de la existencia de este tipo de programas que combinan la innovación didáctica con la formación del profesorado y la investigación educativa; unos proyectos que relacionan el conocimiento racional universitario con el espontáneo y vulgar, difundido por los medios de comunicación, con una finalidad evidente: construir un conocimiento escolar útil, no sólo para aprobar los exámenes, sino para interpretar las preguntas relevantes para nuestra existencia.

1. El mito de la geografía “en singular”: de la dialéctica de los paradigmas a la pluralidad de enfoques.

Cuando se debate acerca de la organización del currículo escolar se suele identificar cada materia escolar con una sola manera de entender este conocimiento. En el caso de la geografía se alude al papel de esta materia en la enseñanza o de su relación con la historia y otras ciencias sociales. Todo un discurso que

reduce su aportación a una concepción decimonónica del saber académico. Así la geografía y la historia eran las encargadas de dar cuenta del sentido patrio del devenir histórico y del territorio organizado políticamente⁴; una formación destinada a las elites sociales, pues ellas eran las destinatarias de estas informaciones que se desarrollaban en Primaria Superior y Secundaria. Más tarde fue necesario compendiar estos hechos en unos manuales destinados a una población más numerosa. Desde entonces, finales del siglo XIX e inicio del XX, los equívocos entre pasado e historia, entre espacio y territorio o entre cronología y tiempo no han hecho más que aumentar.

Se pretendía justificar el origen académico del saber desde una concepción única de la materia, lo cual era muy significativo en el caso de la geografía, pues su propio objeto de conocimiento pretendía ser una síntesis entre el medio natural y la acción antrópica, entre las explicaciones de las ciencias físicas y las sociales⁵. La región, el territorio organizado por la acción humana, era el objeto que había que enseñar. Sin embargo esta concepción entra en crisis, primero desde una posición gnoseológica (la Nueva Geografía) y después desde una posición más ideológica y ontológica (la Radical, la Humanística),

⁴ Sobre la incidencia de la Historia en la conformación de una historia patria se puede consultar MAESTRO, Pilar. El modelo de las historias generales y la enseñanza de la Historia, *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, nº 16, 2002, pags. 3-33.

⁵ No es casual que una de las primeras revistas de la serie *Geocrítica* hiciera referencia a esta problemática: REYNAUD, Alain. El mito de la unidad de la Geografía, *Geocrítica* núm. 2, Universidad de Barcelona, marzo 1976. En ella se insiste en la paradoja de que teóricamente se habla de síntesis y luego los resultados empíricos traducen una yuxtaposición de contenidos provenientes de la geografía física y humana.

que busca responder a los interrogantes del papel de la disciplina en la vida social. Al final de siglo XX la denominada postmodernidad abandona la dialéctica de los paradigmas incidiendo en la pluralidad de enfoques y en la especialización del saber geográfico.

Sin embargo, esta imagen obsoleta de la geografía escolar sigue existiendo en las aulas escolares y muchos profesores buscan en el propio contenido académico falsas respuestas a preguntas mal planteadas. Siguen buscando una respuesta única a la pregunta: ¿qué es la geografía? ¿Cómo debemos enseñar los contenidos de la geografía? Desconocen que la explicación de una geografía en singular ha desaparecido, pues esta visión corresponde con una concepción regional de la geografía, hoy ampliamente superada.

El traslado de la geografía académica al marco escolar

En efecto, nuestra tesis indica que la manera de entender la geografía escolar se remonta a la sistematización que hace Paul Vidal de la Blache (1845-1918) del conocimiento geográfico, una descripción de diferentes territorios (regiones y Estados) en las cuales se combinaban factores del medio físico y de la acción antrópica. Cuando en el siglo XX surgen

nuevas formas de entender la explicación geográfica del espacio, la consiguiente especialización (geomorfología, climatología, biogeografía, geografía del género...) da lugar a una fragmentación disciplinar que hace difícil seguir manteniendo las mismas posiciones educativas. Los geógrafos universitarios ya no mantenían unas metas semejantes, que estaban determinadas por la idea de la armonía entre el medio físico y la acción antrópica. Aparecen nuevas preocupaciones que no eran ajenas al crecimiento de la urbanización y de los conflictos que aparecían en la ordenación del territorio.

No es extraño que una de las obras más conocidas de Vidal de la Blache sea la síntesis de la geografía de Francia que escribió como prólogo a la historia de E. Lavisse, principal representante de la corriente historiográfica que explica los hechos remontándose al origen de las naciones, la historia patria. Una finalidad política, unos contenidos que confunden el orden cronológico con la explicación de los hechos y una metodología que nos remite a la memorización y recuerdos de los grandes personajes históricos y los nombres de batallas, montes y ciudades. Cambiar esta opinión pública dominante es difícil, no sólo en España, sino en cualquier lugar que se ha intentado⁶. Por eso, a veces, las inno-

⁶ Para el caso de España creo que la problemática de la innovación está bien explicada por H. Capel, A. Luis y L. Urteaga La Geografía ante la reforma educativa, *Geocrítica*, número 53, 1984. Universidad de Barcelona. Un artículo que me parece muy relevante sobre esta cuestión, y referido a Argentina, lo podemos encontrar en la revista Biblio3W (portal Geocrítica de la Universidad de Barcelona): FERNÁNDEZ CASO, María Victoria; GUREVICH, Raquel; SOUTO, Patricia; BACHMANN, Lía; AJÓN, Andrea; QUINTERO, Silvina. La imagen pública de la geografía. Una indagación desde las visiones de profesores y padres de alumnos secundarios. *Biblio3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, Vol. XV, n° 859, 15 de febrero de 2010. <http://www.ub.es/geocrit/b3w-859.htm> [ISSN 1138-9796].

vaciones son más sencillas cuando se realizan al socaire de las transformaciones del saber universitario.

La crisis de la educación geográfica y de su pérdida de identidad surge en la segunda mitad del siglo XX asociada en gran medida a su imagen de síntesis de conocimientos sobre un territorio, que además solía coincidir con un Estado-nación. En el campo de la educación obligatoria la geografía debía consolidar su posición en el conjunto de las ciencias sociales, lo que le daba lugar a que abandonara sus preocupaciones ambientales. Una posición que fue duramente criticada por los geógrafos que reivindicaban el predominio de la síntesis regional como esencia del saber específico. Frente a esta posición dominante otras personas defendían (defendimos) la posibilidad de organizar actividades de aprendizaje en relación con problemas sociales y ambientales que eran objeto de preocupación para un gran número de personas. Ello implicaba estudiar los cambios epistemológicos en la geografía y analizar con cuidado las preocupaciones sociales y las capa-

idades de aprendizaje del alumnado. Todo ello nos conducía a un camino lleno de incertezas, pero también pleno de ilusiones por investigar e innovar.

Un diagnóstico semejante era el que se podía verificar en los proyectos curriculares⁷, que aparecen en el ámbito anglosajón al socaire de la llamada *Nueva Geografía*. Una posición que contrasta con las dudas esbozadas por el gremio de profesores de geografía e historia de Francia⁸ o de las incertidumbres generadas por las innovaciones en Alemania⁹. Se venía a comprobar, de este modo según mi juicio, que los cambios en la enseñanza de la geografía son más lentos y complejos que los que existen en la investigación geográfica, pero al mismo tiempo ésta se convertía en un referente de aquella. Incluso en la misma evolución de la geografía universitaria podíamos encontrar ejemplos de resistencia a las innovaciones, como fue el rechazo que originó en muchos ambientes académicos las propuestas de la Nueva Geografía, denominada por algunos de forma peyorativa como “de

⁷ Sobre este particular ya expuse mis ideas hace algunos años (Souto, 1999; 107) en el cual hago referencia a las conexiones entre las innovaciones en la investigación universitaria (Chorley, Haggett) y el desarrollo de proyectos curriculares en secundaria (McNee, Cole).

⁸ Una buena referencia de lo que decimos es el diagnóstico que hace Robert Marconis, presidente de la asociación francesa de profesores de geografía e historia, quien insiste en un viejo diagnóstico: la fragmentación de la investigación geográfica separa a esta materia (en singular) de la historia y ello dificulta la abstracción conceptual, pues se ha perdido la referencia a los conocimientos espaciales (entendiendo que se refiere más a territorio). MARCONIS, R. La géographie dans l'enseignement. *Géographie scolaire et géographie savante. La Géographie. Acta Geographica. Societé de Géographie*, 2001, vol. II, n° 1502, pp. 137-146. Me han sido útiles los comentarios de R. Méndez (2003) sobre la interpretación de R. Marconis, aunque no coincidimos con todas sus apreciaciones.

⁹ Nos ha sido de gran ayuda las conversaciones mantenidas con A. Müller y su diagnóstico acerca de las innovaciones en el campo de la geografía escolar en Alemania. MÜLLER, Alois. *¿Qué queda de la Reforma?*, Terra, 1993, n° 5, Santiago de Compostela: Sociedade Galega de Xeografía, pp. 22-25

chorlitos”, en tanto que uno de sus mentores era R. Chorley.

Para entender estos cambios en la manera de entender la geografía escolar se ha recurrido a las teorías de los paradigmas, siguiendo la formulación teórica de T. Kuhn¹⁰. Se entendía que era posible explicar el surgimiento de una “nueva geografía” como consecuencia de un nuevo modelo explicativo de esta ciencia. Se buscaban así las relaciones de la geografía con el marco general de la historia de la ciencia y la filosofía; las alusiones al positivismo e historicismo hay que entenderlas en este contexto (Estébanez, 1982; Capel y Urteaga, 1980). Además se abría esta materia al diálogo interdisciplinario con otras materias, con el noble objetivo de solventar los problemas sociales que se percibían; en este sentido podemos destacar la labor del geógrafo brasileño Milton Santos. La forma de pensar sobre el objeto de investigación era la que determinaba un sesgo ideológico y la selección de los contenidos que se pretendían abordar.

En el caso que nos ocupa, la definición del objeto de la geografía, el *espacio*, es bien elocuente de lo que se ha comentado. Así, siguiendo la síntesis realizada por J. Ortega (2000; 366-367) podemos entender al menos tres concepciones de este objeto disciplinar. En primer lugar, el que interpreta el espacio como medio

natural, o sea escenario sobre el que transcurren las relaciones sociales. En segundo lugar aparece la visión subjetiva del espacio, como identidad humana, que se proyecta sin límites definidos. En tercer lugar como práctica social, como producto de la actividad humana, en gran medida como resultado de la interpretación capitalista del espacio, que deriva en mercancía. Sin duda, la opción hegemónica de la cultura escolar es la primera concepción, lo cual no impide que surjan otras interpretaciones posibles. El ejemplo más evidente de esta ordenación de los contenidos geográficos es que se correspondía en los treinta años finales del siglo XX con el programa de tercer curso de bachillerato: Historia y Geografía de España, pues la geografía aparecía en los primeros temas como presentación del medio (relieve, clima, vegetación...) y en los últimos como resultado del proceso histórico, ordenado cronológicamente y que daba como resultados los espacios urbanos, rurales o industriales que se estudiaban en las lecciones de geografía humana y económica.

Esta manera de entender el contenido de geografía era el resultado de entender la materia sólo desde los hechos conceptuales. Sin embargo existe otra posibilidad de explicar qué es la geografía, como nos recuerda Ricardo Méndez (2003; 23). Para entender qué

¹⁰ Somos conscientes de la ambigüedad del concepto paradigma, tal como ha sido definido por Thomas Kuhn, pues como él mismo reconoce existen en sus publicaciones más de diez posibles matices conceptuales respecto a este vocablo. No obstante, es un instrumento teórico que sirve para mostrar los cambios en las investigaciones científicas y la relación de éstas con el gremio de investigadores. KUHN, Thomas. *La estructura de las revoluciones científicas*, Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1975 (ed. original 1962).

geografía se hace en estos momentos del inicio del tercer milenio, debemos cuestionarnos no sólo la evolución de las tendencias en el contexto del pensamiento científico, sino también las respuestas que ofrece esta materia a los problemas que se plantean desde los avances de las ciencias de la educación o de los intereses profesionales de la ordenación territorial.

Así la tradicional dicotomía entre historicismo y positivismo, o entre ciencias idiográficas y nomotéticas, que sirvió para entender la evolución de la geografía hasta los años setenta, se ha vuelto poco útil para entender la diversidad de enfoques y paradigmas en los decenios que significaron el cambio de siglo. Por eso entendemos que es útil recurrir a esquemas, como el que ofrece el citado profesor Méndez, que diferencia tres grandes líneas de conocimiento, atendiendo a la prioridad concedida a la relevancia de valores propios de la materia o de la problemática social. Son los enfoques idealistas, positivistas y críticos-radicales. Esta manera de concebir la geografía nos permite abordar la diversidad de temáticas y sus enfoques metodológicos, como es evidente en la propuesta postmoderna de Edward Soja a través de la dialéctica del espacio¹¹. Una propuesta que nos recuerda los enfoques de la geografía de la percepción y el comportamiento, cuando el espacio absoluto y el relativo

eran superados por la concepción del espacio complejo.

En resumen podemos afirmar que no sólo existe una pluralidad de enfoques en el análisis del objeto de la geografía, sino también en sus objetivos y formas de abordar los problemas con su enorme variedad de enfoques metodológicos y técnicas específicas. Tal parece suceder que las opciones de un diálogo interdisciplinario, demandados desde prestigiosas figuras como el sociólogo E. Morin o el geógrafo M. Santos, hayan dado lugar a una consolidación de un pensamiento complejo, donde no siempre es fácil diferenciar la complejidad del eclecticismo superficial. Bueno sería que las investigaciones realizadas formalizaran sus enfoques teóricos, al menos siguiendo la estela marcada por proyectos como el de Horacio Capel en su investigación académica¹². Queremos destacar esta idea, pues entendemos que los proyectos de investigación son una manera de entender la ciencia que nos servirá para definir los proyectos curriculares en el ámbito de la educación geográfica.

Esta manera de proceder nos ha servido para racionalizar nuestras opciones como profesores que formamos parte de un proyecto pedagógico, pues nuestra experiencia se focaliza en el proyecto Gea-Clío, donde hemos querido mostrar un camino que relaciona la investigación y reflexión teórica con la práctica docente¹³. Una manera alternativa de

¹¹ Las referencias al pensamiento de E. Soja las hemos extraído del trabajo de Hernández Cordero (2008).

¹² Nos referimos al trabajo sistematizado en la revista *Geocrítica*, número 84, que de manera monográfica explica el proceso constitutivo de un proyecto de investigación, que hunde sus raíces en teorías filosóficas, pero también en estudios empíricos (Capel, 1989).

¹³ Se pueden consultar dos síntesis de la evolución del proyecto Gea-Clío en Llácer (2008) y Souto (1999), además de la página web: www.geaclio.com.

entender las relaciones entre el saber académico y el escolar, pues “miramos” al rigor del conocimiento universitario para descubrir hipotéticas explicaciones, conceptos y técnicas de trabajo que nos puedan servir para explicar problemas escolares, que no son otros más que preguntas relevantes que se hace la sociedad para explicar su propia existencia.

Los diferentes contextos sociales de los investigadores y profesores

Por eso se hace preciso estudiar los intereses concretos de los investigadores en sus prácticas profesionales. No hay duda que el Estado de las Autonomías en España favoreció el auge de monografías y síntesis regionales, que rehabilitaron el papel de la geografía tradicional en beneficio de las autoridades políticas locales y autonómicas. Igualmente los informes técnicos que solicitan las instituciones ha influido en el auge de las técnicas y metodologías relacionadas con la ordenación del territorio y el desarrollo sostenible, donde la geografía se reduce a una panoplia de contenidos técnicos. Es entonces cuando esta materia se convierte en una justificación, en una referencia de autoridad, para consolidar determinadas ordenaciones territoriales. Incluso diferentes grupos de innovación educativa (R. Sensat, Clarión,

Escola Aberta, Tossal) han organizado sus programas didácticos desde planteamientos que suponían una superposición lineal de escalas territoriales administrativas: pueblos, municipios, comarcas, provincias, Comunidades Autónomas, España.

Respecto al papel que juega la geografía en la investigación sobre el espacio me parece de gran importancia fijar las relaciones que se establecen entre el sujeto investigador y el objeto de investigación, que muchas veces es también un sujeto que vive en las mismas condiciones sociales que la persona que lleva a cabo el estudio. En un caso el investigador formula su proyecto a partir de una necesidad sentida por la población e interpretada por él desde su particular ideología y rigor académico, que se transforma en una hipótesis de trabajo; un ejemplo es lo que analiza el profesor Capel y sus colabores en el portal Geocrítica respecto a Barcelona, así como los relatos de vida que transcribe E. Soja (2008) respecto a Los Ángeles o bien las evidencias empíricas que sirven para ejemplificar sus teoría a D. Harvey con la ciudad de Baltimore. Ejemplos semejantes de compromiso con las demandas sociales los podemos encontrar en el caso de W. Bunge y sus expediciones geográficas¹⁴, con el objetivo de poder

¹⁴ Las expediciones geográficas fueron actividades dirigidas principalmente por W. Bunge, Bunge quería investigar en beneficio de la comunidad negra, pero creía también que ésta tenía que aprender a investigar por su cuenta. Una de sus actividades más relevantes fue el estudio de la educación en Detroit (verano de 1969), que lo enfrentó a las autoridades académicas. En principio contaba con la cooperación de la Universidad de Michigan, desde la que se creó el “Detroit Geographical Expedition and Institute” (D.G. E.I.) que ofrecía un curso sobre aspectos geográficos en la planificación urbana. Se facilitaron aulas y materiales, y algunos profesores se presentaron como voluntarios para dar clases gratuitamente. No obstante, con el transcurso del tiempo y las medidas que adoptaban, la Universidad le retiró su apoyo y Bunge se vio forzado a dejar los Estados Unidos para evitar la represión política y refugiarse en Canadá.

entender mejor el espacio cotidiano, algo que constituía el objeto de sus investigaciones, de tal manera que los investigadores querían sumergirse en el mundo social que analizaban (Mattson, 1978). Un asunto que se proyecta a la didáctica de la historia, sobre todo cuando ésta se centra en el análisis de un territorio concreto, como han mostrados los estudios de Encarna Gil (1993) y A. Brusa y L. Cajania (2005) para el estudio de África, pues los estereotipos sociales dificultan el estudio histórico.

Espacio cotidiano, espacio complejo, espacio banal, según las diferentes concepciones y que deriva en los momentos iniciales del siglo XXI en el espacio cibernético, que modifica las distancias físicas en aras de una proximidad telemática y construye nuevos hábitos de relación social y espacial. Un espacio que nos remite desde la misma etimología al concepto de orden, dominio (*ciber*). Un espacio que mantiene una organización bajo el aparente caos de la simultaneidad de las relaciones sociales. Y esta teoría del espacio supone un reto para la didáctica entendida como proceso de investigación comunicativa. Es decir, construir un conocimiento social en las aulas escolares a través de un diálogo entre los argumentos racionales de la geografía y las opiniones espontáneas que los alumnos recogen de sus amigos, familias y medios de comunicación.

Las notas anteriores pretenden reflejar la importancia de analizar los objetos teóricos de investigación desde las propias prácticas sociales, sean de la investigación social o académica, la planificación del territorio o la didáctica. Por eso siempre hemos defendido la idea

de una reflexión teórica como elemento básico para poder innovar en educación dentro del marco escolar. Algo que está representado por los proyectos curriculares, como tratamos de argumentar. Sólo así entendemos que se puede paliar el importante déficit que posee la geografía española en lo concerniente a su reflexión teórica acerca del aprendizaje de su objeto de conocimiento.

2. Los modelos educativos y las teorías geográficas: De las teorías paradigmáticas de aprendizaje a la diversidad social.

En relación con la educación que se persigue a través de la geografía como materia de formación también entendemos que existen diversas maneras de organizar los modelos curriculares; o sea, cómo y qué se enseña. En España es predominante una concepción que entiende que el profesorado y los manuales escolares son los depositarios del saber y los alumnos sus receptores pasivos. También es cierto que se han abierto nuevos enfoques a la innovación didáctica, que han considerado la evolución de los paradigmas y las necesidades sociales. Sin embargo, el camino de las mejoras pedagógicas es mucho más complejo, pues no sólo concierne al cambio de métodos y objetivos de investigación, sino también a la capacidad para convencer a otros colegas para romper con la hegemonía cultural de los temarios y libros de texto.

Estudios realizados por los profesores E. Ramiro (1998) y José A. Santiago (2003), en España y Venezuela res-

pectivamente, muestran una situación semejante, que no es extraña a otros países iberoamericanos. La mayoría del profesorado entrevistado y encuestado seguía utilizando como medio didáctico más importante el libro de texto (considerado enciclopédico y obsoleto en muchas ocasiones) y reclamaban un uso mayor de otros medios y actividades de investigación en la mejora del desarrollo curricular. Las relaciones entre los departamentos universitarios y de enseñanzas secundaria y primaria son escasas y no suelen existir proyectos de innovación e investigación conjuntos. Por eso debemos hacer referencia al trabajo de grupos como Gea-Clío o IRES de Andalucía, pues han aunado las propuestas de innovación con la formación del profesorado y la difusión de nuevas metodologías educativas¹⁵.

Los estudios que conocemos sobre la historia de la educación en España ponen de manifiesto el papel minoritario de estas innovaciones, en gran medida como consecuencia de las estrechas relaciones que se establecieron entre el poder político y religioso, que trataron de controlar el razonamiento científico y los comportamientos morales, que son cuestionados por las propuestas educativas más progresistas.

Las investigaciones realizadas desde la historia de la educación (así las de

Escolano, Viñao, Mayordomo o Fernández Soria) nos presentan ejemplos empíricos de estos conflictos entre el control moral y cultural que se pretende ejercer desde el poder y la búsqueda de alternativas liberales desde grupos de profesores y políticos (Institución Libre de Enseñanza, Instituto Obrero, Escuela Moderna, Movimientos de Renovación Pedagógica). En el caso de la educación geográfica también existió un compromiso social por parte de algunas figuras prestigiosas, como fue el caso de Rafael Torres Campos¹⁶ defendiendo la formación de las mujeres maestras, en un momento en que el trabajo femenino estaba minusvalorado. De este modo volvemos a subrayar la importancia que tienen los compromisos sociales en educación con la selección de contenidos y propuestas didácticas.

A menudo, en los ámbitos educativos, se identifica el saber académico con el conocimiento teórico y la enseñanza de los profesores en el aula con la práctica docente. La confusión estriba en presentar dos mundos opuestos, como si el saber académico se elaborase al margen de las clases universitarias y la práctica de los centros de enseñanzas primaria y secundaria se desarrollara sin ningún tipo de reflexión teórica sobre *el qué y el cómo* enseñar a los alumnos unos contenidos precisos. Además, la

¹⁵ Para conocer la red IRES (Investigación y Renovación Escolar) se puede consultar la página web redires.net, en la cual se podrá consultar la larga trayectoria de esta red de colectivos iberoamericanos que nace en Andalucía (España) y tiene presencia en diferentes áreas del conocimiento.

¹⁶ Rafael Torres Campos fue Secretario General de la Sociedad Geográfica de Madrid, académico de la Historia, miembro de la Institución Libre de Enseñanza y catedrático de la Escuela Normal Central de Maestras, que tenía como objeto la formación didáctica de las futuras profesoras. Un análisis de su biografía y trabajo educativo puede consultarse en MELCÓN BELTRÁN, Julia. *La enseñanza de la geografía y el profesorado de las escuelas normales (1882-1915)*, Barcelona: Universitat de Barcelona, 1989.

docencia universitaria también es objeto de reflexión teórica, aunque sea despreciada por muchos profesores. Por eso concedemos una gran relevancia a la posibilidad de relacionar la innovación en las aulas con la investigación educativa, algo que no es único y original, pues desde otros sistemas educativos se ha planteado el mismo esquema de relación (Le Roux, 2005).

De esta manera lo que nos interesa cuestionar es hasta qué punto los presupuestos teóricos en geografía sirven para descubrir las necesidades sociales, muchas veces veladas por la información superficial, y poner ante los ojos del sistema escolar (reglado o informal) un conjunto de datos y teorías que facilita la comprensión crítica del mundo. Al mismo tiempo queremos conocer si existen coincidencias con los procesos desarrollados en el diseño del currículo escolar desde otras materias. Es decir, si las diferentes escuelas o tendencias en la pedagogía y psicología también han tratado de imponer una determinada concepción educativa por la vía del paradigma dominante. Eso es lo que queremos reflexionar en este segundo capítulo.

El diálogo entre paradigmas y modelos educativos

Las investigaciones e innovaciones en didáctica de la geografía se han preocupado por el papel de las escuelas o

tendencias dentro del campo disciplinar. En más de una ocasión se ha definido esta cuestión como una relación directa entre los denominados paradigmas en geografía y su aplicación didáctica en el mundo escolar. Sobre este particular quiero hacer dos precisiones iniciales.

Por una parte, existen abundantes dudas respecto a la aplicación del modelo de T. Kuhn¹⁷; parece más conveniente entender las concepciones epistemológicas de la geografía desde la filosofía de la ciencia y las prácticas profesionales. En segundo lugar, entiendo que es mejor utilizar los conceptos y técnicas de las escuelas de geografía para establecer el diálogo entre las preguntas relevantes y las fuentes de las cuales abastecerse; o sea que un profesor debe conocer la pluralidad de escuelas, pero el problema básico es saber cómo éstas responden a las cuestiones relativas a la organización del curriculum.

En este sentido podemos encontrar algunas referencias de profesores que han estudiado dicha relación. Nosotros consideramos los ejemplos de Pilar Benejam y de M^a Jesús Marrón Gaité, pues representan a dos personas que han influido claramente en dos instituciones de fuerte implantación entre el profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales de las Escuelas de Magisterio (el Grupo de Didáctica de las CC.SS. y el Grupo de Didáctica de

¹⁷ En este aspecto coincido con lo expuesto por García Ramón, María Dolores (1983) Acerca del concepto de paradigma y la evolución de la geografía humana. In: *Euskal Herria-Catalunya Arteko I. Geografia Topaketa (Iº Encuentro de Geografía Euskal Herria-Catalunya = Iª Trobada de Geografía Euskal Herria-Catalunya)*. Cuadernos de Sección. Historia-Geografía (1). Eusko Ikaskuntza, Donostia-San Sebastián, pp. 39-44.

la AGE). La profesora Pilar Benejam se preocupó por relacionar el conocimiento didáctico de la geografía con las teorías de aprendizaje. Según ella el modelo constructivista supuso una conmoción, pues integró las propuestas humanistas y conductistas, defendiendo que estas teorías “permeten i preparen una escola crítica i alternativa” (Ibid.; 51). Su optimismo reflejaba la aceptación de este modelo que se consideraba un “paradigma emergente” en la metodología didáctica y que difundió en los momentos de expansión de la reforma educativa española de los años noventa. Con el paso del tiempo se ha visto que las fronteras que definen esta teoría son consustanciales a la propia didáctica, como son sus propios límites internos, o sea la incapacidad para analizar los factores sociales que determinan el papel de alumnos y profesores en un centro escolar.

Más limitada es la propuesta de M^a Jesús Marrón (1999), que relaciona la geografía de la percepción con la investigación y la enseñanza, pero se introduce de lleno en el debate anterior al considerar que estas investigaciones se consideran por “algunos geógrafos como un *paradigma puente* entre el cuantitativismo, los enfoques radicales y la geografía humanística” (Ibid.; 93) y un poco más adelante lo califica de “paradigma armonizador o integrador de posturas”, lo cual no casa con el concep-

to sociológico de paradigma, pues supone la superación y no la integración de los anteriores. Una evidencia que tiene su reflejo en las diferentes estrategias institucionales que se siguen respecto al papel de la geografía en los campos de saber universitarios¹⁸.

El cuadro 1 nos ofrece una perspectiva de las aportaciones que pueden realizar las distintas geografías a la elaboración de un modelo escolar.

No se trata de elaborar una taxonomía que ilustre las diferentes escuelas universitarias y tratar de averiguar las aportaciones de cada una de ellas. Tan sólo queremos mostrar que existe una pluralidad de explicaciones geográficas que impugnan la pretendida respuesta singular acerca de ¿qué es la geografía? Pues además de estas tendencias podríamos hacer referencia al caso de la geografía regional, en la que aparece una “*nueva geografía regional*” que ha incorporado teorías y estrategias del cuantitativismo; igualmente en la geografía de la *percepción* podemos hablar de la orientación más conductista y otra más fenomenológica; o bien en la geografía *radical* podemos considerar diferentes enfoques: uno más anarquista (Peet), otro más radical-popular (las citadas expediciones geográficas de Bunge) y otro desde los análisis marxistas de D. Harvey en relación con el imperialismo o la justicia social en las ciudades. En fin, que las escuelas

¹⁸ Un ejemplo evidente de lo que decimos ha sido el debate respecto a la integración de la Geografía en las áreas de conocimiento universitaria de Humanidades o de Ciencias Sociales y Jurídicas. Finalmente queda incluida en ambas, lo que ha supuesto un rechazo por parte de los geógrafos físicos que se vieron así marginados en la pretendida inclusión en un ámbito de las ciencias físicas.

Cuadro 1: Escuelas geográficas y elementos de la programación escolar

Escuela	Conceptos	Habilidades	Actitudes
Regional	Región, país, modo de vida, territorio, zonas climáticas	Método inductivo, observación, mapas, descripción, distribución espacial	Búsqueda de la armonía entre acción antrópica y medio natural
Cuantitativa	Nodos, flujos, jerarquías espaciales región funcional	Método deductivo, gráficas accesibilidad estadísticas	Búsqueda de la racionalidad de las funciones humanas en el espacio
Radical	Espacio social, segregaciones, desigualdades	Trabajos de campo y compromiso social. Dialéctica marxista	Búsqueda de la justicia social en los espacios mundiales
Percepción	Nodos, hitos, bordes (imágenes espacio) Espacio complejo	Encuestas, contraste de puntos de vista espaciales	Búsqueda de la racionalidad del comportamiento
Humanística subjetivas	Espacio vivido, paisajes	Entrevistas, guiones de vida	Comprender las diferencias
Postmoderna	Espacio concebido, percibido y habitado	Interpretación de discursos	Comparar visiones parciales
Ecosistémica	Procesos ecológicos, medio estable e inestable	Interacción de variables	Explicación de la acción humana en el sistema ecológico

y tendencias se podrían multiplicar si además hacemos referencia a las características específicas de cada territorio y objeto de investigación. Y todas ellas cuentan con la legitimidad de los datos empíricos que avalan la relevancia de sus hipótesis.

La quiebra del cambio paradigmático en los años finales del veinte

Desde una posición teórica de cambio de paradigma, la geografía escolar se podía entender como una práctica positivista, en la cual se producía una

trasposición desde el ámbito académico al escolar. Son los años ochenta y noventa, en las cuales se difunden las teorías de Audigier, que tiene un núcleo difusor en Barcelona, muy próximas a las expuestas por Chevallier para las matemáticas. Una posición que será revisada en las décadas finales del milenio por autores procedentes del campo de la historia de la educación: Goodson, Chervel o Raimundo Cuesta (2003). Las relaciones entre el conocimiento científico y el escolar legitiman las materias escolares como productos que proceden del saber docto, pero que llegan al aula a través de los agentes y medios de las

instituciones escolares, lo que genera una forma específica de producción.

En las publicaciones de Pilar Benjam (1987 y 1989) hemos encontrado un ejemplo de cómo se traslada el conocimiento académico al marco escolar. Así la geografía escolar deseable constituiría un saber contextual, contrastado, dinámico y creciente, razonado y persuasivo, estructurado, activo y significativo; con un compromiso ideológico, que no se hace explícito. Desde otra posición se revisa la organización de esta materia en relación con la existencia de una cultura escolar autónoma, que se entiende que se organiza de acuerdo con las necesidades propias del marco escolar y no tanto como trasposición del saber docto (Rodríguez Lestegás 2002); es aquí donde triunfa una posición de la geografía como única y que toma como referencia la cultura hegemónica que se quiere transmitir: un conocimiento estático de países y capitales.

Me parece que ambas posturas muestran los intentos de definir este complejo diálogo que se establece entre las investigaciones particulares y las respuestas docentes a un ordenamiento administrativo (el currículo) y unas necesidades sociales (educar a una población heterogénea). Son intentos de sistematizar las complejas relaciones que inciden en el pensamiento del

docente cuando aborda su tarea escolar. Con ello se demostraría que los profesores cuando adolecen de una teoría curricular acuden al conocimiento disciplinar y si no disponen de argumentos suficientes organizan sus materias de acuerdo con los libros de texto, reflejo de una cultura que piensa en socializar al alumnado en unos principios de convivencia en los cuales la sumisión es un valor incuestionable.

Una alternativa: los proyectos curriculares y el modelo del profesor investigador

La renovación pedagógica, presupuesto básico para aumentar la calidad docente, ha incidido desde los años setenta en la reivindicación de la figura del profesor-investigador¹⁹. Sin embargo, en el caso concreto de la didáctica de la geografía y de la historia este papel se ha confundido con el de una persona que hace su trabajo al margen de la tarea docente; o sea, una persona que se desplaza a los archivos locales, realiza diversos trabajos de campo y cita bibliografía académica. Creemos que este sesgo de la investigación ha estado muy determinado por la coyuntura de los estudios comarcales y municipales después de la “reconquista” democrática del

¹⁹ Las perspectivas de análisis del profesor han cambiado desde los años setenta hasta el presente. Si en los años posteriores a la Ley General de 1970 se pensaba básicamente en la actuación del profesor en relación con el cumplimiento de los objetivos educativos, en los años ochenta cobra fuerza el papel del profesor como generador de una cultura creativa y, en cierto modo, espontaneísta. En el primer caso una de las figuras más relevantes en la teorización de los objetivos educativos ha sido José L. Rodríguez Diéguez, mientras que la segunda perspectiva ha difundido los trabajos de John Elliot, traducidos por editoriales privadas e instituciones de las administraciones públicas.

poder local en el período de 1975 a 1978, donde bajo una aparente investigación educativa se repetían los tópicos de la geografía regional aplicada a un territorio próximo y con una escala grande: el municipio o la Comunidad Autónoma donde se ubicaba el centro escolar.

Por mi parte, entiendo que el profesor-investigador tiene un campo de trabajo en la propia aula escolar, siendo su objeto de análisis el propio aprendizaje de los alumnos. A este menester han colaborado algunos grupos pedagógicos y se han elaborado algunos pocos proyectos curriculares, como el que vamos a comentar en las próximas líneas. Y ello pese a que en España se han confundido los proyectos curriculares con dos elementos de diferente significado; por una parte materiales curriculares aislados y, por otra, con los proyectos curriculares de centro, entendiéndose que éste era el motor del cambio didáctico.

El modelo de profesor investigador se completa en el estudio de las repercusiones del aprendizaje escolar en la creación del espacio público educativo que condiciona las estrategias escolares y, al mismo tiempo, es elaborado por el conjunto de agentes que intervienen en la denominada comunidad escolar; un espacio que surge de las motivacio-

nes de las personas que conforman la comunidad escolar y no desde el poder político de rango superior. Una investigación sobre el proceso de aprendizaje del alumnado que aúna la innovación en el aula con la misma formación permanente de los docentes.

En este sentido el papel de la geografía educativa es muy importante. En primer lugar para diagnosticar las relaciones sociales que aparecen en el barrio o pueblo donde se produce el reclutamiento del alumnado. No es posible desarrollar las mismas estrategias didácticas en un lugar donde las familias no tienen estudios que en otro donde el capital cultural familiar es universitario. Los informes internacionales (p.e. PISA) han puesto de relieve que estas diferencias son esenciales para explicar las desigualdades en los resultados de las evaluaciones realizadas. Pero no por ello se debe renunciar a la calidad escolar, para lo cual es imprescindible definirla.

En los diferentes centros escolares se elabora el denominada Proyecto Educativo de centro; una especie de constitución o conjunto de principios que regula el funcionamiento escolar²⁰. No es el momento de analizar los cuatro ámbitos (contextual, ideológico, pedagógico,

²⁰ El Proyecto Educativo de Centro es un documento que se elabora por parte del claustro y es aprobado por el Consejo Escolar. Al menos desde el año 1990, con la aprobación de la LOGSE, se ha hecho gran hincapié en el proceso de elaboración, para lo cual se han editado guías prácticas (Antúnez, S. *El proyecto educativo de centro*, Barcelona: Graó, 1987; Gairín, J; Darder P. *Organización de centros educativos*, Barcelona: Praxis, 1994). Una sencilla búsqueda en Google nos ofrecerá ejemplos concretos de la elaboración de este documento en algunos centros significativos, un esfuerzo que no ha dado lugar a los resultados esperados. Frente a este planteamiento institucional han surgido las críticas desde la posición de las denominadas escuelas democráticas, siguiendo la estela de M. Apple, y las comunidades escolares (Elboj, C. et al. *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*, Barcelona: Graó, 2002)

estructural) que se utilizan como fuentes de elaboración de los principios educativos, sino tan sólo reflejar que el estudio del contexto social donde se inserta el centro condiciona los otros tres elementos. Mi posición es que la educación geográfica tiene un reto de investigación en dicho estudio social y que no se han realizado hasta el momento presente.

Este ámbito permitiría analizar las relaciones entre la comunidad escolar y las expectativas de los diferentes agentes sociales: familias, alumnos, profesores y vecinos en general. Consiste en plantear cómo incide la percepción de un derecho básico universal (la educación) en la configuración de unos tiempos y espacios personales y colectivos: el tiempo de estudio de los alumnos (en el centro y en casa), el tiempo de visitas de las familias a los centros escolares, la docencia y sus espacios. En los estudios que he podido consultar pocas son las referencias que se hacen a este tipo de estudios²¹, lo cual es relevante respecto a la poca atención que se ha mostrado por la geografía a la educación.

Tal como hemos entendido un *proyecto curricular* (Souto, 1999), éste es algo más que un conjunto de materiales. Tampoco es un referente teórico para la didáctica de la geografía, aunque pueda suponerlo para algunas personas. Un proyecto curricular es en esencia un modelo educativo que surge de la voluntad e ideología del profesorado que lo constituye. En nuestro caso

se trata de paliar las insuficiencias del conocimiento espontáneo, que llega de manera superficial y fragmentada a la mente de los niños, adolescentes y jóvenes que están en las aulas, considerando los hechos, conceptos y teorías provenientes de las geografías que hemos seleccionado para nuestro proyecto: la radical para seleccionar los contenidos y la de la percepción para confeccionar la guía de aprendizaje. Un proyecto curricular supone definir una finalidad del saber escolar para “rellenarlo” de contenidos escolares, que están relacionados con problemas sociales y con argumentos científicos.

Después de veinte años de trabajo entendemos que el trabajo docente puede emancipar a la comunidad escolar, sobre todo al alumnado, de los obstáculos y cadenas que supone la cultura dominante, que se transmite a través de las empresas de los medios de comunicación y de la cultura hegemónica que genera una opinión pública sobre el sentido de la realidad, sea ésta económica, social o escolar.

Sabemos que un proyecto de este tipo está enfocado a una “inmensa minoría”, pues supone ir contracorriente. Se trata de crear una conciencia crítica entre el alumnado y entre los docentes que nos escuchan y leen. También aspiramos a reflexionar conjuntamente con otras personas que no forman parte de la interacción del aula, empezando por las familias de los alumnos y acabando

²¹ El ejemplo más significativo es: MORAES SANTOS, E. M.. Ambientes topográficos da escola pública. Significações imaginárias patrimonialistas. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 15 de junio de 2003, vol. VII, núm. 143, . <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-143.htm>> [ISSN: 1138-9788]

Cuadro 2. Toma de decisiones por parte del profesorado que conoce la pluralidad de escuelas geográficas.

Elemento educativo	Incidencia desde la pluralidad geográfica escolar
Selección de contenidos	Referencia a medios ecológicos, problemas sociales o a ordenación urbana del territorio
Metodología de aprendizaje	Tomar como referencia las percepciones espontáneas de un lugar; explicar un lugar que forma parte de las vivencias. Construir los conceptos en geografía
Técnicas en geografía	Cartografía temática, unidades de magnitud, gráficos estadísticos, lectura de imágenes
Evaluación de resultados	Expresión pública de los resultados, valorar el proceso de elaboración, relación con las personas y lugares estudiados

por los vecinos que se organizan para plantear políticamente sus reivindicaciones. Es un proyecto que se inserta en un pensamiento crítico de la institución escolar y que reivindica el derecho a la educación para crear espacios públicos de comunicación cultural. Y desde la geografía se puede hacer una labor necesaria, aunque insuficiente. Necesaria para desentrañar los estereotipos que existe sobre esta materia y la realidad que analiza. Insuficiente, pues el conocimiento disciplinar necesita de la colaboración de otras parcelas del saber.

Implicaciones en la praxis escolar

La praxis escolar la podemos definir como la adopción de una serie de medidas conducentes para confeccionar un conjunto de actividades didácticas. Dicha actuación está guiada por nuestros conceptos del saber escolar. Hemos pretendido reflejar en líneas precedentes cómo puede influir en esta toma de decisiones el hecho de tener un conocimiento riguroso sobre la pluralidad

de perspectivas de análisis geográfico; o sea un proyecto curricular. Un saber que implica una impugnación de la singularidad y pretendida especificidad de la disciplina escolar que llamamos geografía. En el cuadro 2 tratamos de sistematizar las consecuencias que se derivan de esta posición.

Sin duda esta selección está sesgada por la visión de un proyecto. Y existen otras posibilidades. De eso se trata. Si el lector entiende que existen otras vías para seleccionar contenidos, crear un método de aprendizaje, desarrollar las técnicas de trabajo y evaluar los resultados es obvio que hemos acertado con este artículo. Y desde aquí invitamos a las instituciones educativas a promocionar la vía de los proyectos curriculares, que desde mi perspectiva es la mejor opción para favorecer la innovación educativa.

Bibliografía referenciada

BENEJAM ARGUIMBAU, Pilar. Les aportacions de les diverses escoles

- geogràfiques a la didàctica de la geografia, *Documents d'anàlisi geogràfica*, 11, Barcelona: Universitat Autònoma, 1987, pàgines 83-95.
- BENEJAM ARGUIMBAU, Pilar. Geografia y Educación. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, nº8, Madrid: AGE, 1989, pàgines 1-9.
- BENEJAM ARGUIMBAU, Pilar. La didàctica de la geografia des de la perspectiva constructivista, *Documents d'anàlisi geogràfica*, 21, Barcelona: Universitat Autònoma, 1992, pàgines 35-52.
- BENEJAM ARGUIMBAU, Pilar. La Didáctica de la geografía en el contexto del pensamiento de finales del siglo XX. La influencia del posmodernismo, *Iber*, nº 9, Barcelona: Graó, 1996, pàgines 7-14.
- BRUSA, Antonio y CAJANI, Luigi. África y la historia mundial: las dificultades historiográficas y didácticas de una adecuada contextualización, *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, nº 19, 2005, pàgines 3-18.
- CAPEL SÁEZ, Horacio. Historia de la ciencia e historia de las disciplinas científicas. Objetivos y bifurcaciones de un programa de investigación sobre historia de la geografía, Univ. De Barcelona: *Geocrítica* nº 84, Diciembre 1989.
- CAPEL, H.; URTEAGA, L. *Las nuevas geografías*, Barcelona: Salvat, colección aula abierta, 1980.
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica para tiempos de desolación, *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, nº 17, 2003, pàgs. 3-23.
- ESTÉBANEZ ÁVAREZ, José. *Tendencias y problemática actual de la geografía*, Madrid: Cincel, 1982.
- FREMONT, A. (1976): *La región, espace vécu*. P. U. F. París.
- GIL SAURA, Encarna. Las concepciones de los alumnos sobre el Tercer Mundo al acabar la escolaridad obligatoria: participación de la institución escolar en la formación, mantenimiento o refuerzo de las mismas *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, nº 7, 1993, pàgs. 3-38.
- HARVEY, David. *Espacios del capital. Hacia una geografía crítica*, Madrid: Akal, 2007.
- HERNÁNDEZ CORDERO, Adrián, De la dialéctica a la trialéctica del espacio. Aproximaciones al pensamiento de Milton Santos y Edward Soja, In MENDOZA, Cristóbal (coordinador) *Tras las huellas de Milton Santos*, Barcelona: Anthropos, 2008, pàgs. 84-97.
- LE ROUX, Anne, La formación del profesorado en didáctica de la geografía: ¿cómo articular investigación y formación? El contexto francés, *Enseñanza de las ciencias sociales*, nº 5, 2005, pàgines 105-116.
- LLÁCER PÉREZ, Vicent. Innovación didáctica y cambios educativos en España. El Proyecto GEA-CLÍO. *Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica*, Universidad de Barcelona, 26-30 de mayo

- de 2008. <http://www.ub.es/geocrit/xcol/20.htm>.
- MARRÓN GAITE, M^a Jesús. *La Geografía del comportamiento y de la percepción. Aportaciones a la investigación y a la enseñanza de la geografía*, Didáctica geográfica, nº 3 (segunda época), Madrid: AGE y Univ. Complutense, 1999, páginas 85-108.
- MATTSON, Kirk. Una introducción a la geografía radical, *Geocrítica*, número 13, Universidad de Barcelona, 1978.
- MÉNDEZ, Ricardo. Perspectivas actuales de la geografía, *Terra*, nº 6, Santiago de Compostela: Sociedade Galega de Xeografía e Universidade de Santiago de Compostela, 2003, pp. 21-57.
- ORTEGA VALCÁRCCEL, José *Los horizontes de la geografía. Teoría de la Geografía*, Barcelona: Ariel, 2000.
- PAGÉS, Joan. Un punto de vista sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales, *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, nº 14, 2000, páginas 3-21.
- PÉREZ ESTEVE, P.; RAMÍREZ MARTÍNEZ, S.; SOUTO GONZÁLEZ, X. M.: *¿Cómo abordar los problemas ambientales y sociales desde el aula?* Proyecto GEA-CLÍO, Valencia, Nau Llibres, 1997.
- PILLET CAPDEPÓN, Félix. La Geografía y las distintas acepciones del espacio geográfico, *Investigaciones geográficas*, 34, Universidad de Alicante, 2004, páginas 141-154.
- RAMIRO I ROCA, Enric. ¿Evolucionamos o nos quedamos quietos? Los recursos utilizados en la clase de geografía, *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona. [ISSN 1138-9788] Nº 29, 15 de noviembre de 1998.
- RODRÍGUEZ LESTEGÁS, Francisco. Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar, *Boletín de la A.G.E.*, nº 33, 2002, páginas 173-186.
- SANTIAGO, José Armando. Concepciones del docente y problemática en la enseñanza de la geografía: educación media, diversificada y profesional, *Geoenseñanza. Revista venezolana de Geografía y su enseñanza*, vol. 8, 2003, páginas 5-23.
- SOJA, Edward W. *Postmetrópolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones*. Madrid; Traficantes de sueños, 2008 (Edición original; Los Ángeles: Blackwell Publishing, 2000).
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. *Didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*, Barcelona, ediciones del Serbal, 1999 (2ª edición).
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M; RAMÍREZ MARTÍNEZ, Santos. Enseñar Geografía o educar geográficamente a las personas, *Iber*, nº 9, Barcelona: Graó, 1996, páginas 15-26.