

Geografía

ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA Y SOCIEDAD

M^a DEL ROSARIO PIÑEIRO PELETEIRO

RESUMEN

Este texto se corresponde con la conferencia pronunciada en el “Colóquio Ibérico de Geografía” (Lisboa, septiembre 1999). La finalidad de este artículo es analizar la relación -presente, pasada y futura- entre la sociedad y la geografía como materia escolar.

ABSTRACT

This paper belongs to the speech made in the “Colóquio Ibérico de Geografia” (Lisbon, september 1999). The aim of this paper is to analyse the present, past and future relationship between society and geography as a school subject.

El título de esta conferencia hace referencia a dos aspectos distintos pero muy relacionados entre sí. Por una parte, trata de dejar constancia del papel que la sociedad ha representado en la institucionalización de la geografía como materia escolar y en su ubicación y continuidad en el curriculum en relación con las otras disciplinas que también forman parte de él. Por otra parte, cuál ha sido la respuesta que la geografía ha dado y seguirá dando a los problemas que la sociedad tiene planteados. Esta temática, escribía Hernando en 1986, ha emergido con fuerza desde hace unos años. Se trata de la dialéctica entre educación geográfica y sociedad, ya que nuestro discurso educativo está totalmente impregnado de los valores que afectan a la sociedad en la que estamos.

Introducción

Entre los temas que han alcanzado vigencia desde hace unos años en el campo de la didáctica de las disciplinas está el de la transposición didáctica (CHEVALLARD, 1991), entendiendo por tal el paso que se produce entre el conocimiento científico y el conocimiento que se imparte en las aulas, fundamentalmente en niveles no universitarios. Cuando Chevallard se pregunta por qué hay transposición didáctica, se responde a sí mismo diciendo que existen dos funcionamientos distintos del saber: el didáctico y el científico, ambos interrelacionados pero no superponibles. La célula básica del funcionamiento didáctico (saber-profesor-alumno) está inscrito en un entorno complejo al que podemos denominar como **sociedad** y del que forman parte los padres, los académicos y las instancias políticas, (el Ministerio) que presionan e influyen sobre el núcleo del saber enseñado. Esta idea fue desarrollada, aplicándola al campo de la geografía, por CLARY (1988) que destaca el papel que la sociedad y las instituciones tienen en la determinación de aquellos saberes que se van a extraer del cuerpo científico para convertirse en contenidos de enseñanza, y el papel del profesor que determinará cuáles de estos contenidos de enseñanza se convertirán en contenidos realmente enseñados en el aula. En el mismo sentido se han pronunciado autores como GARCÍA RUIZ (1993)¹ o MARRÓN y MORENO (1995)² destacando el papel de la geografía como respuesta social.

Los autores mencionados, como otros que podíamos citar, abordan el tema de la transposición desde planteamientos estrictamente científicos, basados en la dificultad de iniciar determinadas nociones a edades tempranas, o en aspectos psicológicos fundamentados en el desarrollo cognitivo de los escolares. Sin embargo, estudios realizados sobre el curriculum van más allá al ver en él un instrumento para la transmisión de determinadas ideologías y servirse de él con el fin de mantener unas diferencias sociales que permiten la conservación del poder en determinadas manos. Los trabajos de APPLE (1980) estudian el curriculum como un medio por el que las clases que ostentan el poder pueden influir en lo que se va a transmitir a los miembros más jóvenes, como un modo de uniformar el pensamiento y controlar los aprendizajes. De manera similar se expresa NOVOA (1992) al explicar las transformaciones del sistema educativo portugués en el período 1930-1960³.

Todo lo que acabamos de exponer nos sirve de introducción para plantear el papel de la geografía en el currículum. Nos encontramos ante una disciplina que como materia científica presenta una gran antigüedad, ya sea como descripción de la tierra ya como representación de este planeta en que vivimos. La cartografía, en la que sobresalieron portugueses y españoles, existía desde antiguo, es anterior, en frase de LACOSTE (1980), a *la geografía de los profesores y a su discurso escolar*. La geografía fue entonces un instrumento indispensable de prácticas sociales de gran envergadura, conocer los espacios que había que controlar, dominar, atravesar, los que servían al comercio y a la navegación, o los que se convertían en campo de batalla de los generales y jefes de Estado. La geografía era un inventario de topónimos que se representaban en los mapas. Pero este saber no estaba al alcance de todos, *estaba destinada no a jóvenes alumnos ni a sus futuros profesores, sino a los jefes de la guerra y a los dirigentes del Estado* (LACOSTE et alii, 1977), y no podemos olvidar que la finalidad de uno de los primeros juegos de simulación europeos de los que tenemos noticia era entrenar a los oficiales del ejército prusiano⁴.

ROBINSON (1951) señala dos aspectos que hay que tener en cuenta en el desarrollo de la educación geográfica: primero, que su comienzo se realiza fuera de la enseñanza que llamaremos oficial y, segundo, que surge del mundo de la cosmografía emergiendo poco a poco como una disciplina independiente, ya que en un mundo escolar dominado en la E. Media y el Renacimiento por una tradición clásica, la geografía sólo se utilizaba como una erudición necesaria para comprender los textos que llegaban a manos de los alumnos.

Durante el siglo XVII aparece en Inglaterra una alternativa a este tipo de educación como respuesta a la demanda de una enseñanza más práctica y liberal realizada por las clases mercantiles y basada en las ideas de los educadores renacentistas como Vives. Las fuerzas progresistas crearon academias en las que se da una enseñanza realista y utilitaria con la introducción de materias modernas en el currículum, una de ellas la geografía. Los rasgos que la caracterizaron entonces eran el predominio de una geografía astronómica, física y corográfica, puramente informacional y nominal, consistente en una masa de detalles topográficos y sociales además del inevitable uso del mapa y del globo. Su aplicación a la ciencia de la navegación trajo como consecuencia el sesgo matemático y astronómico que la caracterizó en estos primeros tiempos.

También en el siglo XVIII, y en el ámbito de la Península Ibérica, encontramos una situación parecida. Las escuelas de náutica, como la portuguesa de Porto (el Aula de Náutica, fundación de Pombal, 1764), o las españolas de Cádiz, Cartagena o Gijón, dispusieron de una disciplina geográfica que, igual que la de Inglaterra, trataba de orientarse hacia las necesidades de navegantes y mercaderes. Sin embargo, ha sido en este siglo XVIII, como dice CAPEL (1982), en el que esta disciplina sufre *una importante transformación, la cual conduce, en esencia a (su exclusión) del campo de las disciplinas matemáticas y a la pérdida de contenido por la aparición de disciplinas especializadas que pasaron a estudiar aspectos que antes eran objeto de la geografía. Este proceso va unido a otro de identificación creciente de la geografía como saber enciclopédico y descriptivo sobre los países de la tierra, un saber que no posee ya para muchos la consideración de científico*. Y con estos rasgos: enciclopedismo, saber corográfico, etc. va a iniciar el siglo XIX, el momento de su institucionalización.

Las ideas de la Ilustración, que dominaron en el siglo XVIII los dos estados ibéricos, se abrieron paso lentamente en el ámbito educativo. La geografía formaba parte de las disciplinas cuya enseñanza se indicaba como valiosa y que respondía plenamente a las exigencias sociales. Si analizamos las ideas que JOVELLANOS vierte en su *Discurso sobre la Geografía Histórica* encontramos formulados aspectos muy en consonancia con el siglo al lado de otros innovadores⁵. La geografía es importante, según él, porque es útil al servir como auxiliar al comercio, la navegación, la industria, etc.; sirve para la paz y la unión de los pueblos; nos permite desterrar la superstición y el mito y tiene un valor instrumental porque permite leer, interpretar y realizar mapas, algo muy valioso en una época en que los estados centralistas necesitan hacer un inventario total de las tierras que lo componen.

Su inclusión y reglamentación dentro de la enseñanza secundaria, hecho que se produce tanto en España como en Portugal hacia las mismas fechas⁶, no es sólo producto de lo que acabamos de mencionar, sino que responde también a una realidad política y cultural que habían traído consigo el Romanticismo y las nacionalidades. Entonces, como ahora, la geografía, en base que no se ama lo que no se conoce, se convierte en una especie de instrucción cívica, principalmente en lo que atañe al conocimiento del propio estado, recomendación que se especifica en la legislación⁷ y que podemos apreciar al analizar los planes de estudio de los siglos XIX y XX donde funciona como reforzadora de la conciencia nacional⁸, tanto en España como en Portugal, donde el estudio del territorio del Estado se convierte en el tema principal a partir de 1850⁹.

Otro aspecto que desde mediados del siglo XIX va a influir en la difusión de los estudios geográficos es el interés imperialista de los países europeos que se sirven de la Geografía, junto con otras ciencias, para formar un corpus de conocimientos dirigido a la formación de los funcionarios coloniales. HARVEY (1974), resumiendo la posición inglesa respecto al tema, dice que las actividades de la Real Sociedad Geográfica podían ser llamadas mejor "técnicas y mecanismos de organización del Imperio". Esta preocupación por las tierras sobre las que se ejerce dominio lleva a incluir en el curriculum los principales aspectos geográficos de su territorio, como ocurre en Portugal a partir de 1888. El interés que provoca se manifiesta en la formación de las sociedades geográficas, en los congresos internacionales, en las revistas especializadas que comienzan a publicarse y, sobre todo, en el hecho de que en todos estos organismos, reuniones y publicaciones participan un grupo numeroso de asistentes, la mayoría con una vinculación accidental, pero interesada, con la geografía, son comerciantes, militares, viajeros, etc., mientras que el número de profesores, dada la poca implantación que tiene en la enseñanza, es muy limitado. Desde principios del siglo XX, la situación se invierte y los especialistas en las diferentes ramas y los profesores de enseñanza secundaria o universitaria constituyen una abrumadora mayoría. Las motivaciones que acabamos de señalar se mantienen como justificación de su enseñanza aun en el siglo XX. SANTALÓ PAVORELL en una publicación de 1927 sigue invocando los mismos aspectos a los que hemos hecho referencia¹⁰. Este autor añade, en el caso de España, la variedad existente entre las diferentes partes del territorio que posibilitarían el estudio de ejemplos geográficos variados.

¿Cómo se impartía la enseñanza? Todos los autores están de acuerdo en señalar, y los manuales conservados refuerzan esta orientación, que se trataba de una enseñanza memorística, limitada a un listado de nombres para cuyo recuerdo se apelaba a diversos métodos como las aleluyas rimadas o reglas nemotécnicas. La situación en Portugal es semejante, y ORLANDO RIBEIRO ha descrito la de la universidad de su época de la siguiente manera: "Certas cadeiras de Geografia eram de uma nulidade desoladora, em Historia de um impudor total, pois o professor *ditava*(sic) apontamentos *traduzidos* (sic) de livros que que nos ocultava. Em Geografia o ensino era inteiramente teórico e verbal. Nunca fizemos uma excursao, nunca vimos um mapa de grande escala"¹¹. Figuras destacadas del campo de la geografía claman por un cambio metodológico y realizan esfuerzos en este sentido, planteando una renovación que, por una parte, se basa en el medio para ilustrar los fenómenos geográficos, siguiendo un método concéntrico que parte de la casa del alumno y que recuerda los principios del Heimatkunde, por otro, sirviéndose del mapa como elemento fundamental para la explicación geográfica, y, en uno y otro caso, valorando principalmente el aspecto físico del paisaje.

El cambio va a proceder de la introducción del paradigma regional, que, al principio, presenta una base físico-biológica más que socio-cultural, adoptándose un orden en el tratamiento de las unidades espaciales geográficas, ya sean continentes, naciones o regiones, que primaba los rasgos naturales (posición, estructura, relieve, clima, aguas y vegetación) sobre las actividades humanas, que aparecen condicionadas por aquellos. Este énfasis en lo físico, es señalado por BIDDLE (1985) como resultado del paradigma determinista que, consciente o inconscientemente, domina el pensamiento del profesor y de los alumnos.

En la Península, esta base físico- natural perdurará bastante tiempo y producirá un atraso que impidió que la geografía se estructurase como ciencia social¹² y que, al lado de circunstancias políticas, que también favorecieron el aislamiento de los estados peninsulares, mantuvieron una misma orientación en la enseñanza¹³. La desaparición del predominio de la región natural y el paso a la región geográfica humana y funcional se produce al mismo tiempo que metodológicamente se valoran los métodos inductivos¹⁴ y los planteamientos cognitivos que ponen de relieve la importancia del entorno para la adquisición de conocimientos y, sobre todo, la formación de conceptos.

Los cambios que se han operado en la enseñanza de la geografía en los años sesenta, que introducen los modelos teóricos y el punto de vista espacial en la enseñanza secundaria de Gran Bretaña y demás países anglosajones, no han tenido la misma resonancia en nuestras enseñanzas. Si repasamos los libros de texto peninsulares, concreción de las ideas dominantes en aquel momento, los temas espaciales asoman tímidamente en los estudios urbanos para explicar algo de los lugares centrales o de la estructura de las ciudades, pero no suelen trascender a estos temas. En España, sigue dominando el modelo regional y, de alguna manera, no difiere del estudio de la localidad que se concibe, en muchos lugares, más como un aprendizaje concreto y memorístico de los accidentes geográficos que como un medio de conocer elementos con aplicabilidad general. Este énfasis en lo particular lleva a potenciar y privilegiar el trabajo de campo que, por otra parte, se enfoca desde diferentes puntos de vista¹⁵. Es cierto que los "números", entendidos como datos objetivos que se incorporan a la enseñanza y que son la base de muchos ejercicios geográficos, comienzan a ser abundantes, pero este análisis matemático carece de fuerza sin un sustento teórico, por lo

que tienen un carácter episódico y periférico. Realmente, los nuevos libros de texto no presentan una renovación conceptual y, en muchos casos, acumulan ejemplos y ejercicios que responden a modelos teóricos distintos: un estudio del plano unido a un mapa mental, por ejemplo. La renovación de la nueva geografía se limita a objetivos de aprendizaje de carácter instrumental¹⁶. Incluso su aspecto más novedoso: los juegos de simulación, ni alcanzaron la resonancia debida ni fueron utilizados muchas veces más que como simple entretenimiento que permitía el descanso del alumno de otras tareas más serias, a pesar del esfuerzo realizado en el campo de la geografía por profesores como MARRÓN, ARANDA, PIÑEIRO, etc.

En la actualidad, la organización de la enseñanza presenta una estructura semejante en España y Portugal¹⁷. Generada en la primera por la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1984) y la LOGSE (Ley General de Ordenación del Sistema Educativo de 1990) y en la segunda por la Ley de Bases del Sistema Educativo de 1986 y, además de otros, el Decreto-Ley de 1989 en el que se pone en práctica la educación obligatoria hasta los 15 años.

El cuadro que incluimos a continuación trata de presentar de manera comparativa la situación de la enseñanza de la Geografía en España y Portugal.

PORTUGAL Hasta 6 años	PORTUGAL Educ. Preescolar	ESPAÑA Educ. Infantil	ESPAÑA Hasta 6 años
DE 6 A 10 AÑOS	<i>Ensino Básico</i> Primer Ciclo Estudo do meio	<i>Educ. Primaria</i> Primero, Segundo y Tercer Ciclo Conocimiento del Medio	DE 6 A
DE 10 A 12 AÑOS	Segundo Ciclo Hª y Gª de Portugal		12 AÑOS
DE 12 A 15 AÑOS	<i>Ensino Básico</i> Tercer Ciclo Geografia Cursos 7º y 9º	<i>E.S.O</i> Primer Ciclo Ciencias Sociales	DE 12 A 14 AÑOS
DE 15 A 17 AÑOS	<i>Ensino Secundário</i> Geografia (Opção) Cursos 10 y 11	<i>E.S.O.</i> Segundo Ciclo Ciencias Sociales	DE 14 A 16 AÑOS
DE 17 A 18 AÑOS	Introdução ao Desenvolvimento Económico-Social	<i>Bachillerato</i> Geografía (Mod. Humanidades y CC. Sociales)	DE 16 A 18 AÑOS

Aunque los primeros “conceptos geográficos”, como diferencia entre pueblo y ciudad, son abordados ya en la E. Infantil o Preescolar, el estudio sistemático comienza en la E. Primaria o Ensino Básico con el conocimiento o estudio del medio, que presenta una gran similitud¹⁸ en ambos estados. En general, podemos apreciar un claro paralelismo en la secuenciación de contenidos y configuración de la disciplina entre ambos países. El carácter interdisciplinar, la situación secundaria de la Geografía, supeditada a las CC. Naturales o a la Historia, y su status como disciplina optativa en los últimos años o relegada sólo a algunas modalidades que se ofertan a los alumnos en la E. Secundaria. Hay que añadir otro hecho también común que Alegría (1993) y Sande (1998) destacan en sus respectivas publicaciones, la falta de profesionalización y especialización del profesor de Geografía que, muchas veces, prefiere orientarse hacia los temas de historia relegando nuestra disciplina dentro del desarrollo escolar, hecho importante porque el alumno termina sus estudios sin aprender a pensar el espacio.

El futuro de la geografía

En la década de los ochenta, el profesor Michael STORM (1983) se preguntaba qué geografía enseñar y a quién se transmitirían estas enseñanzas. Estas preguntas, que podíamos hacer nuestras en el momento actual, fueron respondidas por él en un tono optimista ya que la orientación ambiental, que nuestra disciplina ha adoptado desde hace unos años, permitiría su continuidad aunque se modificase el mapa del curriculum. Sin embargo, quince años después, esta enseñanza ambiental va siendo lentamente, pero persistentemente, ocupada por otras materias curriculares que relegan la geografía a un segundo plano y nuestra asignatura aun sigue siendo vista como un tema que proporciona sólo localización e información sobre los lugares. Esta idea, recogida por muchos geógrafos, fue formulada por HENNINGS (1998) en lo referente al nivel de las enseñanzas primaria y secundaria, planteando el problema de su identidad y destacando el peligro que la interdisciplinaridad supondría como fin de la geografía¹⁹. Es preciso, al llegar a este punto, preguntarnos las características de la sociedad en los comienzos del tercer milenio y las demandas que plantea a los individuos que ocuparán sus puestos de responsabilidad. En otros términos, si la geografía tiene cabida en el mundo que se avecina.

Las características de nuestro mundo fueron analizadas por ESTÈBANEZ en dos publicaciones (1995 y 1996) y por otros autores (SANTOS, 1988, HENNINGS, 1998, DOLLFUS, GRATALOUP, LÉVY y otros, 1999²⁰). El primero de ellos señala como rasgos definidores cinco aspectos que hemos resumido en el de globalización²¹. El término globalización hace referencia a una nueva estructura del mundo en el que la tecnología y los procesos de información ocupan un lugar preferente convirtiéndose en los motores de la sociedad capitalista avanzada que se orienta a este tipo de actividades. El desarrollo de las tecnologías de la información ha supuesto una nueva concepción del trabajo que lleva a la desaparición de los principios del fordismo, una filosofía que se basaba en el principio de la cinta transbordadora que llevaba consigo la división y segmentación del proceso de trabajo, sustituidos en el postfordismo por el

principio de la construcción en forma de red que enlaza todos los nudos productivos, una serie de grupos de trabajo que cooperan en la producción. La globalización se manifiesta en tres aspectos fundamentales: en la economía, en la cultura y en la política. La formación de empresas multinacionales que no tienen en cuenta las fronteras de los estados y que operan a escala mundial, la imposición de un estilo de vida occidental que va penetrando en diversos países²², la existencia de organismos supranacionales que adoptan decisiones por encima de los estados nacionales, son una manifestación de lo que acabamos de decir.

Todo este proceso se ha producido lentamente a lo largo del siglo, e incluso antes. Primero, como señala BRUNET (1999), se organizaron los flujos mundiales en las industrias pesadas, después, en fechas de la Primera Guerra Mundial, se plantea la necesidad de una dimensión planetaria en cuestiones de seguridad y relaciones de los estados, más tarde es la toma de conciencia de la dimensión planetaria de los problemas ecológicos, hacia los años setenta se produce un cambio en la estrategia del capital, con la aparición del neoliberalismo, y, hace unos diez años, la aparición de Internet que contribuye a facilitar la comunicación entre los puntos del planeta al lado de otras técnicas: teletransmisión, satélites, aviones, etc.

Desde el punto de vista de la geografía, ¿qué consecuencias se derivan y cuáles serían las repercusiones en la enseñanza?

En primer lugar, la existencia de una red mundial, en la que ha pesado mucho la incorporación del Pacífico al sistema financiero global, no es la única que existe, convive, por así decir, con otras redes de menor dimensión espacial en el extremo inferior de las cuales se sitúan los **lugares**. Todos estos niveles se relacionan entre sí, pero no son reproducciones a menor escala unos de otros, sino que frente al *archipiélago de las grandes metrópolis*, los lugares son, cada vez más, espacios únicos que es preciso conocer. La importancia del lugar es destacada por ESTÉBANEZ y por los geógrafos franceses quienes señalan la dependencia de su importancia de la red global que puede potenciar determinadas localizaciones en función de criterios entre los cuales apenas entraría en consideración el de distancia entendido en el sentido clásico del término, sino otros como infraestructuras existentes, efectivos de población, nivel de formación, actividades científicas, calidad de vida, fiscalidad, seguridad, subvenciones, etc. Esta potenciación va acompañada de flujos de población que ponen en contacto pueblos y culturas distintas. Los movimientos migratorios, como dice Santos, serán un hecho destacado en el siglo que comienza.

Un segundo aspecto es el de la representación y la métrica espacial. La cartografía sigue siendo un modo de comunicación netamente geográfico. El mundo occidental, hasta la actualidad, diseñó un tipo de representación eurocéntrica y norteadada que deja de tener razón de ser cuando el Pacífico de barrera se convierte en lugar de tránsito y en el tercer foco de la globalización. Sin embargo, este simple desplazamiento de la centralidad no es la mundialización, sino que representar el sistema global significa mostrar simultáneamente su jerarquía y su red ²³. En este sentido los intentos que se han hecho para obtener una imagen del mundo que represente la redondez de la tierra, que en este caso es esencial, y la red mundial son marginales no aceptados por todos y poco manipulables, principalmente para la enseñanza.

La globalización supone la difusión y la densificación de las sociedades, creándose así un nivel superior a las sociedades preexistentes, y, al mismo tiempo, una evolución

en el concepto de distancia y con él la representación del espacio de las sociedades. Antes de la revolución industrial el mundo era monométrico. Las rupturas se producen al introducirse el telégrafo, el teléfono, el avión, e Internet. El mundo euclidiano anterior se rompe y con él la métrica en la que se calculaba el mapa. Hoy el mundo es multimétrico, y el proceso se acelera cada vez más. El mapa monométrico no puede representar las proximidades o las lejanías en el mundo actual que son distintas para diferentes personas e incluso para la misma persona pueden existir distancias diferenciadas.

La preocupación por las interrelaciones a nivel mundial han sido objeto de trabajos que trataban de introducir en la enseñanza estos temas. En 1985 FISHER y HICKS publicaron un proyecto curricular: *World Studies 8-13* basado en sus experiencias desarrolladas durante los cursos 1980-83. Los autores, al comienzo de su obra, señalan la ideología de su proyecto y manifiestan que vamos a una única sociedad mundial en la que todos estamos implicados. Estas ideas presiden un curriculum cuyos objetivos en el terreno de los conocimientos, actitudes y destrezas va desde el propio entorno al conocimiento de los otros y al mundo del mañana y en el que se estimula el pensamiento crítico, las destrezas de comunicación, la toma de decisiones, etc. y se trata de despertar en los escolares la dignidad humana, la empatía y el conocimiento de otras culturas y el sentido de la justicia.

Las ideas de los autores del proyecto anterior, que tratan el conjunto de las ciencias sociales, dentro de las cuales se encuentra también la geografía, dio paso en los últimos años a planteamientos curriculares que se circunscriben al campo de nuestra disciplina y que llevan por título nombres tan prometedores como: geografía para el futuro, una geografía para el año 2.000, o la geografía del nuevo milenio. ¿Qué tienen de común y qué relación guardan con las demandas sociales?

En primer lugar, todos manifiestan la viabilidad y la necesidad de una enseñanza de la geografía, puesto que será ésta la que enseñe a pensar el espacio y a determinar las características, comprensión y conocimiento del propio lugar y de otros lugares en otros puntos del planeta: *...la geografía es un componente esencial para la preparación de los jóvenes para la vida en el siglo XXI. Dada la aceleración del ritmo de cambio, las comunicaciones más rápidas y la multiplicidad de los cambios del entorno, un conocimiento y comprensión de la geografía es más vital que nunca* (The Geographical Association, 1999).

En segundo lugar, la escala en que se desarrollan los conocimientos geográficos se multiplica. No podemos pensar en una dimensión puramente local, que es muy importante y no puede olvidarse nunca, pero debe completarse con un nivel medio y un nivel mundial. La geografía como ciencia social plantea problemas²⁴ y cambios en estos tres niveles, a veces los mismos y a veces diferentes, producto de las culturas que históricamente y actualmente interaccionan en un espacio. En esta dirección se sitúan los trabajos de HICKS (1994 y 1998) y los de SANTOS (1994) quien propone una triple óptica: planetaria, nacional y regional o local para los problemas que centra, fundamentalmente, en las repercusiones espaciales de la nueva concepción del trabajo y de las nuevas tecnologías.

En tercer lugar, la geografía, como una de las ciencias sociales, no tiene límites marcados. EDWARDS (1996) invoca el pensamiento postmoderno como desdibujador de los límites de las materias hasta el punto de que la noción de disciplina distinta llega a ser problemática, y, en especial, en las disciplinas sociales.

Por último, el futuro de la geografía supone también fomentar y despertar en los jóvenes actitudes responsables y de respeto hacia el medio y hacia las otras culturas y grupos minoritarios que también tienen actuaciones espaciales.

Hasta aquí hemos trazado muy brevemente las líneas de una geografía a la que como profesores y profesionales de la enseñanza vamos a enfrentarnos en breve. De nosotros depende darle la vitalidad que necesita y responder a los retos que se nos planteen, no convertirnos como el geógrafo que SAINT-EXUPÉRY describe en *Le Petit Prince*: un sabio que conocía donde se encontraban los mares, los ríos, las ciudades, las montañas y los desiertos, pero que no se había movido nunca de su mesa porque no era explorador. Si hacemos nuestra asignatura activa, moderna, abierta a los deseos y problemas de nuestros alumnos, entonces sí que escribiremos y pensaremos sobre cosas eternas, porque pensaremos sobre los problemas del hombre como ser social.

NOTAS

- ¹ En la página 11 se dice: *En aras de adecuar la escuela y la educación a las necesidades y circunstancias del mundo actual- alto nivel tecnológico, terciarización, interdependencia, envejecimiento de la población, deterioro ambiental, crisis de valores, etc.-y a la nueva situación de España.*
- ² En la página 18 de su libro *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*, hacen hincapié, al tratar los aspectos contextuales que la enseñanza de la geografía debe de tener en cuenta, sobre el papel que desempeña al *recoger necesidades y requerimientos de una sociedad dinámica y cambiante que reclama soluciones a múltiples problemas de índole espacial junto con la disponibilidad de conocimiento "útil" (significativo) aplicable a varias y novedosas situaciones.*
- ³ Entre las múltiples citas que podríamos recoger de su trabajo, citaremos sólo la siguiente: *... as mudanças ocorridas no segundo terço do século XX...na forma de encarar os processos escolares de inculcação ideológica, com cambiantes bem visíveis na retórica dos responsáveis governamentais, nos conteúdos dos programas de ensino ou nas lógicas de enquadramento dos professores...*, (p. 457).
- ⁴ El neue Kriegsspiel, probablemente inspirado en el ajedrez, se introduce en el Schleswig en 1798. Sobre un mapa de Europa, dividido en 3.600 celdillas y en el que se consideraba principalmente la topografía del terreno, se movían los escuadrones que trataban de dominar el territorio. (SHEPHARD, 1970).
- ⁵ Sobre este tema puede consultarse el trabajo de PIÑEIRO (1994) en el Boletín del Real Instituto de Estudios Asturianos.
- ⁶ Portugal ve realizada su gran reforma de la enseñanza en el Setembrismo, como resultado de la revolución liberal de setiembre de 1836, que crea escuelas y liceos e introduce la geografía en la enseñanza. En lo que respecta a España, las fechas de iniciación son: 1838 (E. Primaria) y 1836 (Instrucción Secundaria).
- ⁷ Ferras, Clary y Dufau (1993) centran en *Le Tour de la France par deux enfants* el ejemplo que puede ilustrar este tipo de enseñanza. Sorprendentemente, los aspectos analizados por estos autores me recuerdan un manual que fue una de mis lecturas escolares infantiles y que se titulaba *El Libro de España*. Este texto respondía a las mismas características del manual

francés: un geotipo: España, un estereotipo: el viaje con todas sus bifurcaciones y derivaciones que le permiten recorrer todo el territorio.

- 8 LUIS GÓMEZ, A. (1985), p. 80.
- 9 CLAUDINO, Sergio (1998) *A educação geográfica em Portugal*, (fotocopiado).
- 10 En la página 16 leemos: "...sin un conocimiento completo (histórico y geográfico) del proceso de formación de la unidad política superior que forma la Nación, no favorecen en nada el sentimiento de unidad espiritual que tanto sirve al triunfo de las empresas colectivas. Y por último, la actual exaltación imperialista de algunos Estados...obliga a todos los demás...a difundir los conocimientos útiles para juzgar de las consecuencias que puedan derivarse..."
- 11 Cita recogida del trabajo de CABO ALONSO (1958) sobre Orlando Ribeiro.
- 12 El profesor español Alberto LUIS, ha sido uno de los investigadores que más reiteradamente ha señalado- puede consultarse su estudio sobre la Geografía en el Bachillerato de 1985- ese carácter científico-natural como base de una geografía escolar que se había quedado desfasada y marginada con respecto a lo que se hacía en Europa.
- 13 En 1960 Amorim Girao, al referirse a las regiones de Portugal, manifestaba la importancia de considerarlas desde un punto de vista humano: *As divisões regionais que agora nos interessam devem apresentar-se como resultantes da combinação do solo, do clima e dos géneros de vida. Ha de ver sobretudo como os homens transformaram, de geração em geração o quadro natural em que vivem e exercem a sua actividade*, pp. 382.
- 14 Destacan en este sentido los cuestionarios que sirven como guía a la observación, algunos tan minuciosos como el de Orlando Ribeiro, traducido al castellano en la revista *Estudios Geográficos* y que sirvió de base a muchos trabajos de campo.
- 15 Entre los trabajos sobre este tema, pueden verse los realizados hace algunos años por GÓMEZ ORTIZ o los más recientes de GARCÍA RUÍZ.
- 16 Puede consultarse el trabajo que LUIS (198) presentó en un curso de verano de la U. de Oviedo sobre Geografía Cuantitativa y que lleva por título "La Enseñanza actual de la Geografía Cuantitativa en España o un nuevo reduccionismo de la Didáctica a una mera técnica de aprendizaje con limitado valor formativo".
- 17 La información sobre Portugal procede de los trabajos de Sergio CLAUDINO, ALEGRÍA, M^a. F. y SANDE LEMOS, E. Con posterioridad a este trabajo, Portugal ha publicado un nuevo Currículo Nacional (2001).
- 18 ALEXANDER y DIOGO (1997,40) dicen que aunque al principio el término consideraba principalmente los aspectos biológicos y físicos, pasó a tener una concepción más amplia, integrando también las variables económicas y socioculturales. De la misma manera, el Ministerio de Educación y Ciencia en España, cuando determina el contenido del Área de Conocimiento del Medio se expresa de forma semejante, como condicionante de la vida pero también como objeto de las actividades humanas que le producen transformaciones continuas.
- 19 Frente a opiniones como la de O'BRIEN que en un pequeño libro publicado en 1992 plantea el fin de la geografía como resultado de los flujos financieros, HENNINGS (1998) defiende la identidad de las disciplinas en un doble plano, no sólo como materia aislada, identidad personal, sino también como identidad social que se constituye en el contacto con otras materias, en relación con las cuales debe permanecer idéntica consigo misma, dar pruebas de continuidad.
- 20 El número 1 de la revista *L'Espace Géographique* correspondiente a 1999, vol. 28, lleva por título general "Géographie et mondialisation" y en él se estudian distintos aspectos referentes a la orientación que puede adoptar la geografía en relación con las nuevas circunstancias del planeta.

- 21 Los franceses prefieren utilizar el término mundialización, considerando el de globalización como un anglicismo que se ha impuesto poco a poco. Sin embargo creemos que entre uno y otro, tal y como se define el último en la geografía francesa, existen ciertas diferencias al resaltar ésta más directamente los problemas ambientales y plantearse temas como el espacio multimétrico de gran relevancia geográfica.
- 22 Esta introducción de hábitos occidentales, que hemos visto ejemplificada de manera espectacular con la caída del muro de Berlín, también tiene reacciones contrarias. En el diario de *El País* del día 20 de junio de 1999, se recogía como noticia la adaptación de la muñeca Barbie a la mentalidad y costumbres árabes e iraníes, donde se llamará Laila y Sara, por considerarla, tal y como se comercializa en el resto del mundo, perturbadora y avanzada de un mundo ajeno a la tradición musulmana.
- 23 Se puede consultar, en este sentido el artículo que GRATALOUP (1999) publica en *L'Espace Géographique* referido a este tema.
- 24 El distinto planteamiento basado en problemas frente a conceptos es resuelto de manera diferente por los distintos autores. Así, frente a la postura ecléctica de ROZADA (1994), SOUTO (1998) se inclina por los primeros en los que centra todo su proyecto de enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1983) *Ciencia para la burguesía*, Barcelona, E.U.
- AA.VV. (1999) "La mondialisation", *L'Espace Géographique*, XVIII, 1, pp. 36-48.
- ALEGRÍA, M^a.F. (1993) "Condições gerais da formação inicial de professores de Geografía en Portugal" *Terra*, 5, pp. 19-21.
- ALEXANDRE, F. y DIOGO, J. (1997) *Didáctica da Geografia. Contributos para uma educação no ambiente*. Lisboa, Texto Editora, 30 edic.
- AMORIM GIRAÓ, A. de (1960) *Geografia de Portugal*, Porto, Portucalense Editora S.A.R.L.
- APPLE, M. (1980) *Ideology and Curriculum*. Londres, Montledge & Kegan Paul.
- BIDDLE (1985) "Paradigms and Geography Curricula in England and Wales 1882-1972" en BOARDMAN (edit.) *New Directions in Geographical Education*, Londres, The Falmer Press.
- CABO ALONSO, A. (1995) "Orlando Ribeiro, maestro de geógrafos" *Estudios Geográficos*, LIX, 232, pp. 375-388.
- CAPEL H. (1976) *La geografía española tras la Guerra Civil*, Barcelona, Geocrítica, n.11.
- CAPEL H. (1981) *Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea*, Barcelona, Barcanova.
- CAPEL, H. (1982) *Geografía y Matemáticas en la España del siglo XVIII*, Barcelona, Oikos-tau.

- CHEVALLARD, Yves (1991) *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Paris, La Pensée Sauvage, éditions. Traducción española en AIQUÉ, Buenos Aires, 1997.
- CLARY, M. (1988) "Outils d'analyse de la transposition didactique", en *Troisième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Économiques et Sociales*, Paris INRP, pp. 144-163.
- DOLLFUS, O., GRATALOUP, Ch., LÉVY, J. (1999) "Trois ou quatre choses que la mondialization dit à la géographie", *L'Espace Géographique*, XXVIII,1, pp. 1-11.
- EDWARDS, G. (1996), "Alternative Speculations on Geographical Futures", *Geography*, 81(3), pp. 217-224.
- ESTÉBANEZ, J. (1995) "Globalización económica y enseñanza de la Geografía" en *Didáctica Universitaria*, Sevilla, Universidad de Sevilla, pp. 113-145.
- ESTÉBANEZ, J. (1996) "La Geografía hoy, un reto educativo en el marco de la reforma educativa" en *III Jornadas de Didáctica de la Geografía*, pp. 15-29.
- FERRAS, R., CLARY, M., DUFAU, G. (1993) *Faire de la Géographie*, Paris, Belin.
- FERREIRA GOMES, Joaquim (1996) "O ensino em Portugal do século XVI ao século XX" en AA.VV. *Para uma historia da educação colonial*. Porto e Lisboa, Sociedade portuguesa de Ciências da Educação, pp. 25-34.
- FISHER, S. and HICKS, D. (1985) *World Studies 8-13*, Edimburgo-New York, Oliver & Boyd.
- GARCÍA RUÍZ, A.L. (coord.) (1993) *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria*, Sevilla, Algaida edit.
- GRATALOUP, Ch. (1999) "Représenter-penser un Monde mondialisé", *L'Espace Géographique*, XVIII, 1, pp. 13-22.
- HARVEY (1974) "What thing to the Geography", *Transactions of the Institute of British Geographers*, 63, pp. 18-24.
- HENNINGS, W. (1998) "Fächerübergreifender Unterricht und die Identität der Geographie", *Geographie und ihre Didaktik*, 2, 26, pp. 57-68.
- HERNANDO, A. (1986) "Presentation" en *Geographical Education and Society*, Sitges, pp. 4-7.
- HICKS, D. (1994) *Educating for the Future: A Practical Classroom Guide*. Godalming: World Wide Fund for Nature UK.
- HICKS, D. (1998) "A geography for the future", *Teaching Geography*, oct. pp. 168-173.
- LACOSTE et alii (1977) *Geografías, ideologías, estrategias espaciales*, Madrid, Dédalo. Edic. a cargo de N. Ortega.
- LACOSTE, Y. (1980) "les objets géographiques" in AAVV *Cartes et figures de la terre*, Paris, Centre Georges Pompidou.
- LUIS GÓMEZ, A. (1985) *La geografía en el bachillerato español*, Barcelona, Publicaciones y ediciones de la Universidad de Barcelona.

- MORENO JIMENEZ, A. y MARRÓN GAITE, M^a. Jesús (edit.) (1995) *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*, Madrid, Síntesis.
- NOVOA, a. (1992) "A Educação Nacional" In ROSAS, F. (coord.) *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*, Lisboa, Editorial Presença, pp. 454-519 y pp. 538-542.
- PINA MARTINS, José V. de (1996) "A educação nos primórdios da Humanidade" en AA.VV. *Para uma história da educação colonial*, Porto e Lisboa, Sociedade portuguesa de Ciências da Educação, PP. 13-24.
- PIÑEIRO PELETEIRO, M^a del R. (1994) "El pensamiento geográfico en Jovellanos", *Boletín del Real Instituto de Estudios Asturianos*, pp.221-241.
- PIÑEIRO PELETEIRO, M^a del R. (1998) "Los paradigmas geográficos y su concreción en el curriculum" en PIÑEIRO PELETEIRO y PÉREZ PÉREZ (coord.) *Educación y medio*, pp. 209-222.
- REIS TORGAL, Luís (1996) "Nos e os outros: Portugal e a Guiné-Bissau no ensino e na memória histórica" en AA.VV. *Para uma história da educação colonial*. Porto e Lisboa, Sociedades portuguesa de Ciências da Educação, pp. 363-378.
- ROBINSON (1951) "Geography in the Dissenting Academies", *Geography*, 36, pp. 179-186.
- ROZADA, J.M. (1994) " Los contenidos de la enseñanza de las Ciencias Sociales. La opción disciplinas-problemas relevantes" en AA.VV. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas didácticas*, Madrid, Mare-Nostrum, pp. 31-54.
- SANDE LEMOS, E. (1998) " A Educação Geografica em Portugal na Escola Básica e Secundária" en *Educación y Geografía*, pp. 239-247.
- SANTALÓ PAVORELL, M. (1927) *Estado actual de la enseñanza de la Geografía en España y convenientes reformas*, Madrid, Imp. de Huérfanos de Intendencia.
- SANTOS, M. (1988) "Reflexions sur le rôle de la Géographie dans la période technico-scientifique", *Cahiers de Géographie du Québec*, vol. 32, 87, pp. 313-319.
- SHEPHARD, R.W. (1970) The possibilities of using war games to train army commanders, en ARMSTROG and TAYLOR (edits.) *Instructional Simulation Systems in Higher Education*, Cambridge, Cambridge Institute of Education.
- SOUTO GONZÁLEZ, X.M. (1998) *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona, Serbal.
- STORM, M. (1983) "The geography curriculum in the 1980's" en HUCKLE, J. *Geographical education. Reflection and action*, pp. 132-14.
- THE GEOGRAPHICAL ASSOCIATION (1999)"Geography in the Curriculum" en *Geography*, 84(2), pp. 164-167.
- VIDIGAL, Luis (1996) "Entre o exótico e o coloizado: Imagens do outro em manuais escolares e livros para crianças no Portugal imperial (1890-1945) en AA.VV. *Para uma história da educação colonial*. Porto e Lisboa, Sociedade portuguesa de Ciências da Educação, pp. 379-420.