

DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA Y CURRÍCULO ESCOLAR.

Xosé M. Souto González

Universitat de València y proyecto Gea-Clío

DE MIGUEL GONZÁLEZ, Rafael; DE LÁZARO Y TORRES, María Luisa; MARRÓN GAITE, María Jesús (editores) *La educación geográfica digital*, ISBN: 978-84-938551-9-2 Depósito Legal: Z-2159-12 © De esta edición: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles; páginas 73-92

La Didáctica de la Geografía surge como materia universitaria, como también es el caso de la Didáctica de las Ciencias Sociales, con el objetivo de explicar los obstáculos y errores que se manifiestan en la docencia y aprendizaje de los hechos sociales. En este caso, el estudio del espacio geográfico, ámbito de referencia para la identidad de una persona, que es organizado desde el poder político y económico como parte integrante del territorio gobernado. Los mitos de la geografía en singular, las rutinas enciclopédicas basadas en el paradigma regional y la tradición de una geografía verbal y memorística han rebasado los límites cronológicos de los siglos XIX, XX y XXI.

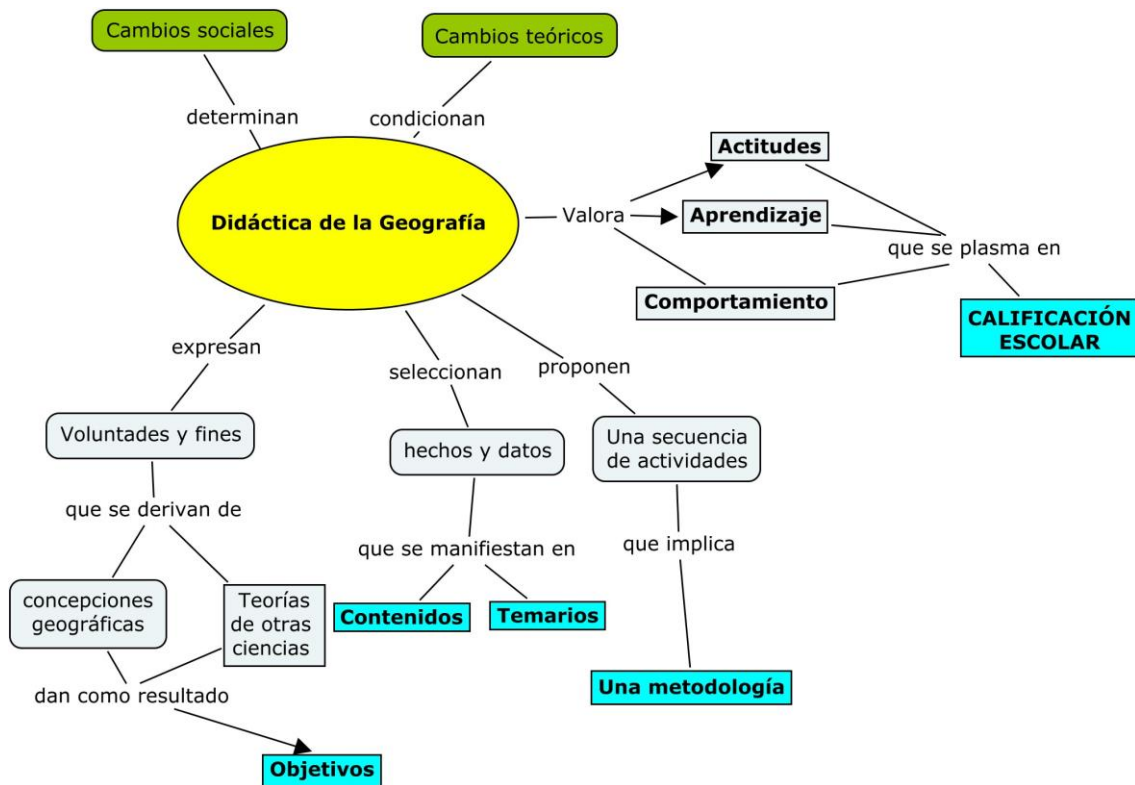
Pretendo poner de manifiesto los obstáculos que suponen para el aprendizaje del espacio geográfico su confusión conceptual respecto al territorio administrativo, además de resaltar la escasa investigación que existe en este ámbito de conocimiento, lo que hace reproducir tradiciones obsoletas. Al final expongo algunos aspectos teóricos y prácticos que pueden facilitar la renovación y mejora de la praxis de la geografía escolar.

1.-¿Qué entendemos por Didáctica de la Geografía?

En esta contribución pretendemos mostrar que las investigaciones educativas son significativas para la mejora del aprendizaje escolar. En el caso que nos ocupa queremos argumentar con ejemplos extraídos del currículo ideal y oficial que la didáctica de la geografía es un tipo de conocimiento que resulta de utilidad para mejorar las estrategias de enseñanza actuales y facilitar el diseño curricular del inmediato futuro. Con ello pretendemos contribuir a una mejor educación para una ciudadanía crítica y autónoma.

Ya en los inicios del siglo XXI debemos cuestionarnos qué entendemos por educación geográfica y cuál es el objeto de la didáctica de la geografía en una sociedad que se llama del conocimiento y que se quiere programar con competencias. El siguiente esquema quiere reflejar cómo se construye la didáctica de la geografía en el marco curricular.

Figura 1.- Didáctica de la Geografía y marco escolar



Las transformaciones sociales que tomamos en consideración son las que se derivan de la institucionalización del Estado liberal, que supone el ascenso y triunfo de las clases burguesas. De esta situación social surge un sistema escolar en el cual las disciplinas académicas necesitan su legitimación científica. Las Universidades y la formación del profesorado son herramientas institucionales de gran relevancia, como también lo serán los manuales escolares y las inspecciones educativas.

Para el caso de la enseñanza de la Geografía nos interesará conocer la evolución de las teorías pedagógicas, pues ellas inciden en la formulación de los objetivos educativos. En el proceso histórico de la institucionalización del sistema escolar se han gestado así dos tradiciones culturales. Por una parte, la que supone la reproducción de la cultura erudita por medio de la exposición oral y la selección de nombres de lugares con un significado político evidente: capitales, provincias, ríos... Es la descripción de la patria del Estado, que busca sus orígenes con la ayuda de la legitimidad de la Historia escolar. Por otra parte, el estudio intuitivo e inductivo del medio local, muy vinculado a las tradiciones de la Escuela Nueva y a la "patria chica"; un método que se difunde a toda la escuela primaria a través de la globalización y los proyectos pedagógicos.

Como mostraremos a través de la selección de algunos ejemplos de países iberoamericanos existe un gran paralelismo en la organización de estos objetivos educativos, pues son el resultado de la expresión de la influencia del gremio universitario de geógrafos en la consolidación de una estructura social y política: el Estado nacional. En los dos casos citados sólo existe la diferencia de escala, que muchas veces implicaba dos estrategias sociales de dominación

y ordenación territorial, como se puede comprobar en las disputas de los nacionalismos de España en los siglos XIX y XX.

En consecuencia, la conjetura que recorre este trabajo desarrolla la idea que considera que el currículo escolar de Geografía en los países iberoamericanos es producto de las influencias ejercidas desde las instituciones políticas. Se pretende dominar las voluntades de los alumnos a través de la selección de una cultura que se presenta como valiosa, en especial para mantener el orden social hegemónico. La búsqueda de legitimidad académica implica un sometimiento de los gremios y personas a unos principios educativos que no siempre se deciden en esferas democráticas.

Tal como reflejaba un reciente estudio de A. Luis y J. Romero (2007) las decisiones sobre qué enseñar en el aula vienen determinadas por la concepción social del curriculum escolar, donde es posible diferenciar el nivel administrativo o currículo “*regulado*”, así como el “*soñado*”, o currículo ideal del profesorado y grupos de innovación, y real o “*enseñado*”, o sea, el que se desarrolla en las aulas, parte del cual es “*retenido*” por los alumnos en sus recuerdos escolares, que influyen en su concepción del mundo. Estos autores nos proponen un estudio centrado en cuatro contextos que condicionan la actuación de los diversos agentes educativos: el contexto de la influencia (o ideológico, diríamos más claramente), el de la producción de las normativas, el denominado de la práctica y el de los resultados adquiridos¹.

Por tanto, las decisiones de la geografía que se enseña en las aulas están muy condicionadas por la política educativa general de un país. Así podemos recordar las palabras de Patrick Bailey y el ministro de Educación del Reino Unido (sir Keith Joseph) cuando señalaban que los objetivos políticos de la Educación correspondía fijarlos al parlamento, mientras que a los geógrafos (individualmente o en colectivos) lo que le competía era trasladar estas finalidades al terreno de la didáctica². Algo semejante a la que ha defendido el proyecto Gea-Clío (Pérez, Ramírez y Souto, 1997), cuando expuso las relaciones entre las finalidades políticas y las actividades de un proyecto curricular, que se deriva de unas intenciones educativas y produce unos materiales curriculares, que son producto del entramado social de profesores y de su actividad investigativa. La legitimidad del marco educativo no corresponde al gremio, sino a la sociedad en su conjunto, pero la investigación científica debe ofrecer posibilidades de interpretación a las comunidades escolares que organizan a diario el marco escolar.

Las evidencias que podemos encontrar en la historia escolar de algunos países nos indican que las innovaciones son consecuencia de planteamientos pedagógicos que buscan la legitimidad en la construcción de un espacio público educativo, donde los miembros de la comunidad escolar puedan ejercer su autonomía racional. La posición del poder institucional, o no, de los grupos

¹ Hemos hecho una reseña en Biblio3W (Souto, 2007).

² Las palabras de P Bailey (1986; 193-205) recibieron la respuesta de S. Keith Joseph, sobre este hecho hemos hecho un comentario en Proyectos curriculares y didáctica de la geografía, *Geocrítica*, número 85, Universidad de Barcelona, 1990, página 16, en la que se remite al debate entre autoridades administrativas y gremio de geógrafos, que fue publicado en la revista *Teaching Geography* de 1986

pedagógicos implica el diferente rol en la difusión y persuasión de la legitimidad de dicho discurso.

2.-Las rutinas y tradiciones escolares en una perspectiva iberoamericana

Los estudios que conocemos a través de la bibliografía específica, así como otros que hemos realizado con documentación original nos muestran que en el campo de la enseñanza de la geografía se han impuesto las tradiciones y rutinas sobre las innovaciones y los cambios. La actitud del gremio de geógrafos, las políticas de formación del profesorado y de evaluación escolar, además de la elaboración de los manuales escolares, son los instrumentos básicos que aseguran las rutinas.

Así en el caso de **Brasil**, como nos relata María Alburquerque (2011), las continuidades se remontan a finales del siglo XIX, con los primeros trabajos de la geografía brasileña escolar de José Verísimo (desde 1890), así como en los años de inicio del siglo XX, con las aportaciones de la Escuela Nueva:

“o que se pode perceber é que os problemas metodológicos apontados (conteúdos descritivos, método mnemônico, nomenclaturas como conteúdos, etc.) se repetem historicamente, são continuidades que teimam em permanecer nas salas de aulas de geografia” (página 16)

pues las resistencias al cambio proceden también del posicionamiento social, “em especial de dirigentes, pais e alunos, em aceitar novas metodologias e romper com a segurança das certezas tradicionalmente estabelecidas” (página 26)

En el caso **español**, la institucionalización de la geografía en la enseñanza del sistema escolar, desde el último cuarto del siglo XIX, ha influido en una preocupación por su aprendizaje en las aulas de la educación básica y en la formación del profesorado desde las instituciones universitarias. Beltrán y Rózpide, Torres Campos o Pedro Chico son ejemplos notables en la renovación de la didáctica de la Geografía en los últimos años del diecinueve y en los iniciales del XX. En este momento se fragua una manera de entender la enseñanza activa que se reproducirá en el último cuarto del siglo XX, pues el proceso de innovación se vio truncado, como sabemos, por el golpe de Estado de Franco que nos retrocedió a unas concepciones educativas obsoletas y en las cuales la historia patria y la religión eran los ejes centrales de los programas de Bachillerato de 1938 o de los Cuestionarios de Primaria de 1945. El Plan de 1957 en bachillerato supuso una vuelta a la geografía regional, donde predominaba el enciclopedismo junto a la lenta incorporación de los métodos inductivos, relacionados con el estudio local.

Estas maneras de interpretar el saber geográfico y de llevarlo a las aulas escolares, para crear una manera natural de aprendizaje y de cultura distinguida (el *habitus* de Bourdieu), se materializan en programas de formación del profesorado, en personas de referencia para llevar a cabo las teóricas innovaciones y en manuales escolares que son utilizados de forma masiva en los centros escolares.

Existen figuras relevantes como Adolfo Maíllo para Educación Primaria (Mateos y Mainer, 2011) y Pedro Plans (Luis y Romero, op.cit.; 317) para Secundaria, que trataron de utilizar el modelo de la enseñanza activa, en los años del franquismo, para legitimar sus propuestas morales conservadores; por eso el

conocimiento deseable era aquel que buscaba la armonía del paisaje y se ocultaban los conflictos que aparecían en el medio urbano o en las transformaciones del medio rural.

Sin embargo, en el caso concreto de la educación geográfica los manuales escolares no sólo condicionan la lectura del espacio, sino que condicionan un comportamiento respecto al mismo, como se puede apreciar en las explicaciones que se realizan sobre el desarrollo económico, sobre los países menos desarrollados o, todavía de forma más palmaria, cuando se presenta la selva amazónica como un territorio no enclavado en sus fronteras políticas. En el caso concreto **de Portugal**, disponemos de una Tesis doctoral del profesor Sérgio Claudino³, que nos subraya la importancia del control de los contenidos de estos libros, que pretendían crear una imagen del país. Una imagen mucho más armoniosa y simbólica que las preocupaciones y conflictos que sentían los alumnos y sus familias

De esta manera podemos afirmar que, en los países ibéricos la institucionalización del saber escolar es fruto de las decisiones de los poderes gobernantes que surgen de las revoluciones burguesas liberales del diecinueve. Así se puede comprobar en las normativas legales que deciden la cultura escolar (cuadro 1), en las cuales se muestra que esta materia estaba destinada a adoctrinar a las elites (Primaria Superior y Secundaria) y después a las masas, pues se entendía que la geografía debía fomentar el amor al país, a un territorio definido por fronteras físicas y simbólicas que permitiera el dominio de los grupos dirigentes.

Cuadro 1. La enseñanza de la Geografía en España y Portugal en el siglo XIX

ESPAÑA	PORTUGAL
1836: Aparece sólo en Primaria Superior	1812 a 1824: La enseñanza de Geografía apenas aparece en los colegios, asociada a Historia o al conocimiento de Matemáticas.
1855: Rudimentos de Geografía e Historia en Primaria Superior	1836: En Primaria y Secundaria, con Historia, Constitución y Cronología
1868: Nociones de Geografía e Historia en Primaria Elemental	1850: Los primeiros manuales de Corografías
1871: Rudimentos en Primaria y Elementos de Geografía e Historia en Primaria Superior	1860: Historia y Geografía de Portugal en liceos
1905: Geografía e Historia general y de España en Primaria Elemental	1888: La Geografía se independiza de Historia en Secundaria

Fonte: J. Melcón (1989) e S. Claudino (2001)

Algo semejante sucede en los países independizados de América del Sur, como nos recuerda José A. Santiago, quien subraya la incidencia de este tipo de geografía, que sin duda entraría de la mano de los grupos criollos dominantes. Así nos hace ver la importancia que ha tenido en el desarrollo histórico de la geografía escolar **venezolana** la enseñanza a través de cuestionarios, como fue el “*Catecismo de la Geografía de Venezuela para el uso de las escuelas primarias* (1841), redactado por Agustín Codazzi, (que)

³ Sobre la Tesis doctoral de Sérgio Claudino puede encontrarse un resumen y comentario en: SOUTO GONZÁLEZ, X.M. Coñecemento xeográfico e cultura escolar. *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, Vol. VII, nº 379, 10 de junio de 2002. <http://www.ub.es/geocrit/b3w-379.htm> [ISSN 1138-9796]

representó una evidencia concreta de la necesidad existente (...) de proponer una enseñanza de la geografía nacional, para contrarrestar los compendios enviados desde Europa”⁴.

Nuestro hilo conductor revela, de esta manera, que la educación geográfica está determinada por la concepción de la sociedad, la cultura, la infancia y adolescencia que poseen los grupos hegemónicos. Las propuestas de grupos minoritarios (Escuela Nueva, Institución Libre de Enseñanza...) son consecuencia de la aspiración de grupos más autónomos y progresistas en su momento histórico, para poder difundir desde la escuela sus formas de pensamiento. Y para ello buscan la legitimidad de un discurso geográfico que se apoya en nuevas teorías sobre el espacio, por eso es importante conocer el significado de los conceptos propios de la materia.

La llegada de la Transición Política y la constitución del Estado de las Autonomías favorecieron la expansión de la geografía regional, pues el territorio administrativo, gobernado por las autoridades locales y autonómicas, era el objeto de la enseñanza de la geografía. Si en el siglo XIX la geografía escolar legitimaba el estado-nación, ahora apoyaba la institucionalización de las autoridades locales y autonómicas surgidas de la Constitución de 1978. El debate sobre la reforma del sistema escolar entre los años 1985 y 1990 favoreció la emergencia de otras geografías educativas. Las denominadas radical y de la percepción tuvieron un amplio eco en los grupos de innovación, pero no así en la mayoría del profesorado, como consecuencia de su escasa formación. Sin duda podemos tipificar esta situación a lo que algún profesor llamó el doble atraso escolar: el científico y el pedagógico.

3.-La situación del currículum oficial en España entre 1990 y 2012

Para poder entender las relaciones que se pueden establecer entre el conocimiento geográfico y la organización de la cultura escolar es preciso explicar la estructura del sistema escolar español. A partir del año 1990 éste se organiza en los niveles no universitarios en tres grandes etapas: Infantil (0 a 6 años); Primaria (6 a 11) y Secundaria, que a su vez se subdivide en obligatoria (12 a 16 años) y no obligatoria que comprende los bachilleratos y los ciclos formativos, de grado medio y superior. Los contenidos se organizan por áreas educativas, con sus correspondientes objetivos, criterios de evaluación y, también los bloques de contenidos, que incluyen conceptos, procedimientos y actitudes. Esta organización administrativa y técnica del saber escolar condiciona la respuesta del saber geográfico, pues dependerá de las investigaciones que se hayan realizado, en relación con las demandas de las áreas educativas, y de la capacidad de interpretar las finalidades del sistema escolar.

Por ello no es posible explicar la aportación de la geografía a partir del análisis cuantitativo del número de objetivos y contenidos que se han incluido en las

⁴ SANTIAGO RIVERA, José A. Evolución histórica de la enseñanza de la geografía en Venezuela, en *Geografía Digital*, año 3, número 5 [ISSN 1668-5180], Instituto de Geografía (IGUNNE), Facultad de Humanidades, UNNE. Resistencia-Chaco. República Argentina. Consulta realizada el día 15 de febrero de 2012, en la página web <http://hum.unne.edu.ar/revistas/geoweb/indnurev.htm>

diferentes áreas de conocimiento y etapas educativas, sino que habrá que considerar las posibilidades que se abrieron en el último cuarto de siglo XX, ver las respuestas de la comunidad de geógrafos y, finalmente, saber cómo se concretaron en libros de texto, programas escolares y en las prácticas de aula.

El hilo argumental que quiero mantener subraya la importancia de los proyectos curriculares y el papel de los grupos y equipos de innovación en la mejora de la educación geográfica. La aprobación de la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación) en 1985 y los debates previos a la aprobación de la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo) en 1990, dieron lugar a la constitución de grupos y proyectos de gran calado en la innovación: Asklepios, Aula Sete, Cronos, Gea-Clío, Ínsula Barataria, IRES, Pagadi... Una labor que fraguó en la elaboración de materiales didácticos, cursos y seminarios de formación, edición de revistas de pensamiento crítico. Un conjunto de tareas que se centró sobre todo en la Educación Secundaria Obligatoria (12 a 16 años de edad) y menos en la Educación Primaria.

En todo caso se abrieron posibilidades de innovación, como fue el caso del área de Conocimiento del medio natural y social (*Educación Primaria*). En ella existían algunos bloques de contenidos que permitían el desarrollo de competencias propias del saber geográfico, que estimamos podrían haber ayudado a los alumnos de estas edades a conocer mejor el funcionamiento del planeta y de las partes en las cuales se divide política, cultural o económicamente. En el cuadro 2 aparecen los principales bloques de contenido que facilitaban el estudio geográfico de la realidad espacial y social; tal como se indica en cinco de los diez bloques era posible desarrollar una propuesta de educación geográfica.

Cuadro 2. Bloques de contenidos en el área de Conocimiento del Medio en 1991

Bloque de Contenido	Descripción de contenidos más relevantes
EL PAISAJE	Elementos del paisaje, grandes paisajes en el medio local y en el Mundo. Trabajos de campo y cartografía. Respeto por la conservación del paisaje
EL MEDIO FÍSICO	Elementos del medio físico (aire, rocas, suelo, actividades humanas...) Elaboración de gráficas. Valoración del agua como un bien escaso
POBLACIÓN Y ACTIVIDADES HUMANAS	La población local, trabajo y sectores de producción, actividades de tiempo libre. Análisis de encuestas y de mensajes de los medios de comunicación. Valoración del trabajo y del ocio como actividad humana creativa.
ORGANIZACIÓN SOCIAL	División política del Estado español. La Unión Europea. Planificación y confección de entrevistas. Rechazo de cualquier discriminación por razones de sexo, etnia...
MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y TRANSPORTE	Redes y medios de transporte. Planificación de itinerarios. Uso y consulta de guía de viaje. Valoración del impacto del desarrollo tecnológico sobre los medios de comunicación.

Fuente: Elaboración propia sobre Real Decreto 1006/1991

Sin embargo, el desarrollo de este curriculum en las Comunidades Autónomas y en los libros de texto puso de relieve la ausencia de criterios teóricos y metodológicos claros para desarrollar una programación interdisciplinar, a partir de una concepción del medio como un conjunto de relaciones ecosistémicas entre las actividades humanas y los distintos elementos físicos y biológicos que

con ella se integran en un paisaje (Souto, Pérez y Ramírez, 1997). Tan sólo en el caso de Andalucía, en especial bajo el impulso del proyecto IRES⁵, tenemos constancia del desarrollo de programas que plantearan problemas escolares a partir de centros de interés o temas interdisciplinares. Y, además, en los casos analizados el papel del saber geográfico consistía fundamentalmente en una técnica de localización y en una descripción del paisaje.

Parece, por tanto, que es evidente la ausencia de investigación e innovación en este ámbito de saber en la Etapa de Educación Primaria. Las rutinas se imponían y la formación del profesorado se mantenía en unos niveles ínfimos. En el caso de la formación inicial las aportaciones de la didáctica geográfica aparecen ocultas y dispersas en la didáctica de las ciencias sociales y en el caso de la permanente los cursos, seminarios, grupos de trabajo y actividades de formación en centros no incluyen un análisis específico de esta forma de razonar los problemas del medio. Como han reconocido tres profesoras de Magisterio es preciso sistematizar el conocimiento geográfico en la formación de maestros (Álvarez Orellana, M^ªF. *et al.*, 2001); una tarea difícil de realizar, pues los contenidos son mucho más complejos que los que se derivan de las relaciones de aula. Tal como hemos querido dejar constancia en líneas anteriores, la geografía escolar supone una toma de decisiones que abarcan desde las maneras de organizar el aprendizaje escolar en el aula, hasta la selección de los contenidos didácticos a partir de la interpretación de los objetivos legales.

La promulgación de la nueva ley educativa a finales del año 2002 (LOCE) determinó un cambio de denominación. Ahora el área se llama Ciencias, Geografía e Historia; se abandona el concepto integral del conocimiento del medio y se opta por una yuxtaposición de contenidos: ciencias (se supone que es Física, Química, Biología, Geología) y geografía e historia. Igualmente se modifican los contenidos según el Real Decreto 830/2003, de 27 de junio. En este caso se ordenan los cursos a la manera de temario, distribuidos en tres ciclos y sin referencia a los procedimientos y actitudes. Un ejemplo de lo que decimos es el resumen que ofrecemos en el cuadro 3.

Cuadro 3. Distribución de contenidos en Educación Primaria en 2003

Ciclos de Primaria	Temas relacionados con geografía
Primer ciclo	El ciclo del agua. La superficie terrestre. El suelo. El tiempo atmosférico. Los servicios públicos. El ocio y el tiempo libre
Segundo ciclo	El Universo. El sistema solar. La representación de la Tierra: mapas e imágenes. El clima
Tercer ciclo	España y su diversidad paisajística. La población de España. Fuentes de energía. Desarrollo sostenible

Fuente: Elaboración propia sobre BOE de 2 de julio de 2003

En la LOE de 2007 los contenidos de Conocimiento del medio suponen la consecución de un falso consenso entre estas dos maneras de entender el curriculum escolar. Bajo el predominio de una concepción disciplinar se cierra la selección de problemas en forma de un temario que se reproducen en los

⁵ A este respecto se puede consultar el número monográfico de la revista *Investigación en la Escuela*, número 51, editado por la editorial sevillana Díada, que recoge aportaciones de P.Cañal o G. Travé.

libros de texto con una sucesión de hechos y conceptos y, de forma complementaria, un conjunto de técnicas de trabajo en más de una ocasión superpuestas al aprendizaje conceptual que se propone.

Resulta paradójico que se haga referencia explícita a las competencias educativas como elemento clave de articulación del mismo y sin embargo, las áreas de conocimiento y las disciplinas suponen el soporte de la selección cultural y no las competencias transversales. Como podemos ver en el Cuadro 4 los contenidos de los ciclos educativos tienen una referencia disciplinar evidente, que incluso se marca más en el caso de algunas Comunidades Autónomas, como es el caso de la Comunidad Valenciana.

Nuestra argumentación indica que en la Educación Primaria la reivindicación no estriba en **más** o menos contenidos factuales y conceptuales de **geografía**, historia o cualquier otra materia. De lo que se trata es de lograr una **mejor geografía**, o cualquier otra materia. Es decir, lo que proponemos es superar la yuxtaposición y superficialidad de contenidos enciclopédicos por medio de una estructura que se refiera a bloques de contenidos articulados en proyectos y con una sólida metodología que procede de las características disciplinares. Las materias nos ayudan a superar lo superficial y descubrir lo que subyace en la realidad aparente de una inflación informativa.

Cuadro 4. Bloques de contenidos en el área de Conocimiento del medio natural, social y cultural de Educación Primaria en 2007

<i>Real Decreto Ministerio</i>	<i>Decreto Comunidad Valencia</i>
El entorno y su conservación	<i>Geografía</i> . El entorno y su conservación
La diversidad de los seres vivos	<i>Ciencias</i> . La diversidad de los seres vivos
La salud y el desarrollo personal	<i>Ciencias</i> . La salud y el desarrollo personal
Personas, culturas y organización social	Personas culturas y organización social
Cambios en el tiempo	<i>Historia</i> . El cambio en el tiempo
Materia y energía	<i>Materia y energía</i>
Objetos, máquinas y tecnologías	<i>Objetos, máquinas y nuevas tecnologías</i>

Fuente: Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre y DECRET 111/2007, de 20 de julio

En *Secundaria Obligatoria* los cambios surgidos en los años noventa han sido más relevantes, aunque la incidencia cuantitativa haya sido escasa. Resulta significativo que la mayoría de los artículos de las Jornadas de didáctica de la geografía se refieran a esta etapa y ello por dos motivos básicos. Por una parte, por la producción de los profesores de las Escuelas de Magisterio, más preocupados por la formación de profesores en la didáctica de las ciencias sociales que por la de los maestros y, por otra, por la presencia de un mayor número de equipos de trabajo de innovación en didáctica en Secundaria.

En estos años algunos equipos de trabajo interpretaron los objetivos legales, aprovechando el marco de flexibilidad existente. No obstante, la mayoría de las editoriales y del profesorado seguía una forma de programar que estaba anclada en un academicismo temático y en un conservadurismo metodológico. Los estudios realizados sobre los libros de texto en los primeros momentos del cambio curricular denunciaban la utilización de conceptos obsoletos para explicar el medio rural (Puente, 2001) o la ausencia de criterios didácticos para secuenciar los contenidos en la enseñanza obligatoria⁶. Parecía preciso investigar en estos obstáculos que impedían que mejorara la calidad educativa en las aulas.

Sin embargo la preocupación política sobre los contenidos de geografía en la enseñanza obligatoria se dirigió preferentemente a la cuestión territorial. Según el partido gobernante en España, a partir de 1996, el tratamiento de las informaciones referentes a los territorios de las Autonomías ponía en peligro el aprendizaje global de España y se corría el riesgo de fomentar unas identidades locales excluyentes. En una actitud mimética respecto a la Academia de la Historia, la Asociación de Geógrafos Españoles (AGE) publicó un informe sobre los libros de texto, que tuvo escaso eco en la opinión pública y entre los profesores asociados a dicha asociación⁷.

El mal llevado debate sobre la enseñanza de las humanidades, dado que no se ponía en cuestión el modelo de enseñanza para una cultura de masas (Souto, 2003), así como la percepción de la pérdida de autoridad del sistema escolar, y del profesorado en particular, crearon el campo de cultivo para que se modificara la estructura de los contenidos didácticos, primero de una manera provisional en diciembre de 2000 y, tras la aprobación de la LOCE, de manera definitiva en julio de 2003.

Los programas de la LOCE suponen una vuelta al lenguaje enciclopédico, gremial y académico de los años cincuenta y sesenta del siglo pasado. Un estudio comparativo de los programas de 1991 y 2000 ponen de manifiesto la vuelta a un conocimiento temático, conceptual y parcelado de la realidad geográfica. En el cuadro 5 hemos comparado, de una forma resumida, los contenidos que aparecían en ambos decretos y que tienen relación con la geografía. En un caso son contenidos para ser organizados por el profesorado a lo largo de toda la Etapa Secundaria Obligatoria, en el otro es la secuencia de contenidos en los cursos de dicha etapa, de tal manera que se rompe con el criterio de flexibilizar los contenidos según los niveles del alumnado. Además, como se puede observar, han desaparecido las referencias expresas a contenidos de procedimientos y actitudes.

⁶ Así podemos mencionar los trabajos de M. Balanzá y E. Climent presentados en el *IV Congreso de Didáctica de la Geografía*, celebrado en Alicante en 1998, o las diversas publicaciones del *proyecto internacional MANES*, que en su revisión de los manuales escolares de los siglos XIX y XX incluye referencias al caso de los libros de geografía.

⁷ Nos referimos al informe elaborado por Jacobo GARCÍA y Daniel MARÍAS en diciembre del año 2000 y asumido por la junta directiva de la AGE en marzo de 2001. La repercusión de este informe ha sido escasa, pues tan sólo M^a Luisa de Lázaro y Xosé M. Souto enviaron sus críticas a este documento, según se recoge en la página web de la Asociación de Geógrafos Españoles

Cuadro 5: Comparación de los contenidos de Geografía en 1991 y 2000 (Decretos MEC) en la Educación Secundaria Obligatoria

CONTENIDOS DE 1991 (Etapa)	CONTENIDOS DE 2000 (cursos)
Iniciación a los métodos geográficos	El planeta Tierra: sus movimientos y su representación cartográfica (1º)
El medio ambiente y su organización	Los elementos del medio: relieve, clima, vegetación, aguas (1º)
La población y los recursos	Los medios naturales y los recursos (1º)
Las actividades económicas y el espacio geográfico	Los riesgos naturales (1º)
El espacio urbano	La población mundial (2º)
Espacio y poder político	Las actividades económicas (2º y 3º)
Procedimientos: técnicas de trabajo geográfico (seis)	La ciudad (3º)
Actitudes (tres)	El espacio geográfico español (3º)
	El espacio mundo y sus problemas (3º)

Fuente: Elaboración propia sobre Reales Decretos 1007/1991, de 14 de junio, y 3473/2000 de 29 de diciembre

En estos momentos existía una creciente desconfianza en el desarrollo de la autonomía profesional por parte de los docentes, que ya había quedado de manifiesto en otros momentos de la historia escolar⁸. En segundo lugar, el carácter minucioso y específico de los contenidos conceptuales, frente a la mayor laxitud de los procedimientos y actitudes, revelaba una orientación de la cultura escolar. Se buscaba una homogeneidad por la vía de unos conceptos que todos debían aprender. La Ley Orgánica de la Calidad Educativo (LOCE) implicaba la nueva aprobación de los temarios, mostrando bien a las claras el carácter ideológico de la rápida modificación de los contenidos sucedida en el año 2000 y publicadas posteriormente en el BOE en enero de 2001 y en las Comunidades Autónomas un año después.

En otro momento y lugar analicé con más detalle las transformaciones que sufrió el currículum entre los años 2000 y 2002, tanto en relación con lo que se había promulgado en 1990, como por las diferencias que aparecían en la interpretación del temario en las Comunidades Autónomas (Souto, 2004). Ahora sólo pretendo corroborar esta continuidad en una concepción anquilosada y que era contradictoria con los resultados de las investigaciones educativas.

En consecuencia, nos encontramos con una programación de contenidos que hacían referencia a una cultura enciclopédica y, desde nuestro punto de vista obsoleta para las expectativas y necesidades de la adolescencia del siglo XXI. Además un listado de temas que *implica una metodología*, pues con un conjunto de informaciones tan extensa sólo cabe una instrucción oral tradicional. Si en los años finales del siglo XX Antoni Ballester (1999) ya había denunciado que la mayoría de las programaciones de aula, libros de texto y

⁸ Nos referimos a los Decretos de agosto de 1971 y al de marzo de 1992 del MEC, en el primer caso abandonando la posibilidad de una programación interdisciplinar, que se proponía en diciembre de 1970, en el otro imponiendo una determinada organización de los contenidos, frente a la aparente apertura de los decretos de junio de 1991.

materiales de aula no favorecían el aprendizaje significativo, mucho nos tememos que ahora estemos abocados a su negación total.

El curriculum de la Ley Orgánica de Educación de 2006 presentaba la novedad de las competencias educativas en la organización escolar. Sin embargo, como sucedía en Educación Primaria, era una novedad retórica y poco pragmática, pues acompañaban a un conjunto de contenidos que difícilmente desarrollarían competencias como autonomía de criterio o aprender a aprender; un ejemplo ilustrativo es la organización del segundo curso de la ESO con una gran cantidad de contenidos conceptuales y factuales (por ejemplo se añadió el contenido propio del medio urbano). No se trata, pues, de reivindicar **más contenidos de geografía, sino mejor geografía**. Es decir, no queremos hacer alusión a que faltan contenidos de geografía en cuarto curso, pues incluso los podemos encontrar en la globalización y en las sociedades contemporáneas (ver cuadro 6). No, lo que queremos denunciar es la incoherencia manifiesta entre la declaración de objetivos y competencias y la selección de contenidos que determina una metodología libresca y repetitiva. Unas competencias que se reducen a la mera formulación de un conjunto de técnicas aisladas, sin engarce metodológico, pues no se sabe el camino que debe seguir la explicación geográfica.

Cuadro 6. Contenidos factuales y competencias en la organización curricular de la ESO en el área de ciencias sociales en la LOE

Curso escolar	Hechos/conceptos en Geografía	Competencias, habilidades y actitudes que se señalan
1º	La Tierra y los medios naturales	La competencia social y ciudadana. Lectura e interpretación de imágenes y mapas
2º	Población y sociedad. La población. Las sociedades actuales. La vida en el espacio urbano	Obtención de información de fuentes diversas. Adquisición de habilidades sociales tratamiento de la información y competencia digital. Aprender a aprender. Autonomía e iniciativa personal
3º	Actividad económica y espacio geográfico. Organización política y espacio geográfico. Transformaciones y desequilibrios en el mundo actual	Conocimiento y la interacción con el mundo físico. Comunicación lingüística. Realización de debates
4º	Los medios de comunicación y su influencia. Globalización y nuevos centros de poder. Focos de tensión y perspectivas en el mundo actual	Expresión cultural y artística. Competencia matemática.

Fuente: DECRETO 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre

Por último en lo que se refiere al *bachillerato* se puede verificar que se vuelve otra vez al paradigma regional, que respondía sin duda a las premisas de una cultura obsoleta. Unos contenidos que no cambian con la LOE de 2007, si bien en este Real Decreto 1467 de 2007 se incluye un primer bloque que se titula “Contenidos comunes” en el cual se exponen las características del conocimiento geográfico y se incluyen referencias explícitas a procedimientos,

técnicas, actitudes y valores. También se hace evidente la relación de España con la UE, herencia del Real Decreto de 2003.

Cuadro 7: La evolución de los contenidos en el Bachillerato

Programa de 1992	Programa de 2003	Programa de 2007
Aproximación al conocimiento geográfico	España en el sistema mundo	Contenidos comunes
España: unidad y diversidad del espacio	España en Europa	España en Europa y en el mundo
Las dinámicas ecogeográficas	Naturaleza y medio ambiente en España	Naturaleza y medio ambiente en España
La desigual utilización de los recursos	El espacio geográfico en las actividades económicas	Territorio y actividades económicas en España
Población, sistema urbano y ordenación del territorio	Recursos humanos y organización espacial	Población, sistema urbano y contrastes regionales en España
España en el mundo		

Fuente: Elaboración propia, a partir de los reales decretos de ordenación del bachillerato

Nuestra argumentación ha querido describir la evolución legislativa del *currículum oficial* para dar cuenta de las continuidades que lastran la mejora de la educación geográfica en España. Mi conjetura ya conocida insiste en que es preciso descubrir los obstáculos que impiden un conocimiento crítico y autónomo del espacio geográfico para poder incidir en el marco escolar. En vez de normativas necesitamos conocer los problemas que aparecen en el *currículum real* para poder actuar desde los proyectos educativos, que algunos denominan *currículum ideal o soñado*. Sin sueños e ideas es imposible modificar la práctica. Por eso a continuación vamos a analizar las dificultades que nos encontramos en la enseñanza básica para poder ejercer una ciudadanía democrática desde el conocimiento geográfico.

4.-Los obstáculos a una educación geográfica ciudadana

Desde hace años, siguiendo la pauta iniciada en su día por la profesora Houtsonen en Finlandia, vengo insistiendo en la necesidad de mejorar las pruebas de acceso a la universidad, pues generan una referencia de saber ideal que repercute en la enseñanza básica.

Tal como hemos dejado constancia, E. Climent (2001) y Claudino y Souto (2001), la redacción de dichas pruebas muestra con rotundidad un predominio de una concepción de la geografía escolar anclada en las rutinas enciclopédicas y en una cultura obsoleta, que poco aporta a la comprensión de los grandes problemas mundiales. En consecuencia, parece preciso reformar la enseñanza de la geografía ya en los propios presupuestos que se proyectan desde la universidad hacia las enseñanzas medias; un camino para cambiar la geografía escolar que ha sido utilizado con notable éxito en otros países.

La confección de las pruebas de acceso a la Universidad (las PAU) en su inmensa mayoría siguen insistiendo en este modelo caduco, que no representa en absoluto las investigaciones en el campo educativo. Se suele despreciar la

investigación didáctica y las PAU muestran una simplificación de preguntas y ejercicios que nos recuerdan las reválidas y pruebas de ingreso al bachillerato de los años sesenta del siglo pasado⁹. Así resulta difícil motivar al profesorado de la enseñanza básica en relación con la necesaria innovación en las aulas.

En las Universidades, con los planes de Bolonia hemos visto que ha surgido la preocupación por la incorporación de las competencias educativas al discurso de la programación didáctica. No se trata de programar para las exigencias del mercado, pero sí considerar el giro educativo que ha supuesto en la OCDE el privilegiar las competencias para el aprendizaje frente a las estrategias de enseñanza, que han orientado las finalidades educativas hasta finales del siglo XX. Un ejemplo evidente en Geografía es el esfuerzo de un grupo de profesores de Cantabria en relación a este nuevo modelo¹⁰.

Sin embargo este esfuerzo por definir las competencias profesionales del geógrafo se ha realizado sobre todo, como se apunta en el artículo citado, en aspectos muy instrumentales, ligados a la profesión de urbanista o de geógrafo que trabaja en la ordenación del territorio.

No se ha hecho lo mismo en la formación del profesorado. Lo que sabemos del máster de Secundaria es escaso y muestra una gran diversidad, lo que en principio no está mal. Sin embargo, como anotan profesores y alumnos del máster de Valencia es preciso una mejor organización y más conocimiento didáctico de las materias que se van a trabajar en el aula. Si el máster es de especialización docente es precisa una formación básica y eso es inexistente en los casos de los alumnos que proceden de Geografía respecto a los contenidos de Historia y Arte y viceversa¹¹. Estas notas son comunes a todos los casos que conocemos. Es decir, la crítica es semejante: falta un mayor rigor en el conocimiento geográfico.

¿Qué perspectivas se anotan para el futuro? La reordenación de los estudios de formación del profesorado, con la implantación del Grado de los planes de Bolonia nos permite avanzar algunas sugerencias sobre lo que consideramos requisitos imprescindibles para mejorar la situación actual, que no es deseable, tanto por los indicadores de PISA como por las experiencias recogidas entre el profesorado y alumnado de los distintos niveles educativos.

Entendemos que es preciso avanzar en la definición de una educación geográfica a lo largo de la vida, en el sentido de la formación permanente, formal, no formal e informal, pues este aprendizaje influye en la adquisición de los derechos ciudadanos básicos, en especial la construcción de espacios

⁹ Las P.A.U. de Geografía: ¿un obstáculo o una oportunidad? En MIRALLES MARTÍNEZ, P; MOLINA PUCHE, S., SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. (eds.) *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Volumen II. Murcia: Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2011, páginas 271-284

¹⁰ COS GUERRA, Olga de; MEER LECHA-MARZO, Ángela de; REQUES VELASCO, Pedro. Formación de geógrafos y aprendizaje basado en competencias: balance de un plan de innovación docente. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, Vol. XVI, nº 920, 25 de abril de 2011.

¹¹ Una síntesis de las posiciones de alumnos y profesores en AA.VV. Formación del profesorado e innovación educativa. El máster de Secundaria en Valencia, *Iber, Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, 68, abril-junio 2011, páginas 65-73

públicos. En éstos a través de la participación individual se pueden lograr mejores equipamientos urbanos, unas infraestructuras necesarias, una aspiración legítima que aparece en momento de dificultad económica, como la actual indignación del 15-M.

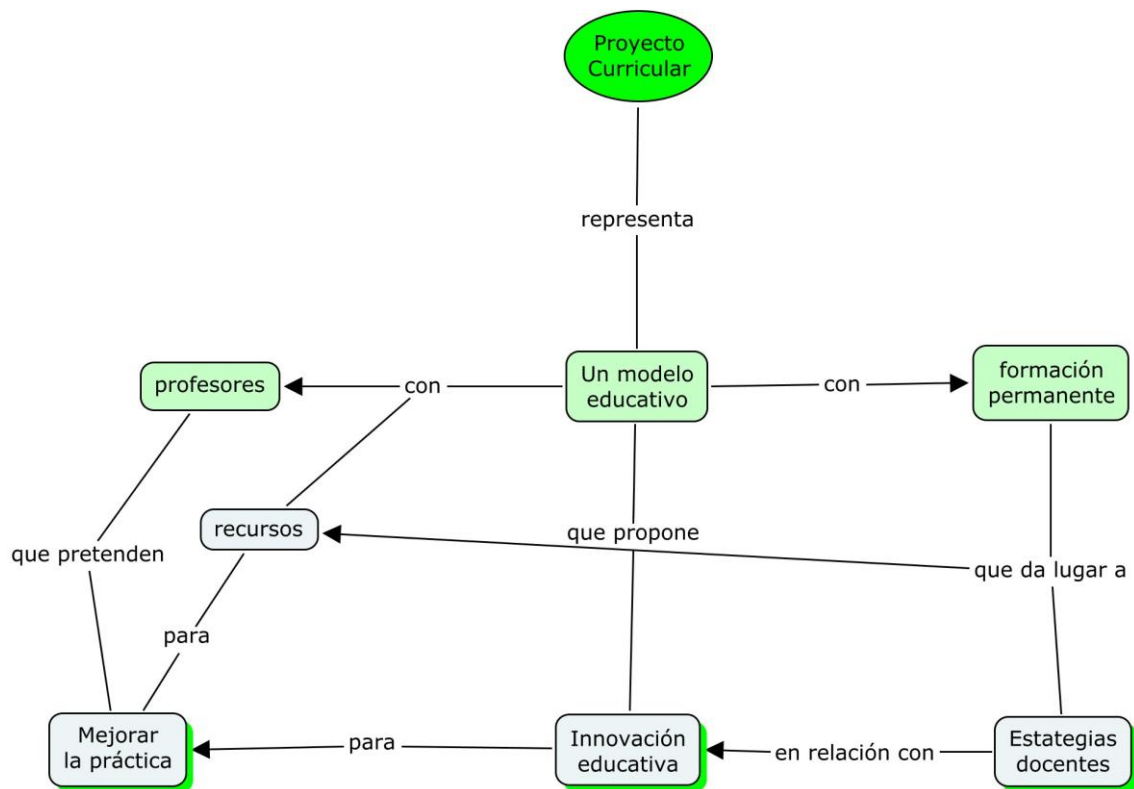
Para ello será necesario profundizar en los programas actuales de la Educación Primaria y analizar cómo puede colaborar el aprendizaje geográfico del espacio en asuntos tales como conocimiento del medio geográfico donde vivimos, con el uso de planos del barrio o de la localidad y el análisis de las actividades de la población o en el reconocimiento de la importancia demográfica, cultural y económica de las migraciones en el mundo actual. Son enunciados que se desprenden del actual currículo de Conocimiento del Medio, natural, social y cultural. Unos contenidos que se desarrollan por un profesor generalista en el ámbito del desarrollo de las competencias básicas, lo que supone un aliciente más para trabajar desde las asociaciones profesionales, como es el caso de la AGE.

Igualmente en Secundaria Obligatoria, en Ciclos formativos y en Bachillerato es posible trabajar desde un proyecto curricular que defina la innovación educativa en relación con los presupuestos de la investigación. En este sentido hemos de recordar que los avances más significativos en el terreno de la Didáctica de los últimos decenios del siglo XX han venido de la mano de los grupos de innovación y de los proyectos curriculares. Un concepto que presupone un modelo educativo, como podemos comprobar en este esquema (figura 2) y que ha servido al grupo Gea-Clío para su trabajo constante por más de veinte años¹².

Nuestra experiencia nos ha demostrado que en los momentos de mayor colaboración entre los tres niveles educativos (Primaria, Secundaria, Universidad) es cuando se desarrollo con más rigor y constancia dicho proyecto. Así surgieron Tesis, Memorias de Licenciatura, Trabajos de Investigación y en la actualidad Trabajos Fin de Máster que suponen algo más que un trámite burocrático.

Figura 2. Elementos que definen un proyecto curricular

¹² Podemos consultar la evolución del proyecto Gea-Clío en la revista Biblio3W del portal Geocrítica, en el número 161, de julio de 1999: SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. El proyecto Gea-Clío (<http://www.ub.edu/geocrit/b3w-161.htm>) así como en el trabajo de 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>)



Como podemos comprobar un proyecto curricular es un modelo dinámico, que se construye por sus agentes (los profesores) en relación con los problemas de la práctica del aula y supone una estrategia de formación permanente. Una manera de entender la innovación que debe ser estimulada desde instancias profesionales y universitarias si se considera que la enseñanza de la geografía es algo valioso y por lo cual merece la pena invertir tiempo y proyectos.

5.-Perspectivas 2012-2015

¿Cuáles son los objetivos y los retos de la enseñanza de la geografía? Para responder a esta pregunta es preciso, desde mi punto de vista, relacionar la enseñanza de la geografía con las tareas de aprendizaje que se proponen en la educación geográfica. Y en este sentido es necesario diferenciar los conceptos de *espacio* y *territorio*.

Tal como presentamos en los ejemplos siguientes (figuras 3 y 4), el espacio es un concepto complejo que se relaciona con una dimensión individual. Se relaciona con la identidad personal y con la apropiación del espacio en las denominadas funciones vitales. En este ámbito de relaciones personales el espacio se aprende en un contexto no formal de aprendizaje y ayuda a las personas a adquirir una serie de destrezas sobre su movilidad en un lugar (orientación) y su proyección de actividades futuras (percepción valorativa). También el espacio supone un conflicto por su apropiación en el ámbito doméstico y en las relaciones personales.

La identidad colectiva se fragua en gran medida en relación con una concepción del espacio, del medio en que se vive. Ello supone un aprendizaje en ámbitos no formales (Ateneos Libertarios, Centros Excursionistas, Movimiento Scout). De esta manera se suele integrar el conocimiento del espacio en una afectividad y emociones respecto a la “madre naturaleza”. Sin embargo el espacio es apropiado por los poderes políticos en forma de territorio, con sus fronteras administrativas y éste es el objeto de aprendizaje en los contextos de educación formal, o sea en la enseñanza reglada de etapas y grados educativos. Y sobre los cambios de temarios y currículos se suele debatir sobre estas divisiones del territorio, que suelen aparecer en los atlas e informes periodísticos.

¿Cómo puede repercutir ello en la enseñanza básica? En primer lugar en una concepción “externa” a las concepciones del individuo respecto a su afectividad y emociones. En segundo lugar por una ruptura con los ámbitos no formales e informales de aprendizaje, lo cual casa mal con el modelo de formación permanente y aprendizaje por competencias que se enuncia como meta global de aprendizaje para el siglo XXI¹³. En tercer lugar porque al aislar los ámbitos de aprendizaje excluye la formación de comunidades escolares o comunidades de aprendizaje.

Figura 3. Espacio y territorio en la enseñanza de la Geografía

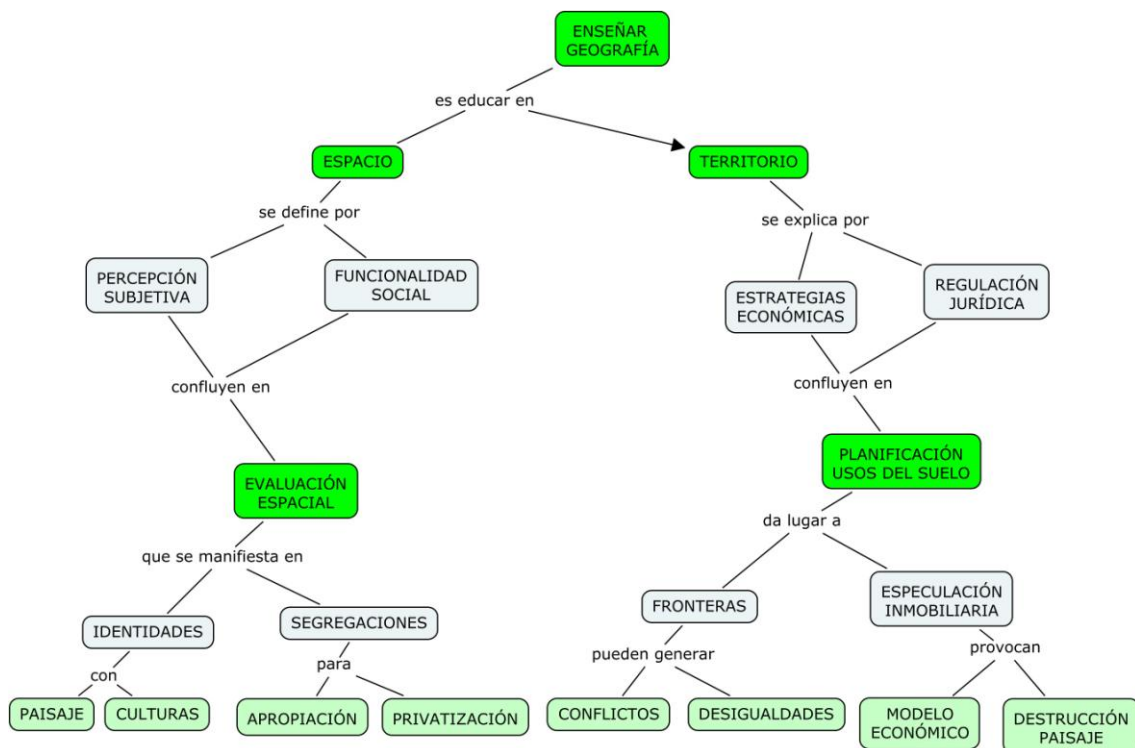
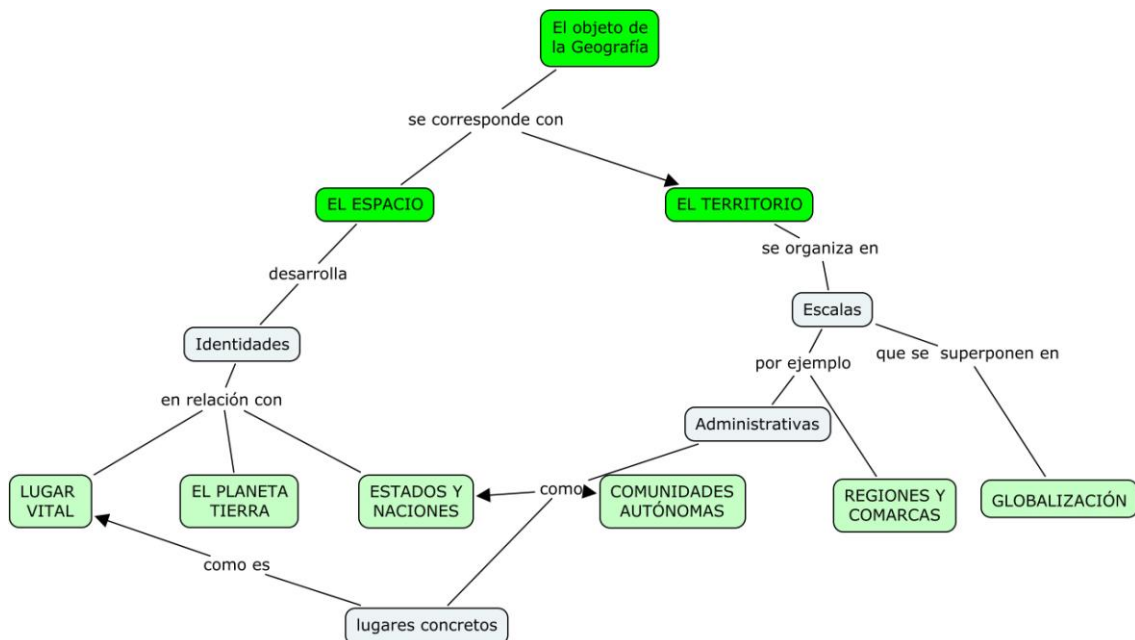


Figura 4.-El objeto de la enseñanza de la Geografía

¹³ La Unesco ha declarado 2012 como año internacional de la educación en competencias



Esta argumentación es fácil de contrastar con datos empíricos. El debate sobre la LOGSE y la alternativa de la LOCE (entre 1990 y 2002) reprodujo el debate que se había mantenido en la enseñanza de la Historia, donde la patria chica se enfrentaba a la patria grande, en un debate de mucha ignorancia conceptual y mucho altavoz mediático, en el cual por desgracia participaron algunos académicos. Se trataba de definir la enseñanza de la geografía en un territorio preciso, como si ese fuera el vínculo entre el aprendizaje, la enseñanza y la educación ciudadana¹⁴. El territorio pretendía dotar de cohesión social a unas personas que eran diversas y desiguales.

Llegados a este punto quisiera cerrar mi aportación con algunas orientaciones sobre el trabajo práctico que considero útil para la mejora de la educación geográfica de la ciudadanía y más en concreto en el ámbito de la innovación didáctica escolar. Se trata de someras indicaciones que precisarán de un estudio más preciso en el futuro, pero que se proponen como agenda con un horizonte próximo.

En primer lugar parece preciso recuperar la educación geográfica en todos los grados que tengan relación con la docencia, en especial en el caso del Grado de Geografía, donde es preciso programar una asignatura de didáctica de geografía. Si el máster de Secundaria es un máster para profesionalizar al futuro docente es preciso contar con unos conocimientos básicos que se vayan a desarrollar en el postgrado.

Me refiero a la necesidad de contar con las bases epistemológicas y metodológicas del conocimiento geográfico, que luego profundizará en aspectos tales como la organización del aula, las estrategias de métodos activos con alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria, con el análisis de los criterios de evaluación e instrumentos de calificación, con las propuestas y análisis de Unidades Didácticas... El estudio de la

¹⁴ Se pueden consultar los datos de este debate en Pérez Alberti y Souto González (1988) y en Souto (2004).

construcción del conocimiento y el aprendizaje escolar han puesto de manifiesto la relevancia del saber específico en la elaboración de argumentaciones. Por eso el estudio de la epistemología de la geografía y la construcción de significados (la didáctica) son materias básicas para poder trabajar este contenido en las áreas curriculares de la enseñanza básica (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria), así como en la enseñanza postobligatoria.

En segundo lugar es preciso desarrollar programas de doctorado sobre las relaciones existentes entre epistemología y concepciones espontáneas (investigaciones sobre el conocimiento vulgar). Para ello es preciso determinar un conjunto de problemas sociales y ambientales que preocupen al conjunto de la población (el vulgo) y sobre éstos plantear un estudio comparativo entre las explicaciones vulgares y las académicas, con el objetivo de poder deducir los caminos más adecuados para conducir (educar) a las personas en la resolución de problemas intelectuales o cognoscitivos sobre la realidad cotidiana.

En tercer lugar el desarrollo de proyectos curriculares, en línea con lo que hemos mantenidos en líneas precedentes y en lo que ha sido el modelo inglés en la ayuda a Primaria y Secundaria en la elaboración de materiales para el aula y un asesoramiento específico¹⁵. El lema de esta asociación ("*Furthering the learning and teaching of geography*") es bien elocuente de la preocupación existente entre la comunidad de geógrafos por la enseñanza y el aprendizaje, que repercuten en la educación básica en el Reino Unido.

La cantidad de materiales prácticos y libros de orientación (*Geography Teachers' handbook, Geography in British Schools*) contrastan obviamente con las referencias españolas, como se puede apreciar en la síntesis que realiza la Asociación de Geógrafos Españoles en un monográfico que se presenta como balance de resultados y como "un modo de inducir nuevas actuaciones y de instar a que se mejore la situación educativa"¹⁶.

En efecto, en la segunda parte, titulada "enseñanzas geográficas" sólo recoge una crítica a los libros de texto en enseñanza secundaria, que fue contestado por algunos profesores de este nivel educativo, como se recoge en nota a pie de página. Por otra parte, los restantes cinco capítulos de esta sección están dedicados a analizar los planes de estudio de la licenciatura de geografía, sin plantear claramente los problemas que tienen los profesores que imparten dichos contenidos específicos en las áreas de Conocimiento del medio (Educación Primaria) y en Ciencias sociales, geografía e historia (Educación Secundaria).

Igualmente habrá que considerar la formación específica en tareas tales como PAU, por ejemplo habría que preparar a los correctores de las pruebas de acuerdo con las orientaciones didácticas que se quieran desarrollar. Un ejemplo que nos puede servir es el modelo del Máster de Educación geográfica

¹⁵ Se puede consultar la página de The Geographical association en <http://www.geography.org.uk>, en la cual se puede consultar sus publicaciones: *Teaching Geography* y *Primary Geography*.

¹⁶ AA.VV. *Geografía 21*, Murcia: AGE, 2001, página 7, presentación

en el Instituto de Educación de Londres, que relaciona la investigación y formación permanente con la práctica docente en el desarrollo curricular y en el análisis de la contribución de la geografía a jóvenes y adolescentes¹⁷.

Como podemos apreciar son diversas y plurales las iniciativas que podemos llevar adelante desde las instituciones asociativas y profesionales para mejorar la educación básica en España. Para ello será preciso definir el perfil profesional del educador o docente en geografía en relación con los marcos reglados del conocimiento escolar (áreas curriculares) y con la enseñanza no formal e informal, donde la geografía tiene gran incidencia en la formación laboral, para el tiempo libre y para la ciudadanía. Pero ello implica concebir la educación como algo más que una difusión de un conocimiento cultural. Será preciso conocer cómo se construye el conocimiento disciplinar en otras áreas de conocimiento y actuar en consecuencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, María A.M. Século de prática de ensino de geografia: permanências e mudanças, In REGO, et al. (org.) *Geografia. Práticas pedagógicas para o ensino médio*, vol. 2, Porto Alegre: Penso, 2011; páginas 13-32
- ÁLVAREZ ORELLANA, M^ªF; MORALEDA NIETO, C.; SANZ SANJOSÉ, Gloria (2001). Propuesta para la sistematización del conocimiento geográfico en la formación de maestros, In MARRÓN GAITE, M^a Jesús (editora) *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio del milenio*, Madrid: AGE, APGP, Univ. Complutense, páginas 281-294
- BAILEY, Patrick. A Geographers's View: Contributions of Geography to School Curriculum, *Geography*, 1986, pp. 193-205.
- BALLESTER, Antoni . *La didáctica de la geografía. Aprenentatge significatiu i recursos didàctics de les Illes Balears*, Palma de Mallorca: Documenta Balear, 1999.
- CLAUDINO, Sérgio L. *Portugal através dos Manuais escolares de Geografia. Século XIX. As imagens intencionais*, Tese doutoramento inédita, Universidade de Lisboa, 2001.
- HARVEY, David. *Espacios de esperanza*, Madrid: Akal, 2003
- HARVEY, David. *Espacios del capital. Hacia una geografía crítica*, Madrid: Akal, 2007.
- LUIS GÓMEZ, Alberto y ROMERO MORANTE, Jesús. *Escuela para todos, conocimiento académico y geografía escolar en España (1830-1953)*, Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria, 2007.
- MAINER BAQUE, Juan; MATEOS MONTERO, Julio. *Saber, poder y servicio. Un pedagogo orgánico del Estado: Adolfo Maílló*, Valencia: Tirant Lo Blanch, 2011
- MELCÓN BELTRÁN, Julia. *La enseñanza de la geografía y el profesorado de las Escuelas Normales (1812-1915)*, Barcelona: Consejo Superior de Investigaciones Científicas y Ediciones de la Universidad, 1989
- PÉREZ ALBERTI, A.; SOUTO GONZÁLEZ, X.M. The curriculum framework and the teaching of Geography in Spain, in *The European Geographer*, nº 2, 1989, Lisbon, pp. 36-40.
- PÉREZ, Pilar; RAMÍREZ, Santos y SOUTO, Xosé M (coordinador). *¿Cómo abordar los problemas ambientales y sociales desde el aula?*, Valencia: Nau LLibres, 1997.

¹⁷ Se puede ampliar esta información en http://www.ioe.ac.uk/study/masters/PMM9_GEO9IM.html (última consulta en 21 de noviembre de 2011)

PUENTE FERNÁNDEZ, Leonor de la. La elaboración del conocimiento académico y su incidencia en las aulas de Secundaria: los medios rurales y la explicación geográfica del territorio. Nuevos enfoques, nuevas perspectivas de futuro, en SOUTO, X.M. Proyecto Gea-Clío. *La didáctica de la geografía i la història en un món globalitzat i divers*, Valencia: Federació d'ensenyament CC.OO. P.V.- L'Ullal, 2001, páginas 206 a 219.

SOUTO GONZÁLEZ, X.M. La geografía escolar en el período 1990-2003, en *La geografía española ante los retos de la sociedad actual. Aportación española al XXX Congreso de la UGI, Glasgow*, AGE: Madrid, 2004 páginas 61-82

SOUTO GONZÁLEZ, X.M. Luis Gómez, Alberto y Romero Morante, Jesús. *Escuela para todos, conocimiento académico y geografía escolar en España (1830-1953)*. *Biblio 3W Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, Vol.XII, nº 764, 5 de diciembre de 2007. [<http://www.ub.es/geocrit/b3w-764.htm>].

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. A Xeografía e a Educación da Cidadanía, *Revista da Facultade de Letras-Geografía*, I série, vol. XIX, Porto, 2003, páginas: 25 a 46

SOUTO GONZÁLEZ, PÉREZ ESTEVE, P. y RAMÍREZ, S. (1997): El área de conocimiento del medio: ¿un cajón de sastre?, *Investigación en la escuela*, núm. 31, pp. 17-40