



GOBIERNO
FEDERAL

SEP

90 años
1921 - 2011

ISBN: 978-607-467-057-8



Subsecretaría de
Educación Básica

Serie: Teoría y Práctica Curricular de la Educación Básica

Los retos de la
Geografía
en Educación Básica

Su enseñanza y aprendizaje



Fomentar la lectura
mejora la educación y la cultura

Los retos de la Geografía
en Educación Básica.
Su enseñanza y aprendizaje

Serie: Teoría y Práctica Curricular de la Educación Básica

Secretaría de Educación Pública

Alonso Lujambio Irazábal

Subsecretaría de Educación Básica

José Fernando González Sánchez

Dirección General de Desarrollo Curricular

Leopoldo F. Rodríguez Gutiérrez

Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa

Juan Martín Martínez Becerra

Dirección General de Materiales Educativos

María Edith Bernáldez Reyes

Dirección General de Educación Indígena

Rosalinda Morales Garza

Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio

Leticia Gutiérrez Corona

**Los retos de la Geografía
en Educación Básica.
Su enseñanza y aprendizaje**

Los retos de la Geografía en Educación Básica. Su enseñanza y aprendizaje fue elaborado por la Dirección General de Desarrollo Curricular, que pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica, de la Secretaría de Educación Pública, con la colaboración de la Escuela Normal Superior de México.

Coordinación general
Leopoldo F. Rodríguez Gutiérrez
Noemí García García

Coordinación académica por la Secretaría de Educación Pública
Ernesto López Orendain
Felipe Bonilla Castillo
Víctor Francisco Avendaño Trujillo
Urania Lanestosa Baca

Coordinación académica por la
Escuela Normal Superior de México
Javier Castañeda Rincón

Autores
Pilar Benejam Arguimbau
Javier Castañeda Rincón
Diana Durán
Jesús Abraham Navarro Moreno
Margarita Sordo Ruiz
Xosé Manuel Souto González

Coordinación editorial
Gisela L. Galicia

Cuidado de edición
Rubén Fischer

Coordinación de diseño
Marisol G. Martínez Fernández

Corrección de estilo
Erika Lozano Pérez

Diseño y formación
Lourdes Salas Alexander

Fotografía de fondo de portada
Spring bloom in New Zealand Waters
NASA/MODIS Rapid Response/Seff Shmaltz,
Rebecca Lindsey, NASA Earth Observatory

Primera edición, 2011

D.R. © Secretaría de Educación Pública, 2011
Argentina 28, Centro, CP 06020
Cuauhtémoc, México, D. F.

ISBN: 978-607-467-057-8

Hecho en México
MATERIAL GRATUITO/PROHIBIDA SU VENTA

Índice

Presentación	11
Introducción	13
I. La visión contemporánea de la geografía	
1. ¿Por qué estudiar geografía en educación básica?	25
Finalidades de la enseñanza de la Geografía	25
Una propuesta escolar para niños y niñas de 8 a 12 años de edad	33
Los conocimientos y habilidades geográficos básicos	36
De las voluntades a la programación de aula	39
Orientaciones para la práctica docente. Valores, conocimientos, metodología y actitudes para elaborar una propuesta de trabajo en el aula	44

2. ¿Cómo enseñar geografía en educación básica?	53
Para qué enseñar geografía: tres razones básicas	53
¿Qué enseñar de geografía? Conceptos espaciales básicos	55
Cómo enseñar para que los alumnos aprendan	58
Las competencias en la enseñanza de la Geografía	61
Métodos o estrategias de enseñanza y aprendizaje de la geografía	66
3. ¿Para qué estudiar geografía en educación básica?	87
La geografía en la sociedad del conocimiento	87
El espacio geográfico como objeto de estudio	93
La enseñanza de la Geografía	98
Los retos de la geografía en educación básica	101
Algunas propuestas de innovación en el aula	109

II. La visión de la geografía en México

4. ¿Qué enseñar y aprender de geografía en educación básica en México?	121
Los temas de la geografía contemporánea	121
Estudio de la geografía en diversos países	129
Enseñanza de la Geografía en educación básica en México	131
Fundamentos de los programas de estudio de Geografía	132
Integración de componentes, categorías y escalas espaciales	139

5. ¿Cómo aprender geografía en educación básica en México?	145
Las perspectivas didácticas en el aprendizaje de la geografía	145
La participación de los alumnos y la intervención docente	153
El desarrollo de conceptos, habilidades y actitudes geográficos	156
El desarrollo de competencias geográficas	164
6. ¿Quiénes son los profesores que enseñan Geografía en México?	169
Por qué ser profesor y por qué de Geografía	169
Los perfiles profesionales	171
Las trayectorias en el aula	177
Las competencias docentes	180
Cuáles son los principales retos	182
Anexo	187
Bibliografía	189



Presentación

La Secretaría de Educación Pública (SEP) edita la serie *Teoría y práctica curricular de la educación básica*, para continuar apoyando la consolidación de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Su propósito es impulsar la comprensión de los enfoques, campos formativos, asignaturas y contenidos del currículo nacional, apoyar la enseñanza en los distintos campos formativos y las asignaturas en los tres niveles de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y, al mismo tiempo, convertirse en una herramienta útil para fortalecer la actualización y formación continua de los y las docentes en los distintos espacios disciplinares de la educación básica.

Con esta serie, la SEP pretende establecer un diálogo entre la producción vanguardista del conocimiento y su aplicación sistemática en las escuelas de educación básica, como una vía más para promover aprendizajes pertinentes que contribuyan al logro del perfil de egreso y al desarrollo de competencias para la vida al final de este trayecto formativo.

Los títulos que conforman la serie han sido cuidadosamente elaborados por especialistas a nivel nacional e internacional en los diferentes campos que integran el currículo de educación básica, con el fin de apoyar la

comprensión de los procesos de transformación curricular que en el marco de la RIEB experimentan docentes, directivos, personal técnico y de apoyo, así como alumnos en los jardines de niños y en los planteles de educación primaria y secundaria.

Asimismo, se abordan temas relativos a los campos formativos del currículo nacional de la educación básica de las siguientes asignaturas según su distribución en los planes y programas correspondientes: Matemáticas, Ciencias, Geografía, Historia, Formación Cívica y Ética, Artes, y Educación Física. En cada volumen se presenta un panorama actualizado del desarrollo de las didácticas de las asignaturas, así como sus enfoques pedagógicos y las sugerencias para su tratamiento en cada nivel educativo.

La serie *Teoría y práctica curricular de la educación básica* se suma a otras acciones de producción de materiales y desarrollo de actividades de actualización con el compromiso de fortalecer la formación continua de los docentes de educación básica, mediante la promoción del análisis y de la discusión de temas de apoyo didáctico relacionados con el tratamiento de los contenidos de aprendizaje y sus enfoques, con el fin de contribuir a mejorar la calidad de la educación básica en México.

Secretaría de Educación Pública



Introducción

Javier Castañeda Rincón

La geografía, como disciplina científica, tiene un pasado muy lejano: en la Antigua Grecia ya se conocía y estudiaba como tal, precisamente ahí tuvo su origen y se desarrolló como ciencia. Con el paso del tiempo, y en correspondencia con los paradigmas dominantes de los diferentes periodos históricos (Edad Antigua, Edad Media, Renacimiento, Edad Moderna y Edad Contemporánea), ha justificado su incorporación y estudio en el currículo escolar.

La intención de este apartado no es hacer un recuento histórico que recupere las corrientes, propuestas y tendencias que se han manifestado en cada uno de los paradigmas científicos contruidos a lo largo del tiempo, de los cuales tenemos expresiones surgidas y exportadas desde Europa y Estados Unidos de América hacia México. Esta breve introducción busca que los docentes que enseñan Geografía tengan un acercamiento a la historia de la enseñanza de esta disciplina, en particular en su adopción nacional, que si bien no se manifestó en forma homogénea y al mismo tiempo, sí fue permeando todos los espacios de enseñanza de

la Geografía del país, en la medida que la educación pública se volvió un asunto prioritario del Estado mexicano.

Con el propósito de favorecer la articulación de la educación básica, en este volumen reunimos una serie de ideas y propuestas en torno a la enseñanza de la Geografía, pensando en un futuro deseable y posible que podemos construir conjuntamente con los maestros de México.

Para contribuir a este propósito, fue necesario establecer los antecedentes históricos más importantes que han definido la enseñanza y el aprendizaje de esta asignatura a lo largo del tiempo. Dichos antecedentes tienen que ver con los temas y tipos de cursos, los métodos de enseñanza, los recursos didácticos y los docentes que han caracterizado el estudio de la Geografía desde el pasado. Su revisión nos permite reflexionar sobre el presente que deseamos cambiar y mejorar.

1. Los temas y tipos de cursos

Las escuelas Lancasterianas, en los inicios del México Independiente, entre 1821-1881, sistematizaron su enseñanza en las primarias, secundarias y normales. El primer antecedente de la incorporación de la geografía como asignatura escolar, en la entonces llamada instrucción pública, se dio en 1869, bajo la iniciativa de Benito Juárez, al conformar los planes de estudio de las escuelas primarias; y dos décadas después, en los congresos de instrucción pública de 1889 y 1890, cuando se consolidó su institucionalización, al incluirse en la escuela de párvulos de dos grados (actualmente preescolar), en la primaria elemental de cuatro grados y en la primaria superior de dos grados (hoy un ciclo de seis grados) (Castañeda, 2006).

En la escuela secundaria (ciclo de tres grados), la Geografía apareció en los Planes de estudio de 1925, en la recién creada Secretaría de Educación Pública, y desde entonces se ha mantenido como tal (con algunos cambios en su denominación) hasta hoy, que se imparte como Geografía de México y del Mundo.

Los temas de enseñanza han variado con el tiempo, porque al principio sólo eran listas de elementos naturales –ríos, sierras, mares o lagos– de la Tierra y de México, o de componentes de su división política –países, ciudades, capitales– que los alumnos debían reconocer y aprenderse (García, 1874).

Desde la independencia de México hasta la revolución, los temas geográficos se hicieron más extensos y se incorporaron trabajos con mapas. Se estudiaba la Geografía Patria o de México, la Geografía de América y la Geografía Universal. Se daba preferencia al estudio de la geografía física, la política y la cosmografía, pero todavía no se estudiaba la humana (Ziga, 1979, 1980).

Al finalizar la revolución (1920) y luego hasta los años 80, los temas se volvieron más amplios y profundos, y abarcaban el estudio de la geografía estatal, la de México y la universal. En esta etapa también se estudió la geografía física y se fortaleció la presencia de la geografía humana.

En los años 90 y la primera década del presente siglo, los cambios tienen que ver con la adopción del espacio terrestre como objeto de estudio desde una visión holística, además de temas relacionados con ambiente, globalización, desarrollo humano y cultura. Los cursos que se imparten son de geografía e historia de la entidad, geografía de México, geografía de los continentes y geografía mundial (SEP, 2010).

2. Los métodos de enseñanza

Si los temas geográficos han cambiado a lo largo del tiempo, los métodos de enseñanza también, y se han dado en correspondencia con el desarrollo de propuestas pedagógicas y didácticas que se retomaron y adecuaron según la naturaleza de sus contenidos.

Inicialmente se enseñaba a partir de la repetición de listas de nombres de países, ciudades, capitales, sierras y ríos, hasta lograr su memorización. Fue Antonio

García Cubas quien, en 1874, recomendó su localización en mapas, además de la descripción y el interrogatorio exhaustivo como forma de evaluación.

Con la llegada a México del positivismo, la enseñanza se tornó en favor del sistema objetivo de José Díaz Covarrubias que, en 1875, proponía partir de los objetos concretos para llegar a los principios abstractos, y recomendaba enseñar de lo conocido a lo desconocido y de lo cercano a lo lejano. Este auge llevó a Carlos A. Carrillo, en 1885, a criticar la memorización y proponer la descripción, relación e integración de elementos naturales y sociales del paisaje, así como la elaboración de mapas.

Sin embargo, no todos los métodos propuestos coincidían con el positivismo de la época; incluso Hugo Topf, en 1900, recomendaba el retorno al método mayéutico, que consiste en someter al alumno a un interrogatorio ordenado y sistemático para encontrar en sus respuestas el motivo de las siguientes preguntas y así llegar a las verdades que se deberían obtener (Curiel *et al.*, 1988).

Superada la influencia positivista en la enseñanza de la Geografía, en 1917 Galación Gómez propuso plantear preguntas y problemas, así como diferentes medios de representación, principalmente mapas. Esta propuesta, centrada en la causalidad de los hechos y fenómenos geográficos, tuvo su virtud principal en el estudio de los temas por medio de problemas, que superó la memorización de las sistemáticas y largas listas de contenidos. Sin embargo, esos cambios la hacían depender de otras ciencias específicas que ya atendían los tradicionales temas de la geografía, por lo que su condición de ciencia de síntesis y sus métodos de enseñanza centrados en la causalidad de hechos y fenómenos, que ya no eran propiamente geográficos sino geológicos, biológicos, físicos, económicos o antropológicos, la pusieron en franca desventaja y descrédito.

Para 1922, Elpidio López López hablaba ya del análisis cartográfico, la observación y el desarrollo de habilidades, actitudes y valores en torno al aprecio de la naturaleza y la civilización humana, anticipándose así a las propuestas metodológicas de las dos décadas más recientes (López, 1922).

Rafael Ramírez, en 1949, definió su propuesta metodológica a partir de los intereses de los niños y del "aprender haciendo". Asimismo, propuso que la geografía debía enseñarse en la escuela primaria, y así se ha mantenido hasta nuestros días. Él precisaba que los niños del primer ciclo (primero y segundo grados) no debían estudiar la geografía como ciencia formal sino iniciar el estudio formal de la materia en tercer grado, con la Geografía de la entidad. De igual manera, proponía para cuarto grado el estudio de México, para quinto el estudio de América y para sexto el relativo a la Tierra (Jiménez, 1984).

Salvador Hermoso Nájera, en el mismo tenor de la propuesta de Rafael Ramírez, en 1955 recomendaba enseñar la geografía a partir de la observación de la naturaleza, empezando por el entorno, la localidad, el municipio, la entidad, el país, el continente y el mundo; debía llevarse al alumno a la actividad; establecer relaciones entre los conocimientos; avanzar de lo conocido a lo desconocido, y apoyarse en los intereses infantiles (Hermoso, 1955).

Un importante cambio de método en la enseñanza de la Geografía se dio en 1963, a través de una obra de la Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana (UTEHA) que promovía el estudio geográfico por regiones. De igual manera, en 1966 la Unesco propuso la síntesis regional por medio de la observación directa e indirecta, el uso de mapas e imágenes, y el desarrollo del juicio y del razonamiento al analizar, comparar y ordenar hechos y fenómenos para encontrar, desde una perspectiva de ciencia aplicada, el por qué de sus relaciones. Los temas propuestos para la escuela primaria fueron el estudio básico de los fenómenos naturales y los hechos humanos, mientras que en la secundaria eran el estudio del medio local; las regiones naturales; el poblamiento y las zonas de civilización; la utilización y la organización del espacio por los hombres; las ciudades y las industrias; la vida económica del mundo; las regiones geográficas del mundo, y la organización política y económica del mundo. Cabe destacar que ya no se incluía en sus propuestas temáticas el estudio del Universo ni el del Sistema Solar.

Toda vez que la enseñanza de la Geografía en la escuela primaria y secundaria estuvo integrada a las Ciencias Naturales y Ciencias Sociales entre 1972 y 1993, hasta 1994 la SEP formuló una propuesta particular de la asignatura en que el énfasis ya no se daba en la enseñanza del docente sino en los conocimientos de los alumnos a partir de las teorías constructivistas.

Con la Reforma de la Educación Secundaria en 2006 se definió una nueva perspectiva de la enseñanza y del aprendizaje de la asignatura con base en el desarrollo integral de conceptos, habilidades y actitudes geográficos definidos para orientar el logro de los aprendizajes esperados de los alumnos y el desarrollo de competencias para la vida.

3. Los recursos didácticos

Si hablamos de aprendizajes y competencias de los alumnos, debemos mencionar el papel que tradicionalmente ha tenido el libro de texto como principal recurso didáctico en la enseñanza y aprendizaje de la geografía. Por ejemplo, en un principio se enseñó por medio de catecismos geográficos y cartillas de instrucción que elaboraban los docentes de su propio puño y letra ante la imposibilidad de contar con los libros impresos (Castañeda, 2006).

Los textos de geografía del México Independiente promovieron la formación de la identidad local, municipal, estatal, nacional, continental y mundial; por su importancia, los presidentes en turno aprobaban directamente su uso en las escuelas públicas del país, se sabe de esta situación en el caso de Porfirio Díaz (1876-1910) y Venustiano Carranza (1917-1920). También los gobiernos posrevolucionarios, y actualmente la SEP, han asumido esta tarea que se realiza de manera sistemática (Conaliteg, 1994).

Como parte de esta política de garantizar libros de texto adecuados para la educación primaria y secundaria, la SEP, a partir de 1960, editó y distribuyó textos

gratuitos y obligatorios para todos los niños de primaria y, a partir de 2002, lo hizo para todos los de secundaria.

Los libros de texto reflejan la cultura geográfica adquirida por los alumnos de educación básica, que ven en ella una asignatura formativa para su vida cotidiana. Precisamente, esta situación constituye un reto importante para garantizar la calidad en la enseñanza de la Geografía, justo donde la mayoría de los docentes demandan libros de texto que faciliten y orienten adecuadamente su trabajo en el aula.

4. Los docentes de Geografía

Podemos aseverar que la enseñanza de la Geografía en la educación básica implica su investigación como disciplina científica y su concreción como asignatura de enseñanza. La importancia que tiene como disciplina y como asignatura ha logrado consolidar con el tiempo una comunidad de profesionales de la geografía dedicados a la investigación y a la enseñanza en diferentes ámbitos. Los primeros han fortalecido su objeto de estudio mediante sus investigaciones, al renovar la teoría y al modernizar sus métodos de estudio. Los segundos, con sus enseñanzas, mantienen la presencia de la geografía en todos los niveles educativos del país.

Con el tiempo la geografía ha construido su propia historia en la formación de profesionales de esta disciplina. Fue estudiada por vez primera en la Escuela de Minería en un curso específico de Geografía (matemática) en 1802 y posteriormente en la misma escuela en la carrera de Ingeniero Geógrafo de 1843 a 1915, en un periodo caracterizado por dos cierres temporales de seis años y el cambio de nombre de Escuela de Minería a Escuela de Ingenieros (Mendoza, 1993) (Moncada, 1999).

En 1933 se creó en la UNAM la Licenciatura en Geografía (Vivó, 1956), que sigue formando geógrafos. También las escuelas normales han contribuido con la formación de docentes de Geografía desde 1936 y –sólo con una interrupción de

1983 a 1998– se siguen preparando en 31 escuelas normales, pertenecientes a 21 entidades del país (SEP, 2009).

Por su parte la formación de licenciados en geografía se ha formalizado en distintas universidades: la del Estado de México en 1973, la de Guadalajara en 1980, la de San Luis Potosí en 2002, la Metropolitana en el Distrito Federal en 2003, la Veracruzana en 2004 y la de Guerrero en 2008.

Es importante reconocer que la enseñanza y el aprendizaje de esta disciplina no han tenido espacios de reflexión suficientes en eventos, revistas y libros dedicados al estudio de la educación, no obstante, los 19 congresos nacionales de geografía realizados a partir de 1939 y los seis simposios nacionales de enseñanza de la Geografía, desde 1999 constituyen los foros donde se han debatido las críticas y sugerencias que expresan de manera específica las preocupaciones y acciones de los docentes en la enseñanza de esta disciplina.

5. Contenido de los seis artículos

El propósito de reunir en este volumen diversos artículos sobre el tema, es apoyar a los docentes de educación básica. Por ejemplo, se incluyen tres que nos permiten comparar visiones, aportaciones y realidades que se viven en países como España y Argentina, donde existen mayores similitudes y coincidencias en torno a la enseñanza de la Geografía que se realiza en México, tanto en la conceptualización teórica y metodológica de la disciplina científica como en su transposición didáctica expresada en propuestas de estrategias, recursos y secuencias de clase. Todos éstos pueden ser de utilidad para los docentes, no como solución a las decisiones que deben tomar en la planeación, el desarrollo y la evaluación del trabajo en el aula, sino como elementos que les permitan reflexionar y elegir estrategias para el desarrollo de contenidos, conceptos, habilidades y actitudes acordes a las situaciones específicas de enseñanza y aprendizaje con sus alumnos.

También hay tres artículos de autores mexicanos que conocen las peculiaridades de los programas de estudio de Geografía en la educación básica, así como las prácticas de los docentes. Con sus reflexiones se busca aportar elementos que ayuden a los docentes a mejorar su formación Geográfica y didáctica, a partir de la comprensión de las principales elaboraciones teóricas de esta disciplina y sus intenciones didácticas basadas en el desarrollo de competencias para la vida cotidiana presente y futura de los alumnos.

A continuación, se presentan en forma sucinta los conceptos nodales de los seis artículos en el orden en que aparecen en el volumen:

I. La visión contemporánea de la geografía

1. ¿Por qué estudiar geografía en educación básica?

Xosé Manuel Souto González, autor gallego, labora actualmente en la Universidad de Valencia, en España. Desde una perspectiva teórica elabora propuestas prácticas para el trabajo docente en el aula.

2. ¿Cómo enseñar geografía en educación básica?

Pilar Benejam Arguimbau, de la Universidad Autónoma de Barcelona, analiza las finalidades, los contenidos, los métodos y las estrategias didácticas en el contexto de las competencias geográficas.

3. ¿Para qué estudiar geografía en educación básica?

Diana Durán, de la Universidad del Salvador, en Buenos Aires, Argentina, desarrolla, desde las exigencias de la sociedad del conocimiento, el papel que realizan la geografía y la naturaleza de su objeto de estudio y, desde luego, su enseñanza, con los principales retos y propuestas de la educación básica.

II. La visión de la geografía en México

4. ¿Qué enseñar y aprender de geografía en educación básica en México?

Jesús Abraham Navarro Moreno, de la Universidad Nacional Autónoma de México, hace un recorrido por los temas de la geografía actual, como un mar-

co de referencia para abordar las bases de la propuesta curricular de Geografía en la educación básica de México.

5. ¿Cómo aprender geografía en educación básica?

Margarita Sordo Ruiz, de la Universidad Nacional Autónoma de México, presenta una propuesta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía tendiente al desarrollo de competencias geográficas.

6. ¿Quiénes son los profesores que enseñan Geografía en México?

Javier Castañeda Rincón, de la Escuela Normal Superior de México, busca reconocer a los docentes que enseñan Geografía a través de sus identidades, perfiles, trayectorias y competencias, así como de los retos que enfrentan en su trabajo docente.

Con estos seis artículos que componen el volumen de la obra, esperamos contribuir a la formación de los docentes de Geografía al hacerlos partícipes de los retos que deben enfrentar en el trabajo diario de su docencia, con procesos de enseñanza y aprendizaje que les demandan, cada vez, un mejor desempeño, con el fin de lograr el desarrollo integral de sus alumnos.

I

La **visión** contemporánea de la **geografía**

1. ¿Por qué estudiar geografía en educación básica ?



Xosé Manuel Souto González

UNIVERSIDAD DE VALENCIA

Finalidades de la enseñanza de la Geografía

Sin duda, una de las afirmaciones en las cuales hay mayor consenso social es que la sociedad del siglo XXI se rige por factores y decisiones de ámbito global o mundial. Tanto en lo que concierne a los problemas ambientales de la Tierra como en las desigualdades sociales y en las dificultades de acceso a los bienes económicos, existe la certeza de que es necesario abordarlos de manera conjunta.

Asimismo, sabemos que la vida de cada ser humano se desarrolla en un entorno territorial muy concreto. La infancia y la adolescencia de las personas transcurren generalmente en el ámbito de pocos kilómetros cuadrados. Las decisiones de cada día (ir a la escuela, comer, jugar, relacionarse con otras personas) tienen lugar en un espacio delimitado, aunque puedan influir en ellas las representaciones culturales de lugares lejanos.

En consecuencia, lo local y lo global, lo lejano y lo próximo en las distancias físicas y afectivas se relacionan en la constitución de las identidades personales. La escuela es un lugar concreto donde tiene lugar el aprendizaje de esta conexión

de factores explicativos. Y una asignatura que tradicionalmente se ha ocupado de estos contenidos educativos es la Geografía.

En este capítulo se aborda la aportación de esta asignatura a la formación integral de la persona. Por eso, en primer lugar, se analizan las finalidades de las geografías en plural. A lo largo de décadas y centurias esta materia científica ha realizado algunas propuestas didácticas que son de un enorme valor para afrontar los retos del aprendizaje social. Para ello es preciso conocer cómo se fraguó la geografía educativa desde los intereses gremiales y sociales.

El contraste con las finalidades expuestas por diversas escuelas o tendencias geográficas, así como por personas relevantes, posibilita identificar las metas educativas de la geografía en el siglo XXI. Es decir, permite responder a la pregunta: ¿por qué estudiar geografía en educación básica en el siglo XXI?

Más adelante se presentan algunos contenidos que son básicos para la formación integral de una persona. En este sentido se relacionan las habilidades y los conocimientos geográficos con las ocho competencias básicas reconocidas por la OCDE y que han sido adoptadas por la mayoría de los gobiernos de las naciones al confeccionar el currículo escolar. Además, es una manera de entender la educación dentro de los parámetros de la formación permanente, elemento esencial del aprendizaje personal en la sociedad del conocimiento.

En coincidencia con los postulados de Bertrand Russell, quien afirmaba que la educación está íntimamente ligada a los fines de la vida, esta selección determina algunos valores y actitudes. Pero, al mismo tiempo, no se limita a crear un ambiente escolar entretenido, sino que muestra los conocimientos científicos que han permitido alcanzar un determinado nivel de bienestar.

Por eso las finalidades de la educación geográfica están estrechamente ligadas a la explicación de los factores ocultos bajo situaciones injustas del reparto de los recursos naturales o del mercado laboral. La búsqueda de la explicación rigurosa de las organizaciones espaciales es una meta que supone la adquisición de unas actitudes ante el saber y que pone en primer lugar unos valores y no otros, como después se abordará.

La enseñanza de la Geografía que se expone en este trabajo responde a la ilusión y la determinación de los docentes para establecer un diálogo franco con sus alumnos: una actividad dialógica que permita descubrir elementos (demografía, clima, vegetación) y factores (urbanización, desertificación, sobre-explotación) que muestran la fragilidad de las relaciones entre el ser humano y el sistema ambiental donde vive.

¿Qué sucede, que tantas personas e instituciones hablan de la educación y al mismo tiempo se tiene la sensación de que ésta empeora? Numerosos alumnos fracasan en sus aprendizajes y un número significativo abandona sus estudios cuando desaparece la amenaza de la obligatoriedad. ¿Por qué se resisten a aprender los niños y adolescentes en una sociedad que se autodenomina "del conocimiento"? ¿Qué sucede, que estas personas no quieren aprovechar su derecho a una educación gratuita cuando otros niños son explotados por no poder acudir a un centro escolar? ¿Por qué no se abordan los problemas ambientales del planeta desde la lógica del conocimiento geográfico escolar? ¿Por qué no se incorporan las preocupaciones cotidianas como objeto de estudio a la geografía escolar? Este breve artículo no ahonda en estos puntos, pero sí muestra la intención de servir como punto de partida para un debate más ambicioso entre colegas de países iberoamericanos.¹

La asignatura de Geografía en el ámbito escolar

La geografía es una forma antigua de conocimiento. Los antiguos griegos utilizaban ya sus conceptos y técnicas para explicar los lugares que descubrían e incluso para tratar de comprender la forma de la Tierra. De esto hace más de dos mil años.

¹ En el portal de Geocrítica se encuentra el Geoforo Iberoamericano de Educación y Geografía. En las diferentes secciones se pueden encontrar análisis y debates sobre la situación de la enseñanza de la Geografía en distintos países iberoamericanos: www.geoforo.com/

Más tarde los conocimientos geográficos ayudaron a conquistar nuevas tierras. Los cartulanos y portulanos de finales del Medievo permitieron el conocimiento y la conquista de las costas africanas y asiáticas. Luego fue América. Y no sólo desde Europa se exploraba el planeta con la ayuda de mapas, sabemos que también en China existía este mismo tipo de aplicación pragmática de la geografía como saber científico.

Sin embargo, como bien señala José Ortega (2000:11-15), no podemos confundir este conocimiento, o el que trataba de explicar fenómenos como el surgimiento de las montañas o la existencia de un fuego interior que alimentaba los volcanes, con su institucionalización como materia escolar.

Esto último se produce en el siglo XIX y se liga a la consolidación de los Estados como aparatos jurídicos y políticos que representan los intereses de la burguesía ascendente. Es un proceso que se acompaña de la elaboración de estadísticas territoriales y geografías descriptivas de países, así como de la institucionalización de los Registros Civiles y de la Propiedad. En este sentido, el conocimiento geográfico colabora decisivamente en la construcción de los estados liberales, pues sirve para legitimar la idea de territorio nacional, que era uno de los elementos de identidad de dicha burguesía.

La educación geográfica se inserta, pues, en el marco de la institucionalización del sistema escolar. Así podemos diferenciar sus orígenes en el siglo XIX, en la constitución política de las naciones, con su adecuación al sistema de grados (Primaria, Secundaria, Universidad) a lo largo de los siglos XIX y XX. La diferenciación entre educación de elites y de masas se sigue refiriendo a los sistemas escolares de niños y adolescentes, para dar cuenta de la prolongación de la enseñanza obligatoria hasta los 14 y 16 años de edad. Sin embargo, entendemos que después del año 2000, primero en la Unión Europea (Agenda de Lisboa) y luego en otros países, es necesario contextualizar la enseñanza en dos subsistemas: la formación básica (de niños y adolescentes) y la formación para el empleo (a lo largo de la vida).

Las finalidades de la educación geográfica no son determinadas por las necesidades sentidas por la población escolar, sean docentes o alumnos, sino básicamente por la interpretación que hacen de ellas las autoridades legislativas y ejecutivas. En este sentido, como han mostrado los trabajos de Sergio Claudino² y Julia Melcón,³ para la Península Ibérica, la implantación de la geografía en el sistema escolar fue tardía en el caso de la educación primaria, pues su función era suministrar conocimientos culturales, enciclopédicos, a las elites gobernantes y a sus descendientes. En el caso de España correspondía con la Educación Primaria Superior, un nivel educativo con unos contenidos que a juicio de los legisladores del Estado liberal decimonónico “no eran indispensables para las clases pobres”.

Es interesante observar la recepción de este tipo de conocimiento en Iberoamérica, en el proceso de independencia de las metrópolis ibéricas. En el caso de la educación escolar venezolana, José A. Santiago 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] representó una evidencia concreta de la necesidad existente [...] de proponer una enseñanza de la Geografía nacional, para contrarrestar los compendios enviados desde Europa”.⁴

Sin embargo, como explica Javier Castañeda, para México, la enseñanza de la Geografía era profundamente memorística. “Desde la Colonia, la Iglesia tuvo el

² Sobre la tesis doctoral de Sergio Claudino (2001), puede encontrarse un resumen y comentario en: X. M. Souto González, “Conocimiento geográfico e cultura escolar”, en *Biblio3w. Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*: www.ub.es/geocrit/b3w-379.htm

³ Julia Melcón Beltrán (1989) estudió las relaciones entre la geografía y la formación de maestros, así como los fundamentos de la enseñanza de la Geografía en España (Melcón, 1995:147-200).

⁴ La evolución histórica de la enseñanza de la Geografía en Venezuela la hemos consultado en José A. Santiago: <http://hum.unne.edu.ar/revistas/geoweb/indnurev.htm>

control de la educación de los niños y alternaba el catecismo con la enseñanza de las materias educativas; por ejemplo, se usaban los *catecismos geográficos* paralelamente con los textos de oraciones e imágenes religiosas, que debían aprenderse de memoria" (Castañeda, 2001:61-68).

En las postrimerías del siglo XIX e inicios del XX se buscaron algunos modelos alternativos a esta manera de entender la enseñanza, que básicamente provenían de posiciones burguesas ilustradas que buscaban salir del control académico y moral de los poderes conservadores. Además, la geografía se incorporaba a la Educación Primaria, que se establecía en el conjunto del sistema escolar y adoptaba un sistema de grados. Las relaciones entre una orilla y otra del Atlántico serán reforzadas en el siglo XX a través del constante trabajo de personas como Pau Vila, que en su exilio posterior a la guerra civil desarrolló sus ideas en Colombia y Venezuela.

Sin embargo, con el análisis de las prácticas docentes en las aulas se puede comprobar que existe una enorme semejanza en la forma de concebir esta materia en uno y otro lado del Atlántico, en especial en las personas que tienen como idiomas predominantes el español y el portugués.

Los libros de texto que se conocen a través del intercambio de experiencias con docentes del continente americano remiten a unos mismos postulados. Como subraya José A. Santiago en el *Geoforo Iberoamericano*,⁵ parece que nada ha cambiado y que las rutinas se han impuesto a las innovaciones. Un ejemplo de lo que se afirma lo constituyen los modelos de libros de texto que hacen una correcta síntesis conceptual, pero que no suponen una propuesta de aprendizaje diferente.⁶

No obstante, existen posibilidades de trabajar con materiales curriculares que organizan una secuencia de actividades diferente, de manera que el alumno cons-

⁵ En la dirección citada en la nota 1, consultar *Foro sexto*, sobre actitudes y estrategias en la formación del profesorado de Geografía.

⁶ Ejemplos de lo que decimos serían: García González, Luis, *Resumen de Geografía, Historia y Cívica, Segundo Curso ciclo básico*, Quito, Editora Andina, s/a (circa 1985); Bertone, Celia et al. (1997), *Geografía de Argentina*, Buenos Aires, Kapelusz; Bertonecello, Rodolfo et al. (1995), *Geografía de Argentina*, Buenos Aires, Santillana.

truye el conocimiento en una progresión desde su conocimiento vulgar y subjetivo a otro más racional, objetivo y reconocido por la comunidad escolar como correcto y riguroso.⁷

En consecuencia, se puede afirmar que en la práctica escolar se están produciendo algunas transformaciones en la enseñanza de la Geografía que en cierta medida son reflejo de las voluntades expresadas por asociaciones y organizaciones planetarias, que conocen la relevancia del aprendizaje geográfico.

Las preocupaciones internacionales

En las diferentes Cartas Internacionales de Educación Geográfica y en las declaraciones de la Unión Geográfica Internacional podemos encontrar suficientes referencias a los deseos y voluntades de mejorar la convivencia democrática de las personas y de los pueblos con ayuda del conocimiento geográfico. En este sentido conviene recordar las Cuatro Cartas Internacionales de Educación Geográfica promovidas por la Unesco.

Un primer hecho que llama la atención es, precisamente, la existencia de estas cuatro cartas, pues demuestran la necesidad de adecuarse a los nuevos contextos sociales internacionales; por ejemplo, no había referencias a los valores ecológicos en la de 1965 y sí en las siguientes. Al mismo tiempo se observa que se han perfeccionado las explicaciones de los conceptos fundamentales, que puede entenderse como estructurantes de la explicación geográfica.

En efecto, en la Carta de 1992 se explica con precisión qué se entiende por *localización* (absoluta y relativa), *lugar* (características, percepción y comportamiento), *interacción ser humano-medio ambiente* (ordenación y protección del

⁷ Así podemos destacar los trabajos de los proyectos Humus en Argentina, dirigidos por la profesora Diana Durán, el grupo Geopaideia de Colombia y algunos manuales escolares como: Rey Balmaceda, Raúl *et al.* (1997), *Geografía de Argentina*, Buenos Aires, A-Z Editora.

paisaje), *sistema espacial* (interdependencia a través de migraciones y flujos) y *región* (definida en diferentes escalas dentro del ecosistema planetario). Son conceptos que se corresponden con el denominado saber académico y que se pretende trasladar a las aulas no universitarias.

Pero, sobre todo, en esta Carta de 1992 se dice que la investigación en la educación geográfica es fundamental, y además en dos aspectos básicos: por una parte, la investigación teórica sobre "desarrollo de las capacidades de entendimiento espacial, percepciones del medioambiente, actitudes hacia otras personas, lugares y problemas"; por otra, la investigación aplicada sobre el "desarrollo y evaluación de métodos de enseñanza y materiales en campos que incluyan nuevas informaciones tecnológicas, educación medioambiental y para el desarrollo y estudios interculturales y globales". Como se resalta en este documento, la investigación es fundamental para innovar.

Por último, comparando estas tres Cartas con la *Declaración de Seúl* del año 2000, que es la expresión del colectivo de geógrafos asociados en la Unión Geográfica Internacional (Comisión de Educación), podemos comprobar que todos inciden en la necesidad de potenciar la investigación en la educación geográfica, para la formación ciudadana, para la tolerancia intercultural y para entender el desarrollo sostenible.

Las finalidades educativas de la geografía para comprender el siglo XXI son muy diferentes de las que se exponían en los años centrales y finales del siglo XIX. Los estados liberales que buscaban su legitimación por medio del poder militar y de la creación de una cultura territorial tienen sus cimientos socavados por el proceso de globalización. Actualmente, a principios del siglo XXI las innovaciones técnicas bélicas, los procesos de construcción supraestatal (como la Unión Europea o Mercosur) y la internacionalización de las empresas financieras y de comunicaciones hacen menos necesario el poder de los estados nacionales. Por eso la geografía escolar no tiene los mismos objetivos que antaño, aun cuando los ropajes conceptuales sean semejantes.

Para entender el mundo globalizado y en estado de riesgo, es preciso conocer la geografía de una manera diferente de como se hacía en los siglos anteriores. Una afirmación sencilla pero que se enfrenta al obstáculo de las rutinas en la forma de enseñar y en el carácter obsoleto de algunos recursos educativos (como libros de texto y mapas colgados en la pared). Enseñar geografía en la actualidad debe servir para entender el riesgo ambiental del mundo y la seguridad local, para afrontar los nuevos retos del espacio afectivo y el territorio político, y para conocer el medio local donde se desarrolla la vida cotidiana. Las aportaciones de las nuevas geografías han servido para entender que, además del territorio que aparece frente nuestros ojos, está el espacio simbólico, afectivo y de comportamiento que se ubica dentro de cada uno y que se encuentra en interacción permanente con el exterior, con la cultura que nos rodea.

Una propuesta escolar para niños y niñas de 8 a 12 años de edad⁸

En consecuencia, lo primero que habrá que preguntarse es: ¿para qué puede servirle a un niño o a una niña de 8 a 12 años estudiar geografía?, ¿Qué conocimientos y actitudes puede facilitarle el estudio de su entorno y el planteamiento de nuevas preguntas sobre su país y el mundo? ¿Cómo puede servirle este conocimiento para resolver algunos enigmas que se formula en la cotidianidad, a la vez que le permita preguntarse otras cuestiones de mayor profundidad y para cuya resolución necesi-

⁸ Aun cuando el estudio del espacio se aborda durante toda la educación básica, en el desarrollo del capítulo se hace referencia a la edad promedio en la que los alumnos cursan asignaturas con el enfoque del espacio geográfico; es decir, de tercer grado de educación primaria a primer grado de secundaria, considerando la edad de 8 a 12 años como referencia general.



te más tiempo y nueva información? ¿Cómo puede afectar a su conocimiento de México por parte de las personas de 8 a 12 años de edad?

De esta manera, las finalidades pueden clasificarse en dos categorías. Por una parte las que son más pragmáticas y utilitarias y, por otra, las que permiten el desarrollo de nuevas preguntas para interpretar la realidad. Si además consideramos que en México se propone el estudio del medio local y del propio país como marco espacial en estas edades, podemos decir que las finalidades de la geografía se concretan en:

Cuadro 1. Finalidades de la enseñanza de la Geografía	
Pragmáticas	Plantear conjeturas
Observar el medio en el que estamos insertos: insolación, frío, calor, ruidos, olores, volúmenes.	¿Por qué hace más frío en invierno? ¿Quiénes son responsables de los desequilibrios ambientales?
Saber desplazarse en la ciudad o en el lugar en que se vive. Confeccionar un itinerario en México.	¿Por qué hay violencia en algunas calles, en distintos barrios, en algunos países?
Saber elegir un lugar para pasar un fin de semana o las vacaciones, de acuerdo con sus deseos.	¿Cómo se conciben los tiempos de ocio según la edad, el género, la condición social?
Saber comparar la distribución de objetos y personas en lugares distintos al suyo, localizándolas en un mapa (por ejemplo, la población en México).	¿Cómo se distribuye la riqueza en México? ¿Por qué hay desigualdades? ¿Cómo podría mejorarse las condiciones de vida de la calle donde vivo?
Comparar las formas de vida de otras personas que aparecen en los medios de comunicación e Internet (por ejemplo, su ciudad y otras de México).	¿Por qué en la vida cotidiana de algunos países las mujeres no tienen acceso a los espacios públicos, como los varones?
Saber localizar un lugar en un atlas o en Google Maps. Explicar las características de la frontera de Río Grande-Río Bravo.	¿Por qué han cambiado las fronteras de los países? ¿Por qué se agrupan algunos países? ¿Por qué es tan importante la frontera entre México y Estados Unidos de América?
Comprender las identidades espaciales y culturales (regiones, naciones, lugares).	¿Por qué hay nacionalismos? ¿Por qué hay racismo? ¿Cómo se organizan los seguidores de un equipo de fútbol o de un grupo musical?

Este tipo de finalidades y metas en la búsqueda de explicaciones sobre la realidad geográfica observada y representada, en mapas, fotos o videos, implica un análisis de la realidad espacial, en la cual se construyen las relaciones sociales e individuales. Los niños entre 8 y 12 años están construyendo su mundo afectivo en relación con otras personas en un contexto delimitado –un hogar, una calle, un barrio, una escuela– donde hay relaciones de poder que pueden ser objeto de análisis escolar.

Todo ello conduce a combinar diferentes escalas en la construcción de la ciudadanía. Por una parte, en el ámbito doméstico familiar, sobre todo como consecuencia de las distintas maneras en que las personas se organizan en sus células básicas, y ello no sólo en la cultura occidental, con sus rupturas matrimoniales, sino en otras con distintas formas de organización: islámica, china o hindú. En estos contextos los niños conocen una forma de establecer relaciones de poder que pueden acabar asumiendo como naturales, lo que condiciona su manera de integrarse en otros ámbitos de socialización, como es la escuela. El ámbito doméstico ha sido descuidado en los análisis de la geografía y sólo desde algunas posiciones próximas a la del género y a la humanística se han hecho algunos estudios que nos muestran la importancia de estas relaciones. Más allá de la descripción etnográfica existe un conjunto de actitudes, emociones y relaciones sociales que pueden analizarse en una educación geográfica; por ejemplo, el miedo a no contar con dinero para fin de mes, cuando se percibe un salario bajo, obliga a algunas personas a aumentar su carga horaria laboral, lo que condiciona el resto de sus actividades, entre ellas la comunicación con su familia.

La vida comunitaria en las calles y barrios urbanos y rurales muestra un aspecto esencial de la ciudadanía. La participación ciudadana en los proyectos urbanísticos es una de las claves que permiten valorar las posibilidades de democratización de la vida urbana. Es preciso fomentar el diálogo y la participación entre los agentes sociales que transforman el medio urbano, como reclaman ya algunos geógrafos; por ejemplo, Horacio Capel (2005), al explicar el modelo de

Barcelona. En este mismo sentido podría estudiarse cómo se organizan las calles y barrios del lugar donde viven los alumnos, o bien cómo participan ellos mismos en la vida de la escuela, en especial en las actividades que se hacen al aire libre.

Los conocimientos y habilidades geográficos básicos

Los conocimientos que necesitan los niños o las niñas de 8 a 12 años de edad en México están regulados por la currícula escolar. Se puede entender que las leyes o normas curriculares son las que educan a los niños, pues crean un marco para elaborar los programas escolares y para definir el contenido de los materiales educativos.

Sin embargo, la educación de los alumnos depende de las actividades que confecciona el profesorado en sus aulas, y de las relaciones que establecen los alumnos entre sí y con el docente. Igualmente, otro factor que determina la educación escolar es la influencia que ejercen las familias sobre sus hijos o hermanos. Como no todos los factores pueden abordarse en un artículo como éste, sólo se comentarán las posibles interpretaciones que hace un docente de las disposiciones legales.

Para ello, se hace referencia a las disposiciones oficiales de la Secretaría de Educación Pública (2009). Por ello, lo que sigue es una interpretación personal de quien esto escribe, realizada desde su experiencia como docente y formador de docentes en España, y que en ningún caso pretende convertir en verdad oficial.

Los conocimientos que se desea enseñar se enmarcan en el desarrollo de las competencias básicas. Dicha contextualización es común a todos los países de la OCDE y, por lo que sabemos, ha adquirido un gran desarrollo en el primer decenio de este siglo XXI en los países de la Unión Europea. En el caso de España, se han seleccionado ocho competencias básicas para la Educación Básica y Obligatoria. Las competencias son una oportunidad para pensar, en el ámbito local, cómo



puede incidirse en la educación desde la formación profesional como docentes y para actuar, a nivel global, compartiendo experiencias y adoptando líneas de trabajo que son comunes en el diseño curricular elaborado desde las altas jerarquías educativas.

En el documento consultado (SEP, 2009) se opta por el desarrollo de competencias geográficas y se hace referencia al manejo de la información geográfica, en especial el análisis y la representación de la información geográfica. Aquí es necesario hacer dos precisiones:

- a) La información geográfica se presenta, al menos, en cuatro códigos diferentes: lingüístico (oral, escrito), simbólico (cartográfico), estadístico (matemático) e icónico (imágenes de paisajes). Todo este trabajo supone una labor de codificar la información y de volver a conceptualarla para poder expresar sus resultados.
- b) La información geográfica es cada vez más abundante, tanto en los medios de comunicación de masas, como en los nodos de internet. Por eso un alumno debe saber seleccionar dicha información y actuar con autonomía de criterio; es decir, ser crítico ante la información que recibe y, a veces, le satura.

Además, debe de considerarse que, en caso de seleccionar algunas competencias básicas, es más fácil diseñar actividades interdisciplinarias. Por ello, el alumno, al aprender geografía, tiene la oportunidad de desarrollar otras competencias, como se muestra a continuación:

Cuadro 2. Relación entre competencias básicas y específicas

Competencias básicas de la OCDE	Propuesta de competencias específicas para Geografía
Comunicación Lingüística	Analiza, representa e interpreta información geográfica.
Competencia Matemática	Transforma las magnitudes absolutas en números relativos.
Competencia Digital en el proceso de la Información	Selecciona con criterios los documentos que va a relacionar con las tareas escolares.
Competencia de Interacción con el Medio Físico	Se relaciona con la diversidad natural, que promueve una relación compatible con la naturaleza (desarrollo sostenible).
Competencia Cultural y Artística	Valora la diversidad cultural en la interpretación del espacio.
Competencia de Aprender a Aprender	Maneja la información geográfica en un proceso de continuo conocimiento.
Competencia Social y Ciudadana	Promueve el desarrollo de su identidad en tolerancia con otras formas de vivir (diversidad cultural).
Competencia de Autonomía de criterio para adoptar decisiones	Sabe vivir en el espacio, siendo capaz de identificar soluciones a los problemas analizados.

Con ello lo único que se hace es abrir un camino a la posibilidad de establecer un diálogo interdisciplinario con otras asignaturas escolares. Entendemos que para este tipo de relaciones es indispensable asegurar una buena formación específica, con el fin de evitar el riesgo de abordar los contenidos con superficialidad. Lo que defendemos es la necesidad de construir un conocimiento escolar desde las materias de conocimiento y un planteamiento didáctico. Para ello, es preciso construir proyectos didácticos.

De las voluntades a la programación de aula

A un profesor le interesa saber cómo trasladar este tipo de reflexiones teóricas a una programación de aula. Las reflexiones teóricas permiten generar una buena praxis, pero es preciso orientar este trabajo.

Para concretar los aprendizajes esperados, pueden establecerse múltiples relaciones horizontales y verticales entre las finalidades, los conocimientos, las habilidades y actitudes. Así, un concepto puede estar relacionado con más de una habilidad y actitud. Esta manera de relacionar los elementos de un marco curricular debe servir para avanzar un poco más en la selección de los contenidos que desea trabajarse en las aulas. El cuadro 3 es una propuesta que surge del análisis de la geografía como materia científica. Para poder concretarla en el ámbito escolar debe definirse la metodología didáctica, que es consecuencia de la elección de una manera de enseñar y aprender.

Cuadro 3. Elementos de un marco curricular de Geografía para alumnos entre 8 y 12 años			
Finalidades	Conocimientos	Habilidades	Actitudes
Observar el medio. Percibir los fenómenos.	Tiempo: meteoros y sus relaciones (temperaturas, precipitaciones).	Leer los datos del tiempo (entender el concepto de temperatura media).	Querer conocer los motivos de lluvia o del calor del día.
Saber desplazarse. Observar lugares que aparecen en televisión.	Mapas, planos, itinerarios. Conocer las partes de un plano de la ciudad donde vive.	Orientarse, medir y comparar. Trazar un itinerario para orientar a un viajero.	Querer relacionar realidad y su representación en mapas y fotos.
Conocer nuevos lugares. Ver la distribución de elementos (v.gr. ríos en México).	Litoral, montañas, playas, bosques. Paisajes de México con sus elementos.	Informarse sobre lugares desconocidos. Localizar lugares en mapas.	Desear ver nuevos lugares y explicar sus diferencias.



Describir semejanzas y diferencias en México. Regiones homogéneas.	Regiones, interacción ser humano y medio. Espacios públicos en una ciudad.	Comprobar la distribución de elementos geográficos.	Comprender cómo usamos el espacio público.
Explicar las desigualdades en el mundo. Localizar barrios con problemas en la ciudad.	Desarrollo desigual, globalización. Distribución de la población y el ingreso por habitante en México.	Entender las gradaciones cartográficas para poder leer un mapa temático.	Relacionar el espacio con las desigualdades y querer buscar soluciones.
Relacionarse en el espacio virtual.	Ciberespacio, flujos, redes. Imágenes de satélite. Mapas on-line.	Saber utilizar los recursos informáticos.	Querer comunicarse y saber analizar la información.
Entender las identidades espaciales (v. gr. la diversidad cultural de México).	Modos de vida, nacionalismos, espacio subjetivo, país.	Lectura simbólica del espacio (nodos, sendas, hitos, bordes).	Comprender cómo nos apropiamos del espacio vital.

Cada docente debe concretar en el aula esta taxonomía de elementos de acuerdo con algunos principios básicos de la didáctica de la geografía. Por una parte se consideran los principios organizadores de la disciplina, por otra el contexto social del centro escolar donde se trabaja. De esta manera, sería necesario precisar cómo se materializa el programa de clase en relación con los factores que aparecen reflejados en el cuadro 4. Después, será oportuno realizar la secuencia de actividades, para lo cual se habrá optado por algún tipo de metodología.

Se entiende por intención didáctica esa manera específica de relacionar los factores que determinan el trabajo de un docente en el aula. Es decir, cómo se integran los contenidos propios de la geografía con las capacidades del alumnado en un contexto social determinado. No se trata de estrategias aisladas que dependan del "arte" de una persona, sino de decisiones meditadas planteamientos como: ¿qué contenidos son más útiles para desarrollar la autonomía intelectual de una persona?, ¿qué problemas voy a encontrarme al seleccionar recursos para

enseñar a mis alumnos?, ¿cómo puedo valorar sus aprendizaje y calificarlos de una manera justa?

Una estrategia didáctica supone una manera de entender el saber escolar para que éste propicie la emancipación individual, o sea, para que permita a cada persona desarrollar su autonomía. Por esto la geografía debe partir de las ideas espontáneas y definir una meta configurada para interpretar el medio donde se vive por medio de argumentos racionales.

Cuadro 4. Factores que definen la programación de clase para alumnos entre 8 y 12 años	
Principios geográficos.	Percepción y observación del medio. Distribución y localización de elementos. Relaciones entre dos elementos de un paisaje.
Capacidades del alumno en su edad correspondiente.	Capacidad para transformar hechos por observación en categorías conceptuales (análisis). Elaborar pequeñas interpretaciones.
Contexto social del centro escolar.	Limitaciones del paisaje observado. Estudio de la variedad espacial y capacidad de movimientos en alumnos.
Ritmo temporal de aprendizaje (secuencia lógica que se debe seguir).	Percibir, contraste con observación dirigida, análisis, distribución, localización, interpretación y representación.
Criterios de evaluación.	Valorar las dificultades de conceptuar los elementos observados. Valorar la dificultad de representar las informaciones en códigos lingüísticos y cartográficos.

Es evidente que los docentes al programar un conjunto de actividades deben considerar las dificultades a que pueden enfrentarse. Por ello nos parece necesario contar con una guía del proceso de aprendizaje con sus respectivas sugerencias didácticas, con una descripción tan clara y concisa como la que presenta el documento de la SEP (2010):

En los primeros años, la adquisición de conocimientos se inicia a partir de la observación, ya que para los niños pequeños es más fácil primero observar lugares e imágenes, luego describirlos y después conceptualizarlos. Es fundamental que se fomente la localización, el sentido de orientación y la elaboración de croquis y dibujos del espacio conocido.

A nuestro juicio, debe partirse de la percepción antes de la observación. Una vez que se percibe al mundo como un todo...:

Es conveniente ir de lo conocido a lo desconocido para posteriormente, en los cursos intermedios, pasar a la abstracción de la realidad ya conceptualizable. En los últimos grados se requiere profundizar en los conceptos vinculados con los procesos de razonamiento geográfico, como la escala, la distribución y los cambios espaciales. La conceptualización no consiste en memorizar una definición, sino en construir un conocimiento que sea significativo para acceder a aprendizajes más complejos a partir de diferentes categorías de análisis del espacio geográfico: el lugar, el medio, el paisaje, la región y el territorio.

Por ello es preciso definir una metodología didáctica. En el caso de una planeación de clase una de las primeras decisiones estriba en definir esta metodología, pues sin ella los contenidos no pueden desarrollarse de manera adecuada ni puede realizarse la secuencia de actividades. En este caso la metodología se sustenta en la reconstrucción racional que los alumnos hacen del conocimiento sobre aspectos de su vida cotidiana que se relacionan directa o indirectamente con el espacio del lugar donde viven o del país entero. Para hacer esta tarea de interpretación es preciso recurrir a algunas técnicas de trabajo específicas, como las que se recogen en el cuadro 5. Además se han seleccionado algunos contenidos, tal como ya se ha comentado, y que más tarde van a concretarse.

Cuadro 5. Habilidades que pueden desarrollar alumnos de 8 a 12 años

Cartográficas	Ikónicas	Estadísticas	Verbales
Entiende croquis y planos convencionales. Distingue líneas, puntos y superficies. Conoce símbolos habituales de los mapas.	Compara fotografías aéreas y planos. Obtiene información de fotografías aéreas. Sitúa objetos de fotografías en planos.	Elabora medias aritméticas. Entiende el concepto de número relativo.	Lee y diferencia partes de un todo en documentos. Sabe encontrar las ideas principales y hacer esquemas. Sabe consultar diccionarios.
Entiende escalas en mapas e identifica los lugares en un atlas. Sabe trazar rutas, identifica el Norte y relaciona componentes. Mide distancias.	Interpreta los elementos de un paisaje indicando relaciones en un territorio.	Sabe comparar diferentes magnitudes (población, longitud de ríos, entre otros). Compara variables entre sí a través de números relativos (medias).	Elabora esquemas conceptuales de los hechos analizados. Busca nueva información en enciclopedias y en Internet.
Hace mapas simplificados, copia lugares de atlas. Hace modelos de calles con usos del suelo. Dibuja símbolos y leyendas.	Elabora croquis sobre fotografías y coloca comentarios en éstas. En mapas localiza países que aparecen en televisión.	Hace tablas estadísticas y gráficas de barras. Localiza con ayuda de cuadrículas en planos cartesianos.	Sabe hacer resúmenes y escribir textos sobre temas estudiados. Recapitula su aprendizaje.

Si se acepta esta simplificación de habilidades que puede desarrollar una persona a dichas edades, se puede avanzar en la planeación didáctica. Se debe subrayar que la síntesis anterior es fruto de las investigaciones educativas que se han realizado y por tanto tienen la validez que se le supone a los resultados de un trabajo riguroso.⁹

⁹ Este cuadro es un esbozo de una argumentación más sólida que se mantiene en la segunda parte de mi libro, *Didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio* (Barcelona, Serbal, 1999). En esta sección, especialmente en los capítulos 5 y 6, puede encontrarse una explicación más profunda de lo que aquí resumimos.

A partir de los contenidos y la metodología didáctica es momento de formular el diseño de una unidad didáctica que sea coherente con los planteamientos teóricos. El reto consiste en educar de manera coherente con lo que se ha expuesto en líneas precedentes. Para ello es conveniente contar con el soporte de un plan didáctico, pues el trabajo en equipo es mucho más efectivo. La experiencia de muchos años en la formación permanente en países iberoamericanos indica que la organización de proyectos de trabajo colectivos (planeación didáctica) es la mejor manera no sólo para avanzar en el campo de la innovación, sino para obtener una mayor satisfacción en el trabajo diario.

Orientaciones para la práctica docente.

Valores, conocimientos, metodología y actitudes para elaborar una propuesta de trabajo en el aula

En este último apartado se presenta una propuesta de unidad didáctica sobre el ámbito temático de la conflictividad en la vida cotidiana y, específicamente, en las ciudades y espacios rurales de México. El propósito es mostrar cómo es posible avanzar en el campo de la innovación sumando reflexiones teóricas y una voluntad decidida por mejorar la docencia en las aulas.

Se ha elegido el asunto del conflicto geográfico (social, ambiental, riesgo local y planetario) para ejemplificar cómo una situación de vida cotidiana puede transformarse en un objeto de estudio escolar. Para ello hay que “filtrar” la expresión de la voluntad espontánea. Con base en los cuadros 3, 4 y 5 puede definirse la secuencia de actividades y la selección de conceptos y habilidades. Los cuadros 1 y 2 permiten definir las finalidades de acuerdo con la voluntad de mejorar la convivencia democrática y colaborar con otras asignaturas en el cumplimiento de una meta común para el programa educativo del centro escolar: aspecto en el



que debe colaborar toda la comunidad educativa (alumnos, docentes, vecinos, familias y autoridades).

¿Por qué los conflictos de la vida cotidiana como objeto de estudio? En primer lugar por su relevancia geográfica. En la escala regional y nacional los derechos ciudadanos suelen identificarse con los derechos de representación política y manifestación de las libertades individuales. Es una manera de entender la ciudadanía asociada al patriotismo “constitucional” y a la consolidación de los hechos nacionales del siglo XIX, y corresponde a una lectura ilustrada de la realidad social y geográfica heredera del ascenso de la burguesía al poder, que como tal se consagra en la *Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano* de la Revolución Francesa.

Estos valores han sido cuestionados por algunas personas y grupos. En primer lugar, por las mujeres, que se veían excluidas de la participación pública; luego, por las personas con menos rentas, dado el carácter patrimonial del derecho al voto; y después, por las personas que vivían en lugares colonizados, pues se veían sometidas a las normas emanadas por el poder imperial. Esta situación trata de modificarse a través de los diferentes tratados y pactos sobre los derechos humanos que proceden del trabajo realizado en el seno de la Organización de Naciones Unidas (ONU) después de la Segunda Guerra Mundial. Sobre todo es una situación que es percibida de forma negativa o escéptica por gran parte de la población local.

La asunción de unos valores universales como referentes para toda la humanidad surge, por tanto, del fracaso de la obra civilizadora de los pueblos enfrentados en las dos guerras mundiales. En este contexto es donde se inscriben la *Declaración universal de los derechos humanos* de 1948, el *Protocolo facultativo del pacto internacional de derechos civiles y políticos*, aprobado como tal en 1966 y como pacto internacional en 1976, y que va acompañado del *Pacto sobre derechos económicos, sociales y culturales* (también en 1976) y uno final destinado a abolir la pena de muerte en 1989. Son declaraciones sin implicaciones jurídicas, pero con

un valor moral que permite a los ciudadanos presionar a sus gobiernos y, de este modo, promover una manera distinta de entender las relaciones democráticas y el ejercicio de la ciudadanía.

Así, no podemos desligar esta proclamación de derechos universales de lo que supone el proceso de globalización. La mundialización de las relaciones financieras, de mercancías, de informaciones ha generado un mayor conocimiento de la organización de sociedades diversas. Pese a los debates que ha suscitado este proceso,¹⁰ no cabe duda de que éste ha favorecido e incrementado la interrelación de personas y sociedades.

No obstante, este proceso también ha dado lugar a que aumenten las desigualdades entre los estados más ricos y los más pobres, como registra el *Estado mundial de la población* de la ONU, que precisa que si la diferencia en el ingreso per cápita entre el 20% más rico y el 20% más pobre del mundo era 30/1 en 1960, había ascendido a una proporción 74/1 en 1999.¹¹

En este sentido, la educación ciudadana desde la geografía no puede dejar de analizar las desigualdades en el acceso a los recursos naturales y en relación con el bienestar humano derivado de los servicios imprescindibles para adquirir una condición de vida digna: una evolución que implica un análisis en diferentes escalas y con diferentes indicadores, como se pone de manifiesto en los estudios internacionales que se han consultado.¹²

Para analizar las metas de una educación ciudadana universal deseamos partir de las declaraciones institucionales. No para aceptarlas sin cuestionarlas, sino

¹⁰ Nos ha interesado el debate entre Giddens y Hutton: Giddens, Anthony y Will Hutton (eds.) (2001), *En el límite. La vida en el capitalismo global*, Barcelona, Tusquets.

¹¹ Hemos tomado estas referencias del informe de Fundación de las Naciones Unidas sobre la Población (UNFPA): *El estado de la población mundial 2002*: www.unfpa.org/swp/2002/espanol

¹² Los estudios de la ONU muestran que la pobreza ha disminuido en Asia Oriental (en especial en China) mientras que ha aumentado en África central y en Europa oriental en los últimos años del siglo XX. Por su parte, las Organizaciones No Gubernamentales (Cultura de la Pau, Médicos sin fronteras, entre otras) nos informan periódicamente de la localización de los conflictos bélicos, de las crisis humanitarias y de los problemas estructurales.

para saber qué tipo de problemas enuncian y conocer cómo puede afectar a un programa de educación geográfica.¹³ En el caso concreto de México entendemos que la conflictividad es un asunto que permite ejercer la participación ciudadana desde la escuela. En el tercer grado de primaria, los niños de 8 años abordan los referentes básicos de la geografía y la historia, en la escala estatal, con la asignatura *La entidad donde vivo*. En el lugar donde ellos viven hay conflictos, así sea en el seno de la familia, en la escuela o en las calles. El conflicto es algo intrínseco a las relaciones humanas y no debe ocultarse.

Igualmente, los niños de 9 a 11 años tienen la asignatura de Geografía, que contribuye al conocimiento del territorio nacional en cuarto grado y del mundo en sexto grado. Por lo tanto, ellos pueden entender cómo la conflictividad existe en diferentes lugares del mundo y no es exclusivo de su localidad y país. Además, deben entender cómo dichos conflictos suponen una toma de decisiones para superarlos, o bien el fracaso de acciones que han dado lugar a problemas ecológicos o sociales (por ejemplo, las guerras). Incluso esta manera de abordar de manera secuencial el conflicto en los años de la primaria facilitaría su análisis a manera de integración en el primer año de Educación Secundaria, con la asignatura Geografía de México y del Mundo.

Veamos un ejemplo de unidad didáctica para trabajarse en tercer grado de primaria. La podríamos presentar tal como indicamos en la ficha siguiente, siendo conscientes que representa tan sólo un bosquejo que se debe matizar y completar en la práctica escolar:

¹³ Un ejemplo de lo que queremos decir con el mantenimiento de una actitud crítica ante los informes de organizaciones mundiales se encuentra en el estudio realizado por Toro Sánchez, F. J. y G. Gagliardini, "La seguridad alimentaria y la FAO: una revisión crítica de los informes sobre el estado mundial de la agricultura y la alimentación", en *Biblio3W. Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, núm. 637, marzo de 2006. En este artículo se subrayan las contradicciones de los informes, pues éstos no analizan las desigualdades del mercado internacional, que es valorado como sistema que permite regular la producción mundial.

EJEMPLO

Título: Los conflictos en la vida de mi calle y mi ciudad.

Propósitos:

- Indagar en la vida del barrio y de la calle para conocer qué conflictos existen y cómo afectan a la vida social y espacial.
- Entender cómo existen diferentes situaciones de riesgo en relación con el territorio y con las condiciones de edificación.
- Conocer los problemas de seguridad ciudadana en las calles y en los hogares, planteando soluciones para mejorar la convivencia.

Metodología:

Se procederá desde las preguntas iniciales para comprender los estereotipos y prejuicios del conocimiento común y se avanzará hasta la explicación racional del problema, proponiendo posibles soluciones.

Secuencia de actividades:

La primera fase consiste en obtener información del propio alumnado en relación con el problema que vamos a analizar. Para ello puede hacerse:

- Una pequeña encuesta a partir de preguntas cómo ¿qué ocurre en tu casa cuando no hay trabajo: qué hacen tus padres?, ¿qué lugares te producen miedo en la localidad donde vives?, ¿a dónde te prohíben ir tus padres si vas solo?, etcétera.
- Un dibujo o un gráfico muy esquemático de los trayectos habituales entre la casa y el colegio, indicando los lugares que les agradan más y los que no les gustan.
- Una redacción sobre cómo usa cada uno el espacio comprendido en el trayecto entre su casa y el colegio.

Una vez que se obtiene esta información de cada alumno, se pide al grupo que elabore un mural con el plano de la ciudad, en el que señale:

- Los lugares considerados más peligrosos.
- Los lugares más agradables.
- Los lugares a donde pueden ir con su familia.
- Los lugares a donde no pueden ir solos.

La segunda fase del trabajo de la unidad didáctica comienza con este esquema de actividad grupal, pues permite confeccionar un guion de trabajo con nueva información que suministre el docente en el aula. Previamente, los alumnos deben conseguir o preparar el siguiente material:

- Documentos resumidos y adaptados de lugares y zonas de riesgo en la ciudad por tráfico, inundaciones, violencia, derrumbes de edificaciones, terremotos. Es decir, una síntesis de los riesgos existentes en el lugar donde viven.
- Documentos cartográficos con las calles próximas al centro escolar, para poder orientarse y trabajar itinerarios.
- Estadísticas del número de vecinos del barrio y sus ocupaciones, de los servicios que ofrece el barrio (centros sanitarios, educativos, entre otros), y de los lugares donde se comete más delitos o que se considera peligrosos.
- Un plano de la ciudad, para situar el barrio en relación con el resto de la ciudad y colocar en aquél los elementos simbólicos de ésta.
- Fotografías de diversas calles del barrio, para situarlas en el plano.

De esta manera, puede ayudarse al alumnado a leer las calles de su barrio y valorar la peligrosidad en relación con problemas ambientales y sociales. Estamos trabajando así el lugar, que, como bien dice la SEP:

El lugar es un espacio concreto que tiene un significado específico y que se distingue por su singularidad, identificado generalmente, por un nombre. Genera un sentido de identidad por sus características irrepetibles. Es la escala más pequeña de análisis; se trata del espacio inmediato que genera un sentido de pertenencia e identidad en relación con el barrio o la comunidad.

Por eso es conveniente que las actividades planteadas se relacionen con las que realizan las personas en el lugar: trabajan, estudian, conviven y tienen miedos. Además, las actividades deben ser sencillas, con datos sintéticos procedentes de informes verbales, cartográficos, estadísticos e icónicos.

La tercera fase de la unidad didáctica supone la elaboración de las conclusiones. Se trabaja con los datos obtenidos en la segunda fase y el contraste con los que aparecían en la primera. Se escribe un informe o resumen de todos los hechos que se han aprendido en clase y su posible aplicación al lugar donde se encuentra situado el centro escolar.

En este momento es muy importante que ayudemos al alumnado a redactar sus conclusiones, así como a elaborar un mural con fotografías, imágenes recogidas en revistas, publicidad o diarios, y hacer algún mapa conceptual para poder relacionar los conceptos y palabras estudiados. De esta manera, se podrá concluir en el estudio de la ciudad donde vive el alumnado y desarrollar un modelo genérico para el estudio de otras ciudades.

Ejemplos semejantes de unidades didácticas para el estudio de México o del planeta Tierra, pueden realizarse en los cursos de cuarto a sexto de primaria y en primer grado de educación secundaria. Para ello es importante organizar bien:

- a) Los objetivos didácticos:¹⁴ las finalidades que se pueden alcanzar con alumnos de 8 a 12 años de edad y con los recursos educativos que tenemos en nuestro centro escolar. Es muy importante transformar los objetivos en preguntas para poder desarrollarlas con los alumnos.
- b) La secuencia de actividades didácticas, que debe ser acorde a una determinada metodología y coherente con las propuestas de actitudes y valores que deseamos potenciar.
- c) La selección de contenidos conceptuales y hechos informativos que vamos a trabajar en el aula. Debemos ser conscientes de la imposibilidad de trabajar con todos los contenidos y por ello la necesidad de abordar algunos en relación con los objetivos, los criterios de evaluación y la metodología.

En este sentido es factible seleccionar algunas preguntas básicas y contenidos a desarrollar, tal como se formula en el cuadro 6.

Cuadro 6. Preguntas básicas y contenidos a desarrollar en unidades didácticas de Geografía en educación básica	
Preguntas	Contenidos
¿Son más seguras las grandes o las pequeñas ciudades?	Estudio del sistema urbano en México. Territorios políticos.
¿Por qué hay sensación de peligro en ciertos barrios urbanos?	Problemas urbanos y organización social. Estratos sociales y creación de guetos urbanos en algunas ciudades de América.

¹⁴ En el caso de los programas de Geografía en México es importante considerar que los aprendizajes esperados son el referente básico para diseñar una planeación didáctica que responda debidamente al enfoque de la asignatura.

¿Qué peligros ambientales existen en las grandes ciudades?	Contaminación atmosférica, ruido, hacinamiento, inundaciones, terremotos en ciudades de América Latina.
¿Qué paisajes nos ofrecen más tranquilidad y conocimiento de la diversidad ambiental?	Paisajes de México y América Latina, con localización de ríos, montes, playas, cabos y golfos.
¿Cómo afecta la organización de un centro escolar, una ciudad y un Estado a la seguridad de las personas?	Organización social y política de los territorios.

Estas preguntas y otras similares¹⁵ sólo serán relevantes en la medida que procedan del debate entre docentes que conocen bien su profesión y que han reflexionado sobre el saber escolar. Por eso se reivindica el desarrollo de buenas planeaciones didácticas, a imagen de las que se potenciaron en el Reino Unido en los años 70 del siglo XX. No nos extenderemos en hablar sobre esta experiencia, pero sí mencionaremos que sus publicaciones coincidieron con la mejora de la educación en las aulas de la enseñanza básica, en un momento en que se generalizaban las “escuelas comprensivas”.

Si se estimula el trabajo cooperativo de docentes en grupos, que se concentran en unos pocos proyectos curriculares (con sus bases teóricas, materiales y programas de formación docente), puede garantizarse la mejora del aprendizaje en las aulas. La innovación no depende de que haya buenas leyes, sino de los buenos docentes. Y éstos adquieren su compromiso ético y profesional cuando son partícipes de los programas de innovación. La ventaja de los proyectos curriculares es que aúnan la teoría y la práctica escolar, algo que se olvida con frecuencia en las innovaciones educativas.

¹⁵ Por ejemplo, sobre el ocio y el tiempo libre hemos desarrollado un programa de trabajo que puede comprobarse en la editorial NauLlibres y el proyecto Gea-Clío; por ejemplo: Boïls Tuzón, Eladia *et al.* (1995), *El ocio en los espacios urbanizados. Orientación teórica y praxis didáctica*, Valencia Publicaciones. También se puede consultar sobre el proyecto Gea-Clío en la página: www.geaclio.com

2. ¿Cómo enseñar geografía en educación básica?



Pilar Benejam Arguimbau

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA

Para qué enseñar geografía: tres razones básicas

1. La geografía figura en los currículos escolares porque, como dice Edward Soja, es una manera extremadamente interesante de comprender el mundo. La geografía explica la organización espacial de las sociedades humanas; es decir, cómo las relaciones sociales van transformando el territorio a lo largo del tiempo y cómo, simultáneamente, la configuración espacial de un territorio influye en las estructuras sociales.

Para estudiar un lugar, las variables espaciales, temporales y sociales difícilmente pueden separarse, lo cual justifica el creciente interés por el estudio integrado de las Ciencias Sociales. Mientras esta empresa conjunta sigue sin encontrar la formulación deseada y la aceptación necesaria, la geografía pone su énfasis en el objetivo de que los alumnos vayan construyendo conceptos espaciales básicos que les sirvan para conocer e interpretar el mundo en que viven.

2. Debido al conocimiento que procura y a la manera como se enseña, la geografía participa en la finalidad general de la educación, la cual consiste fundamentalmente, en ayudar a los alumnos a que desarrollen tres capacidades básicas: pensar por sí mismos, explicar el diálogo y participar. Estas intenciones son una aspiración, pero saber a dónde se quiere llegar orienta e ilumina las acciones educativas.

- Los alumnos deben trabajar el conocimiento de manera que aprendan a pensar por sí mismos, porque queremos ayudar a formar personas libres, críticas, que puedan decidir y que no se dejen engañar, seducir ni dominar. Por otra parte, esta autonomía parece imprescindible dado que vivimos en un mundo en cambio permanente que exige seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.
- Los alumnos deben trabajar el conocimiento en comunicación y diálogo con los demás. La educación pretende que los alumnos sean personas dialogantes, capaces de considerar que las razones de los demás pueden ser tan auténticas como las propias. La educación trata de ayudar a formar seres humanos que aprendan a convivir, aceptando la diversidad y la igualdad.
- Los alumnos deben aprender a participar de manera activa en su aprendizaje y en todas las ocasiones en que son requeridos para colaborar en busca de respuestas o posibles soluciones. La educación pretende formar personas participativas, comprometidas, congruentes entre lo que piensan y lo que hacen.

3. La geografía colabora decisivamente en la formación de valores y actitudes porque plantea, trabaja y debate problemas relevantes y busca propuestas alternativas de conciencia espacial, de justicia social, de equilibrio ambiental, de identidad cultural y de solidaridad planetaria. La geografía contribuye a la reflexión, el diálogo y el debate para favorecer actitudes comprensivas, solidarias, cooperativas y sostenibles.

¿Qué enseñar de geografía? Conceptos espaciales básicos

La temática que estudia la geografía en cada nivel escolar se concreta en los programas que conforman el currículo nacional. Sin embargo, el conocimiento geográfico debe desarrollar conceptos espaciales básicos en todos los niveles de la enseñanza, de acuerdo con las capacidades de los alumnos. Por lo tanto, ellos deben:

1. Reconocer que el medio físico no comporta ningún determinismo; es una realidad dada que ofrece a la acción humana diversas posibilidades, pero también presenta determinadas dificultades.

El trabajo humano, con el concurso de la ciencia y de la técnica, puede modificar el medio físico en gran manera. Suiza, por ejemplo, es el país más montañoso de Europa y, sin embargo, es un nudo de comunicaciones de primer orden. Este hecho influye poderosamente en la economía del país y, entre otras cosas, facilita la accesibilidad a sus ofertas turísticas de montaña. El marco físico y la acción humana forman un complejo interdependiente; ni uno ni otro deben privilegiarse.

2. Reconocer el espacio geográfico local, estatal, nacional, continental y mundial como espacios dinámicos, en los cuales algunas variables permanecen, otras evolucionan y algunas cambian.

Los espacios concretos o lugares se modifican con el tiempo por efecto de procesos naturales y cuando cambian los contextos culturales, las relaciones sociales o los modos de producción.

Lo que se sabe de un territorio también varía cuando nuevos conocimientos hacen que se reinterprete el saber elaborado sobre ellos. Esta historicidad y relatividad del conocimiento, siempre en construcción o en revisión, exige una actitud mental flexible, estudiosa, que admita la duda, el debate, el cambio y la reinterpretación.

3. Comprender el espacio como una realidad compleja y sistémica resultante de la combinación de procesos naturales, históricos, sociales, económicos, tecnológicos



y culturales. Estas relaciones son interdependientes e inestables, de manera que una alteración en una de ellas puede provocar cambios en todo el sistema. Estas alteraciones no siempre son previsibles; por ejemplo, la caída del muro de Berlín, que cambió el equilibrio mundial en favor de una única potencia y dio paso al triunfo de un capitalismo sin trabas. Todo ello demanda olvidar discursos didácticos lineales y adoptar uno multi-causal, tan complejo como sea posible, en cada etapa escolar.

4. Reconocer el espacio en su desigualdad como un sistema polarizado de centros dominantes y periferias dependientes, debido a los diferenciales de poder que surgen de clases sociales, etnias, género y formas de marginalización o exclusión espaciales. Esta desigualdad se entiende como un grave problema social que hace necesario lograr una mayor equidad. La didáctica crítica propone interesarse activamente en los problemas de justicia social, para comprender la división territorial del trabajo y del bienestar colectivo, dentro de la estructura global del capitalismo y dentro de las estructuras del propio país. Los alumnos deben conocer que hay políticas sociales y propuestas de planificación y organización del territorio que se orientan hacia una mayor equidad, y políticas que no la favorecen. Este conocimiento puede mover a un compromiso por mejorar la situación de la población marginada.
5. Valorar el espacio en su diversidad, considerando la multiplicidad de paisajes, pueblos, culturas, lenguas, costumbres, artes, imaginarios, opciones políticas y religiosas como una riqueza cultural. Esta diversidad constituye el bagaje cultural de la humanidad, el cual debe ser valorado, preservado, enriquecido y reinterpretado. Desde nuestra cultura, el respeto por la diversidad se sitúa dentro del marco de los derechos humanos.

Las regiones políticas y administrativas de cada país presentan gran variedad de paisajes e integran diversos pueblos con identidad propia. La didáctica propone comprender y valorar la diversidad de pueblos y culturas que existen en los territorios y las regiones que integran un Estado, para favorecer actitudes de respeto, conocimiento mutuo, aprecio y cooperación.

6. Analizar el espacio en su intencionalidad. Éste se ha conformado y modelado a partir de elementos naturales e históricos, pero ha sido básicamente el resultado

de procesos políticos. Además, es un producto cargado de ideologías. Los espacios nacionales y regionales del mundo evidencian los procesos y las relaciones sociales de producción y acumulación capitalista. Son ejemplos conocidos la división territorial del trabajo y la segmentación del espacio residencial urbano.

7. Asumir los espacios de identidad y de alteridad. Un pueblo se forma cuando un grupo humano comparte características, significados, valores, afectos y cultura. Una persona se identifica como parte de un pueblo o nación cuando siente que forma parte de este colectivo y considera sus problemas como propios. Los pueblos abiertos son dinámicos y su cultura se construye, se transforma y se comparte. Una persona forma su identidad cuando participa en proyectos en común con otras, a la vez que puede ser leal a varias patrias. Un pueblo, al tiempo que se consolida socialmente, se vincula a unos espacios de vida y de experiencia, los transforma y es transformado por ellos. Algunos autores dicen que los seres humanos somos en parte el resultado de nuestros paisajes.

La identificación con un grupo humano no presupone exclusión ni enfrentamiento con otros colectivos, con los que cabe mantener relaciones de respeto y colaboración. En un mundo global donde aumentan las tendencias homogeneizadoras se tienen en común problemas, usos y valores. Pero, al mismo tiempo, los pueblos afirman su especificidad y sus espacios.

8. Reconocer el espacio como una realidad vulnerable cuyos recursos deben ser utilizados de manera sostenible. Cabe entender a la humanidad como parte del Universo, del planeta Tierra y de la vida: un ecosistema cuyo equilibrio compromete a todos sus elementos y actores. Estas consideraciones implican, en didáctica, dedicar atención a los problemas derivados del uso y del abuso de los recursos, y considerar la necesidad de trabajar y de implicarse en acciones orientadas a la preservación y mejora del patrimonio natural y cultural.
9. Comprender la relación entre espacios globales y locales. Los espacios globales son el resultado de la teorización del conjunto de los espacios locales. Los espacios locales ejemplifican variables globales modificadas por las condiciones espe-

cíficas de cada contexto. Hoy se acepta la complejidad que combina lo general y generalizable con lo único y singular.

Los lugares y las regiones son objeto del estudio de la geografía, ya que en estos ámbitos es donde se puede explicar y entender la interdependencia y la interacción entre todos los procesos que actúan sobre el espacio. Las regiones forman parte del sistema *mundo* y establecen redes de relaciones con el espacio global, de manera que la escala a la cual se trata un problema geográfico depende del objeto de estudio. Por esta razón el currículo de Geografía hace intervenir diversos espacios geográficos, según convenga para la comprensión y posible interpretación de cada temática.

En los primeros grados escolares se prioriza el estudio del medio local en que está situada la escuela, por ser un espacio sobre el cual los alumnos pueden tener muchas referencias. Pero el lugar donde se vive debe ser comparado con otros cercanos y parecidos y con otros distantes que presenten características que contrasten claramente.

En los últimos cursos de la educación básica se tiende a centrar el estudio de la geografía en problemas globales debido a que numerosas decisiones sobre las políticas espaciales, económicas, financieras, sociales y culturales se toman a nivel supranacional, en el marco de uniones monetarias o comerciales, o en otras escalas superiores. Sin embargo, la didáctica considera que siempre debería estudiarse cómo se concretan estos problemas globales en el país y en los espacios locales, y destacar sus peculiaridades.

Cómo enseñar para que los alumnos aprendan

Para saber cómo enseñar Geografía y optar por unas preferencias metodológicas, de procedimientos, recursos o estrategias, es preciso saber por qué enseñamos



esta materia y qué pretendemos enseñar en ella. Para responder a la pregunta de cómo enseñar también parece esencial tener en cuenta como aprenden los alumnos. De la reflexión actual sobre las teorías del aprendizaje, y sin entrar en su debate epistemológico, cabe destacar cuatro puntos a tener en cuenta:

1. El conocimiento es un producto social y una reconstrucción personal

Gran parte de lo que saben los alumnos proviene de su interacción con los demás en un determinado contexto. Gracias al contacto con su medio, los niños han aprendido un lenguaje, un sistema de preferencias o valores, una manera de ver e interpretar la realidad, hábitos y costumbres. La mayor parte de las veces esta enseñanza no es intencional, pero en las mentes infantiles calan profundamente las conversaciones familiares (cómo se habla del trabajo, del consumo, de los acontecimientos sociales, de los políticos), junto con sus comportamientos, costumbres y hábitos; los libros que hay en casa; la música; los programas televisivos; y las nuevas tecnologías de la comunicación a las que el grupo familiar hace referencia y da preferencia.

Dada la importancia de las primeras edades en el aprendizaje dentro de los grupos de convivencia, la didáctica insiste en la necesidad de la escolarización en éstas y de que haya programas compensatorios cuando las circunstancias lo requieran.

2. El conocimiento contextual y la enseñanza intencional son apprehendidos según las estructuras mentales preexistentes en cada persona

Las estructuras mentales de recepción que ha construido cada alumno a lo largo de su vida captan cada conocimiento nuevo y sitúan éste en una red de relacio-

nes que le dan significado. Esta reconstrucción personal del conocimiento puede no ser la más adecuada; por ello, la didáctica insiste en la necesidad de explorar estas ideas, para poder reafirmarlas, completarlas, corregirlas o cambiarlas. Este proceso pone la comunicación en primer plano. Los alumnos deben intervenir en su proceso de aprendizaje, haciendo explícito de alguna manera lo que saben, lo que piensan o lo que valoran. Sin esta comunicación no es posible establecer un diálogo que permita que los alumnos pongan en funcionamiento sus capacidades de aprendizaje, que atiendan a las razones de los demás, que acepten un conflicto cognitivo y que corrijan, si cabe, su propio conocimiento.

3. En gran medida, el aprendizaje depende del capital social o la riqueza de relaciones de los alumnos

Parece indudable lo importante que resulta para la estabilidad emocional de niños y jóvenes sentirse integrados en grupos de convivencia, en los que ellos tengan un lugar, ya que esta forma de participación colectiva les marca normas y límites pero también les procura aceptación, estimación y estímulo. En tiempos en que la desintegración familiar merma este capital, la escuela debe atender entre sus funciones la integración social de los alumnos y procurar a cada uno, en lo posible, la atención y el afecto que requieran.

En la escuela, siempre se han dado entre los alumnos exclusiones y rechazos que a veces se traducen en actitudes agresivas. Vivir en sociedad es difícil, y los niños y jóvenes han de aprender a convivir, pues esto forma parte de su educación. La escuela, atenta a estos problemas, fomenta la socialización y lo hace a todas horas, también cuando se imparte Geografía. Un alumno aprenderá con dificultad si no tiene cierto grado de estabilidad emocional y no se siente aceptado, motivado e integrado en el grupo.

4. Importancia de un proyecto de vida

Este aspecto se refiere a que el alumno piense que aquello que aprende puede ayudarlo, directa o indirectamente, a conseguir una meta. La pobreza influye en el proyecto de vida porque el alumno no ve perspectivas de futuro. También el fracaso escolar es un grave atentado a la autoestima. Éste, sumado a la actitud de los padres que no confían en las capacidades de sus hijos, y de los docentes que expresan su desconfianza con unas notas que llevan un mensaje implícito, no ayuda a superar las dificultades. Generalmente, las malas notas y los castigos sólo conducen a que los alumnos respondan con agresividad. La mayoría de las personas aprendemos cuando nos interesa algo, y es entonces cuando nos sentimos capaces de superar las dificultades que se nos presentan, y de trabajar con gusto, pese al esfuerzo que exijan.

Evidentemente no todos los alumnos resuelven del mismo modo ni al mismo tiempo las dificultades de un aprendizaje, pero en el ámbito escolar siempre se intenta ayudar, por todos los medios, a que cada alumno conozca sus dificultades y a que encuentre caminos para superarlas. Los maestros tenemos una ética profesional cuyo lema es: "Todos los alumnos que no tengan limitaciones especiales deben llegar al nivel básico, y cada uno de ellos a su nivel máximo". El fracaso escolar de un alumno es, en parte, un fracaso profesional, y, en la educación básica, un atentado a la salud del sistema democrático, en el cual cada persona importa.

Las competencias en la enseñanza de la Geografía

Recientemente la pedagogía ha insistido en el tema del aprendizaje por competencias. El discurso acerca de las competencias no parece nuevo porque se sitúa en el plano de las capacidades, pero es importante porque insiste en que el conocimiento



debe ser significativo para los alumnos y aprendido de manera que sea aplicable en la resolución de tareas, problemas y situaciones.

La didáctica de la geografía, además de participar en el desarrollo de las competencias generales señaladas en el currículo, insiste en dos tipos de competencias básicas: las psicolingüísticas, que se aplican en el desarrollo de nuestra materia, y las cartográficas, específicas del lenguaje geográfico.

1. Las competencias psicolingüísticas en la enseñanza de la Geografía

El conocimiento se construye gracias al lenguaje, ya que la relación entre la persona humana y el mundo exterior no es una relación directa. Las personas interpretan la realidad y la comunican gracias a un sistema de signos o lenguaje. Éste es una invención humana, un constructo social al que se llega al convenir significados a lo largo del tiempo. El lenguaje es la forma inevitable de la actividad mental y de la relación social, de manera que lenguaje y conocimiento no se pueden separar. La competencia comunicativa y lingüística en Geografía consiste en saber construir y comunicar el discurso geográfico.

Las reflexiones anteriores sobre las finalidades de la enseñanza de la Geografía sobre qué enseñar y sobre los procesos mismos de enseñanza y de aprendizaje, nos llevan, lógicamente, a utilizar en clase unos discursos preferentes. La enseñanza de la Geografía, en coherencia con dichos criterios, trabaja la descripción, la explicación, la justificación y la argumentación.

La comunicación que se establece entre el alumnado y el docente mediante estos discursos sirve a las finalidades de la geografía, pero también a la educación social y cívica, pues ayudan a preparar ciudadanos capaces de pensar por sí mismos, capaces de dialogar y de participar, capacidades básicas para una educación democrática.

El discurso descriptivo

Este discurso responde a las preguntas: *¿qué son las cosas?*, *¿cómo son?*, *¿cuántas hay?*, *¿dónde están?*, *¿cuándo sucedieron?*, y requiere saber buscar información, seleccionarla, ordenarla y comunicarla mediante el vocabulario geográfico adecuado.

La competencia en la gestión y en el tratamiento de la información se trabaja didácticamente cuando se formula una pregunta, hipótesis o problema y se enseña a especificar qué información necesitamos, dónde puede buscarse ésta, cómo debe separarse la relevante de la trivial; cómo ordenar los conceptos o vaciar los datos, cómo representar éstos en un plano o mapa, en forma estadística o gráfica. Esta información debe comunicarse para poder ser analizada, matizada y completada.

La geografía dispone de muchos recursos para obtener información. Además de planos y mapas, obtiene información mediante la observación directa de un paisaje; una visita a un espacio agropecuario, una industria, un hospital, un aeropuerto, un banco; o propone un trabajo de campo para comprobar la diferenciación interna de una ciudad. La información puede encontrarse en los libros de texto o en otros disponibles en la biblioteca escolar; en estadísticas, gráficas o esquemas. También puede recurrirse a la prensa, que es una fuente de información siempre actualizada, y a muchos materiales audiovisuales disponibles.

Actualmente, para buscar e intercambiar información, se desarrollan recursos digitales. Las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación facilitan textos, imágenes y el acceso a bases de datos, a anuarios estadísticos y a programas de cartografía que permiten disponer de una gran diversidad de planos y mapas dibujados con todo tipo de técnicas y en todas las escalas.

El discurso explicativo

En didáctica no interesa únicamente saber qué son las cosas; necesitamos trabajar por qué son como son y no de otra manera. La explicación requiere la racionalización de los hechos, fenómenos y problemas para conocer sus posibles causas, efectos y relaciones. La explicación amplía la información, pero dicha información

no se limita a un discurso enumerativo sino que lleva a un discurso más complejo, relacionando diversas variables, formando una red de relaciones.

El discurso interpretativo

Cuando la ciencia se entiende como relativa, compleja e intencional, admite que sobre un tema o problema se den diversas teorías, interpretaciones, valoraciones o propuestas alternativas.

Hoy se define a la ciencia como el conjunto de respuestas que la comunidad científica da a los problemas en cada momento. Parece claro que si las personas dan las respuestas, estas últimas son fruto de lo que aquéllas saben en su momento, y están muy condicionadas por los intereses que dominan cada época y cada contexto cultural. La veracidad de una interpretación, de una teoría o una representación del mundo la dan la coincidencia o convergencia de razones, evidencias, pruebas y opiniones, y la correspondencia entre las teorías o interpretaciones y los fenómenos o realidades que interpretan. Desde las teorías hasta los puntos de vista personales, al ser interpretaciones, requieren la comunicación para exponer razones y pruebas en favor de la idea que defienden.

Podemos recordar muchos ejemplos de cómo la comunidad científica ha cambiado en el tiempo la manera de entender y de interpretar la realidad. Se sabe que durante siglos se creyó a la Tierra el centro del Universo. Un ejemplo más reciente es el cambio en la interpretación de la desigualdad entre países: primero se habló de países "ricos" y "pobres", luego de países "desarrollados" y "subdesarrollados", más tarde de países "centro" y países "periféricos", y actualmente se habla de *redes financieras* en las que intervienen personas de todo tipo de países, porque en los países "pobres" hay personas muy ricas, aunque sean pocas.

En didáctica, el discurso interpretativo pone en primer plano la comunicación para la exposición de interpretaciones y la formulación de propuestas razonables, explicativas y operativas. La didáctica también enseña la posible coexistencia de interpretaciones diversas cuando cada una da preferencia a determinadas razo-

nes, como ocurre al abordar temas polémicos, como es el caso de las energías nucleares o de los productos transgénicos.

El discurso argumentativo

Toda interpretación admite la duda y soluciones o propuestas alternativas, de modo que cuando se dan diversas interpretaciones las personas que dialogan deben buscar argumentos para impugnar un punto de vista equivocado o no satisfactorio y proponer una respuesta más convincente. Este discurso supone saber escuchar, una propuesta, a la vez que analizarla y reflexionar sobre ella, sea para admirarla o rechazarla; matizarla o reformularla, y en cualquier caso para presentar una alternativa. Esta *contrapropuesta* debe exponerse con razones adecuadas y suficientes para convencer a los demás.

2. Las competencias cartográficas

Una competencia geográfica básica es saber leer e interpretar los diversos tipos de representación cartográfica, utilizar el lenguaje cartográfico y saber comunicar hechos, relaciones, conocimientos o problemas, lo cual implica:

- Aprender a obtener información de un mapa y para ello saber leer su orientación, la leyenda, la escala y el tipo de proyección o técnica cartográfica que se ha utilizado para la representación del espacio.
- Localizar lugares y establecer sus límites, distancias, superficies y alturas. Razonar las facilidades o dificultades que presentan estas variables situadas en un espacio dado.
- Comparar estos lugares con otros cercanos y lejanos, identificando las redes de relaciones que se establecen entre ellos, los nodos o centros de esta red y las jerarquías que suponen.

- Leer el mapa e interpretar el conocimiento que aporta, formulando hipótesis o supuestos sobre las posibles decisiones políticas económicas o sociales que justifican una determinada organización del territorio.
- Argumentar posibles organizaciones alternativas para conseguir resolver problemas de planificación territorial o para conseguir una mayor equidad espacial.

Métodos o estrategias de enseñanza y aprendizaje de la geografía

Etimológicamente la palabra “método” significa “el camino para llegar a un fin” o “la manera ordenada de proceder para alcanzar unas finalidades previstas”. Un método o estrategia didáctica es una forma determinada de organizar las actividades didácticas y de crear situaciones de aula con el propósito de conseguir que los estudiantes aprendan un conocimiento de una forma determinada.

A lo largo del siglo XX se han sucedido diversos paradigmas o teorías sobre la concepción de la ciencia y del conocimiento y cada paradigma ha mostrado su predilección por determinados métodos didácticos. Así, una estrategia de enseñanza comporta determinados procesos o estrategias de aprendizaje: a un método expositivo tradicional corresponde un aprendizaje memorístico; a un método por descubrimiento, un aprendizaje constructivo; y a un método científico o neopositivista, un aprendizaje objetivo. Desde el punto de vista de la didáctica se pueden diferenciar tres propuestas básicas:

1. Cuando la ciencia busca un conocimiento objetivo del mundo y de la sociedad y la didáctica se aplica a enseñar este saber

Se entiende por modernidad la concepción del mundo que surge de la Ilustración. Se basa en suponer que hay una correspondencia entre la realidad y el pensamiento



humano, de manera que la razón humana puede llegar a establecer un saber objetivo, válido y cada vez más amplio para llegar al conocimiento de la verdad. El planteamiento es optimista, dado que el progreso del conocimiento científico y técnico puede llegar a transformar la naturaleza y a resolver muchos de los problemas de la humanidad, como la ignorancia, la pobreza o la desigualdad.

Esta teoría parte del supuesto de que la mente del niño al nacer está vacía y su proceso de maduración es resultado de los conocimientos que va adquiriendo del mundo exterior. De acuerdo con este supuesto, las estrategias de enseñanza se basarán en transmitir el conocimiento objetivo y verdadero de la manera más adecuada posible, para que los alumnos aprendan.

Cabe recordar que los sistemas escolares modernos surgieron en este contexto ideológico que aún persiste y que condiciona profundamente la práctica. Solo así se explica la obsesión por la cantidad de conocimientos que deben aprenderse, la presentación de los contenidos como indiscutibles, las clases transmisivas, los horarios cerrados y fragmentados, una exigencia idéntica para todos los alumnos y una evaluación basada en pruebas escritas pretendidamente objetivas.

De los métodos expositivos-transmisivos, a los métodos expositivos significativos

El método expositivo tradicional generalmente se aplicaba a la enseñanza de una geografía que enumeraba y situaba las regiones de la tierra y sus características con todo tipo de detalles, utilizando preferentemente un discurso descriptivo.

Este método se centra en la persona del docente que es “quien sabe y sabe hacer”, y se basa en la convicción de que, si el docente selecciona y organiza adecuadamente los conocimientos y los expone de forma clara y ordenada, los alumnos aprenderán. La capacidad y atención que prestan los alumnos se comprueba en los resultados de los exámenes y la correspondencia entre lo que han memorizado y lo que expone el docente.

Los métodos expositivos tradicionales han sido duramente criticados, ya que los alumnos aplican estrategias de aprendizaje meramente receptivas y repetitivas, en las que lo aprendido se olvida fácilmente. Pese a ser un método denostado, cabe reconocer su extraordinaria capacidad de persistencia en todos los niveles de la enseñanza.

El hecho de que la exposición oral se haya aplicado de forma inadecuada y como estrategia prácticamente exclusiva, no implica que un método expositivo no pueda ser didáctico. El profesor puede y debe transmitir conocimientos y en ocasiones cabe hacer una exposición oral sobre un tema relevante para la ciencia y para los alumnos. Una buena exposición oral no sólo procura conocimiento, sino que muestra un ejemplo de cómo plantear un tema, ordenarlo, explicarlo, justificarlo y argumentarlo, al tiempo que se expresa con un lenguaje justo y con riqueza de vocabulario. La exposición oral, además de utilizar el discurso descriptivo, permite formular preguntas, razonar diversas interpretaciones, plantear dudas y alternativas posibles y utilizar material gráfico o audiovisual.

La clase expositiva realmente “magistral” puede mantener la atención de los alumnos y activar todas sus capacidades mentales, siempre y cuando no se abuse de esta estrategia didáctica, el tema propuesto sea significativo para aquéllos, su exposición sea rigurosa a la vez que interesante y amena, y su duración sea breve, de manera que no exceda a la capacidad de atención de los alumnos.

Una exposición oral requiere que el maestro tenga ciertas habilidades comunicativas; entre otras: hablar despacio, vocalizando cada palabra –de manera que todos los alumnos puedan escucharlo claramente– y sin caer en el error de bajar la voz al final de las frases, como resulta tan habitual.

Conviene iniciar la exposición con una pregunta que ayude a los alumnos a representarse los objetivos de la exposición. Asimismo, hacer énfasis en los contenidos más relevantes y breves pausas que dejen en suspenso la frase y llamen la atención sobre lo que se dirá a continuación. A lo largo de la exposición hay que recapitular con frecuencia, presentar ejemplos y plantear preguntas.

La exposición oral debe acompañarse de otras estrategias de comunicación no verbal mediante la expresión de las manos, del rostro y de todo el cuerpo, al tiempo que quien hable mantenga contacto visual con los alumnos. Todas estas técnicas y otras muchas son bien conocidas por los actores, quienes se comunican tan bien con el público que nos hacen creer que realmente habla Hamlet.

El método científico

La concepción neopositivista y racionalista de la geografía irrumpió con fuerza hacia mediados del siglo XX. En ella se entiende el conocimiento como objetivo, eterno y universal y para ampliarlo se aplica el método científico. Dentro de esta concepción del conocimiento, la geografía teórica y cuantitativa se plantea como objetivo reducir la enorme multiplicidad del mundo y su complejidad a teorías y a modelos objetivos y válidos, expresados en lo posible de forma matemática. Estos modelos, por el hecho de repetirse, hacen posible predecir los fenómenos y comportamientos y permiten planificar el espacio de la mejor manera posible.

Entendida desde esta perspectiva, la didáctica también considera el conocimiento objetivo y acumulativo; da preferencia a discursos explicativos, basados en las aportaciones de razones y en datos estadísticos; introduce los juegos de simulación para poder planificar una realidad de forma simplificada; y propone el método científico para llegar al conocimiento.

El método científico sigue los pasos que se mencionan:

- Se plantea un problema que ha surgido de la experiencia o de la observación.
- Se formula una hipótesis de trabajo o una suposición, y se propone una solución.
- Se establece criterios para concretar qué información se precisa para comprobar el supuesto.
- Se recoge, se selecciona y se ordena dicha información (trabajo de campo).
- Se analiza la información obtenida.

- Se valora y se pone a prueba los resultados obtenidos.
- Se acepta o se desestima la hipótesis de partida.

EJEMPLO

En clase se consideraba que, en México, la industria se reparte de forma muy desigual en el territorio. Los alumnos habían trabajado anteriormente la relación existente entre población, industria y ciudad.

Explicado el proceso de aglomeración de la industria y sus causas, se habló de que en algunas grandes ciudades se iniciaba un proceso inverso, de manera que la ciudad tendía a rechazar la industria y a convertirse básicamente en centro de actividades de servicio. Un alumno intervino para afirmar rotundamente que éste era el caso de Morelia. No disponíamos de datos suficientes ni de publicaciones referentes para afirmar ni negar el supuesto, por lo que era oportuno formular una hipótesis e intentar demostrarla.

Realización del trabajo

a) Formulación del alumno sobre la hipótesis a demostrar

“La industria tiende a alejarse de los grandes núcleos urbanos, y este proceso se manifiesta en el caso de Morelia.”

b) ¿Cómo comprobar la hipótesis?

“Para preparar la clase consulté a un economista amigo y me aconsejó leer una revista relacionada con temas de economía. Un número reciente aporta una referencia de las nuevas industrias instaladas a lo largo del año y especifica los sectores de producción, su localización, inversión inicial y el número de puestos de trabajo de nueva creación.”

“Planteadas en clase las posibilidades que ofrecía la fuente de información, procedimos a establecer los criterios para seleccionar los datos relevantes y suficientes para el estudio planteado: nos centraríamos en los municipios cercanos a la zona metropolitana de Morelia. Para acotar

el tema se convinieron los criterios para seleccionar unos pocos sectores industriales representativos. Se decidió contabilizar únicamente las industrias a partir de un determinado número de trabajadores, y se desestimó tener en cuenta la inversión inicial. Se concretaron también qué años íbamos a consultar para que participaran todos los equipos de alumnos, y disponer de una serie temporal significativa."

"Convenida la información deseada, se prepararon las tablas estadísticas para realizar, de manera ordenada, el vaciado de la información."

c) Trabajo de campo

"La clase se trasladó a la biblioteca pública, donde cada grupo solicitó la consulta de la revista adjudicada. Cada grupo vació la información en su tabla estadística correspondiente."

d) Análisis de los datos obtenidos

"Una vez en clase, cada equipo de alumnos vertió la información obtenida en un mapa mural de la entidad. Se convino en representar cada tipo de industria con determinado color y localizar cada industria con un punto."

"El resultado fue una nube de puntos concentrada en el área metropolitana de Morelia y agrupada cerca de la capital, y, en menor grado, cerca de los municipios industriales tradicionales de la entidad. Aparecían unos pocos puntos dispersos a lo largo del trazado de las autopistas en construcción."

e) Cuantificación de los resultados y comprobación de la hipótesis

"Considerando que 77.5% de los puntos representados se localizaban dentro de una circunferencia de un radio de 20 km alrededor de Morelia, y que 20% se situaban preferentemente cerca de núcleos urbanos industriales tradicionales, se llegó a la conclusión de que debía desestimarse la hipótesis. Sin embargo, se notaba el comienzo de una tendencia a situar ciertas industrias cerca de las nuevas vías de comunicación."

“La hipótesis no quedaba demostrada. Lo que seguramente se comprobaría si este ejercicio, realizado en los años 70 del siglo pasado, se repitiera en la actualidad.”

El método científico mantiene su vigencia para el estudio de determinados problemas, pero las teorías neopositivistas han sido duramente criticadas, como veremos más adelante.

2. Cuando la intención de la ciencia es validar la percepción personal del espacio y de la sociedad, y el objetivo de la didáctica es comprender la propia experiencia

Los científicos que se sitúan en una epistemología humanista consideran que el conocimiento de la realidad no es objetivo ni igual para todos. Entienden que el conocimiento es el resultado de la percepción y de la interpretación del mundo y de la realidad que hace cada persona; de manera que el conocimiento es un producto personal. El hecho de partir de este principio conlleva aceptar la debilidad de la razón como fuente única de conocimiento, reconocer los límites de la percepción personal dado que cada persona interpreta la realidad según sus propias estructuras mentales, en las que influyen muchos factores, y admitir la relatividad y pluralidad del conocimiento.

El problema científico que presenta esta concepción es que, si el conocimiento es subjetivo, resulta difícilmente compartible. Sin embargo, los teóricos adscritos a esta línea de pensamiento afirman que la comunicación es posible, hasta cierto punto, porque en la mente de las personas hay muchos conceptos comunes formados por tener experiencias parecidas y percepciones de un mismo contexto cultural, además de utilizar un mismo sistema codificador o lenguaje. La ciencia se basa, pues, en la explicitación del propio conocimiento para que sea validado y

ello implica que ha de soportar la crítica pública. La contrastación de puntos de vista pueden llevar a una convergencia en la interpretación del mundo y de la sociedad, que procura una comprensión compartida y aceptada porque se demuestra más convincente, más explicativa, más precisa o más aplicable o bien puede llevar a una pluralidad de opiniones y opciones.

De los métodos por descubrimiento a los métodos de observación guiada

El movimiento de renovación pedagógica de la segunda mitad del siglo XIX y primer tercio del siglo XX, conocido como Escuela Nueva, o escuela activa, se basa en el respeto por la personalidad del alumno, el cual se convierte en protagonista de la educación. Autores como Piaget afirman que los niños nacen con capacidades que van desarrollando a lo largo de las diversas etapas de su maduración y que el conocimiento es personal, resultado del progreso de estas capacidades en contacto con el medio. Esta teoría pone en primer plano el proceso evolutivo, de cada alumno y los intereses, capacidades, sentimientos y actitudes propios de cada etapa de su desarrollo. El maestro se aplica a motivar a los alumnos y ayudarlos a poner en funcionamiento sus capacidades para llegar a la comprensión de los hechos y de los problemas. Las formas del discurso didáctico son la información, la explicación y la interpretación, y el método preferente es el método inductivo, basado en la experiencia directa y en estrategias de descubrimiento.

Sin embargo, en la práctica, pronto se comprobó que, con el método por descubrimiento sin mediación, poniendo a los alumnos en contacto directo con la realidad, ellos sólo ven y entienden aquello que de alguna manera ya conocen. Por lo que, en la práctica escolar, las estrategias didácticas basadas en la observación directa o indirecta pasaron a ser guiadas por el docente, quien hace explícito qué es lo que se va a observar y qué interviene en el proceso cuando conviene reconducirlo, aunque se intente interferir lo menos posible.

El método de aprendizaje por descubrimiento procede de la siguiente manera:

- Se pone al alumno en contacto directo con la realidad.
- Se propone a los alumnos que describan o narren lo observado, lo comparen y lo ordenen o clasifiquen. (¿Qué son las cosas?, ¿cómo son?)
- Se propone a los alumnos que expliquen las causas y los efectos de lo observado para su posible comprensión. (¿Por qué las cosas son de esta manera?)
- Se solicita la cuantificación de lo observado, su localización en el espacio y su situación en el tiempo. (¿Dónde están?, ¿cuándo pasó?, ¿cuántos hay?)
- Se requiere la opinión y valoración de los alumnos y la expresión de sus preferencias y sentimientos. (¿Tú qué piensas?, ¿tú qué harías?)

EJEMPLO

Observación directa

Contenido del programa: Relaciones entre recursos naturales y espacios agrícolas, ganaderos, forestales y pesqueros de México.

Antes de plantear el tema, durante un mes los niños coleccionan etiquetas de los principales productos agrícolas del país (van a buscarlos al mercado, a las tiendas, movilizan a sus familiares), los intercambian y ordenan por lugares de producción.

Desarrollo del tema

Cada grupo de alumnos dibuja un mapa de México, calcado del mapa mural que hay en la clase. Cada alumno también dispone de un atlas. Los alumnos localizan los lugares que figuran en las etiquetas, recortan los papeles y los pegan delante de cada lugar donde se producen los productos agrícolas seleccionados.

Los alumnos identifican las entidades que destacan por su producción agrícola. La profesora pregunta la razón y sugiere que consulten el atlas. Todas las entidades tienen diferentes climas y formas de relieve. Comentamos entre todos si estas características favorecen la producción de productos agrícolas.

Además, los alumnos observan que en entidades con climas áridos se producen diferentes productos agrícolas. ¿Por qué? ¿Qué pasa cuando hace mucho calor y no llueve? Consultando el mapa del atlas y otras fuentes, los alumnos destacan que los cultivos agrícolas requieren suficiente agua y se ven afectados por las heladas.

La profesora solicita explicaciones y se llega a la conclusión que además de suelos fértiles, la producción agrícola precisa riego. ¿Por qué? Los alumnos dibujan en el mapa los ríos más importantes del país.

¿Cuáles son los componentes naturales que relacionan con la producción agrícola? ¿Por qué? Los alumnos consultan los mapas de relieve, climas y ríos para identificar relaciones con los espacios agrícolas en el país.

Esta manera de trabajar la geografía ha orientado durante años la renovación pedagógica, pero hoy soporta algunas críticas. La primera es que al dedicar una atención preferente a la personalidad y a los intereses del alumno a veces se sacrifica la lógica de la ciencia. La segunda es que no basta comprender cómo son el mundo y la sociedad e interpretarlos basándose en preferencias y afectos sino que también queremos saber qué intereses y que intenciones han configurado la realidad actual y si podemos cambiarla. Otros autores dicen que la proliferación de actividades a veces poco relevantes desorienta la indagación. Finalmente hay quien opina que, al centrarse necesariamente en el medio de vida de los alumnos, se olvida la necesaria consideración de las diversas escalas espaciales.

Procurando obviar los posibles inconvenientes de este método, la observación guiada brinda muy buenas ocasiones de aprendizaje en los primeros grados de la escolaridad cuando se estudia preferentemente el medio local. En todos los grados de la escolaridad, también se recurre con frecuencia a la observación guiada cuando se realizan trabajos de campo.

3. Cuando la intención de la ciencia es la construcción de un conocimiento crítico, alternativo y compartido y el objetivo de la didáctica es la construcción conjunta de significados

En el último tercio del siglo XX, una corriente de pensamiento conocida como posmodernismo se ha aplicado a la crítica o deconstrucción de los diversos paradigmas científicos existentes y ha mostrado las limitaciones de cada una de sus formulaciones.

Actualmente, la ciencia considera que el conocimiento no es objetivo ni universal, como pretendían los neopositivistas, pero es el resultado de la interpretación de la realidad que ha construido la comunidad científica a lo largo del tiempo. Este saber forma un *corpus* científico que debe estudiarse y aprenderse porque nadie es capaz de construirlo en solitario. Se entiende que dicho conocimiento social es relativo, complejo e intencional, por lo que admite el cambio, la duda y la alternativa.

Para la ciencia el conocimiento no es una construcción personal, como pretendían los humanistas, pero se admite que cada persona reconstruye el conocimiento elaborado por la comunidad científica según sus estructuras mentales de recepción, en las que influyen muchas variables, entre ellas la afectividad de cada sujeto.

Desde esta concepción del conocimiento, el método que conviene aplicar en cada caso depende del tipo de saber al cual se desea tener acceso. Se parte de la convicción de que todos los métodos, tanto los cualitativos como los cuantitati-

vos, pueden hacer aportaciones interesantes, sin olvidar que todos ellos presentan luces y sombras, y mostrando una preferencia por modelos críticos e interactivos. Nunca como ahora la ciencia había sido tan relativa ni menos fanática, ni la didáctica había dispuesto de un abanico tan amplio de posibilidades.

Hoy, la didáctica considera que hay un saber social que debe ser enseñado y aprendido y, al mismo tiempo, se basa en que cada alumno reconstruye el conocimiento según sus estructuras mentales previas. Desde ambas consideraciones, la didáctica se propone acercar el conocimiento que reconstruyen los alumnos al conocimiento aceptado por la comunidad científica, y para ello recurre a métodos expositivos, al método científico y a métodos de observación guiada, pero declara su preferencia por métodos interactivos. Hoy, la didáctica muestra un gran respeto por el rigor de la ciencia y, al mismo tiempo, presta gran atención a la personalidad individual e irrepetible de cada alumno, sin que ninguno de los dos intereses entre en conflicto ni en posibilidad de mutua exclusión.

Los métodos interactivos

Estos métodos se fundamentan en las teorías socioculturales sobre el aprendizaje. Se basan en la actividad de los alumnos, quienes comunican sus saberes y los acercan progresivamente a las exigencias de la ciencia gracias a la interacción con sus compañeros y con la maestra o profesor. Estos métodos recurren al discurso descriptivo y explicativo para recabar información pero dan gran importancia a los discursos interpretativo crítico y al discurso argumentativo.

Aunque en este tipo de propuestas didácticas la actividad se centra en el pensamiento del alumno y en su actividad, la función que se asigna al profesor es muy relevante, ya que el docente participa activamente en la construcción del conocimiento científico, crea las situaciones didácticas que favorecen el aprendizaje y, además, ayuda a los alumnos a verbalizar sus ideas y a estructurar sus conocimientos. En cuanto a los alumnos, deben aprender a trabajar solos para recordar y organizar sus propias ideas y también han de saber trabajar en pequeño grupo y

con toda la clase para comunicar su conocimiento, contrastarlo, corregirlo y ampliarlo. A continuación se presentan algunos ejemplos de métodos interactivos.

La resolución de problemas

Un problema admite diversas respuestas que pueden presentar ventajas o inconvenientes. Ante un problema se hace necesario elegir la opción que parece más racional o adecuada. El hecho de preferir una solución y descartar otras es fruto de la reflexión y del debate.

En clase, el problema puede presentarse abierto, procurando a los alumnos diversos materiales para que conozcan las diversas opciones con que cuentan para resolverlo. Otras veces el problema se presenta a los alumnos incluyendo sus posibles soluciones, para orientar y enriquecer el debate.

EJEMPLO

Se estudia en clase el tema de la población y se plantea trabajar uno de los problemas relacionados con los adultos mayores o de la “tercera edad”.

El docente propone que cada alumno reflexione sobre el problema, que se plantee cada opción y que tenga en cuenta lo que cada una representa y las políticas sociales que implica. Después trabajará en equipo y, al final del proceso, reunida la clase, cada equipo expondrá y defenderá la opción elegida. En caso de desacuerdo, se abrirá un debate.

1. Según su opinión, los adultos mayores tendrían que vivir:

- a) En su casa y recibir asistencia social.
- b) Con sus hijos.
- c) En residencias dignas.
- d) En sus casas y recibir asistencia regular de su familia.
- e) Otras posibilidades.

2. Según su opinión, la edad de jubilación debe...

- a) Ser a los 65 años, para todos.
- b) Cambiar según la edad en que se comenzó a trabajar.
- c) Variar según el esfuerzo que reclame cada trabajo.
- d) Alargarse para todo tipo de trabajos, porque ha aumentado mucho la esperanza de vida.
- e) Ser antes, porque hay muchos jóvenes sin trabajo.
- f) Otras opciones.

El estudio de caso

Un caso es la presentación de una situación concreta que se propone a los alumnos para que, individual y colectivamente, la sometan a análisis, concreten sus puntos de vista, contrasten sus supuestos y posibles soluciones y lleguen, si es posible, a negociaciones y acuerdos.

EJEMPLO

Presentación del caso:

(En clase se trabajan las comunicaciones)

Para competir en el mercado internacional una ciudad con tradición industrial necesita que se construya urgentemente una autopista para que sus productos puedan llegar a los centros de mercado situados en el extranjero. La administración ha diseñado una autopista lo más directa posible, que reducirá el tiempo y el costo del transporte. Esta propuesta, sin embargo, afecta a diversos colectivos. Los representantes de todas las partes interesadas se reunirán con la administración y expondrán sus razones, antes de que el proyecto pase a aprobación y ejecución.

Opinión de los colectivos:

- Los industriales opinan que el futuro de sus industrias depende en gran parte de que la autopista entre rápidamente en funcionamiento, y defienden la propuesta de la administración.
- El sindicato que representa a los obreros industriales opina que la crisis de la industria representaría la pérdida de muchos puestos de trabajo y el paro de muchos obreros, por lo que apoyan decididamente la construcción de la autopista.
- Los agricultores afectados por el trazo de la autopista consideran que representa la expropiación de parte de sus tierras, por las que recibirán una indemnización insuficiente y tarde. Además, algunos de sus campos quedarán partidos y con difícil acceso. Las parcelas, al ser más pequeñas, dificultarán el trabajo con maquinaria agrícola. Finalmente, los agricultores aseguran que los afecta de manera muy especial el paso de la autopista por las tierras situadas cerca del río, que son las más fértiles.
- Los propietarios de residencias y hoteles de la zona turística consideran que el paso de la autopista representa la pérdida de la calma y la tranquilidad que son parte del atractivo de la zona, además de deteriorar los atractivos del paisaje. Afirman que el turismo es un recurso en auge en la zona y crea muchos puestos de trabajo.
- Los ecologistas dicen que la autopista atravesará una zona de marismas que es una reserva natural importante, y también destruirá parte del parque forestal en la parte de montaña.
- Los comerciantes de los centros urbanos por donde pasa la carretera actual consideran que al no pasar tráfico por dichas ciudades se perderá gran parte de su clientela.

Desarrollo del trabajo:

Cada alumno leerá atentamente el mapa de la zona y considerará las razones de los diversos colectivos.

Los alumnos y alumnas agrupados en número de cuatro buscarán trazados alternativos posibles, dando preferencia a las opiniones que consideran más relevantes.

Reunida toda la clase, se argumentarán las diversas propuestas y se procurará llegar a acuerdos que quizá admitan parte de diversas opciones.

Estrategias de simulación

Las simulaciones permiten presentar de forma simplificada una situación real o imaginaria en la que se compromete personalmente a los alumnos adjudicándoles un rol. Al ponerse en lugar de uno de los protagonistas, el alumno se siente más implicado en la tarea de buscar justificaciones para defender un determinado punto de vista. Las estrategias de simulación, que a veces pueden ser dramatizadas, hacen muy vivo el debate. En Geografía la simulación se muestra muy adecuada cuando se presentan temas de localización y de planificación del territorio y cada grupo de alumnos representa a un determinado colectivo que defiende una opción. Pero también resultan convenientes cuando se trabajan temas conflictivos, como: "Se acepta la inversión privada en la producción de petróleo" o "Convendría mantener a Pemex como una empresa paraestatal" o bien "Aceptamos decididamente los cultivos transgénicos" o "Apoyamos una política restrictiva sobre ellos". En estos casos la justificación de determinadas opciones no compromete la verdadera posición de los alumnos y esto permite recurrir a todos los argumentos posibles en defensa de cada opción.

Para explicitar esta estrategia podemos servirnos del ejemplo anterior sobre el estudio de casos.

EJEMPLO

Desarrollo del trabajo:

Cada grupo de alumnos asume el rol de uno de los grupos afectados por la construcción de la autopista.

Cada grupo de alumnos ha de buscar la información necesaria y preparar la forma en que expondrán su punto de vista y las razones que darán en su defensa, y propondrán una alternativa posible al trazo de la autopista para que no les perjudique o para que no les afecte tanto.

Se organiza el debate público en que la maestra actúa representando a la administración. Cada grupo interviene para exponer su punto de vista y sus argumentos.

Finalmente se abre un debate entre los diversos colectivos para considerar sus propuestas.

La administración propone llegar a un consenso, admitiendo parte de las propuestas y sugiriendo otras.

Estrategias de trabajo por proyecto

Un trabajo por proyectos se caracteriza por que se propone a los alumnos (o ellos mismos lo escogen), un tema a desarrollar o un problema a resolver que implica un elevado grado de autonomía en su desarrollo:

- Los alumnos planifican el trabajo con la ayuda del docente, y se llega a acuerdos sobre su duración y la presentación de resultados. Estos acuerdos a veces se materializan en un contrato de trabajo firmado por ellos y el docente.
- Durante el proceso de realización del trabajo, los alumnos pueden consultar o pedir orientación al docente o recurrir a ayudas exteriores.

- Se presentan los resultados en el marco del grupo. Los compañeros formulan preguntas, se cuestionan aspectos del trabajo y entre todos se evalúa el proceso seguido y los resultados obtenidos, destacando sus aspectos positivos y sugiriendo algunas posibles modificaciones.

En cuanto a la evaluación

De acuerdo con la teoría que estamos exponiendo, quienes se dedican a la educación consideran que todos los alumnos pueden aprender, aunque los ritmos personales y los estilos de aprendizaje sean diversos. Los docentes en educación básica no están en la escuela para castigar, juzgar ni suspender sino para ayudar, para dar a los alumnos las oportunidades que sean necesarias, para remediar aquello que no está resuelto, para encontrar la manera de reconducir y compensar dificultades. La evaluación no debería ser numérica sino cualitativa, concretada en un informe.

Cuando los alumnos participan activamente en su aprendizaje se producen muchos materiales y hay en clase mucha comunicación, lo cual permite conocerlos y tener información sobre los progresos y las necesidades de cada uno de ellos.

Entendemos que la evaluación sirve preferentemente para que el profesor sea consciente en cada momento de cómo funciona la clase y conozca el proceso de aprendizaje de sus alumnos para poder adecuar su acción a sus propósitos. Al mismo tiempo, se entiende que la evaluación es un recurso para que los alumnos sean conscientes de lo que aprenden y de aquello que les presenta dificultades para poder buscar la mejor manera de superarlas.

En definitiva, esta teoría concibe la evaluación como una pedagogía, de manera que los criterios seguidos para evaluar son los mismos que orientan el trabajo de cada día. Somos conscientes de que, casi siempre, se exige al docente una evaluación cuantitativa de los aprendizajes de sus alumnos. En cualquier caso debería tenerse en cuenta los puntos siguientes:

Criterios de evaluación

Para valorar el aprendizaje de los alumnos se ha de considerar, de acuerdo con su edad, la capacidad de plantear una pregunta y buscar una posible respuesta adecuada y razonable. Esto implica:

- Saber observar la realidad mediante una observación directa o utilizando ilustraciones y materiales audiovisuales.
- Saber concretar el tema o problema para poder buscar seleccionar y ordenar la información necesaria procedente de diversas fuentes. Se tendrá en cuenta la pertinencia y la amplitud de la información, la precisión en la terminología utilizada, la organización y la claridad de la descripción.
- Buscar, ordenar, leer e interpretar datos estadísticos, saber hacer gráficas y calcular distancias, superficies y proporciones.
- Situar hechos en el mapa. Leer el mapa e interpretar el conocimiento que aporta. Saber manejar mapas de diversas escalas y proyecciones. Utilizar programas de cartografía digital. Saber cartografiar conocimientos.
- Saber explicar las causas y las consecuencias que hacen comprensible un hecho o problema. Se valora la coherencia de las razones: si aporta razones suficientes, y si las expone con orden y claridad.
- Apoyar un punto de vista; valoración de un hecho o posible propuesta y argumentarla con razones que la hagan aceptable.
- Saber examinar las razones que se aportan en defensa de cada opción; ver su intencionalidad o a quién benefician y las posibles objeciones que se pueden hacer.
- Valorar la participación en el debate, la coherencia de los argumentos, el hecho de aportar razones suficientes y de tener en cuenta las objeciones que se le hacen.
- Saber trabajar en grupo haciendo aportaciones, sabiendo escuchar y llegando a acuerdos.
- Considerar y relacionarse con todos los compañeros sin hacer diferencias de género, etnia o cultura. Las declaraciones teóricas acerca de la justicia social y el

respeto por la diversidad no tienen sentido cuando se margina a un compañero o compañera.

- Valorar los impactos que las acciones humanas tienen sobre el medio, observando la manera como utilizan los materiales de clase, el mobiliario del centro, la conservación y limpieza de los espacios de uso habitual. Las declaraciones sobre intenciones se han de ver coherentemente aplicadas a las pequeñas cosas de cada día.

Como criterio de evaluación el docente revisará frecuentemente el *dossier* o portafolios de clase que reúne los trabajos de cada día, ordenados y corregidos.

En un tiempo en que se están produciendo cambios tan importantes como la globalización de la economía, el creciente impacto de la ciencia y de la tecnología, drásticos cambios en la vida cotidiana; en que hay una preocupación creciente por la sostenibilidad del planeta y por el respeto por los valores humanos, la didáctica de la geografía, mediante el conocimiento geográfico, propone que los alumnos aprendan a saber, pensar, ser y estar, y a colaborar con los demás.

3. ¿Para qué estudiar geografía en educación básica?



Diana Durán

UNIVERSIDAD DEL SALVADOR, BUENOS AIRES

La geografía en la sociedad del conocimiento

La geografía como ciencia y disciplina de estudio se ha insertado profundamente en la sociedad del conocimiento y la información del siglo XXI. En ese sentido, los cambios mundiales y la crisis global planetaria en el marco de la globalización y la *glocalización* –que une lo local y lo global en un único concepto–, hacen más complejo y diverso el campo de la geografía (Capdepón, 2008).

Los acontecimientos sucedidos a finales del siglo XX y principios del XXI han promovido la injerencia social de la geografía sobre las transformaciones ambientales, socioeconómicas, geopolíticas y culturales de escala planetaria y sus consecuencias locales. Así por ejemplo, la situación de la Tierra amenazada, las manifestaciones espaciales de la globalización, los conflictos y las nuevas situaciones geopolíticas en múltiples territorios, traslucen su raigambre geográfica y, en consecuencia, su gran valor formativo en la educación básica.

La geografía en la sociedad del conocimiento se cristaliza en la doble vertiente del estudio del espacio geográfico y las relaciones de la sociedad con su ambiente. Estas preocupaciones no sólo son objeto de la geografía desde tiempos inmemoriales, sino que han adquirido una resignificación contemporánea que la colocan en primer plano y, asimismo, la orientan hacia la interdisciplinariedad.

La geografía es un cuerpo organizado de conocimientos, pero también una acción práctica a partir de la cual se desarrolló la praxis de la investigación y una institución social en el ámbito educativo (Granö, 1990). Al integrar los tres ámbitos de manera sistémica, la geografía en la sociedad del conocimiento permite interpretar la configuración ambiental y espacial de la Tierra y estudia la organización humana del espacio. Comprende la distribución de los ambientes, de los recursos naturales, de los grupos humanos, de las actividades económicas, entre otros aspectos, y busca establecer las leyes que gobiernan el dinamismo de las regiones, las formas y funciones de las ciudades, la localización industrial, la difusión espacial de las enfermedades. En definitiva, tiene una honda preocupación por el espacio y la sociedad (Durán, 1996).

Pero también, hoy más que nunca, la geografía incluye las acciones voluntarias que se pueden realizar en el espacio geográfico para mejorar su organización a través del ordenamiento territorial, la evaluación del impacto ambiental, o la gestión de los riesgos.

Es posible reconocer que la geografía ha pasado de una situación en que la mayoría de los geógrafos acataban el paradigma de la descripción de paisajes a otra en la que distintos modelos se integran. Cuando la geografía se dedica al estudio de la relación medio-sociedad y al análisis de la diferenciación del espacio geográfico mundial, se orienta a sus dos problemas claves tradicionales.

Las nuevas geografías (Hiernaux, 2006) aparecen a partir de los años 40 del siglo pasado, en el hemisferio norte, y desde hace una década aproximadamente han comenzado a difundirse en América Latina. No se trata en realidad de nuevas geografías que pluralizándola quitan unidad a esta ciencia, sino de diversos enfoques, orien-

taciones y tendencias que la enriquecen. Lo que resulta verdaderamente nuevo es el abandono de las posiciones excluyentes. Por el contrario, debe aceptarse la existencia de diferentes líneas de trabajo que exploran diversos caminos. La naturaleza plural de la geografía de hoy debe incorporarse sin miedos, por medio de la valoración de la multiplicidad de alternativas brindadas por la coexistencia de los diferentes enfoques y el rescate de una actitud abierta a los cambios. Lo que ocurre en el momento presente es que los cambios y las propuestas son muchas y han surgido en breve plazo. Sin embargo, esta floración de enfoques no debe considerarse como algo negativo y decepcionante, sino como el resurgir de una ciencia más humana en consonancia con los problemas cambiantes con los que la sociedad de hoy se enfrenta.

Los campos tradicionales y emergentes de la geografía y su vínculo con la educación geográfica en la sociedad del conocimiento

Una cuestión de importancia central es que para cerrar la brecha entre la geografía y la educación geográfica resultan apropiadas las propuestas que revelan la actualización de los campos tradicionales y el surgimiento de los campos emergentes (Hiernaux, 2006), con especial orientación a la realidad de América Latina.

En ese sentido, coincidimos con las apreciaciones de Bruneau (1997) cuando expresa que "hoy el espacio se vuelve cada vez más un recurso escaso tanto para su preservación como para su explotación. Las Ciencias de la Tierra, de la vida y las Ciencias Sociales proveen una sobreabundancia de datos y de análisis finos sobre el ambiente, el espacio, los territorios y las sociedades. El problema principal es el dominio del conjunto de esos conocimientos y de sus interrelaciones en modelos complejos que dan cuenta de esta realidad y permiten actuar sobre ella. La geografía vuelve a ocupar el primer plano ya que se sitúa en el cruce de todos los saberes que proveen conocimiento de la superficie terrestre modificada por la acción humana. La nueva geografía del paisaje, el uso de los sistemas de información geográfica,

los modelos de análisis espacial, son ejemplos de ello". En consecuencia, la geografía se inserta con fuerza y pujanza en la sociedad del conocimiento.

En el caso de la Geografía como asignatura escolar se destacan, a modo de ejemplo, contenidos innovadores como: los problemas ambientales planetarios, la renovada cuestión regional en tiempos de globalización, la violencia urbana, las minorías étnicas, las clases sociales marginadas, el género, los conflictos sociales, la recuperación de centros de las ciudades, las imágenes urbanas, el sistema mundial de ciudades, las ciudades intermedias, los nuevos espacios de consumo (*shoppings*), las urbanizaciones cerradas, los espacios de la pobreza, la suburbanización, los conflictos geopolíticos, la multiculturalidad, entre otros tantos. Sin duda, estos temas y/o problemas al incluirse en la educación básica renovarán la educación geográfica.

Además, como consecuencia del proceso gestado durante la década de los 70 del siglo XX, una proporción creciente de geógrafos se comprometieron con la modificación de la sociedad tanto local como planetaria. A esta corriente le debemos la inserción de temas tales como: las desigualdades entre países desarrollados y en desarrollo, la pobreza, el hambre, la marginalidad, la discriminación, entre otros.

La geografía tiene un interés profundo por la ordenación territorial para contribuir a reducir las disparidades regionales, promover las fortalezas y mitigar las debilidades. Los geógrafos analizan la localización y distribución de fenómenos y actividades y sus efectos en el espacio. Por lo tanto están involucrados en el análisis de las pautas resultantes de decisiones tomadas previamente. Cuando actúan como planificadores, están inmersos en el proceso de toma de decisiones y tienen responsabilidad en el mismo.

El aporte renovado de las Ciencias de la Tierra

Como afirmara Michel Bruneau (1997), la geografía "puede aportar algo nuevo y original a condición de que ella conserve una autonomía disciplinaria en relación con las disciplinas vecinas, y no de manera subordinada a cada una de ellas".

En ese sentido, consideramos que la geografía debería incluirse en el currículo atendiendo a su “unicidad” como una disciplina integrada, ya que determinados reduccionismos vigentes en algunos países de la región limitan la inserción de innovaciones, por ejemplo, desde el campo de las Ciencias de la Tierra (geografía física, geología, hidrología, climatología, entre otras).

En tal orden de ideas, la sola revisión de los temas que abordan las comisiones de la Unión Geográfica Internacional (UGI), revelan el carácter “inclusivo” de nuestra disciplina respecto a los temas y problemas de índole ambiental. Para abandonar ciertas posturas hegemónicas sobre educación geográfica, bastará advertir la relevancia de los temas que tratan esas comisiones, como se observa en el siguiente cuadro:

Temas ambientales	Temas humanos
Tierras áridas y ambiente	Geografía aplicada
Biogeografía y biodiversidad	El enfoque cultural en geografía
Climatología	Dinámica de los espacios económicos
Sistemas costeros	Género y geografía
Ambientes en regiones frías	Educación geográfica
Evolución ambiental	Ciencia de la información geográfica
Sustentabilidad del agua	Geografía y política pública
Transformaciones geomorfológicas en el siglo XXI	Geografía e información social
Catástrofes y riesgos	Población y vulnerabilidad
Degradación de las tierras	Sustentabilidad de los sistemas rurales
Erosión y desertificación	Turismo y ocio
Análisis del paisaje	Cambio global y movilidad humana
Geografía marina	Salud y ambiente
Diversidad de los sistemas montañosos	Historia del pensamiento geográfico

	Cambios en el uso de la tierra
	Desarrollo local
	Marginalidad, globalización y responsabilidades regionales y locales
	Modelos en geografía
	Las ciudades del mañana
	Geografía política

Fuente: Elaboración personal con base en información de la Unión Geográfica Internacional (UGI): www.ugi.unam.mx/comisiones/comisiones.html

La minusvalía de los temas ambientales sustentados sólidamente –y no de manera superficial–, en la nueva geografía resultan una sustracción que empobrece a la disciplina. La propuesta de tratar los problemas ambientales como una “segunda naturaleza” (sic) sin la base conceptual de la geografía contemporánea integrada a través de los conceptos de ambiente y paisaje, se torna inválida para la comprensión cabal de los alumnos sobre los contenidos curriculares correspondientes.

Por lo demás, las Ciencias de la Tierra han experimentado un cambio significativo desde mediados de los años 70 del siglo pasado, donde se modifica la perspectiva del reduccionismo en el cual cada disciplina es considerada en forma independiente, hacia un enfoque holístico y sistémico que incentiva la conexión entre los sistemas de la Tierra con la geografía. Este enfoque las constituye en un aporte ineludible e innovador para la educación geográfica y requiere volver a incluirlas sustantivamente en su relación con el espacio geográfico.

En la estructura actual de la geografía, los geógrafos comparten con otros científicos especializados, como los climatólogos, los geólogos, los geomorfólogos, los hidrólogos, etc., su celo por un área común: el ambiente global, pleno de desafíos y problemas. Se esmeran en desentrañar los fenómenos de la Tierra como entorno de la humanidad; un entorno que influye en el modo en que los seres humanos viven y se organizan; un medio que, al mismo tiempo, modifican y construyen.

La geografía concebida como un campo abierto a la interdisciplinariedad induce a la asociación con las Ciencias de la Tierra en la preocupación por el sistema planetario, pero lo hace también desde la perspectiva de las Ciencias Sociales y, en tal sentido, debería actuar en su histórico papel de puente curricular.

El espacio geográfico como objeto de estudio

La geografía es una ciencia que tiene la virtud de su enfoque holístico, lo que le facilita una visión global de los cambios en los territorios, las regiones, las ciudades, entre otros, en que se producen. El mundo es desigual, caótico e imprevisible y la geografía gracias a ese enfoque cuenta con los métodos para abordar hechos y procesos complejos, interrelaciones múltiples y visiones globales.

Ese mundo presenta dimensiones heterogéneas, entre ellas la espacial. Por ello, el espacio geográfico se presenta cada vez más diverso, con grandes desigualdades o diversidades que se ahondaron con el proceso de globalización y la revolución tecnológica, y el predominio del modelo neoliberal planetario.

La geografía se ocupa de comprender lo complejo y evitar las generalizaciones abusivas que pueden llevar a construir conceptos falsos sobre todo en lo relacionado a la variabilidad de los distintos territorios y sus habitantes. La misma causa puede provocar consecuencias muy diversas en distintos espacios geográficos. Además, como ciencia humana y social, la geografía tiene en cuenta que la sociedad produce hechos imprevisibles, acontecimientos que no se pueden predecir, únicos en relación con la percepción y libre albedrío humano (Durán, 1996).

En el entramado de los diferentes enfoques actuales, la geografía se ocupa del espacio geográfico por medio de distintas conceptualizaciones. Esta labor implica internarse en los complejos espacios en sus dimensiones ecológicas, sociales, agrarias, industriales, urbanas, regionales, culturales y políticas considerando las múltiples escalas que permitan dilucidar la realidad. Cabe destacar que las distintas



acepciones del espacio geográfico coexisten y son necesarias para comprender tales dimensiones. Ya sea que se trate del *espacio concreto* –geografía regional–; del *espacio abstracto* –geografía cuantitativa–; del *subjetivo* –geografía de la percepción y humanística; del *social* –geografía radical y posmoderna–, y del *global-local* –geografía pospositivista– (Capdepón, 2004); todos ellos en realidad permiten explicar distintos problemas y temas de la realidad geográfica sustentados en variadas metodologías propuestas por las distintas corrientes epistemológicas.

A modo de ejemplo, consideremos el espacio subjetivo y el concepto de lugar tan ligado a la educación geográfica. El concepto de lugar se vincula a la experiencia individual, a la localización concreta y al mapa mental. El lugar desde el punto de vista geográfico describe una posición, pero también una experiencia humana; como señalara Haggett (1994) es una posición particular sobre la superficie de la Tierra [...] que se confina a una localización identificable sobre la que cargamos ciertos valores. Lugar es, según los geógrafos, el espacio vivido, el horizonte cotidiano, que tiene sentido de identidad y pertenencia. Es el lugar de cada uno de nosotros.

En consecuencia, para que el espacio abstracto se constituya en lugar debe transformarse en algo significativo para las personas. El geógrafo Tuan explica que son lugares los monumentos, las obras de arte, las ciudades, las naciones y según nuestro criterio, también los paisajes naturales y culturales bien individualizados y, por último, las regiones porque organizan el espacio y constituyen centros con significación.

El no lugar

La experiencia del no lugar, indisociable a una percepción más o menos clara de la aceleración de la historia y del achicamiento del planeta, es hoy un componente esencial de toda existencia social (Augé, 1993). A escala local se observa en nuestros días una pérdida de vivencias en el lugar donde se vive. Según Zamorano (1992), la causa es una desvinculación espacio-temporal producida por la distan-

cia entre los lugares de trabajo, de recreación e incluso de encuentro familiar y social. Cada vez más el habitante se siente sin influencias en la elaboración de su hábitat, [...] ha perdido el sentimiento de arraigo y ligazón.

Aquí aparece un peligro que debemos identificar para superar. En oposición a la noción humanística de lugar con que trabajaron los antropólogos y los geógrafos proliferan en la posmodernidad los no lugares. Se trata de espacios dispersos y difusos. Augé caracteriza como no lugares a las instalaciones necesarias para la circulación acelerada de personas y bienes (vías rápidas, empalmes de rutas, aeropuertos) como los medios de transporte mismos o los grandes centros comerciales (supermercados, *shopping centers*, o también los campos de tránsito prolongado donde se estacionan los refugiados del planeta).

Dos realidades complementarias pero distintas: los espacios constituidos en relación con ciertos fines (transporte, comercio y ocio) y la relación que los individuos mantienen con esos espacios. La circulación es la característica de los no lugares, todo lo contrario a la noción de arraigo. Los no lugares son espacios donde no hay identidad, ni vínculos, ni historia, ni geografía. Son aquellos que perdieron identidad por la realización de alguna obra de infraestructura monumental; las zonas de paso, espacios en las que la autopista no se detiene (Durán, 2000).

La geografía de los entramados de espacios concretos, subjetivos y sociales (los lugares, los territorios y las regiones), se ocupa de los rasgos clave, distintivos, propios del lugar; explica cómo se desarrollan las vocaciones y los vínculos regionales, cómo se integran los territorios y se organiza el espacio.

La geografía como ciencia social

La globalización actual, la aldea global donde todo se sabe y todo se conoce, atenta contra la idea de lugar, de un territorio al que se le asigne valor afectivo y cultural y de sus vínculos locales, a los que se superponen los vínculos intangibles, etéreos, a decir de Milton Santos, como las redes de la informática, de las comunicaciones ins-

tantáneas y del poder hegemónico. Redes que se transforman en puntos porque no hay vínculos. Esas son las que corresponden a los espacios virtuales y de la informática. Distintos de los configurados por las redes secundarias y complementarias como las que estructuran los caminos rurales, los ferrocarriles no troncales, entre otros, que se suman a las primeras en la organización del territorio.

Hacia fines de la década de los 60 y comienzos de los 70 del siglo pasado, la crisis del petróleo y la incertidumbre económica evidenciaron que el crecimiento económico encarado por los países desarrollados no continuaría en el futuro con la misma intensidad. Esto motivó la percepción de que el crecimiento tenía un límite establecido por el agotamiento de los recursos naturales, y de que la prosperidad de las décadas anteriores no era compartida por todas las naciones y/o habitantes, sino que, por el contrario, existían marcadas desigualdades entre distintas naciones, regiones, grupos sociales, entre otros. Los límites al crecimiento y las desigualdades producidas por el proceso de desarrollo son los temas claves de esta época.

Algunos geógrafos manifestaron desilusión por la incapacidad de los paradigmas académicos anteriores. Los principales argumentos esgrimidos en contra del paradigma anterior (de base positivista) son que no estudia los problemas relevantes de la sociedad y que la metodología empleada era inapropiada para esa tarea. Entonces surgió la idea de espacio social. El espacio como producto social, refleja en sus formas y funciones las motivaciones complejas y las acciones múltiples de las sociedades que sustenta.

En la geografía como ciencia social el hombre está en el centro de la reflexión. El hombre se desplaza y engendra o recibe flujos de bienes e información. Capta el espacio y lo valora. Y para poder dominarlo lo organiza (Claval, 1979). Sociedades y espacios quedan comprometidos en un proyecto que la historia va elaborando. Cada sociedad o cada generación construyen su espacio a partir del que heredan de las precedentes (Ostuni, 1992). Esta expresión revela la utilidad social de la geografía que defiende el conocimiento del espacio desde una óptica crítica.

En síntesis, los geógrafos estudian la estructura e interacción de dos sistemas principales, como expresara Haggett (1994): el sistema ecológico, que vincula a los seres humanos con su medio ambiente y el sistema espacial, que relaciona una región con otra en un complejo intercambio de movimientos.

En el actual paradigma de la complejidad, los temas geográficos centrales han superado la dicotomía natural-humana y son: el desafío del ambiente, la respuesta ecológica humana y la relación espacio-sociedad en sus múltiples formas, funciones, jerarquías y conflictos o tensiones regionales.

Los geógrafos centran sus análisis en los múltiples espacios geográficos complejos buscando las mejores alternativas de utilización del espacio y los recursos. Los geógrafos consideran que la resolución de los problemas acuciantes de la realidad actual deberá encararse y enfrentarse en su diversidad espacial. En cada escala los fenómenos cambian de dimensión y naturaleza, y la geografía es hábil en su estudio y manejo pues, como dice Claval (1979), el análisis del espacio no deviene inteligible más que si tiene lugar en el interior de un sistema de escalas de magnitud. El debate actual de la geografía se centra en la inserción de lo ambiental y en la caracterización del espacio moderno y posmoderno.

Hoy se plantean cuestiones como el *marketing* y la estructura del consumo, porque son las mallas, los flujos y las redes las que organizan el espacio. No sólo circulan las personas, los bienes y la producción que caracteriza a la ciudad sino también las invisibles autopistas de los circuitos informáticos y el consumo.

De todo ello deviene la importancia de los espacios abstractos, que deben analizarse cuidadosamente, por ejemplo, a través de los Sistemas de Información Geográfica (SIG), herramientas indispensables de la geografía contemporánea.

Pero también como lo ha explicado Sergio Boisier (2003) está emergiendo una nueva geografía política caracterizada por la conformación simultánea de un espacio único y múltiples territorios, con manifestaciones geográficas en el espacio físico y en el espacio virtual. Esa geografía demuestra que el espacio geográfico es poder tanto en la apropiación de recursos como en las relaciones internacionales.

En el mismo sentido las regiones virtuales del ciberespacio ganarán importancia en la medida en que las transacciones intangibles (de información) superen, en el comercio mundial, a las transacciones materiales. Esta nueva geografía provocará en todos los países un nuevo ordenamiento territorial derivado de la lógica de expansión del capital desterritorializado (Boisier, 2003).

La geografía examina la organización espacial de los territorios y la relación naturaleza-sociedad en la búsqueda de nuevas alternativas para mejorar la calidad de vida de la población. Los geógrafos consideran que la resolución de los problemas acuciantes de la realidad socio-ambiental presenta alternativas de solución si se examinan en su multicausalidad y diversidad de escenarios espaciales donde ocurren.

En este sentido, la Geografía como asignatura en educación básica es sustancial para que los estudiantes comprendan el espacio global y los múltiples territorios en los que se desarrolla la vida humana, como escenario de consensos y conflictos territoriales mundiales, regionales y locales. De esta manera, los fines de la enseñanza de la Geografía se orientan hacia la formación de ciudadanos críticos, responsables y comprometidos con la realidad social.

La enseñanza de la Geografía

La educación geográfica incluye diversas condiciones específicas que permiten a los estudiantes "aprender para la comprensión" y, con tal propósito, construir la conceptualización del espacio geográfico en sus diversas escalas y niveles de complejidad. De esta manera, los alumnos en educación básica podrán utilizar una gran variedad de contenidos, métodos, propósitos y formas de comunicación para percibir, comprender y actuar en el espacio vivido y el espacio percibido (de menor nivel de abstracción) y en el espacio geográfico (de mayor nivel de abstracción).



Aprender para la comprensión significa que los temas y problemas contemporáneos seleccionados en diversas categorías de análisis del espacio geográfico, se transformen en “tópicos generativos” –paradójicos, movilizantes, desequilibrantes–, que comprometan la valoración de las percepciones y de las capacidades cognitivas de los estudiantes; sus comportamientos ante la explicación de los hechos espaciales, sociales y ambientales y su manera de comprender la naturaleza en relación con la sociedad. Sin duda, es un proceso complejo que requiere de un gran esfuerzo en términos de innovación en las metas y habilidades que propone la educación geográfica (Durán, 2006).

Las cuestiones geográficas centrales identificadas para lograr la comprensión de la geografía deberían enfocarse desde tres categorías de análisis:

- Análisis espacial (o de la localización): incluye la comprensión del conocimiento, los métodos, la actuación y la comunicación en relación con la diversidad de localizaciones en el espacio geográfico. Por ejemplo, permitirá reflexionar sobre cuestiones como: ¿cómo se representa el espacio geográfico? o ¿cómo se distribuye la población en el mundo?
- Análisis ambiental: abarca la comprensión de la percepción, el conocimiento, los métodos, la actuación y la comunicación acerca de las complejas interrelaciones entre la naturaleza y la sociedad. Por ejemplo, permitirá responder a preguntas: ¿cómo está constituido el ambiente? o ¿cómo afectará el cambio climático a la población mundial?
- Análisis regional (o territorial): las modalidades de comprensión anteriores se combinan para el conocimiento, los métodos, la acción y la comunicación en relación con las múltiples regionalizaciones que caracterizan al mundo actual. Por ejemplo, facilitará contestar: ¿cuáles son los procesos que caracterizan a la globalización y cuáles a la regionalización en el mundo actual? o ¿cuáles son las nuevas regiones dinámicas del mundo y cuáles las rezagadas?

La geografía se relaciona estrechamente con la comprensión de distintos aspectos de la vida cotidiana, a través de los múltiples “dónde” de la vida humana, por lo que es indispensable partir del concepto de espacio geográfico, sin olvidar que el espacio y el tiempo son las coordenadas fundamentales en que se desarrolla la existencia. La geografía pone su acento en el espacio sin olvidar su estrecha relación con lo temporal.

¿Cómo se relacionan los problemas socio-ambientales relevantes con las disciplinas científicas, en este caso con la geografía? Algunos temas como los enunciados son centrales en la disciplina y están estrechamente relacionados entre sí. Ellos constituyen la médula de la educación geográfica, se enseñan y aprenden por medio de los principios de localización, multicausalidad, correlación, comparación, contextualización y multiperspectividad.¹⁶

La enseñanza de la Geografía se orienta, en síntesis, hacia una serie de cuestiones de relevancia social, en tanto que facilitan la reflexión sobre problemas cotidianos y promueven la toma de decisiones personales y comunitarias.

Respecto a las innovaciones didácticas en el campo, por ejemplo, de la geografía de la población se advierte el necesario tránsito de lo cuantitativo a lo cualitativo a través del compromiso curricular con nuevos sujetos demográficos, como los pueblos indígenas, las mujeres, los adultos mayores y los niños y jóvenes. También puede incorporarse a la educación geográfica el estudio de las migraciones vinculado al espacio global de los flujos migratorios en relación con los temas de la construcción de nuevas identidades.

¹⁶ *Localización*: ubicación y distribución geográfica de los hechos y procesos ambientales, sociales, políticos, económicos, entre otros. *Multicausalidad*: interrelación de las causas que provocan los distintos hechos y procesos geográficos. *Correlación*: análisis de las relaciones sistémicas entre los distintos aspectos –naturales y humanos– de un problema geográfico. *Comparación*: establecimiento de analogías entre distintas situaciones y procesos en los diferentes espacios geográficos. *Contextualización*: examen conjunto de las distintas dimensiones de los procesos ambientales, sociales, económicos, políticos y culturales, a fin de encontrar las articulaciones significativas entre ellos. *Multiperspectividad*: análisis e interpretación de los diversos puntos de vista que posibilita a los alumnos desarrollar una actitud crítica, promover el compromiso argumentativo y formar un pensamiento independiente.

La renovada geografía cultural constituye un campo innovador que recupera tradiciones geográficas relevantes y que en educación geográfica se relaciona con las interacciones entre cultura y pobreza, cultura y género, cultura y política y los objetos culturales no materiales (Fernández, 2006).

El desarrollo local combinado con las tradicionales propuestas regionales también se impone como tema innovador, revitalizado y de gran interés en las proposiciones didácticas de los docentes de Geografía en cada comunidad.

Asimismo, se destaca la geografía del consumo como una nueva vertiente en la relación de los jóvenes actuales con su mundo, en oposición a la exaltación del individualismo y, también, a favor de la protección ambiental.

Otro campo emergente es el de la geografía de la vida cotidiana, que se vincula al espacio local con cuestiones significativas para los alumnos, ya que “no se reduce a un receptáculo o a una localización sino a comprender la espacialidad propia de la vida cotidiana” (Lindón, 2006). Incluye la cuestión de la subjetividad espacial en relación con las prácticas que les dan significados a los lugares (sentido del lugar y arraigo en el espacio vivido). Un gran número de docentes de Geografía trabajan en este campo con los mapas mentales y la percepción de sus alumnos para promover la conciencia ambiental y territorial.

Los retos de la geografía en educación básica

Resulta sustantivo cerrar el abismo entre la geografía científica o académica y la educación geográfica como una condición indispensable para promover las innovaciones educativas en el aula.¹⁷ En este sentido, pareciera ser que en dichos ámbitos, la preocupación por el educativo no se enraíza lo suficiente como para

¹⁷ Se destaca la *Declaración internacional sobre la educación geográfica para la diversidad cultural* de la Comisión de Educación de la UGI, Seúl, Corea, 2000.



promover debates y definir propuestas que alcancen a los niveles decisorios del sistema educativo.

La innovación es, por tanto, un sistema dinámico, de ida y vuelta, que debe concebirse de manera contextualizada, inmersa en los espacios locales, es decir, en los lugares de pertenencia de los docentes. Estamos pensando en comprender mejor las posibilidades y la complejidad del cambio educativo y en ese itinerario, concentrarse en personas (docentes y alumnos) con perfiles, historias, geografías, saberes, creencias, expectativas y voluntades de cambio.

A la par de lo local, los cambios mundiales vuelven más complejo y diverso el campo de la geografía. Los acontecimientos sucedidos a finales del siglo XX y principios del siglo XXI han promovido el reto a la geografía y como correlato a la educación geográfica, acerca de las transformaciones ambientales, socioeconómicas y geopolíticas en la escala planetaria y en sus consecuencias locales. Este contexto hace imprescindible la innovación en la educación geográfica y, conjuntamente, revela su gran valor formativo. En tal sentido, podemos alegar que, la educación geográfica es esencialmente innovadora (Durán, 2010).

La innovación en la educación geográfica se orienta a promover la competencia espacial en sus múltiples dimensiones y a universalizar el acceso a las nuevas tecnologías de la información a partir de la solvencia de los marcos teóricos de diversos paradigmas.¹⁸

Al plantear el valor formativo de la educación geográfica para incluir innovaciones, es apropiado considerar que, de acuerdo con Buitrago Bermúdez, la geografía “permite identificar, cualificar y cuantificar las diferencias entre espacios geográficos, [y] es capaz de aportar a cualquier persona conocimiento fundamental para la comprensión del lugar que ocupa en el mundo y para el entendimiento de las relaciones entre los seres humanos, y entre éstos y su entorno”.

¹⁸ Se recomienda la lectura y aplicación de las propuestas del libro *Corrientes epistemológicas, metodología y prácticas en geografía*, de Silvia Santarrelli de Serer y Marta Campos, de la Universidad Nacional del Sur, 2002.

El mismo autor señala que la educación geográfica:

Cuenta con dos aportaciones importantes e imprescindibles para las sociedades contemporáneas: por un lado, tiene la responsabilidad de transmitir los valores que la geografía como ciencia le puede aportar a cualquier persona para que se acerque más al ideal de ciudadano que una sociedad justa podría proponerse; y, por otro lado, la formación profesional –educativa–, geográfica que, fundamentada en las Ciencias Sociales y naturales y bajo diversas perspectivas filosóficas, reivindica la subjetividad espacial de las personas y desarrolla el pensamiento reflexivo y crítico bajo un contexto determinado, a partir de lo cual un geógrafo profesional puede contar con la capacidad para desempeñarse con principios de justicia, equidad y tolerancia que se deben expresar en su tarea diaria (Buitrago, 2005).

En consecuencia, se advierte la doble vertiente –natural y social– que confluye, a su vez, en la unicidad de la geografía en la educación.

Las ideas propias del conocimiento geográfico facilitan la aplicación de los principios que organizan el saber, lo que nos hace reflexionar sobre las formas de construir la comprensión del espacio geográfico en sus distintas escalas y niveles de complejidad. La manera de organizar este saber está muy condicionada por las posturas ideológicas y filosóficas de las personas y actores sociales que se toman como referencia. En relación con estas afirmaciones, la inserción de innovaciones resultará posible en el contexto de un modelo flexible de enseñanza y aprendizaje que se integre en una red que impulse la comprensión de los problemas geográficos y promueva una educación geográfica creativa, reflexiva y crítica.

Una noción central es explicar y relacionar procesos y hechos globales que se manifiestan localmente, de manera que aporte a los estudiantes la comprensión y

la capacidad de indagación de los principales problemas del mundo contemporáneo que se verifican en diferentes regiones.

El desarrollo de competencias en el plan de estudios de México

El *Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria* define las siguientes competencias para la vida: para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información y de situaciones, y para la convivencia. En el cuadro ejemplificamos cómo nos imaginamos las competencias generales que se proponen en estrecha vinculación de todas ellas con los contenidos geográficos.

Competencias para la vida	Implicaciones	Propuesta de competencias de Geografía
Para el aprendizaje permanente.	Movilizar diversos saberes culturales, lingüísticos, sociales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.	• Saber pensar el espacio, y el espacio en función del tiempo. • Construir el mapa mental con base en la realidad y en concordancia con la evolución psicológica de la conceptualización del espacio, desde el espacio vivido hasta el percibido y cognitivo. • Reconocer la unidad del sistema planetario, es decir de la Tierra, como morada de la humanidad y, a su vez, concientizar sobre las características y distribución de ambientes y territorios contrastantes. • Identificar y explorar los rasgos del ambiente local, su clima, las características de sus geoformas, paisajes, biomas y algunas de las actividades de sus habitantes, en especial, aquellos aspectos que impliquen relaciones espaciales y ambientales.

Competencias para la vida	Implicaciones	Propuesta de competencias de Geografía
Para el manejo de la información.	Promover la búsqueda, identificación, evaluación, selección y sistematización de información; pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar, utilizar y compartir información; conocer y manejar distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.	• Análisis espacial que estudia las variaciones de localización en el espacio geográfico. • Análisis ecológico, apto en la interrelación sistémica y compleja de lo natural y lo humano e interpreta sus relaciones. • Análisis regional, en el que se combinan los resultados de los análisis espacial y ecológico, y se identifican unidades regionales apropiadas a la resolución de los distintos problemas. • Adquirir habilidad en la lectura de mapas, incluyendo planos a gran escala del medio local; aprender a ubicarse y establecer relaciones espaciales simples en globos terráneos y atlas, y ser capaces de identificar los rasgos elementales de los ecosistemas y geosistemas a través del uso de imágenes satelitales y nuevas tecnologías de información geográfica como los visores SIG (Google Earth, Google Maps).
Para el manejo de situaciones.	Organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos, como los sociales, políticos, culturales, geográficos, ambientales, económicos, y tener iniciativa para llevarlos a cabo; tomar decisiones y asumir sus consecuencias, enfrentar el riesgo y la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para resolver de problemas.	• Participar en la conservación del ambiente. • Percibir correctamente los riesgos y evaluar los impactos ambientales. • Comprender las interacciones complejas entre la humanidad y ambiente, las relaciones entre el espacio y la sociedad y sus consecuencias en la organización del territorio. • Comprender la vida de la comunidad local y ampliar secuencialmente este conocimiento a través de la comparación con otras comunidades (regional y nacional).

Competencias para la vida	Implicaciones	Propuesta de competencias de Geografía
Para la convivencia.	Relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; desarrollar la identidad personal y social; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a México, sensibilizándose y sintiéndose parte de ella a partir de reconocer las tradiciones de su comunidad y el mundo.	• Valorar a la humanidad, y a la diversidad étnica y cultural en relación al territorio. • Poseer espíritu de solidaridad y convivencia. • Crear capacidad para la toma de decisiones ambientales, espaciales y comunitarias. • Producir la eclosión de su conciencia ambiental. • Desarrollar una conciencia acerca de la diversidad cultural de la sociedad, de las actividades, intereses y aspiraciones de las personas que la integran y desarrollar actitudes positivas hacia las diferentes comunidades y sociedades. • Comenzar a desarrollar el interés por espacios y sociedades más allá de la experiencia inmediata.
Para la vida en sociedad.	Decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; gestionar y desarrollar actividades que promuevan el desarrollo de los lugares, las regiones, el país y el mundo; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.	• Desarrollar el sentido de arraigo y pertenencia al lugar, la región, la entidad y el país. • Desarrollar la capacidad de pensar en un mundo globalizado y también de actuar en términos locales. • Comprender los cambios ambientales y sociales más sencillos que acontecen en el lugar donde vive, en el medio local, la entidad y el país, incluyendo una apreciación de los modos en que las decisiones humanas influyen en estos cambios.

Fuente: Elaboración personal de competencias geográficas con base en las competencias para la vida del *Plan de Estudios 2011. Educación básica. Primaria*. Se aprecia la relevancia de la asignatura de Geografía para el cumplimiento de tales competencias generales.

En este contexto la pregunta es: ¿qué capacidades básicas puede desarrollar la geografía como disciplina social? Sus preocupaciones son esencialmente las interacciones complejas entre los grupos humanos y el ambiente, las relaciones entre el espacio y la sociedad y sus consecuencias en la organización del territorio.

En la educación básica la geografía debe acompañar al alumno en la construcción de su mapa mental, con base en la realidad y en concordancia con la evolución psicológica de la conceptualización del espacio, desde el espacio vivido al percibido y cognitivo.

Según Bale (1989), lo que el niño explora primero son los lugares inmediatos, que le proporcionan estímulos para una exploración y un descubrimiento posteriores. El entorno genera imágenes potentes que persisten en la madurez y dentro de ella emergerán preferencias por ciertos lugares.

Por lo general y hacia los siete años de edad, los niños llegan a una fase de desarrollo en la que su representación topológica del mundo es bidimensional. Para esta edad, los niños son capaces de presentar el lugar donde viven en un plano, dotado de más detalles, una mejor coordinación y una continuidad de las vías. También mejoran la dirección, la orientación, la distancia y la escala.

El niño medio de 11 años será capaz de lograr un verdadero mapa de su entorno, sin que se le enseñe formalmente a proceder así. Para esta edad, los niños habrán pasado de la etapa egocéntrica a la abstracta y habrán trazado mapas integrados, abstractamente coordinados y jerárquicamente integrados (Bale, 1989). La conexión entre los conceptos de espacio y lugar tiene un proceso de evolución. En consecuencia, hay que acompañar a este proceso con contenidos adecuados y con una concepción constructivista.

Según estas apreciaciones deberían ser frecuentes las actividades que se realicen en el aula y en el entorno local para desarrollar en el alumno la capacidad de analizar sus imágenes espaciales y sus sentimientos hacia la ciudad, el barrio, el pueblo o el área rural en la que vive. A pesar de todos estos beneficios del estudio del espacio local, no debería verificarse una sumisión al mandato de lo cercano,

que supone una empobrecedora reducción de los contenidos y temas de estudio (Capel, 1989).

La geografía puede desarrollar en la educación básica el sentido espacial del niño mediante los mapas cognitivos o mentales que son modelos que se construyen mediante la experiencia. El mapa cognitivo es un constructo que abarca aquellos procesos que hacen posible que la gente adquiera, codifique, almacene, recuerde y manipule la información acerca de la naturaleza de su ambiente espacial. Permiten la representación espacial y la percepción ambiental (Martín, 1989). Se acompañará esta construcción del mapa mental con el desarrollo de la habilidad para la lectura de mapas y cartas geográficas y con observaciones y trabajos de campo.

Las imágenes del mundo que los niños (y los adultos) tienen en su mente provienen de las experiencias personales adquiridas en las visitas a diferentes lugares y a través de los medios de comunicación.

El desarrollo de los contenidos en educación básica pueden contrarrestar las imágenes poco realistas presentando una información ambiental y territorial alternativa y veraz. Las preguntas esenciales que se sugiere plantear son:

- ¿Dónde se localizan los componentes del mundo natural y social?
- ¿Qué características hacen diversos y especiales a los lugares: ciudades, regiones, pueblos, etcétera?
- ¿Cómo se relacionan las personas y los lugares?
- ¿Cuáles son los patrones de movimiento de las personas, los productos y la información?
- ¿Cuáles son los lazos que nos unen a determinados lugares y las características de la diversidad y multiculturalidad?

En la educación básica los contenidos involucran también un conjunto de saberes orientados a crear capacidades intelectuales y prácticas para el conocimiento del cambio global y para la evaluación de la situación ambiental nacional frente

a las deforestaciones, desertizaciones y contaminaciones múltiples que afectan a notables porciones del espacio geográfico nacional y por tanto a su población.

Pero no sólo el ambiente es una preocupación geográfica. También son trascendentes la población, el mundo urbano y rural, las actividades económicas y la organización política y territorial.

Algunas propuestas de innovación en el aula

La necesaria revaloración de la cartografía en el aula

La cartografía es una práctica esencial en la enseñanza de la Geografía. Se puede aseverar que sin mapas, no será posible alcanzar la competencia geográfica en sus dimensiones ambientales, espaciales y regionales, ni promover procesos de innovación educativa.

El trabajo con mapas desarrolla en los alumnos una gama de destrezas y habilidades de distintos órdenes teóricas (capacidad de aprender a pensar el espacio geográfico); prácticas (orientación en el espacio, dimensión del espacio, localización y, más recientemente, la georeferenciación);¹⁹ actitudinales (conocimiento de la diversidad espacial y el sentido de pertenencia).

La contemporaneidad se manifiesta a través de una multiplicidad de representaciones espaciales en escalas muy diferentes vividas por las personas en su permanente toma de decisiones sobre localización geográfica (por ejemplo, sobre el lugar de residencia o trabajo, las formas de desplazamiento o las elecciones sobre recreación). Esta dimensión ha sido denominada por el geógrafo francés Ives Lacoste, “espacialidad diferencial”.

¹⁹ La georeferenciación alude a la localización de un punto sobre la superficie terrestre con un sistema de coordenadas, representado mediante un punto, vector o área en un Sistema de Información Geográfica.



Las prácticas sociales son sin duda multiescalares, es decir, se manifiestan en distintas escalas geográficas (local, estatal, regional, nacional, continental y mundial) y existe una notable cantidad de preocupaciones humanas referidas al espacio. Por ello, es necesario saber pensar acerca del espacio con una nueva lógica que se refiere a la complejidad espacial del mundo actual, caracterizado por el proceso de globalización y por las nuevas tendencias hacia lo local.

Las habilidades cartográficas se promueven con las experiencias de aprendizaje, a través de la interacción que establecen los alumnos con el objeto del conocimiento, y el resultado del dominio de un conjunto de procedimientos, que cuanto menos se practican, es más probable que conduzcan a la incompetencia espacial. Los procedimientos cartográficos suponen el dominio de una serie de operaciones intelectuales o prácticas necesarias para que los alumnos se apropien del nuevo conocimiento. La idea renovadora es espacializar el currículo y se enlaza con la cuestión de cómo construir experiencias de aprendizaje innovadoras sin caer en la mera acumulación de información. Por ejemplo, a través de la formulación de proyectos de investigación escolar, de los estudios de caso o del desarrollo de *webquest*.

Nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

Las TIC constituyen un conjunto diverso de nuevas tecnologías cuya imagen más frecuente es la comunicación a escala planetaria posibilitada por las redes de la información. La "aldea global" que McLuhan profetizara en los años 60, aparece hoy como la imagen del mundo contemporáneo en la que se advierten tensiones entre la hegemonía del sistema-mundo, la declinación del estado-nación y el auge de lo local. En este contexto, la educación no debería soslayar estas cuestiones, sino adentrarse en las múltiples propuestas de la innovación que redunden en la eclosión de la conciencia comunitaria, especialmente en la dimensión educativa.

En definitiva, se están gestando transformaciones de la sociedad de la información derivadas del impacto de las TIC en el sistema productivo y la desterritorialización de la economía; en la geopolítica mundial con las consecuencias en términos de las tensiones entre lo global y lo local y los procesos de integración y desintegración; en los nuevos modos de producción y consumo culturales (como la educación virtual, entre tantos otros); en las nuevas formas de organización social (los movimientos sociales y nuevos sujetos sociales), en los nuevos rasgos socioculturales (condicionados por la disparidad de acceso a las nuevas tecnologías, las formas de entretenimiento como los videojuegos o el *chat*, los *blogs*, entre otros).

La revolución informática y especialmente el uso de la red de redes ha tenido un impacto notorio en los sistemas educativos. Hoy se alude a las nuevas alfabetizaciones entre las que la alfabetización digital ocupa un primer plano.

Existen opiniones diferentes, tanto optimistas como relativamente pesimistas, respecto a la influencia de Internet en el sistema educativo. Dentro de las opiniones notoriamente optimistas, en Argentina destaca la de la plataforma estatal www.educ.ar, en la que se señala que “además de contener a los medios tradicionales, Internet puede pensarse como un medio en sí mismo: tiene reglas propias, modos de distribución específicos y también ha dado lugar a nuevos géneros discursivos, nuevas formas de escritura e insólitas innovaciones lingüísticas. Y aun cuando estas innovaciones se trasladan a géneros académicos –como la prueba escrita– causan una lógica preocupación en los docentes, no podemos dejar de lado que encontramos en la red recursos pedagógicos muy valiosos”.²⁰

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han tenido un impacto sobresaliente tanto en la geografía como ciencia, como en la educación geográfica. Además del uso de procesadores de texto, planillas de cálculo, presentaciones para la comunicación, bases de datos e Internet, comunes a otras

²⁰ www.educ.ar: Curso Educación e Internet, Módulo 4, 2007.

disciplinas; la educación geográfica cuenta con las imágenes satelitales, los mapas diseñados por computadora y sobre todo con los Sistemas de Información Geográfica (SIG). Estos tres últimos recursos han permitido disponer de potentes herramientas para la elaboración innovadora de experiencias de aprendizaje. Claro está que su proceso de difusión en las aulas es lento debido a cuestiones relacionadas con el equipamiento de los establecimientos educativos y la capacitación docente.

Sin embargo, los libros de texto incluyen imágenes satelitales, que son más accesibles a través de Internet, y hacen referencia también a estas nuevas tecnologías englobando la importancia de los SIG. Asimismo, en la web es posible hallar información geográfica de alta significatividad educativa.

Las TIC no garantizan la innovación en la educación geográfica en la medida en que las estrategias docentes se limiten a la recopilación de información a través de actividades directas. La oportunidad pedagógica reside en la propuesta de experiencias y proyectos que permitan aplicar el aprendizaje para la comprensión y los principios de localización, multicausalidad, comparación, correlación, contextualización y multiperspectividad, entre otros.

Así por ejemplo, Internet es un recurso didáctico de alta calidad educativa en tanto se use de modo proactivo y reflexivo y no sólo para acumular información. La cuestión es cómo utilizar el aluvión de información sin que esto resulte más una traba que un aliciente para incluir innovaciones. Una manera de promover el uso racional de Internet es la técnica de las *webquest*.

Las *webquest* son una nueva perspectiva en el trabajo áulico con los alumnos; modernizan las prácticas educativas y logran, entre otras actitudes, que el alumno sea el que gestione la información geográfica. La misma se encuentra masivamente en Internet, pero en el desarrollo de las *webquest* debe haber transformación de la información (no cortar y pegar). Deben realizarse en un ambiente de trabajo cooperativo, ya que son actividades creadas fundamentalmente para que los alumnos trabajen en grupos. Es una actividad de investigación/indagación enfocada a que

los alumnos obtengan todo o la mayor parte de la información que van a utilizar de recursos existentes en Internet.

La idea de las *webquest* incluye otra premisa: que los docentes creen sus propias *webquest*, adecuadas a los requerimientos de su grupo de alumnos. También, que las producciones de los distintos docentes se compartan a través de diferentes sitios de Internet.²¹

Asimismo, la posibilidad de contar con el programa gratuito *Google Earth*²² constituye una innovación notable en el acceso a la información geográfica, que permite observar la Tierra como sistema complejo en tres dimensiones, como si se estuviera viendo desde el espacio exterior, seleccionar lugares cercanos y lejanos para elaborar experiencias significativas de interjuego de escalas y localización de espacios geográficos diversos que de otra manera serían muy difícil de situar.

Acompañados por el docente de Geografía, los alumnos tendrán una visualización única de la diversidad espacial de la Tierra.

Además, consideramos que las alfabetizaciones clásicas y las alfabetizaciones emergentes debieran complementarse e interactuar en la práctica cotidiana de la docencia. Sin embargo, nos inclinamos a especular que sin las alfabetizaciones clásicas, las emergentes no pueden aprovecharse en todas sus capacidades y, viceversa, que las emergentes promoverán intensamente las clásicas, dadas las condiciones de equipamiento y entorno institucional/social que promuevan su uso.

Entre los obstáculos para lograr estos objetivos se plantea, sin duda, el acceso masivo a las tecnologías de la información y de la comunicación por el déficit de infraestructura y equipamiento de las instituciones y las dificultades de accesibilidad de los alumnos, docentes y establecimientos educativos.

²¹ Artículo sobre su uso en: <http://educacion.ecoportal.net/content/view/full/65494> (*webquest* en Educación ambiental). Ejemplos de *webquest* en: www.aula21.net/tercera/listado.htm Ejemplos de *webquest* sobre ciudades en: www.jaiz-kibel.net/tic/Webquest/ejemplos/da%20a%20conocer%20tu%20ciudad.htm

²² <http://earth.google.es/>

Sin embargo, se ha pensado en la incorporación de las TIC como un proyecto con experiencias de aprendizaje para la comprensión compleja, demandante, que promueva el desarrollo de habilidades cognitivas, como el pensamiento crítico, la creación, la categorización, la resolución de problemas, entre otras.

Aquí es donde se plantea la necesidad de realizar un giro en la enseñanza de la Geografía, considerando no sólo las propuestas en torno a la emergente geografía cultural, sino también en términos de una alfabetización digital inserta en marcos teóricos sustantivos.

Cine, literatura y geografía

Otra innovación en la educación geográfica es el vínculo entre cine, literatura y educación geográfica, cada vez más relevante para abordar los problemas contemporáneos con enfoque humanístico, estético y ético.

Respecto al cine, debemos reconocer la importancia innovadora del espacio geográfico cuando es parte de la narración de un filme y muchas veces su protagonista. Por ello, resulta "arte en movimiento" a través de la luz y, según Harvey (1998), la forma artística que posee la mayor capacidad para representar los cruces entre espacio y tiempo. El cine brinda múltiples oportunidades para elaborar experiencias de aprendizaje que permitan alejarnos de la banalización del espacio geográfico al estilo *hollywoodense* para adentrarnos en propuestas críticas y testimoniales de la relación naturaleza-sociedad, así como en los rasgos más profundos de la geografía humana y la particularidad y rasgos claves de múltiples espacios geográficos.²³

En el caso de la literatura, no hay duda que es el sustento de información e investigación escolar en geografía, a través de novelas, ensayos y poemas. La lite-

²³ Un artículo muy apropiado se puede localizar en: http://e-archivo.uc3m.es:8080/dspace/bitstream/10016/828/1/Gamir_Manuel_Cine_Geografia_mayo_07.pdf

ratura enriquece la explicación geográfica acerca de paisajes, ambientes, modos de vida, entre otros; especialmente si se considera el contexto social en que vivieron los autores.

Además, la literatura compone geografías, hasta tal punto que nuestro conocimiento de los espacios geográficos se trama en innumerables ocasiones gracias a la literatura. Es un lenguaje de utilidad educativa indispensable que muchas veces no se usa en sus sobresalientes potencialidades. Existe una interrelación indudable entre las obras literarias y los entornos en los que acontecen las historias, magníficamente descritos; por ejemplo: la geografía mexicana y *Pedro Páramo*, de Juan Rulfo; la meseta castellana y el *Quijote*; la estepa rusa y las obras de Tolstoi; los bosques meridionales de Chile y la poesía de Pablo Neruda; el paisaje de Yorkshire en Gran Bretaña y *Cumbres Borrascosas*, de Brönte; la región pampeana y el *Martín Fierro*.

La geografía brinda una fuente de inspiración para quien escribe y, a su vez, es sustancial el papel que tiene la literatura en las descripciones y explicaciones geográficas. La educación geográfica en relación con las obras literarias posibilita la interrelación dialéctica entre el espacio geográfico, los espacios culturales y las sociedades. El uso de las obras de grandes escritores permite obtener excelentes descripciones de los espacios en términos de la relación sociedad-naturaleza y de los diversos contextos geográficos. Las fuentes literarias constituyen, además, un medio para la enseñanza del espacio y el acercamiento al sentido del lugar.

Los proyectos de investigación escolar

La educación geográfica permite formular *proyectos de investigación escolar* que incluyen:

1. La selección del problema: enunciación de una o varias preguntas o cuestiones que identifiquen el problema a investigar.

2. La formulación de una hipótesis: es la posible respuesta a las preguntas planteadas anteriormente. Esta respuesta es una explicación provisora de los hechos o procesos de la investigación escolar.
3. La comprobación o verificación de la hipótesis: comprende el análisis del problema a partir de la recopilación e interpretación de la información de distintas fuentes y métodos que incluye: el relevamiento del área en estudio; la consulta de material bibliográfico; el análisis y la interpretación de datos estadísticos; la elaboración de encuestas y entrevistas a distintos actores sociales; la interpretación y elaboración de cartografía y otras fuentes geográficas.
4. La elaboración de conclusiones: al contrastar los resultados obtenidos con la hipótesis planteada se puede verificar su verdad o falsedad. En este caso será posible replantear la hipótesis.
5. La redacción del informe final: en este documento se planteará el desarrollo de las diversas etapas del proyecto y las conclusiones a las que ha arribado.

Los proyectos de aprendizaje-servicio

Además de los proyectos de investigación escolar, debemos destacar los *proyectos de aprendizaje-servicio* que constituyen una innovación relacionada con la educación solidaria y la construcción de ciudadanía, todavía poco desarrollados por la educación geográfica. Los proyectos de aprendizaje-servicio instauran una metodología educativa que promueve la solidaridad como contenido curricular y la realización de experiencias de aprendizaje que a partir de la escuela se proyectan hacia la demanda social de las comunidades. La educación geográfica y el aprendizaje-servicio confluyen en una serie de principios generales que deberían estar siempre subyacentes en la concepción de sus proyectos y experiencias.

Los beneficios del aprendizaje-servicio pueden ser pensados por quienes planifican el proyecto educativo comunitario, apuntando en el diagnóstico tanto a

los problemas locales como también a los regionales y nacionales (articulación de escalas geográficas).

En la dimensión ambiental los proyectos que superen el ámbito local pueden producir un impacto social muy significativo. Por ejemplo, si la comunidad en la que se inserta la escuela se halla afectada naturalmente por la desertificación o la inundación de su entorno más amplio –en términos territoriales– provoca efectos negativos en la economía regional que repercuten, a su vez, en el ámbito local. El aprendizaje-servicio es una metodología que permite a la educación geográfica adentrarse en la acción, específicamente referenciada en una comunidad de referencia (Durán, 2002).

Reflexión final

El aporte perseguido en “¿Para qué estudiar geografía en educación básica?”, apunta a resignificar los nuevos enfoques y paradigmas, las experiencias significativas de los docentes, las tradiciones abandonadas, los procesos de difusión de las innovaciones, los resultados reveladores de la investigación educativa y las múltiples propuestas y proyectos para recrear la enseñanza de la asignatura de Geografía en su aplicación a la educación básica. En tal sentido, precisamos que tradición e innovación no deben ser antinómicas como muchas veces se indica en desmedro de la capacidad de los docentes para enfrentar estas situaciones.

No podemos dejar de mencionar la Declaración de la Comisión de Educación de la UGI, realizada en Corea en el año 2000, que constituye un lineamiento global para la educación geográfica:

- *La geografía como campo de estudio es un aspecto esencial para la comprensión de nuestro lugar en el mundo y de cómo las personas interactúan con los demás y sus entornos.*

- *La investigación y educación geográficas promueven y amplían la comprensión cultural, la interacción, la igualdad y la justicia a escala local, regional y global.*
- *Todos los estudiantes tienen derecho a la oportunidad de desarrollar sus valores sociales, culturales y ambientales a través de la educación geográfica que promoverá su desarrollo como personas geográficamente informadas.*
- *Nosotros, como geógrafos profesionales y educadores geográficos, nos comprometemos a promover la educación geográfica global para hacer frente a los futuros desafíos del desarrollo y el entorno natural.*

La innovación es una cuestión medular y transita tanto por el itinerario de la concepción misma de la geografía como de los contenidos, habilidades y estrategias docentes que pueden implementarse en la educación geográfica.

Existe una circunstancia histórica en relación con la nueva propuesta vinculada con la educación geográfica y las innovaciones en términos de “devolver a los alumnos a través del aprendizaje de la Geografía, la oportunidad de alcanzar capacidades complejas que les permitirán promover su conciencia territorial y ambiental y, en consecuencia, ser en el futuro ciudadanos críticos y participativos”.²⁴

²⁴ Sociedad Argentina de Estudios Geográficos-GÆA (2006), *Aportes al Debate sobre la Ley de Educación Nacional*.

II

La **visión** de la **geografía** en **México**

4. ¿Qué enseñar y aprender de geografía en educación básica en México?



Jesús Abraham Navarro Moreno

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Los temas de la geografía contemporánea

A lo largo del tiempo, la geografía ha abordado el estudio de la superficie terrestre desde diferentes perspectivas, lo cual, en la primera década del siglo XXI, se manifiesta en diversos estudios que destacan en el análisis de la realidad social y el desarrollo de la tecnología para el conocimiento geográfico.

Son diversos los temas de la geografía contemporánea, pero se observa una mayor inclinación hacia una perspectiva social que trasciende la visión naturalista, así como la idea de una ciencia dividida entre lo físico y lo social. Esta situación se identifica como una etapa de transición donde la geografía se encuentra entre una disciplina de tradición social “y una geografía crítica abierta a los problemas fundamentales de las sociedades modernas” (Ortega, 2007:28).

La perspectiva social de la geografía implica reconsiderar el planteamiento básico de una ciencia que se basa en la dicotomía entre la naturaleza y la sociedad, ya que los sucesos y procesos geográficos sólo pueden ser entendidos y explicados desde la sociedad. Más que una disciplina dividida en ramas del conocimiento, la geografía es humana; con ello, se transita de la visión clásica que

alude a una geografía física y otra humana, para favorecer un enfoque integral de los componentes que conforman el espacio geográfico.

La geografía se centra en las relaciones sociales que se articulan en los procesos de generación de espacios físicos productivos y en las interacciones de los diversos componentes espaciales donde se desenvuelven las personas. Así, la perspectiva social de la geografía se inscribe en la necesidad de construir un saber crítico de la realidad que se basa en el rescate de los valores de la modernidad: razón, ciencia, teoría, progreso, desarrollo y emancipación, que dan soporte a la disciplina con la finalidad de analizar los procesos sociales que construyen la realidad espacial del mundo actual (Ortega, 2007).

Asimismo, la dimensión del carácter crítico de la disciplina radica en entender y practicar la geografía como un conocimiento orientado a la transformación social de la realidad. Una geografía crítica representa una visión sensible y abierta a las contradicciones de una región, de sus regímenes sociales que la sostiene, de sus desigualdades económicas, la degradación o protección del entorno natural, y el desarrollo que afecta a la sociedad y a los espacios en diferentes escalas.

Repensar el espacio y sus conceptos básicos, desde una visión geográfica, supone reconstruirlos desde una posición crítica, que es, al mismo tiempo, ética y teórica, en la medida que reivindica valores sustantivos de las sociedades occidentales o inscritos en las tradiciones culturales de otros pueblos, en relación con las personas, la igualdad, la libertad individual y social, el derecho o los derechos básicos a condiciones de vida y relaciones sociales no discriminatorias, ni nocivas (Ortega, 2007). Se trata de fortalecer la fraternidad, la dignidad y la conciencia de compartir un espacio único como usuarios del mismo, con la obligación de transmitirlo en condiciones similares de habitabilidad a las generaciones futuras.

Con base en la perspectiva social y crítica de la geografía, se presentan a continuación siete temas contemporáneos de la disciplina que tienen relación con las finalidades formativas de la asignatura en educación básica.

1. Globalización

La escala global surge en las nuevas condiciones del sistema económico, que rebasa el marco del estado-nación. En este marco espacial se desenvuelven las relaciones sociales modernas, donde la geografía aborda el estudio de las nuevas formas de acceso al mercado, que determinan cambios espaciales en la escala mundial y tienen manifestaciones regionales y locales.

El proceso de globalización conlleva concepciones y visiones muy diferentes, que en geografía implican el análisis de la crisis social, la crisis ambiental, la crisis del estado de bienestar y la reestructuración del estado. La globalización supone nuevos riesgos para la democracia y para garantizar la diversidad en relación con las tendencias de unificación y homogenización económica, social y cultural de los diversos pueblos del orbe (Romero, 2007).

La globalización se sostiene sobre espacios locales y regionales. Las infraestructuras de todo tipo adquieren un papel relevante y el capital fijo acumulado en ellas alcanza una importancia decisiva en la diferenciación regional, como lo ha advertido David Harvey.

Bajo estos argumentos, puede señalarse que la escala determinante para entender los procesos globales y locales es la regional. El enfoque regional y el concepto de región, como un área de interrelaciones intensivas, de acumulación de capital, de concentración y renovación de infraestructuras, de coordinación e integración empresarial, son claves en el desarrollo global en el marco de las relaciones económicas y sociales caracterizadas por la dispersión geográfica. El espacio regional toma una dimensión estratégica en la globalización (Romero, 2007).

Lo anterior nos lleva a considerar la relevancia que tiene abordar la globalización en los procesos formativos de los alumnos en educación primaria y secundaria, para construir los referentes básicos que les permitan comprender el mundo en el que se desenvuelven y el impacto que tienen las relaciones de los componentes del espacio geográfico en las escalas mundial, regional y local.

2. Proceso de urbanización

El proceso de globalización afecta a las áreas urbanas en las escalas mundial y regional: son las áreas privilegiadas de los nuevos procesos de acumulación capitalista, vinculadas a la producción de espacio urbano, que aparecen como una producción esencial en este nuevo milenio (Ortega, 2007).

Las áreas urbanas, en particular los grandes conglomerados urbanos denominados ciudades mundiales, aparecen cada día con mayor fuerza y evidencia como elementos clave en la producción de plusvalía. Son grandes áreas urbanas o ciudades globales, escenarios sociales de la competencia internacional que han suplantado a la industria como motor del desarrollo capitalista.

En el proceso de urbanización, los espacios rurales adquieren un nuevo sentido al ser valorados por sus componentes naturales o culturales e integrarse en el mercado del suelo de la sociedad global. La progresiva integración de las áreas rurales en el espacio urbanizado, la reconstrucción de estos espacios rurales en el marco de las nuevas regiones, las nuevas funciones, formas y sociedades que se configuran en las áreas rurales, así como las nuevas imágenes y representaciones sociales con que se contemplan y justifican sus transformaciones, constituyen objetos destacados de interés geográfico (Ortega, 2007).

El proceso de urbanización es de importancia formativa para los alumnos, de acuerdo con su edad, porque permite favorecer el reconocimiento del espacio local y las interacciones de los espacios rurales y urbanos en las escalas estatal, nacional y mundial. Esto contribuye a que adquieran conciencia del espacio geográfico, fortalezcan su identidad y asuman una postura crítica ante los procesos económicos, sociales y culturales del mundo actual.

3. Sociedad del consumo

Asimismo, se encuentra una geografía de la producción y una geografía del consumo. La primera nos habla acerca de los espacios donde se originan los productos,

o de las estructuras geográficas generadas a partir de la producción industrial, de los servicios y el transporte; identifica las estructuras territoriales mediadas por una geografía económica, de las transacciones y de la circulación.

En el caso de la geografía del consumo, ésta avanza sobrepuesta a la geografía de la producción a partir de los años 90. Consiste en una expansión de objetos generalmente urbanos vinculados al consumo, como los centros comerciales e hipermercados, e incluso la actividad turística, pero que, en cualquier caso, genera una lógica diferente de estructuración del territorio (Ciccolella, 2007).

Entonces, no se trata del reemplazo de una por la otra, sino de una mezcla entre estos dos factores, producción y consumo, este último entendido no sólo como la acción de consumir determinados bienes y servicios sino también como una expansión notable de las infraestructuras que actúan como parte de los componentes del espacio.

El reconocimiento y la reflexión sobre la sociedad del consumo en los procesos de aprendizaje de los alumnos, son elementos que contribuyen al análisis de las relaciones de los componentes del espacio geográfico, en el marco de la globalización económica, lo que vinculado con el contexto donde viven, favorece el desarrollo de una conciencia de la dinámica del espacio y una actitud crítica ante la información y la publicidad que se recibe a través de diferentes medios.

4. Ambiente y biodiversidad

Las contradicciones esenciales entre el desarrollo capitalista y la preservación de los componentes naturales sobre los que descansa la supervivencia de la humanidad, forman parte de los temas contemporáneos. Son parte de la geografía, porque constituyen procesos derivados de la acción social, que inciden sobre los procesos físico-naturales y alteran los equilibrios originarios preexistentes.

Entre los problemas de la degradación medioambiental se encuentra, por un lado, la pérdida de la biodiversidad como consecuencia de la desaparición de

especies y hábitats, de la eliminación de poblaciones enteras de vegetación y fauna, de la degradación completa de recursos y de la deforestación sistemática de amplias áreas y, por otro, la desertificación, que surge a partir del deterioro o degradación de los suelos y el incremento de la erosión superficial.

El estudio de los problemas sociales que implican la modificación de los componentes naturales y las consecuencias de dichas alteraciones en la Tierra, constituye un campo fundamental de la geografía moderna. De esta manera, la incorporación de las cuestiones del ambiente y físico-naturales en el campo de los problemas sociales es de relevancia geográfica y constituye un esfuerzo por unificar la dimensión físico-natural y la dimensión social, como rasgos sobresalientes en la geografía del siglo XXI (Ortega, 2007).

La consideración crítica de los temas asociados al ambiente, constituye una de las características más relevantes de la geografía actual en el análisis y la difusión de la perspectiva ambiental. Asimismo, estos temas contribuyen a que los alumnos sean conscientes de las condiciones ambientales del espacio geográfico, con el fin de que participen de manera informada en el cuidado del mismo.

5. Movilidad e identidad de la población

Entre los procesos más relevantes del mundo contemporáneo se encuentran la movilidad y el mestizaje de la población, en cuya reflexión se asienta uno de los proyectos más notables de la geografía en los últimos años. La movilidad de la población constituye un marco de referencia espacial, surgido de la corriente cultural que también contempla cuestiones de la identidad, tanto de género como sexual, étnica o de clase, entre otras.

En este tema, además, se plantean nuevas formas de abordar la realidad de los grupos indígenas y de las colectividades que no pertenecen o no se han integrado en el marco cultural y económico occidental, de atender a sus formas de pensar, su forma de contemplar e intervenir en el mundo, incluidas su percepción y

concepción de la naturaleza, y sus relaciones con el mundo físico. Se trata de considerar cómo se construyen los espacios geográficos, en el horizonte del siglo XXI, y de revisar, desde una perspectiva geográfica, la manera en que se han construido los espacios existentes desde enfoques menos eurocéntricos (Ortega, 2007).

En cuanto a la geografía escolar, la migración es un tema de actualidad. Tanto el proceso en sí mismo como sus consecuencias, suelen aparecer en el aula, ya sea de manera espontánea o por la necesidad de incorporar la realidad de los problemas sociales. La reflexión acerca de la migración, a través de conceptos centrales de la disciplina, poniendo énfasis en la dimensión territorial y el papel que desempeña en la estructuración del territorio en la actualidad, puede representar una vía o estrategia para construir este puente entre los contenidos curriculares y la realidad en la que se encuentran los alumnos. Con esto, se reduce la percepción referente a “la sensación de que cuando ‘traemos el diario a la escuela’ no enseñamos geografía, como la de que si enseñamos geografía ‘no decimos nada de la realidad’” (Bertoncello, 2007:81).

6. Patrimonio cultural

El patrimonio constituye una representación que ha permitido construir espacios heredados, sean urbanos o rurales. Ha facilitado el reconocimiento de aquellos que, por diversos motivos, son producidos como ejemplos y símbolos de esta herencia. El patrimonio cultural se expresa en manifestaciones materiales e inmateriales, que junto con el patrimonio natural, constituye la riqueza identitaria de un pueblo, que se hereda y acrecenta de generación en generación. Este concepto se encuentra, en la actualidad, introducido definitivamente como una representación social de la cultura contemporánea. En su dimensión de patrimonio territorial, tiene un significado geográfico que será objeto de atención preferente de una geografía moderna, que se inserta en los movimientos sociales contemporáneos.

La geografía está vinculada a la explicación de los procesos sociales que afectan al espacio geográfico, por su valor patrimonial y ambiental. Las nuevas dimensiones de estos componentes del espacio constituyen uno de los objetivos principales de la geografía. Esta disciplina tiene mucho que aportar a la acción social en la tarea de identificación y valoración patrimonial y ambiental, así como en su entendimiento riguroso (Ortega, 2007).

Asimismo, la enseñanza de la Geografía recupera estas perspectivas del patrimonio cultural en la formación de los alumnos, para fortalecer la valoración de la diversidad del espacio geográfico, la formación de su identidad nacional, la conservación del patrimonio natural y cultural y la contribución para una convivencia en armonía con la naturaleza y la sociedad.

7. El territorio

Recientemente se ha incorporado un concepto importante que algunos autores, como Lucio Poma (Ciccolella, 2007), llaman la *nueva competencia territorial*, que se relaciona con la reconceptualización del territorio, la recuperación de su papel como elemento de identidad y diferenciación de la competencia global, donde la diversidad actúa como un factor clave para el desarrollo de ventajas competitivas, vistas no desde las grandes empresas, sino desde entramados socioproductivos pequeños. Así, las propuestas de desarrollo territorial resultan fundamentales para las políticas de los espacios locales, que intentan compatibilizar la competitividad con el desarrollo y la equidad social, la calidad ambiental y la superación de desequilibrios en la estructura territorial urbana, lo cual conlleva a la revisión y discusión del concepto mismo de territorio, acorde a los cambios actuales del mundo.

En relación con el territorio, existen posiciones que pueden resignificarse, al contraponer e incorporar las redes al análisis del mismo: "No existe territorio sin red, en el sentido que si se piensa en el territorio como el espacio apropiado por una sociedad que ejerce un dominio y un poder, casi obligatoriamente aparece la necesidad de

organizar la comunicación y la circulación en ese territorio. En ese sentido, la red es un medio para producir el territorio en la medida en que permite el control de la movilidad y el establecimiento de lazos permanentes entre lugares" (Blanco, 2007:48).

Como puede observarse en los temas contemporáneos de la geografía, se abordan problemas socioterritoriales donde se utilizan conceptos como espacio, territorio, lugar, escala, redes y muchos más, que son objeto de desarrollos específicos y materia de debate en el campo disciplinar. Lo cual coadyuva al fortalecimiento y a renovación de la geografía como asignatura escolar, para contribuir de manera sólida a la formación de los alumnos en relación con el espacio donde se desenvuelven, desde el contexto local hasta la visión global de la superficie terrestre.

Estudio de la geografía en diversos países

Como se advirtió, la geografía, como disciplina, se interesa en temas contemporáneos que, incluso, es importante que los estudiantes reconozcan desde los primeros años escolares, con sus respectivos matices acordes con su desarrollo cognitivo; de hecho, su importancia es tal que están presentes de forma regular en prácticamente todas las propuestas de educación inicial en los países del mundo, también denominadas *educación básica* o *educación obligatoria*.

Como punto de partida, mediante la inspección de las estructuras curriculares de la asignatura, se evidencia que en los primeros años de la educación primaria,²⁵ el conocimiento del espacio geográfico queda incluido en asignaturas integradas, en general con el nombre de *Ciencias Sociales*, como ocurre en Argentina, Belice, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Perú, República Dominicana y Venezuela.

²⁵ Se refiere a alumnos entre los 6 y 12 años de edad.



En algunos países, los contenidos geográficos figuran en áreas de conocimiento con diferentes acepciones; por ejemplo, "Conocimiento del Medio natural y social", en España; "Actividades para el descubrimiento del mundo", en Francia; "Ciencia Natural", en Polonia, y "Estudio y comprensión de la naturaleza" y "Estudio y comprensión de la sociedad", en Chile.

En estos países, los conocimientos geográficos también tienen presencia en la educación secundaria,²⁶ integrados en asignaturas de Ciencias Sociales, de manera que comparten programas con contenidos históricos y cívicos; sin embargo, los contenidos de las asignaturas están bien diferenciados.

En el interés por estudiar Geografía como asignatura individualizada, destaca Polonia, donde se establece en el currículo de manera particular en los tres años de educación posprimaria, denominada *gimnazjum*. Aún más sobresaliente es Brasil, donde la asignatura de Geografía se aborda de manera particular en tres ciclos de educación básica y en lo que se denomina *educación media*.

Más allá del análisis de la estructura curricular y en relación con los contenidos de estas propuestas, los conocimientos geográficos se encuentran en función del reconocimiento de diversos elementos de la naturaleza; factores económicos, sociales, políticos y geográficos que han generado procesos de movilidad poblacional en las diferentes culturas; elementos construidos por la sociedad en espacios rurales, y el análisis centrado en las transformaciones de la naturaleza que las sociedades realizan para la producción de bienes.

Con base en lo anterior, en el caso de la geografía, la elaboración de propuestas curriculares y la definición de ejes temáticos se facilita por la amplia gama de oportunidades que ofrecen sus contenidos; precisamente, por ser una ciencia social que mantiene innumerables relaciones con componentes naturales del espa-

²⁶ Manifiesta variaciones en cuanto a la denominación, pero se refiere a los alumnos entre las edades de 12 y 16 años, y que regularmente tiene carácter obligatorio.

cio. El ser humano, creador de la cultura, también es un ser viviente que anda sobre la Tierra y ambos –el ser humano y el planeta– están regidos por leyes naturales. La geografía se convierte, así, en un campo de conocimiento específico, que además resulta ser un puente natural entre las Humanidades y las Ciencias Naturales.

Enseñanza de la Geografía en educación básica en México

Actualmente, en México la enseñanza de la Geografía en educación primaria y secundaria tiene como referente las reformas curriculares de educación básica que se han presentado desde la década de los 90 hasta la fecha.

En este contexto, a partir de la Reforma de Educación Secundaria (RES) en 2006, se ha consolidado el concepto de espacio geográfico como el objeto de estudio de la asignatura, así como la integración de conocimientos, habilidades y actitudes geográficos que brindan la posibilidad de una metodología que contribuye al logro de los aprendizajes esperados de los alumnos, considerando tanto la vinculación con las demás asignaturas como la diversidad de contextos en que se desenvuelven los niños y adolescentes mexicanos.

La referencia al espacio cercano en educación preescolar se aborda en los diversos campos formativos, en particular en el de *Exploración y conocimiento del mundo*, con la finalidad de que los alumnos desarrollen competencias en relación con el medio natural y social.

En primero y segundo grados de educación primaria se presenta una integración de Ciencias Naturales e Historia en los planteamientos del aprendizaje del espacio geográfico con la asignatura Exploración de la Naturaleza y la Sociedad; en tercer grado, la asignatura La Entidad Donde Vivo permite, en un mismo curso, la integración del espacio geográfico y el tiempo histórico.

En los tres grados siguientes, la asignatura de Geografía se centra en el estudio del territorio nacional, los continentes y el mundo, respectivamente, lo que significa



un tránsito de mayor complejidad en el análisis de las relaciones de los componentes del espacio geográfico, con base en la construcción de conceptos básicos, el desarrollo de habilidades y la formación de actitudes, que contribuyen al desarrollo de competencias geográficas. Con ello se promueve el desarrollo de las competencias para la vida, así como los rasgos del perfil de egreso de la educación básica.

Con estos referentes, que parten de lo local a lo estatal, nacional, continental y mundial, en educación secundaria se aborda el estudio del mundo y de México en un solo grado, con cinco horas a la semana, para el logro de aprendizajes específicos que aluden a los conocimientos básicos de la geografía.

Entre las orientaciones que definen qué enseñar y qué aprender de Geografía en educación básica, se encuentra el reconocimiento de las particularidades de cada estudiante y de sus experiencias con el espacio, para tender puentes entre la realidad y los contenidos curriculares.

Así, la visión de Geografía es formativa, dado que busca brindar a los alumnos las herramientas que les permitan un mejor desenvolvimiento en la vida a partir del desarrollo de su pensamiento complejo, con una actitud reflexiva y crítica de la realidad, lo que favorece el fortalecimiento de su autonomía y de su potencial creativo para contribuir con el medio donde viven.

En este sentido, a continuación se presentan los fundamentos que sustentan la propuesta curricular de los programas de Geografía en México en educación básica (primaria y secundaria), con el fin de profundizar en los referentes geográficos que orientan el logro de los aprendizajes de los alumnos.

Fundamentos de los programas de estudio de Geografía

La geografía aborda el estudio de las acciones y las prácticas sociales de los diferentes grupos, junto con sus diversas expresiones sobre la superficie terrestre: esto se conoce como *espacio geográfico*. Con esta base, puede afirmarse que, en los



supuestos metodológicos de la geografía, el espacio geográfico está dotado de una dimensión social, pues es fruto de una apropiación del ser humano.

Así, el espacio geográfico no es un escenario donde se realizan acciones; es un espacio vivido, con el que el ser humano se relaciona no sólo mediante un proceso de apropiación u organización, sino también de construcción, como grupo social. En este sentido, es el espacio que se transforma en su interacción con la sociedad. El espacio geográfico cambia y la situación espacial actual depende, en gran medida, de las influencias de periodos pasados (Santos, 1986).

La *producción del espacio* se realiza cuando los modos de producción crean formas espaciales que duran más que los procesos que las engendran; de esta manera, la Geografía es una ciencia que permite ver una "historia territorial". Cuando este proceso de producción adquiere un valor contenido en el lugar y sus recursos naturales o contruidos, sucede la *valoración del espacio*; bajo este argumento, el espacio adquiere valor porque es obra del trabajo (Moraes y Da Costa, 2009).

Conceptos, habilidades y actitudes geográficos

En Geografía, vista como asignatura, los *conceptos geográficos* no deben ser supuestos dentro de la terminología propia de la disciplina que contribuye a ampliar el léxico geográfico. Sin duda, la asignatura demanda un vocabulario particular, tanto por el requerimiento de la conceptualización de las categorías de análisis espacial como por los diversos procesos dados en el espacio geográfico, y que regularmente se refieren con un término específico.

Catalogada por Graves (en Sánchez-Ogallar, 1999) como una disciplina de conocimiento, los conceptos refieren a la estructura sustantiva, por lo que se entrelazan con los principios metodológicos en cuya satisfacción se encuentra la formulación de los trabajos con carácter geográfico.

Así, se debe partir del razonamiento de que todo proceso dado en la superficie terrestre tiene una *localización* en un espacio geográfico determinado. Éste es

el principio geográfico fundamental, ya que responde a la pregunta *¿dónde?* En este sentido, en una reflexión inmediata posterior, puede comprenderse que estos acontecimientos y procesos guardan una determinada *distribución* en el espacio geográfico, la cual puede ser homogénea o desigual. Estos principios fueron advertidos por Friedrich Ratzel, Alfred Hettner y Richard Hartshorne (Vilá et al., 1993).

Por otra parte, los procesos que ocurren en la superficie terrestre deben ser descritos en sus características y rasgos más relevantes, como lo advirtió Vidal de la Blache; en consecuencia, es razonable que los componentes del espacio geográfico presenten *diversidad* entre ellos: este principio consiste en establecer semejanzas y diferencias de determinados procesos entre los distintos lugares.

Mediante el estudio del comportamiento de los acontecimientos y procesos geográficos se advierte que éstos también guardan una cierta *relación* entre sí. Alexander von Humboldt advirtió que el carácter científico de esta disciplina proviene de explicar la relación de causalidad que existe entre ciertos procesos geográficos (Vilá et al., 1993). Asimismo, las relaciones de interacción entre procesos y acontecimientos deben tomarse en cuenta como parte de una explicación geográfica completa.

Finalmente, no puede dejar de reconocerse el carácter dinámico de los procesos geográficos que conducen a reflexionar en torno a la *temporalidad* y los cambios espaciales. El fundamento conceptual de este principio fue advertido por Jean Brunhes bajo la reflexión de la actividad y evolución, que manifiestan las transformaciones de los componentes espaciales.

Por su parte, las *habilidades geográficas* están fundamentadas en el método geográfico. Así como un estudio que pretenda poseer carácter geográfico debe atender a los principios, es necesario recurrir a ciertas herramientas que conducen más fácilmente a obtener resultados propios. Cabe destacar que ninguna de estas habilidades, desde el punto de vista didáctico, es exclusiva de la geografía; sin embargo, para corresponder con la visión geográfica, todas ellas deben estar aplicadas a un contexto espacial.

La *observación* se convierte en el punto de partida para la percepción de los procesos; consiste en la toma de conciencia del objeto de estudio. La *observación* es un método de investigación empírico que permite conocer la realidad mediante la percepción directa e indirecta de los objetos, y se concibe como una de las habilidades de carácter intelectual que debe desarrollarse en los estudiantes (Capel, Luis y Urteaga, 1984).

El *análisis* debe aparecer como paso metodológico posterior. En los principios geográficos ya se había distinguido la importancia de la descripción de los procesos, y en esta tarea es que el análisis contribuye al conocimiento de las diferentes partes que constituyen el proceso estudiado. Es una habilidad de mayor complejidad que la observación, porque implica la designación de cualidades específicas.

En una línea ascendente en la complejidad cognitiva, aparece la *síntesis* o *integración* como una habilidad de enfoque complementario al análisis, pero más demandante, dado que implica la condensación de los elementos sustanciales; entonces, se reflexiona que existe un número de factores amplio y heterogéneo que son considerados aisladamente, pero se obliga a una recomposición final del objeto estudiado (Vilá, 1993).

Una habilidad de suma importancia es la *representación*. La geografía es una disciplina que utiliza, de forma sistemática, diversas técnicas cartográficas como elemento esencial de su metodología. El lenguaje gráfico, que se incluye recientemente en la enseñanza escolar, comprende la representación mediante técnicas fotográficas y el diseño de figuras, gráficos, croquis, planos y mapas. La geografía contribuye de manera importante al desarrollo de este lenguaje mediante la representación cartográfica, la representación gráfica del paisaje, el trabajo con imágenes fotográficas, y la elaboración y el análisis de gráficos de diverso tipo (Capel, Luis y Urteaga, 1984).

Finalmente, la habilidad más demandante es la *interpretación*, que consiste en la explicación "traducida" de los conocimientos adquiridos a nuevas formas de expresión, pero que manifiesta la comprensión general de los procesos geográficos.

En particular en geografía puede emplearse la interpretación cartográfica como recurso sistemático para comprender las realidades espaciales; sin embargo, no se excluyen interpretaciones basadas en el uso de otros recursos didácticos diferentes a los mapas.

El carácter significativo de los aprendizajes es un elemento necesario en la formación de los estudiantes; de esta manera, la geografía puede plantear, mediante las *actitudes geográficas*, el sentido final de los conocimientos adquiridos en la asignatura.

Primero, se necesita fomentar la comprensión de los grandes problemas de la humanidad (Capel, Luis y Urteaga, 1984). Esto lleva a ver la necesidad de que la geografía contribuya a la toma de conciencia de los graves desequilibrios económicos, problemas ambientales y de tolerancia cultural que existen en la Tierra, con lo que se fomenta la *adquisición de una conciencia espacial*.

Asimismo, es necesario desarrollar el interés por los problemas que afectan a los estudiantes, y aunque se puede señalar en un principio una escala local, en realidad ninguna escala de análisis queda excluida. Esta perspectiva parte de que la indagación sobre las experiencias personales lleve a los alumnos a la toma de conciencia reflexiva sobre su persona, para transferir paulatinamente este conjunto de sentimientos y emociones hacia el espacio geográfico (Capel, Luis y Urteaga, 1984). Con ello el alumno puede adentrarse en el reconocimiento de la *pertenencia espacial*.

Uno de los objetivos tradicionales de la educación geográfica ha sido el impulso de la comprensión de diversos lugares, paisajes, regiones y territorios, así como el conocimiento de los aportes de la naturaleza y de las diferentes culturas a la humanidad. La geografía pretende despertar los valores de respeto, tolerancia y comprensión hacia otros espacios, y eliminar posturas chovinistas y sectarias (Capel, Luis y Urteaga, 1984); así se promueve una *valoración de la diversidad espacial*.

En atención al principio de temporalidad, puede reflexionarse que el espacio es el reflejo de una evolución histórica, que se conforma de acuerdo con los distin-

tos procesos de los cuales el ser humano y la naturaleza son partícipes. Un paisaje actual se configura, en gran medida, por las influencias pasadas y, en muchas ocasiones, coexisten diversos periodos históricos. Así, es posible que los alumnos se formen para enfrentar una sociedad en continua transformación y, dado que la sociedad se manifiesta en el espacio del mismo modo que el espacio se manifiesta en la sociedad, los cambios conducen a modificaciones entre componentes relacionados; de esta manera, la geografía debe fomentar que los estudiantes puedan *asumir los cambios espaciales*.

Finalmente, educar en valores de justicia, igualdad, libertad y paz, es el fin último de la geografía. Esto implica abordar no sólo contenidos en los que los alumnos sean conscientes de problemas sino reflexiones que los involucren y los hagan participativos; por ejemplo, no basta con el reconocimiento de las desigualdades socioeconómicas o de la degradación ambiental: se busca que reflexionen en la mejora de la calidad del ambiente y de vida de los ciudadanos. Mediante estos razonamientos, el alumno puede *saber vivir en el espacio*.

Escalas de estudio

Tradicionalmente, la disciplina abordó la escala como un dato fijo, asociado al tipo de espacio que se consideraba. Así, la escala geográfica se aproximó fuertemente a la noción de escala cartográfica (la que define la relación entre la superficie real y la superficie representada). Sin embargo, han surgido dos tratamientos básicos en la concepción de escala: la cartográfica y la geográfica. La primera muestra la relación numérica que hay entre una realidad concreta y otra expresada en alguno de los tipos de representación espacial (planos, mapas, globos terráqueos e imágenes satelitales). La segunda presenta una visión más amplia, relativa al grado de particularización o generalización en el que se analizan los componentes del espacio geográfico; se trata de *escalas de análisis espacial*.

La principal razón que ha llevado a esta forma de conceptualizar la escala se debe a los cambios en la organización espacial, que se manifiestan en el crecimiento de los vínculos entre diversos lugares y sociedades del planeta. Esto condujo a la necesidad de recurrir a una mayor abstracción en el empleo del concepto de escala y, con ello, comprender estas relaciones espaciales de forma integral (Bertoncello, 2006).

Ahora cabe preguntarse: cuáles son las dimensiones espaciales que interesan a la geografía. Tal como lo advirtió Randle (1978), la geografía no es ni microcósmica ni macrocósmica; es terrena y, por ello, su marco de referencia es la Tierra. Esta noción es más explícita para acotar el nivel superior, al situar como límite la superficie planetaria completa; no obstante, para el límite inferior, aunque se dijo que a la geografía no le interesan las dimensiones demasiado pequeñas, es posible alcanzar mayor precisión.

Hagget (1994) denominó como *órdenes de magnitud* a las variaciones de tamaños de todos los objetos existentes; estableció *órdenes de magnitud geográfica* como las dimensiones que interesan en los estudios geográficos. Así, sólo se enfocó en un rango de valores que se manifiesta como sigue:

Cuadro 1. Dimensiones de interés en los estudios geográficos	
Orden de magnitud geográfica	Dimensiones
1°	Superficie de la Tierra.
2°	Superficie de países.
3°	Superficie de estados/provincias.
4°	Superficie de municipios y ciudades.
5°	Superficie de elementos asociados dentro de las ciudades.

Fuente: A partir de la base de Hagget, 1994.

Con ello, se observa que la geografía no abarca el macroespacio, que se define con base en las dimensiones superiores al planeta Tierra, y tampoco el microespacio, que para esta ciencia empieza desde elementos aislados dentro de una ciudad hacia dimensiones más reducidas.²⁷

Los postulados anteriores no excluyen la posibilidad de que un proceso geográfico pueda estudiarse en diferentes escalas geográficas; por lo que surge la noción de *articulación escalar* (Herod, 2003, citado por Bertonecello, 2006). Desde esta perspectiva, la escala es un recurso y no sólo un dato matemático que posibilita comprender el comportamiento de un proceso geográfico en diferentes dimensiones espaciales.

Integración de componentes, categorías y escalas espaciales

La asignatura de Geografía tiene como objeto de estudio la comprensión del espacio geográfico y para su análisis se divide en cinco *componentes*: naturales, sociales, políticos, culturales y económicos.

Entre los componentes naturales se encuentran los procesos geológicos, geomorfológicos, hídricos y climáticos que dan origen a la vegetación y a la fauna y, por consecuencia, las condiciones de diversidad natural.

Los componentes sociales, culturales y políticos abarcan los procesos demográfico-poblacionales y el medio urbano o rural donde vive el ser humano; de igual manera, comprenden las causas y consecuencias de las migraciones de la población y los procesos que permiten la diversidad cultural y, paradójicamente, también su homogeneización. El componente político comprende la organización del espacio en territorios y los conflictos que se pueden derivar.

²⁷ Que serían, por ejemplo, un estadio de fútbol, una escuela o una casa, ya que no manifiestan diversidad en componentes espaciales.



Los componentes económicos del espacio se relacionan con las actividades productivas del ser humano, situados en los diversos espacios rurales y urbanos donde se realizan; además, involucran la comprensión de las características e implicaciones del mundo globalizado, desde el punto de vista económico y los espacios de desigualdad que se generan.

A pesar de que la división del espacio geográfico en componentes pudiera establecerse con cierta precisión, éstos se encuentran integrados en procesos que se explican en función de las relaciones que se dan entre ellos, las cuales son variables, tienen fracciones y funciones relativas, lo que constituye un sistema. Por este motivo, la preservación del ambiente y la sustentabilidad, la vulnerabilidad de la población y la prevención de desastres, así como la calidad de vida, son temas donde las fronteras entre componentes espaciales ceden el paso para la comprensión de procesos geográficos relacionados.

Tomando en cuenta la abstracción que implica el concepto de espacio geográfico, se han concebido una serie de unidades espaciales que se diferencian entre sí por el grado y la naturaleza de la estructuración de las acciones de la sociedad; así, han surgido algunos conceptos fundamentales, codificados de acuerdo con el concepto de *categorías de análisis espacial*, y que son: el lugar, el medio, el paisaje, la región y el territorio.

El *lugar* es la designación de un espacio concreto e individualizado, objeto privilegiado de la geografía y en especial de la geografía regional. Los lugares se distinguen del "espacio" (más abstracto), porque en general se identifican por un nombre (George, 2004). "Los geógrafos clásicos y numerosos autores contemporáneos no cesan de hacer referencia a lo que el sentido común define como lugares [...] porciones determinadas y *singulares* del espacio a las cuales se asocian topónimos [...] El *lugar*, de la geografía humanista, es más que un punto, un nombre o una localización; tiene significación. Posee un sentido (*sense of place*), una *identidad*, una *personalidad*" (Clerc, 2005).

El *medio* es un espacio natural o acondicionado que rodea a un grupo humano, cuyas limitaciones climáticas, biológicas, edáficas, psicológicas, económicas, políticas, entre otras, repercuten en el comportamiento y el estado de este grupo (George, 2004).

El *paisaje* reúne el conjunto de rasgos sobresalientes de la geografía natural y las aportaciones de las civilizaciones que han transformado sucesivamente el marco inicial y que han entrado en la conciencia de grupo de sus habitantes. Generalmente remite a la representación de una determinada extensión de terreno; se trata de una imagen del espacio, como una montaña, una vegetación, una ciudad, entre otros; elementos que pueden ser objetivos, como las imágenes plasmadas en fotografías u observadas a través de una ventana, o subjetivos, como las creaciones de los pintores y dibujantes (De Bolós, 1992).

El paisaje es una manera de entender las diferentes partes de la superficie terrestre, en las cuales se manifiestan las relaciones entre los elementos físicos y sociales de una manera sintética. Los componentes del paisaje son los elementos naturales (bióticos y abióticos) y la sociedad; ellos están en constante interrelación y configuran al paisaje como algo singular. El paisaje también es el reflejo de una evolución histórica; es un espacio que va conformándose de acuerdo con los distintos procesos en los que el ser humano y la naturaleza participan.

La *región* es una porción de espacio dotada de unidad por sus características físicas, su pasado histórico, sus capacidades económicas y, eventualmente, la voluntad orgánica de un Estado. Hay *regiones naturales*, *regiones culturales* y *regiones económicas*, y se reserva el término *región geográfica* a la designación de espacios homogéneos en sus componentes espaciales. La región se distingue por los lazos de unión (homogeneidad, complementariedad y funcionalidad) entre los habitantes y por su organización en torno a un centro con cierta autonomía (George, 2004).

En general, las nociones de región se refieren a un espacio caracterizado por una uniformidad u homogeneidad en cuanto a un proceso, así como a una “enti-

dad unitaria" o un "todo coherente" (Hartshorne, 1959; Kimble, 1951 en Mukhopadhyay, 1992).

Las regionalizaciones requieren una continuidad espacial u organizacional y, al igual que el lugar, se caracterizan por la singularidad espacial.

El *territorio* es un término común en geografía y, desde la perspectiva de la geografía política, designa las áreas que pertenecen a un Estado soberano (Monkhouse, 1978). El territorio es el espacio físico dominado por un grupo social; suele emplearse para referirse al espacio dividido en términos administrativos.

Es la categoría que contempla el espacio geográfico apropiado, puesto en valor, y en el que se advierten las condiciones de un ejercicio efectivo del poder político. El territorio alude al espacio efectivamente usado (Gurevich, 2005).

Finalmente, el espacio geográfico se estudia en diversas escalas, para observar diferentes alcances regionales y comprender los detalles en la escala más cercana, y la generalidad en la escala más lejana.

El estudio de la articulación escalar es fundamental en la asignatura de Geografía, aun cuando el alumno de educación básica no cuente con suficientes herramientas para comprender el tema. Por ello, en los primeros años de educación geográfica es necesario que los alumnos comprendan el espacio local, para que progresivamente entiendan la generalidad, a través de la secuencia en los órdenes de magnitud geográfica, que implican una mayor maduración del pensamiento.

Con base en lo desarrollado en este apartado, se proponen los siguientes referentes geográficos para la enseñanza y el aprendizaje de la geografía en la educación básica: se pueden estudiar las regiones económicas de un país, los paisajes naturales de un estado o provincia, o la división política (territorial) del mundo. Las combinaciones pueden ser diversas, en tanto se atiendan los fundamentos conceptuales que definen a cada referente y que se han abordado en los apartados anteriores.

Cuadro 2. Integración de los referentes básicos para el estudio del espacio geográfico

Componentes espaciales	Categorías de análisis espacial	Escalas
Naturales	Lugar	Local
Sociales	Medio	Estatal*
Culturales	Paisaje	Nacional*
Políticos	Región	Continental**
Económicos	Territorio	Mundial

Para estas escalas se puede considerar un espacio regional intraterritorial (*) y extraterritorial (**).²⁸

Reflexión final

La geografía, como disciplina, se interesa en los problemas sociales de mayor transcendencia del mundo actual. En consecuencia, es necesario revisar y fortalecer esta asignatura de educación básica, a partir de un enfoque espacial que posibilite a niños y adolescentes el desarrollo de sus conocimientos en relación con los retos que enfrentan las diversas sociedades en el siglo XXI.

En el análisis de los temas contemporáneos de la geografía, destaca la concepción del espacio geográfico como un espacio social dinámico en permanente y acelerada transformación, con base en los cambios sociales que tienen lugar en todas las escalas, y que constituyen el eje o centro de atención y observación de las Ciencias Sociales.

En este sentido, los diferentes análisis y las reflexiones de la geografía como disciplina repercuten en su enseñanza como asignatura escolar, lo que implica un complejo proceso de construcción de aprendizajes básicos que favorezcan la formación de los futuros ciudadanos comprometidos con la sociedad de la que forman

²⁸ Un espacio regional intraterritorial refiere al agrupamiento espacial en el interior de los países; en tanto que un espacio regional extraterritorial es un área que incluye territorios de determinados países o áreas continentales, vinculadas por uno o más rasgos comunes. Ambos espacios deben poseer vínculos de vecindad y afinidad natural, social, económica y/o cultural.

parte, considerando su participación, como actores sociales, de acuerdo con su edad y desarrollo cognitivo.

En México, la asignatura de Geografía se fundamenta en la perspectiva social y crítica del espacio geográfico, para abordar los contenidos básicos que permitan a los alumnos construir su aprendizaje en relación con los temas fundamentales del espacio donde se desenvuelven, desde lo más cercano y significativo, hasta lo más lejano y desconocido.

Entre las cuestiones fundamentales relacionadas con el qué enseñar y aprender de geografía en educación básica, destaca la perspectiva social del conocimiento geográfico, con la finalidad de formar un pensamiento crítico de la realidad, a partir de vincular el conocimiento geográfico formal y la realidad de los alumnos. Para lograr lo anterior, la asignatura de Geografía presenta un marco didáctico que fundamenta el desarrollo de conceptos, habilidades y actitudes propios, para definir cómo lograr los aprendizajes esperados de los alumnos y con ello contribuir a su formación integral de manera conjunta con las asignaturas de la educación básica.

Asimismo, la asignatura emplea categorías y escalas de análisis espacial que permiten a los alumnos de educación básica apropiarse de los conocimientos espaciales, y transitar desde sus percepciones y nociones previas hacia el entendimiento de los procesos del espacio geográfico.

5. ¿Cómo aprender geografía en educación básica en México?



Margarita Sordo Ruiz

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Las perspectivas didácticas en el aprendizaje de la geografía

Las perspectivas que dan sustento didáctico a la geografía, corresponden al paradigma constructivista y a planteamientos que enfatizan el papel social del conocimiento desde un punto de vista crítico, entre los que destacan el aprendizaje situado y dialógico, así como las concepciones contemporáneas sobre la inteligencia.

El paradigma constructivista reúne un conjunto de aportaciones en las que se resalta la importancia de los aspectos cognitivos, sociales y afectivos en la construcción del conocimiento. Pone en el centro al sujeto que aprende (alumno) a partir de sus estructuras cognitivas, la interacción con otros y su entorno.

De acuerdo con César Coll, “la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

1. *El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Él es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, y éste puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa [...]*

2. *La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración.* Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Debido a que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social [...]
3. *La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.* Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad" (Díaz-Barriga, 2007:30-32).

Entre los aportes constructivistas que tienen especial aplicación en la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía en educación básica se encuentran: el *aprendizaje significativo*, el *aprendizaje sociocultural* y el *aprendizaje situado*. Estas aportaciones no son las únicas, pero para efectos del presente trabajo, son consideradas como las más relevantes.

a) Aprendizaje significativo

La concepción de aprendizaje significativo fue desarrollada por David Ausubel en la década de los 60. Desde esta perspectiva, el aprendizaje implica una reconstrucción de los conocimientos que posee el alumno, ya que con su acción transforma y estructura el conocimiento.

De acuerdo con Ausubel, para que el aprendizaje significativo se lleve a cabo es necesario que exista *significatividad lógica y psicológica* a partir de cumplir las siguientes condiciones:

- Los nuevos conocimientos deben relacionarse con los que posee el alumno y con sus experiencias previas (significado lógico).

- El alumno debe contar con ideas relevantes que le permitan relacionar y organizar los nuevos conocimientos (significado psicológico).

Asimismo, se requiere que el alumno tenga disposición a aprender y una participación activa en la que la atención y la motivación son aspectos importantes.

De esta manera, es importante que el conocimiento a aprender por parte del alumno se presente de manera organizada y lógica, además de que tenga conocimientos y experiencias previas que favorezcan su comprensión, aplicación y transferencia a nuevas y diferentes situaciones.

El contenido de aprendizaje debe organizarse de manera progresiva de acuerdo con su grado de generalidad y abstracción, lo que es relevante para la construcción de conocimientos geográficos no sólo en la forma en que los alumnos van aproximándose de manera gradual a la comprensión de los componentes espaciales, sino también en el manejo de las escalas de análisis espacial siempre partiendo de las experiencias con que cuentan para avanzar en el establecimiento de relaciones más completas y su posterior aplicación en diferentes circunstancias de la vida escolar y extraescolar.

b) Aprendizaje sociocultural

Las aportaciones del paradigma sociocultural desarrollado por Lev Semionovich Vygotsky a finales de la década de los 20 y principios de los 30, continúan vigentes en los planteamientos didácticos de diversos campos de conocimiento, particularmente en las Ciencias Sociales.

En la geografía, los planteamientos de este paradigma encuentran una aplicación destacada, ya que los componentes sociales y culturales forman parte del espacio geográfico. La *construcción e interacción permanente* que la concepción de espacio geográfico propone, coincide con dos elementos sustanciales del aprendizaje sociocultural.

Desde la perspectiva sociocultural, los procesos sociales y el contexto en el que interactúa el alumno tienen un papel central en el aprendizaje, ya que es resultado de la interacción que el sujeto (alumno) establece con otras personas, la cultura, el medio natural y social. De acuerdo con Escamilla (2009:34), “condiciona notablemente la forma de pensar, sentir y actuar de las personas por lo que la interacción entre el hombre y su entorno es un elemento clave”.

Esta interacción se da en un mundo humanizado en el que existen producciones sociales que determinan la forma en que las personas se relacionan entre ellas y con el medio geográfico, de manera que todas las acciones tienen una fuerte carga social y cultural.

Para Vygotsky la actividad de los alumnos genera experiencias que les permiten no sólo responder a los estímulos que el medio les proporciona, sino transformarlo a partir de su participación como actores sociales. Esta transformación del medio natural, social y cultural se realiza a través del uso de instrumentos en los que destaca el lenguaje, ya que gracias a él pueden conocer las experiencias culturales que forman parte de la sociedad, compartir el conocimiento, generar, estructurar y comunicar ideas.

c) Aprendizaje situado

Partiendo de que no hay lugares ni situaciones iguales y de que el espacio geográfico en el que interactúan los grupos humanos y sus condiciones contextuales son diferentes, es necesario tomar en cuenta el espacio en el que se desenvuelven los alumnos para generar conocimientos geográficos relevantes.

El aprendizaje situado es una perspectiva desarrollada por diversos autores, entre los que destacan Brown y Duguid, en los 90, y que se encuentra vinculada con la psicología sociocultural. El aprendizaje es visto como un proceso inacabado y continuo que se desarrolla a lo largo de la vida del alumno, una construcción social que requiere de la actividad y la relación con el contexto y la cultura, especialmente con la comunidad de la que forma parte el alumno.

El aprendizaje situado está centrado en la realización de actividades reales, auténticas y significativas relacionadas con situaciones que se viven en el contexto, en las que el trabajo colaborativo tiene un papel fundamental.

A diferencia de las actividades escolares, que se encuentran apartadas de la vida extraescolar de los alumnos y de sus intereses, en las que el trabajo individual tiene mayor importancia, el aprendizaje situado plantea una relación directa con situaciones en las que los alumnos pueden intervenir en su contexto en las condiciones en las que los sucesos y los procesos tienen lugar, aplicando sus conocimientos en el corto plazo.

Busca que el aprendizaje escolar no difiera de lo que ocurre fuera de la escuela, sino que proporcione a los alumnos de manera formal e intencionada los conocimientos necesarios para poder afrontar mejor los sucesos y acontecimientos de la vida y participar socialmente. Por ello, es esencial que las actividades de aprendizaje partan de situaciones de la vida cotidiana, estableciendo un fuerte vínculo entre lo que se aprende en el aula y lo que ocurre fuera de ella, ya que desde esta perspectiva los conocimientos no están aislados de las condiciones en las que tienen aplicación.

La relación entre lo aprendido en el aula y la vida cotidiana y la participación de los alumnos en problemas reales del espacio geográfico, particularmente en su comunidad, constituyen oportunidades para la construcción de aprendizajes socialmente relevantes que contribuyan a mejorar las condiciones existentes a partir del diálogo, el análisis, la generación de propuestas que surjan de sus propias ideas e intereses y su acción colaborativa, reflexiva e informada.

Con actividades situadas los alumnos comprenden la importancia de lo que están aprendiendo, participan activamente en la construcción de sus aprendizajes y analizan situaciones y/o problemas reales desde diferentes puntos de vista.

Además de los aportes constructivistas, perspectivas como el *aprendizaje dialógico* y la *teoría de las inteligencias múltiples*, permiten que la didáctica de la geografía se aborde de manera integral y completa.

d) Aprendizaje dialógico

Esta perspectiva didáctica se apoya en las ideas de Paulo Freire y Jürgen Habermas, entre otros teóricos, quienes desde su propio marco teórico aportaron reflexiones en torno a la comunicación, al lenguaje y a la educación.

Habermas presentó argumentos centrados en la acción comunicativa y el lenguaje que los individuos emplean para relacionarse e interactuar en la estructura social, así como para compartir ideas, conocimientos, comprender a los otros y establecer acuerdos y consensos. Freire contribuyó al apoyar el valor que posee el diálogo para la acción, el conocimiento, la educación y la transformación social como resultado de un proceso de comunicación entre docentes y alumnos.

A partir de las ideas expresadas anteriormente se observa que los planteamientos constructivistas y los que dan sustento al aprendizaje dialógico tienen coincidencias importantes, entre las que destacan:

- El alumno tiene la capacidad de aprender, interactuar y desarrollar habilidades sociales, comunicativas y de cooperación.
- Las experiencias, los conocimientos previos y la acción que realizan los alumnos (participación activa individual y colectiva) son fundamentales para el aprendizaje y la integración de nuevos saberes.
- La cultura y el docente son mediadores que favorecen la construcción de conocimientos.
- El lenguaje es un instrumento que permite que los alumnos compartan los conocimientos que poseen y generen nuevos a partir de la interacción con los demás y el intercambio de ideas y puntos de vista.

El aprendizaje dialógico resalta el papel que tienen las relaciones sociales y afectivas en la construcción del conocimiento que favorecen aprender con otros y de otros, así como la importancia de la reflexión, el análisis, la comunicación, la

argumentación, el intercambio de ideas y la cooperación para el desarrollo de aprendizajes más efectivos que orienten a los alumnos a actuar y transformar el mundo en el que viven.

Es importante que la comunicación en el aula se genere en una relación de iguales, de manera horizontal, para que todos los participantes tengan la posibilidad de expresar sus ideas, ser escuchados, retroalimentarse y aprender. Por ello, las ideas consideradas válidas, responden a los argumentos ofrecidos y no a la imposición ni a la jerarquía de quien las presenta.

El aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre las personas y su espacio. Más que promover que los alumnos se adapten a las condiciones existentes, el aprendizaje está orientado al cambio, a la solidaridad como expresión de democracia y a la inclusión de todos los actores sociales. Propone una educación que, de acuerdo con Freire, prepare al estudiante "para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar [...] llevar al alumno a participar, a experimentar el debate de las ideas, a analizar los problemas y a colaborar con la organización reflexiva de su pensamiento" (Freire, 2007:85).

A partir de la reflexión-acción se favorece el desarrollo de actitudes sociales, del sentido de comunidad y el compromiso por actuar de manera responsable y crítica para contribuir a mejorar las condiciones presentes y la paulatina transformación del espacio en el que se desenvuelve el alumno.

Más allá de que los alumnos resuelvan problemáticas del espacio geográfico, el aprendizaje dialógico resalta la importancia de que reflexionen sobre lo que sucede y analicen las opciones con que cuenta la sociedad para generar cambios que garanticen mejores condiciones de vida, de manera que puedan participar con acciones que estén a su alcance, interesarse por lo que ocurre y adquirir un compromiso social.

e) La teoría de las inteligencias múltiples

Esta teoría, desarrollada por Howard Gardner en la década de los 80, parte de la premisa que no existe una sola inteligencia que pueda reflejarse en un puntaje como resultado de una prueba, como tradicionalmente se consideraba.

Para Gardner la inteligencia está conformada por un conjunto de habilidades que interactúan entre sí para resolver problemas y que pueden manifestarse de manera independiente. Cada una de las inteligencias (lingüística, lógico-matemática, espacial, kinestésica-corporal, naturalista, musical, interpersonal e intrapersonal) está potenciada de manera diferente en cada persona.

La *inteligencia espacial* tiene particular relación con el aprendizaje geográfico. Es la capacidad de pensar en tres dimensiones, permite percibir imágenes, recrearlas, transformarlas o modificarlas, recorrer el espacio o hacer que los objetos lo recorran y producir o decodificar información gráfica, como imágenes, esquemas, mapas, gráficos, tablas, representaciones tridimensionales, entre otros.

Esta inteligencia posibilita desplazar y mover objetos espacialmente, realizar trayectos, encontrar el camino que nos lleva a un lugar, observar en distintas perspectivas, interpretar planos, croquis y mapas y representar gráficamente ideas y lugares. Con su desarrollo se incrementa la capacidad de observar lugares y paisajes de manera directa o a partir de fotografías, orientarse con el apoyo de croquis y planos, así como interpretar mapas en diferentes escalas que permitan a los alumnos desenvolverse en el espacio geográfico.

Desde este punto de vista, los aprendizajes geográficos no están orientados a realizar actividades académicas que sólo se ejecutan en la escuela, sino desarrollan las capacidades de los alumnos para enfrentar problemas vinculados con el espacio y con la acción que realizan en el mismo todos los días.

La participación de los alumnos y la intervención docente

De acuerdo con las perspectivas didácticas revisadas en el apartado anterior, los alumnos y su aprendizaje tienen una importancia medular. Son los responsables de la construcción y reconstrucción de sus aprendizajes a partir de la interacción con otros y con el espacio geográfico, ya que nadie puede hacer en su lugar la actividad mental y sociocultural necesaria para ampliar sus conocimientos.

Los saberes previos, el interés, la motivación y la afectividad tienen un papel decisivo para que progresivamente los alumnos puedan actuar con mayor autonomía y tomar mayor conciencia de cómo aprenden y de sus progresos. Para aprender requieren intervenir en las actividades didácticas propuestas por parte del docente con acciones concretas, dedicar tiempo y esfuerzo de forma deliberada, así como mostrar un verdadero compromiso en la consecución de metas que les permitan poner en práctica sus capacidades, pensamientos, afectos y toda su persona.

Para la construcción de aprendizajes, es fundamental que los alumnos observen los componentes del espacio geográfico; exploren cómo están conformados, su diversidad y las relaciones que las personas establecen entre sí y con la naturaleza; analicen las condiciones existentes y los problemas que enfrentan los grupos humanos en las escalas local, estatal, nacional, continental y mundial; seleccionen e integren información que les permita ampliar sus conocimientos, desenvolverse y reflexionar sobre sus acciones y lo que ocurre en diferentes lugares.

Lo anterior no constituye una actividad individual, requiere de la interacción con sus compañeros, el docente y las personas con las que tiene contacto dentro y fuera de la escuela, ya que este intercambio en el contexto sociocultural favorece su aprendizaje.

El docente tiene el papel de mediador y facilitador del aprendizaje de los alumnos. Su intervención consiste en diseñar, planear, organizar y guiar experiencias de aprendizaje diversificadas que sean atractivas, interesantes y representen un desafío



para los alumnos, vinculadas con sus conocimientos previos, experiencias, necesidades de conocimiento y desenvolvimiento en el espacio geográfico, de manera que puedan aplicar lo aprendido y transferirlo a diferentes situaciones de la vida cotidiana, así como brindarles la guía y orientación necesarias para construir sus conocimientos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

El docente acompaña al grupo en todo momento, generando las condiciones para que los alumnos aprendan de manera cada vez más independiente, tomen conciencia de lo que saben, amplíen y mejoren sus conocimientos sobre el espacio geográfico e intervengan de manera consciente en él.

En este sentido, la enseñanza constituye una actividad sistemática e intencionada que se centra en apoyar y promover procesos de aprendizaje y la formación integral de los alumnos, en su desarrollo personal, social y académico, así como en la conformación de identidad y ciudadanía.

Además del conocimiento geográfico referido a los contenidos que los alumnos aprenden, es indispensable que el docente conozca a sus alumnos, sus conocimientos y experiencias previas relacionadas con el espacio geográfico, sus capacidades e intereses, sus necesidades específicas de aprendizaje considerando la diversidad de los niños, así como la ayuda pedagógica que requieren tanto en el conjunto del grupo como la intervención particular de acuerdo con las necesidades individuales.

En su trabajo cotidiano el docente es el responsable de concretar experiencias de aprendizaje relacionadas con el conocimiento del espacio geográfico y, de acuerdo con el contexto de los alumnos, de utilizar de forma oportuna y conjunta los recursos didácticos que resulten más adecuados, dependiendo del contenido de aprendizaje y los propósitos que se quieren cumplir.

Para elegir las actividades más pertinentes el docente debe analizar el programa de estudios y los propósitos que se persiguen, de manera que las acciones didácticas contribuyan en todo momento al desarrollo espacial de los alumnos. Asimismo, es indispensable que adecue los contenidos de acuerdo con las características del grupo, el contexto en el que se desenvuelven y el espacio geográfico del que forman parte.

Respecto a la organización de las experiencias de aprendizaje, es importante que el docente presente las actividades a realizar con una secuencia adecuada, y clara para los alumnos, les proporcione indicaciones suficientes y oportunas, y les explique lo que se persigue con ellas. El docente debe tener en cuenta que al comunicar a los alumnos cuál es el contenido de aprendizaje, el propósito de las actividades y la relación que tienen con la vida cotidiana, contribuye a que se interesen, encuentren sentido en su realización, comprendan y reflexionen lo que están haciendo, establezcan relaciones, tomen decisiones adecuadas y sean conscientes de la importancia que tienen para su formación.

El docente debe centrarse más en los logros de los alumnos, que en los errores, promover la discusión, el intercambio de ideas y aprender a partir de la experiencia y el contacto con la vida a fin de comprender, interactuar con lo aprendido y relacionarlo con lo que conocen sobre el espacio geográfico y sus experiencias cotidianas, analizar situaciones de manera reflexiva, construir argumentos, involucrarse en las actividades con un verdadero interés y no únicamente efectuarlas por deber o imposición.

El docente debe observar la participación de los alumnos para realizar las modificaciones necesarias, retroalimentar la actuación de los alumnos y conocer sus avances, con el propósito de evaluar de manera permanente sus procesos de aprendizaje y los productos realizados en las actividades.

Asimismo, debe cuidar el ambiente de aprendizaje. En el lugar de trabajo, ya sea el aula o cualquier otro espacio en el que se desarrollen las actividades didácticas, los alumnos deben tener oportunidades para expresarse, discutir y debatir con argumentos, actuar con autonomía e investigar sobre los aspectos que les interesa del espacio geográfico.

Como profesional reflexivo, el docente debe analizar de manera constante su práctica para identificar los aspectos que requiere modificar y tomar las decisiones más adecuadas para facilitar el aprendizaje de sus alumnos que les permita aprender a aprender.

Es importante resaltar que tanto la participación comprometida y activa de los alumnos como la intervención del docente contribuyen a que los aprendizajes escolares se desarrollen, ya que ambos actores son importantes y no puede suplir su acción.

El constante intercambio y la comunicación entre alumnos y docente contribuyen a que los procesos de aprendizaje y las estrategias docentes se perfeccionen, de manera que sean pertinentes y estén encaminadas a la consecución de los aprendizajes y el desarrollo de las competencias que establece el plan de estudios de la educación básica.

El desarrollo de conceptos, habilidades y actitudes geográficos

Para que los alumnos comprendan cómo está conformado el espacio geográfico y sus componentes, valoren su importancia y diversidad, y establezcan relaciones que permitan ampliar y aplicar sus aprendizajes y participar en él, requieren desarrollar conceptos, habilidades y actitudes espaciales.

Los *conceptos* representan “un conjunto de objetos, sucesos, situaciones, o símbolos que tienen ciertas características comunes” (Román Pérez, 1999:162). Los conceptos geográficos representan a los objetos que conforman el espacio y constituyen representaciones mentales de la realidad. No se limitan a las temáticas que forman parte del estudio de la geografía, ya que constituyen principios metodológicos que orientan a los alumnos a construir una visión integral del espacio.

La selección de los conceptos debe responder a las bases de estudio de la geografía y a lo que los alumnos de educación básica requieren aprender. Cabe mencionar que en los programas de estudio de educación primaria y secundaria 2011 se establecen de manera explícita los conceptos que los alumnos deben construir, como se muestra en el siguiente esquema (SEP, 2011).



CONCEPTOS

Proveen un marco de referencia para el análisis de las relaciones entre los componentes del espacio geográfico.



LOCALIZACIÓN

Refiere a la posición de los componentes del espacio geográfico sobre la superficie terrestre, lo que incide en sus características espaciales e implica el manejo de referencias básicas, como derecha, izquierda, arriba, abajo, lejos, cerca, así como de las coordenadas geográficas: latitud, longitud y altitud.



DISTRIBUCIÓN

Es la disposición de los componentes del espacio geográfico con una organización específica. Refiere a la concentración y dispersión de los componentes del espacio geográfico y la manera continua o discontinua en la que se presentan y configuran espacios homogéneos y heterogéneos.



DIVERSIDAD

Refiere a la variedad y diferencia de los componentes del espacio geográfico por su composición, organización y dinámica espacial en un territorio determinado. La diversidad se valora como una realidad constituida por diversos componentes que configuran el espacio geográfico.



CAMBIO

Es la transformación en la organización y dinámica del espacio geográfico y de sus componentes a lo largo del tiempo. La interacción entre las culturas y su medio gesta cambios en el espacio geográfico, que pueden identificarse en el transcurso de días, meses y años.



RELACIÓN

Refiere al grado de correspondencia y vinculación entre dos o más componentes del espacio geográfico. Permite reconocer que éstos no se presentan de forma aislada, el cambio de un componente tiene implicaciones en los demás, en las escalas local, estatal, nacional, continental y mundial.

Los conceptos geográficos no pueden abordarse de manera aislada, es necesario establecer relaciones entre ellos conforme a su grado de complejidad, del más simple (localización), hasta el más complejo (relación), como se muestra en el esquema anterior.

Es importante que estos conceptos se desarrollen de manera paulatina a partir de actividades de aprendizaje que favorezcan el logro de los aprendizajes esperados que plantean los programas de estudio, en las que los alumnos tengan la oportunidad de ponerlos en práctica en diferentes situaciones relevantes para su vida diaria.

Lo anterior permite a los alumnos modificar y/o enriquecer sus ideas previas al producir un conflicto cognitivo entre lo que saben y el nuevo conocimiento conceptual a aprender, lo que se conoce como cambio conceptual. De acuerdo con Nieda (1998:131-132), este cambio tiene las siguientes etapas:

1. *Momentos de acercamiento.* Esta fase inicial pretende motivar afectivamente al alumno para la actividad y despertar en él una curiosidad que será satisfecha en la medida en que se resuelva la situación claramente planteada y tenga significado para el alumno.
2. *Expresión de ideas previas.* Animar al alumno para que explique sus ideas.
3. *Momentos de búsqueda.* Para su resolución, el alumno requiere buscar información en diversas fuentes de acuerdo con la situación (bibliográfica, de campo, intervención del profesor u otros adultos, audiovisual, entre otras).
4. *Momentos de movilización.* La nueva información recabada debe permitir al alumno emitir hipótesis y predecir consecuencias. En muchos casos se establecen contradicciones entre las nuevas explicaciones y las ideas preexistentes, lo que provoca un conflicto sociocognitivo.
5. *Momentos de estructuración.* Consiste en la elaboración de nuevas hipótesis o explicaciones a partir del establecimiento de relaciones entre los conceptos, con lo que originan estructuras mentales diferentes a las que el alumno tenía en un inicio.

6. *Momentos de refuerzo.* Para afianzar lo aprendido, deben presentar a los alumnos actividades que los lleven a aplicar lo aprendido y que permitan su consolidación.
7. *Momentos de transferencia.* En esta última fase es necesario proponer actividades que exijan al alumno transferir lo aprendido a situaciones nuevas.

Con base en lo anterior, se observa que el desarrollo conceptual no está centrado en definiciones ni en lo que el profesor explica en torno a una temática, sino en la movilización de las ideas previas de los alumnos y sus diferentes recursos respecto a una situación espacial que tiene sentido para ellos, resulta interesante, motiva su curiosidad y les permite modificar o ampliar sus conocimientos; en la que pueden investigar y aplicar los conceptos en diferentes circunstancias.

Los alumnos construyen mediante actividades de aprendizaje estructuradas conceptos geográficos que les permiten tener un mayor conocimiento del espacio e intervenir de manera consciente y reflexiva en él.

Para aplicar los conceptos se requiere del saber hacer; es decir, de *habilidades* entendidas como capacidades que se concretan en acciones ordenadas con un propósito en diferentes situaciones y contextos. Esta acción integra el saber conceptual y la reflexión, por lo que no está limitada a ejecutarse de manera mecánica sino a un actuar consciente y razonado.

Los programas de educación primaria y secundaria plantean las siguientes habilidades para la asignatura de Geografía.

HABILIDADES

Implica acciones que favorecen la formación del conocimiento, mediante el manejo de la información geográfica y la participación en diferentes situaciones.



OBSERVACIÓN

Refiere a la identificación de componentes del espacio geográfico a través del contacto directo o de imágenes y representaciones gráficas.



ANÁLISIS

Implica diferenciar la información en conceptos, esquemas, imágenes, mapas, cuadros, gráficos y escritos para comprender la magnitud y el comportamiento particular de diversos componentes del espacio geográfico.



INTEGRACIÓN

Refiere a la incorporación, relación, ordenamiento y sistematización de información desde una perspectiva global.



REPRESENTACIÓN

Implica manifestar y expresar las relaciones de los componentes del espacio geográfico mediante dibujos, gráficos, esquemas, modelos y mapas.



INTERPRETACIÓN

Consiste en llegar a conclusiones sobre la expresión espacial de los componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos del espacio geográfico, a partir de información escrita, gráfica y cartográfica.

El desarrollo de habilidades debe estar presente en las actividades que se planean y organizan en el aula, ya que los alumnos deben tener la posibilidad de perfeccionar las capacidades que les permiten conocer e interactuar con el espacio geográfico y aplicarlas de manera que puedan aprender progresivamente.

Las habilidades, al igual que los conceptos, no pueden abordarse de manera aislada, se requiere establecer relaciones entre ellas de acuerdo con su complejidad, de la más sencilla (observación), hasta la más compleja (interpretación), y la forma en que se apoyan entre sí, ya que para poder analizar una situación o proceso, se requiere observar previamente.

Las habilidades pueden aprenderse a partir de la observación; para ello los alumnos requieren de un experto (el docente u otra persona, incluso otro alumno) que les muestra la forma correcta de realizar una tarea y los aspectos más importantes a considerar para su ejecución.

Otra forma de aprendizaje es la explicación detallada (por parte del docente) del procedimiento que se requiere para aplicar la habilidad en una situación determinada, su importancia y lo que tienen que considerar para realizarlo de manera correcta.

El desarrollo de las habilidades geográficas debe ejercitarse de manera constante para que los alumnos puedan dominarlas y utilizarlas en situaciones de aprendizajes diversificadas y facilitar su transferencia a circunstancias diferentes. El análisis y la reflexión de la acción deben considerarse cuando se trabaja con las habilidades, por lo que es importante que los alumnos reparen en la forma en que las pusieron en práctica, las dificultades a las que se enfrentaron, la manera en que las resolvieron, los conceptos que necesitaron y cómo los movilaron.

Los conceptos proveen de contenido y saber necesario para aplicar las habilidades, por lo que se requiere de un trabajo integrado en el que se complementen el saber y el saber hacer.

En cuanto a las *actitudes*, son predisposiciones afectivas que se manifiestan en las acciones de los alumnos. Constituyen un conjunto organizado de percepciones, convicciones, juicios y sentimientos que llevan a las personas a actuar y comportarse de cierta manera e influyen en sus decisiones y opiniones (saber ser). A continuación se presentan las actitudes que establecen los programas de Geografía.

ACTITUDES

Disposiciones que los alumnos manifiestan a partir de la integración de los conocimientos, las habilidades y los valores, las cuales permiten desenvolverse de manera reflexiva en la vida diaria.



ADQUIRIR CONCIENCIA DEL ESPACIO

Es reconocer el espacio geográfico, con sus características y problemáticas, así como mostrar interés por su estudio, cuidado y valoración, a partir de las acciones realizadas por la sociedad en el espacio local, estatal, nacional, continental y mundial.



RECONOCER LA IDENTIDAD ESPACIAL

Refiere a la conformación del sentido de pertenencia, mediante la valoración de los componentes del espacio geográfico en diferentes escalas.



VALORAR LA DIVERSIDAD DEL ESPACIO

Alude al aprecio por las múltiples expresiones de la naturaleza y la sociedad en el espacio geográfico, así como el respeto por la diversidad natural y cultural, y la convivencia intercultural.



ASUMIR LOS CAMBIOS DEL ESPACIO

Refiere a la conformación y transformación del espacio geográfico a lo largo del tiempo para tomar en cuenta el pasado, entender el presente y orientar el futuro.



SABER VIVIR EN EL ESPACIO

Implica el desenvolvimiento de los alumnos de manera informada y participativa para mejorar su relación con la naturaleza, la sociedad, la cultura, las condiciones socioeconómicas, la calidad de vida, el ambiente y la prevención de desastres en el espacio donde viven.

Las actitudes tienen tres componentes: “el cognitivo, es necesario conocer en qué consiste la actitud; el afectivo, es necesario sentirla interiormente; y el conduc-

tual, hay que manifestarla con comportamientos o declaración de intenciones" (Nieda, 1998). Pueden reflejarse de forma verbal o no verbal y cambiar de acuerdo con la información, las experiencias y la comprensión de su importancia y la reflexión.

Su aprendizaje implica una interiorización y apropiación por parte del alumno y está relacionado con la observación, el ejemplo, la comprensión y la reflexión de lo que implica actuar de determinada forma, establecer comparaciones con el modo en que los alumnos piensan y actúan ante una situación determinada con otras formas de concebir y actuar en el espacio, de manera que los alumnos puedan aprehenderlas y llevarlas a la práctica en su vida cotidiana.

Entre las actividades que pueden realizarse para promover las actitudes espaciales se encuentran las simulaciones, en las que se muestren situaciones y diferentes formas de actuar de manera positiva y negativa en el espacio geográfico, así como dilemas o problemáticas en las que se apliquen las actitudes que se busca desarrollar en los alumnos.

Los diálogos, debates, discusiones y exposiciones también favorecen que los alumnos expresen y contrasten de qué manera las actitudes tienen relación o impactan al espacio geográfico, así como los sentimientos que les provocan.

Las actividades en las que los alumnos generen propuestas, estructuren ideas y analicen la mejor manera de afrontar un problema real que les interese, constituyen oportunidades para que pongan en práctica actitudes espaciales, no sólo con miras a cumplir con la actividad planteada sino asumiendo un verdadero compromiso que puede ser trasladado a las acciones que realizan fuera de la escuela.

Los conceptos, las habilidades y las actitudes geográficos no se encuentran aislados de los contenidos que se abordan en clase, sino que están presentes de manera permanente en su trabajo, por lo que cada una de las actividades de aprendizaje es una ocasión importante para su desarrollo.

Aprendemos los conceptos, las habilidades y las actitudes de manera integrada, ya que "conocemos la realidad porque la percibimos, la representamos y la

conceptualizamos y tenemos una opinión sobre ella. Es en ese momento cuando la realidad externa forma parte de nuestra realidad personal y cognitiva" (Román y Díez, 1999).

Los contenidos son medios que permiten el desarrollo de conceptos, habilidades y actitudes geográficos que constituyen herramientas imprescindibles para que los alumnos puedan ampliar sus aprendizajes relacionados con el espacio geográfico en diferentes escalas de acuerdo con sus necesidades de aprendizaje, de desenvolvimiento espacial y de convivencia comunitaria en contextos específicos.

Los conceptos, las habilidades y actitudes no se adquieren de forma acabada, ya que con el tiempo, la ejercitación y las experiencias pueden ampliarse. Por ello, es importante que las actividades permitan que los alumnos construyan y reconstruyan los conceptos, los relacionen con sus conocimientos previos y con los conceptos geográficos, los apliquen y expresen lo que piensan y sienten.

El desarrollo de competencias geográficas

A nivel internacional, la alusión a las competencias en el ámbito educativo, ha tomado mayor presencia desde diferentes perspectivas. De acuerdo con Tobón "las competencias no son el fin último de la educación, tal como hoy en día es común observar en las políticas educativas de algunos países, sino que las competencias son sólo un componente de la formación humana integral para vivir en interacción consigo mismo, los demás y el contexto" (Tobón, 2010:32).

En este sentido, es importante que sean vistas como un medio que contribuye a la formación integral de los alumnos (cognitiva, afectiva, interpersonal, intrapersonal y motriz) más que la finalidad de mayor relevancia o última a la que se aspira en la educación básica.



El desarrollo de competencias geográficas implica dar mayor amplitud a las capacidades y recursos con que cuentan los alumnos de manera gradual, intencional y ordenada ante situaciones relevantes de la vida cotidiana en la que se movilizan de forma integral conceptos, habilidades y actitudes espaciales. Involucran al alumno en su totalidad como persona y a la interacción social y cultural que establece con el espacio a partir de sus experiencias escolares y extraescolares.

No basta con que el alumno tenga los saberes que son necesarios para una competencia, requiere movilizarlos, llevarlos a la acción y relacionarlos con la situación que se le presenta. Los alumnos requieren comprender, analizar, contextualizar a partir del sustento que le proporcionan los conceptos, llevarlos a la acción a partir de las habilidades espaciales más pertinentes y demostrar una actitud que encamine su pensamiento e interacción con el espacio geográfico.

Las competencias geográficas que la educación básica busca desarrollar en los alumnos son las siguientes:

- Manejo de información geográfica.
- Valoración de la diversidad natural.
- Aprecio de la diversidad social y cultural.
- Reflexión de las diferencias socioeconómicas.
- Participación en el espacio donde se vive.

Estas competencias permiten que los alumnos no sólo puedan responder a las demandas del contexto, sino que cuenten con elementos necesarios para relacionarse mejor con el espacio geográfico, transformarlo y participar comunitariamente de manera reflexiva en su cuidado y mejora.

El desarrollo de competencias geográficas constituye un proceso permanente que no concluye en un momento específico, ya que a partir de las experiencias de los alumnos se van ampliando y perfeccionando a lo largo de la vida en todos

los ámbitos en los que participan, no sólo el escolar. De acuerdo con Perrenoud “el ejercicio continuo es indispensable, es necesario enfrentarse a dificultades específicas, bien dosificadas para aprender a superarlas. En el campo del aprendizaje general, sólo se estimulará a un estudiante a crear competencias de alto nivel haciendo que se enfrente regular e intensamente a problemas relativamente numerosos, complejos y realistas, que movilicen diversos tipos de recursos cognitivos” (Perrenoud, 2008:75).

Para ello se requiere de actividades de aprendizaje en las que los alumnos tengan la posibilidad de participar y reflexionar qué están aprendiendo, para qué lo están aprendiendo, cómo lo están haciendo, con qué lo aprendieron, por qué, cuándo y en qué condiciones podrán aplicarlo.

Estas actividades deben tener un contacto directo con la realidad de los estudiantes, considerando las características de su contexto social y cultural y, sus intereses en relación con el espacio geográfico.

Para seleccionar y diseñar las actividades de aprendizaje que favorezcan su desarrollo, es necesario que el docente tenga clara la competencia y sus elementos conceptuales (conceptos), procedimentales (habilidades) y actitudinales (actitudes), el contenido que servirá de medio para su desarrollo y lo que se espera que aprendan (aprendizajes esperados), así como las características de los estudiantes de acuerdo al contexto en el que se ubica la escuela.

Es importante involucrar a los alumnos en actividades auténticas, situaciones y problemas de la vida cotidiana, como plantea Perrenoud “recurrir a diversos tipos de situaciones-problemas, unas construidas para fines precisos, otras que surjan de manera menos planificada, por ejemplo a favor de un proyecto; en los dos casos es importante que el profesor sepa exactamente a dónde quiere llegar, qué quiere trabajar, a qué obstáculos cognitivos quiere enfrentar a todos o a parte de sus alumnos” (2008).

En el trabajo cotidiano es necesario que los alumnos se comprometan activamente en la realización de actividades de manera individual, por equipos y colectivamente en las que indaguen, investiguen e intervengan de manera consciente,

reflexiva y cooperativa. Estas actividades pueden surgir no sólo de lo que el docente propone, sino también de los alumnos, de una situación real que en un momento determinado surge y es de su interés, por ello es necesario que el docente esté atento y sea receptivo de lo que le inquieta a los alumnos, y de los acontecimientos que se desarrollan dentro y fuera de la escuela.

Las situaciones didácticas que se propongan en clase deben llevar al alumno a que analice cuál es la mejor decisión para poder resolver la situación o problema planteado, aplicar sus conocimientos previos, así como los conceptos, habilidades y actitudes geográficos que le permitan construir nuevos conocimientos, realizar explicaciones más completas y argumentadas, y actuar en consecuencia.

6. ¿Quiénes son los profesores que enseñan Geografía en México?



Javier Castañeda Rincón

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO

Por qué ser profesor y por qué de Geografía

Frecuentemente nos preguntamos quiénes son los profesores que enseñan Geografía, cómo son, qué formación profesional tienen, cuál es su cultura geográfica, cómo ha transitado su vida docente y si han alcanzado sus aspiraciones profesionales. Éstas y otras preguntas constituyen un enigma que intentaremos develar en algunos de los cuestionamientos principales, para reflexionar sobre la identidad de los profesores que enseñan Geografía en la educación básica de México.

La primera pregunta que debemos responder es: ¿por qué ser profesor? Ser profesor implica ser un humanista y disfrutar del trato con personas, particularmente con niños y jóvenes. Las relaciones cognitivas y afectivas que establece en la escuela hacen de él un profesional de la educación que tiene como principal compromiso la formación integral de sus alumnos.

Sin embargo, los profesores que imparten Geografía en la primaria, la enseñan como una asignatura más que forma parte del currículo escolar, donde las matemáticas, el español, la historia, las ciencias y demás asignaturas, comparten su interés y tiempo, demeritando el que dedican a la geografía. Así es desde su

formación inicial en la escuela normal, donde sólo reciben dos cursos de Geografía y su enseñanza, lo que incide en la falta de formación geográfica.

La segunda pregunta es: ¿por qué elegir ser profesor de Geografía? Una respuesta provisional y no acabada tiene que ver con el interés por la naturaleza y las acciones de los seres humanos; en estas relaciones de la sociedad y la naturaleza es donde se encuentra la explicación primigenia e integradora que lleva al docente a entender el espacio y el tiempo en las particularidades de un mundo cambiante que se muestra como totalidad compleja, y es digno de ser estudiado.

Al profesor de Geografía le son significativos los procesos naturales y humanos que se llevan a cabo en el espacio geográfico. En la posibilidad de mostrar los cambios, las relaciones y las expresiones entre unos y otros procesos se encuentra el sentido y la justificación de su trabajo como docente.

Sabe que responde a quién soy (no en el plano ontológico, sino en el de la acción cotidiana) es producto de un proceso de vida, de una trayectoria laboral y profesional y de la relación que establezca con los contextos específicos vinculados a la experiencia diaria. A partir de estos marcos de referencia social se construyen significados y concepciones de la ubicación en el mundo (Medina, 2000).

Ser profesor y de geografía, implica tomar dos decisiones personales; una, permeada por la afinidad y la posición social y cultural que busca como proyecto de vida; y otra, que responde al interés de incorporarse laboralmente en el ámbito profesional de su preferencia. Además, el profesor se encuentra influido por procesos formativo-escolares iniciales, por las formas corporativas establecidas para el ejercicio de su profesión y por el grado de certificación y legitimidad otorgada por el entorno de amigos, familiares y grupos de iguales.

La identidad profesional de los maestros que enseñan Geografía está formada por aspectos como la necesidad de reflexionar sobre la inserción en un campo profesional desde el origen social, la condición de género, las expectativas y concepciones en torno a la escolaridad, el tránsito por la formación y la trayectoria en el ejercicio de la profesión, hasta las opciones de futuro elaboradas desde el presente.

Las expectativas que los profesores de Geografía tienen al trabajar en la secundaria son diversas, pero las más reconocidas en orden de importancia son el interés por trabajar con niños y adolescentes, enfrentar un reto académico, adquirir una estabilidad laboral, lograr el reconocimiento profesional, obtener ingresos seguros, tener horarios cómodos, contar con prestaciones sociales y económicas, conseguir ascensos y consolidar una posición social (SEP, 2009).

Los perfiles profesionales

La trascendencia social y cultural del trabajo de los profesores constituye la razón principal de su práctica educativa, la cual requiere de maestros comprometidos con la ciencia, la tecnología y el conocimiento, y también con el desarrollo humano, la mejora económica y la sustentabilidad del ambiente.

Sin embargo, de acuerdo con los datos de ANUIES 2008 (SEP, 2009), la formación de profesores en México sólo constituye 5.4% de la población de educación superior, lo que origina que parte de los profesionistas universitarios ocupen los espacios escolares que no se cubren con profesores normalistas.

Según datos de DGESE (2009), existen 492 escuelas normales, de las cuales 297 (61%) son públicas y 193 (39%) privadas, y sólo 32% ofrecen la formación de profesores de secundaria. Este porcentaje de escuelas normales ha descendido su matrícula alrededor de 50% en los últimos 10 años, y no precisamente por deserción o reprobación, ya que sólo 3% de los alumnos inscritos en ellas no terminan sus estudios.

En particular, esta situación es más crítica para la especialidad de geografía (Anexo), ya que algunas escuelas normales ofrecen la formación en geografía cada cuatro años con grupos únicos, donde muchos aspirantes no tienen como primera opción de estudios querer ser profesores, y en otras, ante la baja demanda, se completan los grupos con aspirantes rechazados de otras especialidades, como historia y biología, entre otras.



Con base en los datos de 2004 de la SEP, se puede estimar que dos tercios del total de los profesores de Geografía en servicio han egresado de las escuelas normales, en tanto que un tercio lo hizo de otras instituciones, en su mayoría de universidades. Esta condición repercute para la incorporación al trabajo docente y a la construcción de la identidad profesional, donde los normalistas casi en su totalidad se dedican a la docencia, alternándola con otras actividades económicas no profesionales, y los universitarios se dedican a la docencia y a actividades propias de sus profesiones.

Del total de profesores normalistas, 63% tienen como grado máximo de estudios la educación normal, 20% estudios de otras licenciaturas, 10% ambas formaciones y sólo 13% ha cursado algún posgrado. Sólo 10% de los profesores de secundarias generales y 5% de los de secundarias técnicas tienen la formación normalista en la especialidad de geografía (SEP, 2004).

Con datos de 2009 de SEP, se aprecia que 53% de los profesores que enseñan Geografía en secundaria, egresaron de la escuela normal, 32% de universidad, 7% del instituto y de 8% no se tienen datos.

Según la procedencia institucional, escuela normal o universidad, es posible comprender las formas de apropiación de la profesión docente como una acción históricamente construida y como una estructura significativa que permite asumirse a partir de una identidad.

Asumirse como normalista o universitario es una manera de señalar fronteras; esto es, de establecer límites que demarcan lo propio y lo ajeno que configuran al grupo profesional, donde el "saber enseñar" de los normalistas, frente al "poseer el conocimiento" de los universitarios, establece una falsa dicotomía, que sólo tiene sentido a partir de las diferencias académicas de las instituciones de procedencia.

En la realidad del aula las identificaciones profesionales de los docentes se construyen en relación con las prácticas cotidianas de la acción escolar, profesional y social. Los marcos de pertenencia y referencia se conjugan en los planos de las experiencias y de las representaciones personales y sociales, constituyén-

dose en los momentos de tránsito necesarios para la acción individual y colectiva (Medina, 2000).

Los perfiles deben orientarse hacia el desarrollo de los elementos teóricos, metodológicos e instrumentales que exige la educación actualmente, así como al reconocimiento de las habilidades intelectuales y al desarrollo de actitudes y valores que permitan la formación de docentes con una actuación autónoma en una diversidad de ambientes y comunidades de aprendizaje.

Los planes y programas de estudio para la formación de profesores de educación básica en geografía tienen su expresión en el plan de las escuelas normales formadoras de profesores para las escuelas primarias desde 1997, con la inclusión de dos cursos de Geografía y su enseñanza, cuya premisa considera que la formación geográfica se ha concluido en el bachillerato y sólo requiere su tratamiento didáctico.

El Plan de estudios de 1999 para la formación de profesores de Geografía de la escuela secundaria favorece la formación pedagógica, psicológica, didáctica y de prácticas docentes, por encima de la formación geográfica, que no representa 30% de las horas-curso. Este plan limita el desarrollo teórico, metodológico e instrumental de la geografía, e impide a los futuros docentes obtener una cultura geográfica básica que les permita operar sus estrategias de enseñanza (Castañeda, 2006).

Para formarse como profesor de Geografía es imprescindible la movilización de saberes en torno a estrategias de enseñanza y de aprendizaje, que hacen necesaria una sólida cultura geográfica y una formación didáctica a toda prueba en el inicio y en la trayectoria laboral.

La formación inicial de los profesores en las aulas de las escuelas normales nunca será suficiente para un profesional que centra su trabajo en la disciplina que más cambios experimenta: nuevos datos, nuevas situaciones, nuevos problemas y nuevas realidades, que hacen imprescindible una actualización permanente de los docentes a lo largo de toda su vida laboral.

La existencia de profesores de Geografía se da principalmente entre los que la enseñan en la escuela secundaria, ya que sólo una minoría, que no llega a 1%, se dedica también a la educación preescolar o primaria. Asimismo, menos de 1%, labora en la educación media superior, normal o educación superior (SEP, 2004).

Su desarrollo profesional requiere de condiciones materiales y laborales adecuadas para su desempeño, como bibliotecas con acervos actualizados y suficientes sobre la asignatura y su didáctica; espacios físicos y tiempos adecuados para el estudio; preparación de clases y revisión de los productos de sus alumnos; participación en congresos, foros, seminarios, simposios y otros eventos académicos para enriquecer su papel en la enseñanza (SEP, 2009).

En este sentido, desde 1995 el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap), por medio de los Centros de Maestros, ha ofrecido Cursos Nacionales de Actualización (CNA), Talleres Generales de Actualización y, actualmente, Cursos Básicos de Formación Continua (CBFC).

Los docentes consideran importante actualizarse mediante cursos o talleres sobre técnicas y estrategias didácticas; orientación para la formación de los adolescentes; técnicas y estrategias de evaluación, y contenidos de la asignatura que imparten (SEP, 2004).

El cuadro 1 muestra, por un lado, las alternativas de actualización de los profesores de Geografía, tanto de secundarias generales como de secundarias técnicas, donde destacan los talleres de academia y la bibliografía personal como las principales opciones de actualización, y por el otro, las razones por las que no se actualizan, como falta de tiempo, falta de apoyo institucional y propuestas de actualización no adecuadas a sus necesidades, según consignan específicamente los docentes que imparten Geografía (SEP, 2004).

Cuadro 1. Alternativas de actualización de los profesores de Geografía

Alternativas	Secundaria general %	Secundaria técnica %
Uso de la biblioteca	09.0	08.2
Bibliografía personal	36.1	38.2
Internet	16.4	16.0
Asesoría de colegas	11.1	09.4
Asesoría de jefes	14.8	17.3
Centros de Maestros	23.7	22.8
Talleres de academia	51.2	50.2
Cursos en instituciones públicas	13.1	12.2
Cursos en instituciones privadas	06.6	06.4
Ninguna de las anteriores	01.9	02.1

Razones por las que no se actualizan los profesores de Geografía

Razones	Secundaria general %	Secundaria técnica %
Incorporación reciente al servicio.	17.6	18.1
Buena preparación en la asignatura.	13.4	11.2
Actualización concluida.	19.3	19.3
No responde a las necesidades del profesor.	25.7	25.6
Falta de tiempo.	28.8	27.3
Falta de interés.	02.7	02.9
No hay apoyo institucional.	25.7	26.4
Otra razón.	14.6	15.4

Fuente: Secretaría de Educación Pública, 2004.

La mayoría de los docentes participa en actividades de actualización (que se reconocen como formación continua, posterior a la formación profesional inicial), pero 25% de ellos estima que éstas no satisfacen sus necesidades. Entre ellas destacan principalmente las nuevas tecnologías y las formas de evaluación.

Los docentes reciben actualización en forma gratuita, pero aun así no incrementa la formación continua, ya que no se recompensa con incentivos económicos inmediatos ni se traduce en cambios o promociones laborales directas.

Otra alternativa de formación continua es la Carrera Magisterial, que se diseñó en 1992 con el propósito de elevar la calidad de la educación; es decir, actualizar a los docentes y, en función de los logros obtenidos, ofrecer promociones económicas. Esta formación continua se ha ido fortaleciendo de manera paulatina en sus propósitos. Actualmente, bajo la Alianza por la Calidad Educativa tiene injerencia en la mejoría académica y económica de los docentes, obteniendo como efecto creciente la promoción y la diferenciación salarial (SEP/SNTE, 2008).

Los criterios a evaluar en los docentes que aspiran a la Carrera Magisterial, según los seis niveles que se ofrecen a quienes están frente a grupo con plaza de base, o interina (cuando no tiene titular), son: el desempeño profesional, la preparación profesional, el manejo de planes y programas de estudio, los cursos de actualización tomados, el grado académico y la antigüedad en el servicio educativo.

Según datos de la SEP, en 2004 sólo 32% de los profesores de Geografía contaba con Carrera Magisterial, mientras que 68% no había ingresado por razones diferentes, entre las que destacan: no tener mínimo 19 horas de base para ingresar, o no haber pasado el examen respectivo. Sin embargo, para 2009, la SEP reportó que 47% de los profesores de Geografía ya estaba inscrito en Carrera Magisterial, en tanto 47% no lo estaba y de 6% se desconocía su situación.

Las trayectorias en el aula

La trayectoria es el tránsito del maestro desde su formación hasta las prácticas laborales en las que ha intervenido empleando los saberes especializados, producto de su formación y de los intereses y contextos sociales e institucionales de su acción profesional.

Se reconoce como trayectoria laboral de los profesores todas las situaciones que se suscitan en el desarrollo de su trabajo docente, donde la forma de tener acceso al empleo, el ingreso económico promedio y los años de servicio son importantes. Sin dejar de valorar su compromiso, actitud, profesionalismo y dedicación observados durante su desempeño laboral.

Las formas de tener acceso al empleo recrean y reconstruyen los conocimientos, saberes, prácticas y sentidos del ejercicio docente que se establecen en el interior del grupo profesional. Una condición particular de los profesores es saber que su vida profesional transitará a través del empleo como docente, donde no se vislumbra inicialmente de forma clara y evidente otras tareas que son consustanciales a la docencia, como la investigación de su práctica docente o la adopción de cargos académicos o administrativos que terminan por configurar otras trayectorias profesionales. Estas alternativas ocupacionales de los profesores se van presentando después como parte de sus expectativas de promoción y superación profesional que terminan por descentrar su interés docente, en mayor medida cuando se asumen funciones de gestión educativa. No así cuando se intenta investigar sobre su propia práctica docente. En este sentido, el profesor puede transitar de una práctica docente técnica y empírica, hacia una capaz de articular la teoría con la práctica.

El ingreso al servicio docente, según los profesores, debe hacerse mediante el establecimiento de una normatividad rigurosa, con la realización de concursos de oposición, la definición de perfiles profesionales específicos y la garantía de imparcialidad en los procesos de ingreso. Esto es difícil de lograr debido a las condiciones cambiantes de la oferta y la demanda de empleo docente en el país.



Particularmente, los profesores de Geografía afirman que 80% tiene empleo de base, 8% cuenta con interinato limitado, 7% con interinato ilimitado y de 5% no se tienen datos (SEP, 2009).

La diferencia se manifiesta por el número de horas del empleo: tiempo completo, medio tiempo o un número menor de horas clase. En el cuadro 2 se observa que 50% de los profesores de Geografía tienen tiempo completo y 15% medio tiempo; lo que refleja las posibilidades en la profesionalización de la enseñanza de la asignatura.

Cuadro 2. Número de horas de trabajo	
Horas por semana	Porcentaje
5 a 10	15
11 a 15	05
16 a 20	15
21 a 25	05
26 a 30	05
31 a 35	05
36 a 40	50
Sin datos	05

Fuente: Secretaría de Educación Pública, 2009.

Sin embargo, los docentes pueden impartir una, dos, tres o hasta cuatro asignaturas distintas, como se aprecia en el cuadro 3.

Cuadro 3. Otras asignaturas impartidas por profesores de Geografía*			
Asignaturas	Secundarias generales	Secundarias técnicas	Total de asignaturas
Geografía y Lengua Extranjera	348	113	461
Geografía y Física y Química	507	280	787
Geografía y Matemáticas	524	199	723
Geografía y Educación Física	537	106	643

Geografía y Química	567	296	863
Geografía y Física	598	314	912
Geografía y Artes	725	177	902
Geografía y Educación Tecnológica	862	336	1 198
Geografía y Español	907	261	1 168
Geografía y Biología	916	469	1 385
Geografía y Asignatura Opcional	1 857	1 081	2 938
Geografía e Historia I	2 235	1 693	3 928
Geografía e Historia II	3 536	2 267	5 803
Geografía e Historia II	1 872	1 248	3 120
Geografía y Formación Cívica y Ética II	1 872	1 248	3 120
Total	9 666	5 577	15 243

*No se incluyen telesecundarias y secundarias para trabajadores.

Fuente: Secretaría de Educación Pública, 2004.

Los datos muestran la necesidad de enfrentar retos adicionales para ampliar sus perfiles de formación en la práctica misma y establecer relaciones pertinentes entre los diferentes cursos. Del total de profesores que imparten la asignatura de Geografía, 95% imparte también otras asignaturas y sólo 5% se dedica en forma exclusiva a la enseñanza de la Geografía, en una proporción de dos a uno entre los de las secundarias generales y los de las secundarias técnicas (SEP, 2004). Esto constituye un factor adverso ya que no permite a los docentes asumirse a partir de su identidad geográfica.

Además, el ingreso económico promedio de los profesores apenas supera las condiciones mínimas necesarias para garantizar una calidad de vida que les permita dedicarse en forma exclusiva a la docencia; en muchos casos, los docentes tienen que complementar el ingreso con actividades económicas no profesionales, debido a que su perfil docente no les ofrece otras opciones atractivas de empleo profesional.

Para 80% de los profesores de Geografía la docencia constituye su única fuente de ingresos; el resto acepta tener otras percepciones, destacando los que realizan

actividades que implican de 15 a 40 horas adicionales por semana. Sin embargo, casi 60% afirma que su salario sólo le permite cubrir gastos básicos, 30% dice que es insuficiente y 10% sostiene que es suficiente, y le permite ahorrar (SEP, 2004).

A pesar de ello, la permanencia laboral de los docentes se prolonga hasta que cumplen 30 años o más de servicio, con edades entre los 25 y 56 años o más. En el cuadro 4 se aprecian los rangos de edades de la planta docente de Geografía.

Cuadro 4. Permanencia laboral		
Rango de edad	2004* %	2009* %
25 a 35 años	24	22
36 a 45 años	47	28
46 a 55 años	23	42
56 o más	06	08
Total	100	100

*Porcentajes redondeados.

Fuente: Secretaría de Educación Pública, 2004 y 2009.

Esta condición no es propia ni exclusiva de los profesores de Geografía. Representa la situación que prevalece entre todos los docentes de la educación básica; por ello, las trayectorias de vida profesional son fácilmente predecibles para las nuevas generaciones de profesores que se incorporan al trabajo docente.

Las competencias docentes

Las competencias son los saberes que movilizan los profesores para realizar acciones en situaciones concretas de su trabajo docente. Estas competencias profesionales



se centran en el uso interactivo de materiales de enseñanza, en la búsqueda, reflexión y análisis de información relevante, en procesos de enseñanza y de aprendizaje significativos y en alcanzar concordancia con el entorno cambiante por medio de un pensamiento crítico y científico y la cooperación en grupos de trabajo a partir de una sólida cultura individual (Zabalza, 2007).

Las competencias docentes pueden asociarse a varias perspectivas; una de ellas es la *racionalidad técnica* de la filosofía positivista, la cual postula que los profesionales resuelven problemas instrumentales bien estructurados mediante la aplicación rigurosa de las teorías y técnicas que se derivan del conocimiento científico. Sin embargo, los problemas que enfrentan los profesionales en situaciones reales se ubican en lo que Schön denomina *las zonas indeterminadas de la práctica*, que se caracterizan por la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores (Schön, 1992, en Díaz Barriga, 2006:9).

Una manera de superar la incertidumbre y el conflicto es reconocer los paradigmas que orientan las prácticas docentes. En el cuadro 5 se observa que el aprendizaje que promueven los profesores está mediado por distintos paradigmas.

Cuadro 5. Paradigmas que orientan las prácticas docentes				
Conductista	Humanista	Psicogenético	Cognitivo	Sociocultural
Desarrolla una serie adecuada de arreglos de contingencias de reforzamiento y control de estímulos para enseñar; ofrece modelos conductuales.	Facilitador de la capacidad potencial de autorrealización del alumno; creador de clima de confianza, colaboración y respeto.	Facilitador del aprendizaje y desarrollo; promotor de la autonomía moral e intelectual del alumno.	Organizador de la información que tiende puentes cognitivos, y funge como promotor de habilidades del pensamiento y estrategias para un aprendizaje significativo.	Agente cultural que realiza la labor de mediación entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos mediante el ajuste de la ayuda pedagógica.

Fuente: Frida Díaz Barriga, 2006.

Cuando los profesores reflexionan sobre los paradigmas utilizados en su práctica docente, reconocen su trascendencia en las situaciones de aula y pueden retomarlos como referentes importantes para el logro de las competencias geográficas.

El desarrollo de las competencias desde los diferentes paradigmas educativos se basa en posibilitar los aprendizajes por medio de la interacción, donde todos aprenden de todos en forma diversificada, constituyendo ambientes de aprendizaje con contenidos, estrategias, materiales, recursos y situaciones significativas que hacen de cada proceso de aprendizaje, un aprendizaje permanente.

El profesor debe participar de manera comprometida, respetuosa y responsable en actividades sociales, colaborativas y comunitarias, como parte de las competencias que corresponden a su formación profesional y de las competencias que debe promover en sus alumnos para su vida presente y futura. Justamente ahí están los retos de los docentes en la enseñanza y el aprendizaje de la geografía, hacia los niños y jóvenes que conformarán las sociedades del futuro.

Cuáles son los principales retos

En la era de los discos compactos, las comunicaciones vía satélite y las computadoras portátiles, la educación aún permanece apegada a las prácticas tradicionales. Aprobar exámenes nacionales o internacionales no es significativo, a menos que los alumnos comprendan los conocimientos geográficos y los recuerden cuando los necesiten en el futuro. No es posible comprenderlo todo; sin embargo, se requiere entender cómo se expresa la geografía para captar los acontecimientos del presente, actuar con sensatez o conducir la vida teniendo en cuenta las fuerzas del espacio (Perkins, 2001).

Adquirir conocimientos en la escuela no aporta ningún beneficio si no se aplican en situaciones de la vida cotidiana de los alumnos, como analizar de manera



profunda un problema público, hacer compras en el mercado, decidir dónde y cómo vivir, comprender por qué persiste la desigualdad social dentro y fuera del país o reconocer los cambios en el espacio cercano, entre otras.

De acuerdo con el paradigma sociocultural que se promueve en la enseñanza de la Geografía, las actividades docentes se fortalecen en el marco de un proceso de reflexión compartido mediante el diálogo permanente y los retos planteados en el trabajo colaborativo, que impone un pensamiento crítico, creativo e innovador.

Los profesores de Geografía deben ser protagonistas en la generación, uso y transferencia de la información y el conocimiento, deben promover el trabajo inter y multidisciplinario, el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza y de aprendizaje, ser capaces de articular la teoría con la práctica y de contar con la habilidad de establecer relaciones transversales con las asignaturas del currículo escolar.

Los profesores de Geografía al realizar su trabajo en un contexto espacio-tiempo concreto, con alumnos cuyo desarrollo y cultura expresan un conocimiento socialmente validado, con aprendizajes situados que tienen significado a partir de sus prácticas docentes, pueden investigar sobre los procesos mediados en la constante relación con sus alumnos; es decir, reflexionar de manera sistemática y permanente sobre lo que hacen, cómo lo hacen, para qué lo hacen, por qué lo hacen, con qué lo hacen y con quiénes lo hacen.

Todavía se requiere mucho trabajo de investigación directa en el ámbito de la enseñanza de la Geografía en el aula. Falta camino por recorrer respecto de cómo los alumnos construyen su propio aprendizaje y enfrentan la tarea de producir su conocimiento. De esta manera, para lograr que el currículo y la enseñanza geográfica se centren en el *aprendizaje del alumno* se requieren propuestas para la formación docente, orientadas a la reflexión crítica que conduzca a prácticas educativas innovadoras y a un cambio sensible en las concepciones de los actores educativos (Díaz Barriga, 2006).

Los docentes asumen que en el presente y futuro de la enseñanza de la Geografía es fundamental que los alumnos construyan su conocimiento, resuelvan situaciones problemáticas, participen y comenten sus opiniones en grupo; que los docentes sean facilitadores y guías para los alumnos; que favorezcan un ambiente afectivo de confianza y participación; que planeen y evalúen con base en el enfoque de la asignatura los aprendizajes esperados y las orientaciones didácticas; que trabajen en situaciones reales y cotidianas de los alumnos en su contexto; que los alumnos investiguen; que utilicen diferentes recursos didácticos, entre ellos las TIC (Pagès, 2009).

La geografía como ciencia de relaciones espaciales no debe enseñarse desde la visión clásica que la divide a partir del estudio de la naturaleza y de los seres humanos, son sus múltiples interacciones y determinaciones que hacen propicio estudiarla desde el concepto de totalidad, es decir, como una ciencia holística que tiene su mejor expresión en el análisis integral del espacio geográfico.

Es necesario planear y diseñar actividades didácticas con el enfoque de la asignatura, propiciar que los alumnos investiguen y aborden los contenidos de forma atractiva, hagan adecuaciones según las necesidades del grupo, favorezcan el trabajo en equipo, vinculen los contenidos con otras asignaturas, desarrollen el trabajo por proyectos, realicen con sus compañeros las actividades propuestas, entre otras actividades significativas y pertinentes en la construcción de su aprendizaje.

Con las reformas para la articulación de la educación básica se impone la renovación de las prácticas docentes de la geografía en función del desarrollo de la ciencia y la tecnología, que hacen posible dos nuevas realidades: las sociedades de la información y las sociedades del conocimiento, ambas sustentadas en paradigmas para la vida, mediante el aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser, y aprender a convivir, en una educación abierta, plural, crítica, integral y reflexiva (Delors, 1996).

Actualmente, la mayoría de los conocimientos geográficos que los alumnos adquieren provienen de los medios de comunicación y de instrumentos como *laptops*,

ipods, teléfonos celulares; o de recursos tecnológicos, como Internet, *Google Earth*, *Google Maps*, Atlas cibernéticos o *Cmap Tools*.

No obstante, en el trabajo docente de Geografía persisten dos posturas didácticas, que si bien no son antagónicas, sí tienen diferencias importantes en función de los recursos didácticos que en forma prioritaria utilizan los docentes con sus alumnos. Una, caracterizada por los materiales impresos de corte artesanal que en su mayoría pretenden sustituir el trabajo con el libro de texto. Y otra centrada en el uso abusivo de los libros de texto como principal recurso didáctico que ha terminado por orientar y caracterizar el trabajo de los alumnos y de sus profesores. Sin embargo, ambas han sido superadas ampliamente por los medios de comunicación que proponen materiales audiovisuales interactivos que resuelven en mucho la rigidez y linealidad de los recursos didácticos artesanales y de los libros de texto convencionales.

Es imperante contar con la infraestructura necesaria para el uso intensivo de *software* geográfico en la formación, seguimiento y evaluación del trabajo docente, como reto que imponen las sociedades del conocimiento.

La disponibilidad de las tecnologías de la información y la comunicación promueven la interconexión a escala municipal, estatal, nacional, continental y mundial en forma accesible, de manera inmediata y sin fronteras o limitaciones de tiempo y lugar. Es por eso que el conocimiento geográfico se puede adquirir, almacenar, utilizar, producir y compartir en forma rápida y oportuna.

El docente de Geografía debe aprender a enseñar en el contexto en que el conocimiento se obtiene y en el contexto en que éste se aplica, su aprendizaje forma parte de comunidades de aprendizaje situado, donde las relaciones profesor/alumnos, constituyen relaciones únicas e irrepetibles en un contexto espacio-tiempo concreto que termina por instituirse como una situación de aprendizaje particular y colectiva.

Los alumnos aprenden mejor cuando son activos en su aprendizaje y no pasivos; creativos y no meramente receptivos; cuando ejercen su juicio crítico y no

simplemente memorizan información; cuando los contenidos geográficos se refieren a la vida; cuando el pensamiento y la acción se conjugan en su propio espacio (Perrenoud, 2004).

El aprendizaje se construye a partir de las interacciones personales, donde el diálogo incluyente, igualitario, interactivo y solidario basado en una cultura geográfica colaborativa posibilita producir conocimiento, transmitirlo y usarlo para la vida cotidiana de los alumnos.

Los docentes pueden identificar sus procesos de enseñanza, reconocer sus propias prácticas en las teorías y estrategias didácticas que utilizan, seleccionar los conocimientos geográficos que constituyen el núcleo de los aprendizajes, mejorar su calidad por medio de la investigación de la geografía y su enseñanza.

Igualmente, los docentes pueden establecer estrategias de evaluaciones innovadoras; capaces de reconocer los procesos de construcción de los aprendizajes y no únicamente los productos terminados; utilizar los conceptos previos de sus alumnos para la incorporación de conocimientos, habilidades y actitudes significativos en su vida escolar y cotidiana; hacer de la evaluación una oportunidad más de aprendizaje permanente; y sobre todo, abrir y cerrar en forma continua los ciclos de aprendizaje y evaluación. Los retos de la geografía en la educación básica son muchos y muy importantes, demandan de la conjunción de investigadores que hagan posible evaluar las condiciones particulares de su participación en el currículo de la escuela primaria y secundaria, proponer temas emergentes, trazar escenarios que posibiliten su reposicionamiento curricular como asignatura útil e importante en la formación integral de los alumnos, entre otras tareas, que sólo la investigación y la docencia pueden lograr en beneficio de los niños y jóvenes mexicanos.



Anexo

Escuelas Normales que han impartido la Licenciatura en Educación Secundaria en la Especialidad de Geografía a partir de 1999

Entidades	Escuela Normal
Aguascalientes	• ENS* Federal de Aguascalientes. Profesor José Santos Valdés
Baja California Sur	• ENS de Baja California Sur
Campeche	• ENS Federal de Campeche • ENS Instituto Campechano
Chihuahua	• ENS Unidad Chihuahua. Sede Principal. José E. Medrano • ENS Unidad Ciudad Juárez. José E. Medrano • ENS Unidad Casas Grandes. José E. Medrano • ENS Unidad Parral. José E. Medrano
Colima	• Instituto Superior de Educación Normal. Profesor Gregorio Torres Quintero
Distrito Federal	• ENS de México
Durango	• ENS de la Laguna, A. C.

* Escuela Normal Superior.

Estado de México	• ENS de Toluca • ENS de Texcoco • ENS de Naucalpan
Hidalgo	• ENS Miguel Hidalgo, A. C. • ENS de Hidalgo
Jalisco	• ENS de Jalisco
Morelos	• ENS de Morelos. Particular • ENS Licenciado Benito Juárez. Particular
Nayarit	• ENS de Nayarit
Nuevo León	• ENS Profesor Moisés Sáenz Garza
Oaxaca	• ENS Federal de Oaxaca
Puebla	• ENS Federalizada de Puebla
Querétaro	• Centenaria y Benemérita ENS de Querétaro. Andrés Alvanera • ENS de Querétaro
Quintana Roo	• ENS Andrés Quintana Roo
San Luis Potosí	• ENS del Magisterio Potosino. Plantel 1
Tamaulipas	• ENS del Sur de Tamaulipas, A. C. • Universidad Panamericana de Nuevo León
Yucatán	• ENS de Yucatán. Profesor Antonio Betancourt Pérez
Zacatecas	• Centro de Actualización del Magisterio

Disponible en: www.siben.sep.gob.mx



Bibliografía

- Aisenberg, B. y S. Alderoqui (1995), *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós.
- Audigier, F. (2002), "Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental en Francia: temas, métodos y preguntas", en *Enseñanza de las ciencias sociales*, ICE Universidad Autónoma de Barcelona.
- Augé, Marc (1993), *Los no lugares. Espacios del anonimato*, Barcelona, Gedisa.
- Ausubel, David (1983), *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas.
- Bale, John (1989), *Didáctica de la geografía en la escuela primaria*, Madrid, Morata.
- Barbera, Elena et al. (2000), *El constructivismo en la práctica*, España, Graó.
- Benejam, P. (1996), "La didáctica de la Geografía en el contexto del pensamiento de finales del siglo XX. La influencia del postmodernismo", en *Íber*, España, Graó.
- Benejam, P. y J. Pagès (2002), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*, ICE Universidad de Barcelona/Horsori.
- Bertoncello, R. (2006), "El espacio geográfico", en *Núcleo teórico: Estado del arte*, Argentina, Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Disponible en: <http://aportes.educ.ar/geografia/nucleo-teorico/estado-del-arte/>

- (2007), "Las migraciones entre la sociedad y el territorio", en *Geografía y territorios en transformación. Nuevos temas para pensar la enseñanza*, Buenos Aires, Noveduc, pp. 67-84.
- Blanco, J. (2007), "La geografía de las redes", en *Geografía y territorios en transformación. Nuevos temas para pensar la enseñanza*, Buenos Aires, Noveduc, pp. 39-66.
- Boisier, Sergio (2003), "Globalización, geografía política y frontera", en *Anales de geografía de la Universidad Complutense*, núm. 23, Madrid, Universidad Complutense.
- Bolós, M. de (1992), *Manual de la ciencia del paisaje. Teoría, métodos y aplicaciones*, Barcelona, Masson, 273 pp.
- Brodova, Elena y Deborah J. Leong (2004), *Herramientas de la mente*, México, Pearson/SEP (Biblioteca para la Actualización del Maestro).
- Bruneau, Michel (1997), "La geografía vuelve a ocupar el primer plano", en Vicente Di Cione (comp.), *La geografía por venir. Cuestiones, opiniones, debates*, Buenos Aires, Cooperativa Editora Universitaria, Textos de Geografía.
- Buitrago Bermúdez, Óscar (2005), "La educación geográfica para un mundo en constante cambio", en *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. X, núm. 561 (Documental de Geocrítica).
- Capdepón, Félix Pillet (2004), "La geografía y las distintas acepciones del espacio geográfico", en *Investigaciones geográficas*, núm. 34, pp. 141-154.
- (2008), "Las escalas del espacio: desde lo global a lo local", en *Scripta Nova, Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, vol. XII, núm. 270, p. 5, 1 de agosto de 2008, Barcelona. Disponible en: www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-5.htm
- Capel, H., A. Luis y L. Urteaga (1984), "La geografía ante la reforma educativa", en *Geocrítica. Cuadernos críticos de Geografía Humana*, año IX, núm. 53, Barcelona, Universidad de Barcelona. Disponible en: www.ub.es/geocrit/geo53.htm
- Capel, H. y L. Urteaga (1989), "La geografía en un currículum de Ciencias Sociales", en *La enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, Visor.
- Capel, Horacio (2005), *El modelo de Barcelona: un examen crítico*, Barcelona, Ediciones del Serbal.

- Carrillo, Carlos A. (1964), *Artículos pedagógicos*, México, Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.
- Castañeda Rincón, Javier (2001), "La Geografía escolar en México: 1821-2000", en *Notas, Revista de información y análisis*, núm. 16, pp. 61-68.
- Castañeda, Javier (2006), *La enseñanza de la geografía en México. Una visión histórica: 1821-2005*, México, Plaza y Valdés.
- Ciccolella, P. (2007), "Territorios del capitalismo global: una nueva agenda para la geografía actual", en *Geografía y territorios en transformación. Nuevos temas para pensar la enseñanza*, Buenos Aires, Noveduc, pp. 17-38.
- Claval, Paul (1979), *La nueva geografía*, Barcelona, Oikos Tau.
- Clerc, P. (2005), "Lugar", en *Hypergéó*. Disponible en: www.hypergeo.eu
- Coll, César, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (1992), *Desarrollo psicológico y Educación II. Psicología de la Educación*, España, Alianza.
- Conaliteg (1994), *35 años de historia*, México.
- Curiel M., Martha et al. (1988), *Rébsamen y la revista México intelectual*, núm.1, México, Universidad Pedagógica Nacional (Educadores Mexicanos).
- Delors, Jacques (1996), *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, México, Dower Arrendamiento/Santillana.
- Díaz Covarrubias, José (1885), *La instrucción pública en México. Estado que guardan la instrucción primaria, la secundaria y la profesional en la República*, México (edición facsimilar de Miguel Ángel Porrúa, 1993).
- Díaz-Barriga Arceo, Frida (2006), *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*, México, Mc Graw-Hill.
- Díaz-Barriga, F. y G. Hernández Rojas (2007), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, Mc Graw-Hill, pp. 30-32.
- Durán, Diana (1996), "Enfoques para el abordaje de los CBC desde la Geografía", en *Fuentes para la transformación curricular. Ciencias Sociales I*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

- (2000), *Educación geográfica. Cambios y continuidades*, Buenos Aires, Lugar Editorial.
- (2002), *Escuela, Ambiente y Comunidad. Integración de la educación ambiental y el aprendizaje-servicio. Manual de capacitación docente*, Buenos Aires, Fundación Educambiente, Programa Escuelas Solidarias.
- (2006), *La enseñanza para la comprensión en geografía, Dossier. Proyecto Humus*, Buenos Aires, Troquel.
- (2010), "Innovaciones en la educación geográfica", en *Boletín de GAEA*, Buenos Aires, Sociedad Argentina de Estudios Geográficos.
- Escamilla, Amparo (2009), *Las competencias en la programación del aula infantil y primaria (3-12 años)*, España, Graó.
- Estébanez, José (1990), *Tendencias y problemática actual de la geografía*, Madrid, Cincel.
- Fernández Caso, V. y R. Gurevich (2003), "Principales problemas socio-territoriales y una propuesta de recorridos didácticos", en *Íber*, núm. 35, España, pp. 6-12.
- Fernández Christlieb, Federico (2006), "Geografía cultural", en Daniel Hiernaux y Alicia Lindón (dirs.), *Tratado de Geografía Humana*, Barcelona, Anthropos.
- Fien, J. (1992), "Geografía, sociedad y vida cotidiana", en *Documents d' Anàlisi Geogràfica*, núm. 21, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Girona, pp. 73-90.
- Freire, Paulo (2007), *La educación como práctica de la libertad*, España, Siglo XXI, p. 85.
- García Cubas, Antonio (1874), *Atlas metódico para la enseñanza de la geografía de la República Mexicana*, México, Sandoval y Vázquez Impresores.
- George, P. (2004), *Diccionario de Geografía*, Madrid, Akal, 624 pp.
- Giroux, H. A. (1992), "Educación y ciudadanía para una democracia crítica", en *Aula*, núm. 1, pp. 77-81.
- Gómez, Galación (1917), *La enseñanza de la geografía en lo pasado y en lo presente*, México, Editorial de la Dirección General de Educación Pública.
- Graves, N. (1985), *La enseñanza de la geografía*, Madrid, Visor.
- Gurevich, R. (2005), *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos: Una introducción a la enseñanza de la geografía*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 124 pp.

- Hagget, Peter (1994), *Geografía. Una síntesis moderna*, Barcelona, Omega, 668 pp.
- Harvey, David (1998), *La condición de la postmodernidad: investigación sobre los orígenes del cambio cultural. Tratado de Geografía Humana*, Barcelona, Anthopos.
- (2003), *Espacios de esperanza*, Madrid, Akal.
- Hermoso, Salvador (1955), *Técnica de la enseñanza de la geografía*, México, Fernández Editores.
- Hernández Cardona, F. Xavier (2005), *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 2ª ed., España, Graó.
- Hernández Rojas, Gerardo (2006), *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós Educación.
- Hiernaux, Daniel y Alicia Lindón (2006), *Tratado de Geografía Humana*, México, Antrophos.
- Hugonie, G. (2004), "Los aprendizajes en geografía propuestos a los alumnos de entre 11 y 16 años: actividades básicas", en *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 3, ICE Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 69-73.
- Informe TALI (2009), *La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados. Primer Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje*, España, OCDE/Santillana.
- Jiménez, Concepción (1984), *Rafael Ramírez: Hemerobibliografía*, México, SEP.
- Klein, Ph. y M. Solem (2008), "Evaluación del impacto de la colaboración internacional sobre el aprendizaje de la geografía", en *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 7, España, ICE Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 3-21.
- Lindón, Alicia (2006), "Geografías de la vida cotidiana", en Daniel Hiernaux y Alicia Lindón (dirs.), *Tratado de Geografía Humana*, Barcelona, Anthopos.
- López, López Elpidio (1922), "Geografía racional y los nuevos métodos de su enseñanza", en *Memorias de la sociedad científica Antonio Alzate*, t. XL, México, Instituto de Investigaciones Históricas-UNAM.
- Martín, E. (1989), *El desarrollo de los mapas cognitivos y la enseñanza de la Geografía en: La enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, Visor.

- Martín, Elena y César Coll (2003), *Aprender contenidos, desarrollar capacidades. Intenciones educativas y planificación de la enseñanza*, España, Edebé.
- Medina, Patricia (2000), *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*, México, UPN/Plaza y Valdés.
- Melcón Beltrán, Julia (1995), *Renovación de la enseñanza de la Geografía en los orígenes de la España contemporánea*, Madrid, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid/Instituto de Ciencias de la Educación (Cuadernos del ICE, 14), pp. 7-11.
- Mendoza, Héctor (1993), *Los ingenieros geógrafos de México, 1823-1915*, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Geografía (tesis de Maestría en Geografía).
- Moncada, José (1999), *Bibliografía geográfica mexicana, La obra de los ingenieros geógrafos*, UNAM, Instituto de Geografía (Libros, 1).
- Monkhouse, F. J. (1978), *Diccionario de términos geográficos*, Barcelona, Oikos Tau, 562 pp.
- Moraes, R. y W. Da Costa (2009), *Geografía crítica. La valoración del espacio*, México, Itaca, 152 pp.
- Mukhopadhyay, J. (1992), "Concept of agricultural region. A review of the ideas and mathematical interpretation", en Noor Mohamed, *New Dimensions in Agricultural Geography: Historical dimensions of agriculture*, Nueva Delhi, Concept Publishing Company, pp. 143-162.
- Nieda, Juana y Beatriz Macedo (1998), *Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años*, México, SEP/Unesco/OEI (Biblioteca para la Actualización del Maestro), pp. 131-132 y 141.
- OCDE (2005), *Definition and selection of competencies: executive summary*, Francia, OCDE.
- Ortega Valcárcel, José (2000), *Los horizontes de la geografía. Teoría de la geografía*, Barcelona, Ariel, pp. 11-15.
- (2007), "La geografía para el siglo XXI", en J. Romero (coord.), *Geografía Humana. Procesos, riesgos e incertidumbres en un mundo globalizado*, Barcelona, Ariel.
- Ostuni, Josefina (1992), *Introducción a la geografía*, San Isidro, Buenos Aires, Ceyne.

- Pagès Joan (2009), "Preguntas, problemas y alternativas para la enseñanza de las ciencias sociales en el siglo XXI", en *Cuadernos México*, núm. 1, México, Embajada de España en México-Consejería de Educación.
- Perkins, David (2001), *La escuela inteligente*, México, SEP (Biblioteca para la actualización del maestro).
- Perrenoud, Philippe (2004), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, España, Graó.
- (2008), *Construir competencias desde la escuela*, Chile, J. C. Sáez Editor.
- Pozo, Juan Ignacio y Yolanda Postigo Angón (2000), *Los procedimientos como contenidos escolares*, España, Edebé.
- Randle, P. H. (1978), *El método de la Geografía. Cuestiones epistemológicas*, Argentina, Oikos, 261 pp.
- Román Pérez, Martiniano y Eloísa Díez López (1999), *Aprendizaje y curriculum. Didáctica socio-cognitiva aplicada*, España, pp. 99 y 162.
- Romero, A. y M. Oller (2009), "Identidad y diversidad en el conocimiento del medio natural, social y cultural en la educación infantil y primaria", en *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 105-117.
- Romero, J. (2007), "En las puertas del siglo XXI", en J. Romero (coord.), *Geografía Humana. Procesos, riesgos e incertidumbres en un mundo globalizado*, Barcelona, Ariel.
- Sacristán, J. Gimeno (comp.) (2008), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid.
- Sánchez-Ogallar, A. (1999), *Conocimiento geográfico. Procedimientos y técnicas para el aula en secundaria*, Madrid, Narcea, 168 pp.
- Santiago Rivera, José A. (2008), "Evolución histórica de la enseñanza de la geografía en Venezuela", *Geografía Digital*, año 3, núm. 5, Argentina, Instituto de Geografía (IGUNNE)/Facultad de Humanidades/UNNE/Resistencia-Chaco (en línea).
- Santos, M. (1986), "Espacio y Método", en *Geocrítica. Cuadernos críticos de Geografía Humana*, año XII, núm. 65, Barcelona, Universidad de Barcelona, pp. 5-53.

- SEP (2004), *Encuesta Nacional a Docentes de Escuelas Secundarias Públicas. Geografía, Informe Ejecutivo*, México, SEP, Dirección General de Desarrollo Curricular.
- (2009), *El currículum que se vive en las escuelas. La opinión de los docentes sobre el Programa de Estudios de Geografía 2009*, RIEB, Seguimiento a las Escuelas, México, SEP, Dirección General de Desarrollo Curricular.
- (2009), *Modelo curricular para la formación profesional de los maestros de educación básica*, México.
- (2009), *Plan y programas de estudio 2009. Educación básica. Primaria*, México.
- (2010), *Plan y programas de estudios 2009. Educación Básica. Primaria*, México.
- SEP/SNTE (2008), *Alianza por la calidad de la educación*, México.
- (s/a) (2001), "Monográfico: La construcción del conocimiento social y el lenguaje. El discurso social en el aula", en *Íber*, núm. 28, España, Graó.
- (s/a) (2010), "Monográfico: Ciudadanía", en *Íber*, núm. 64, España, Graó.
- Souto González, Xosé M. (1999), *Didáctica de la Geografía. Conocimiento del medio y problemas sociales*, Barcelona, Serbal.
- Tobón Tobón, Sergio (2010), *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*, Colombia, ECOE Ediciones.
- Tobón Tobón S. y J. H. Pimiento Prieto (2010), *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*, México, Pearson Educación.
- UGI (2000), *Declaración internacional sobre la educación geográfica para la diversidad cultural*, Seúl, Comisión de Educación Geográfica de la UGI.
- Unesco (2005), *Hacia las Sociedades del Conocimiento*, Francia, Unesco.
- UTEHA (1963), *Cómo hacer interesante una clase de geografía*, México, Manuales UTEHA (Breviario, 397).
- Vilá, J. et al. (1993), *Geografía General I. Introducción y Geografía física*, Madrid, Taurus, 350 pp.
- Zamorano, Mariano (1992), *Geografía Urbana. Formas, funciones y dinámica de las ciudades*, San Isidro, Buenos Aires, Ceyne.

Ziga, Francisco (1979-1980), "Bibliografía pedagógica. Libros de texto para enseñanza primaria 1850-1970, Libros de Geografía de México, América y universal", en *Boletín del Instituto de Investigaciones Bibliográficas*, México, UNAM, pp. 16-17.

Ministerios de Educación

- Argentina. Ministerio de Educación
www.me.gov.ar
- Belize. Ministry of Education and Youth
www.moes.gov.bz/
- Brasil. Ministerio da Educação. Secretaria de Educação Básica
<http://portal.mec.gov.br>
- Chile. Ministerio de Educación
www.mineduc.cl/
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional
www.mineduacion.gov.co
- Costa Rica. Ministerio de Educación Pública
www.educatico.ed.cr/default.aspx
- Ecuador. Ministerio de Educación
www.mec.gov.ec/portal
- El Salvador. Ministerio de Educación
www.mined.gob.sv/
- España. Ministerio de Educación
www.educacion.es/portada.html
- Finlandia. Ministry of Education and Culture (Opetus- ja kulturiministeriö)
www.minedu.fi/OPM/?lang=en
- Francia. Ministre de l'Éducation nationale
www.education.gouv.fr/

- Guatemala. Ministerio de Educación
www.mineduc.gob.gt/portal/index.asp
- Honduras. Secretaría de Educación de Honduras
www.se.gob.hn/
- Perú. Ministerio de Educación
www.minedu.gob.pe/
- Polonia. Ministry of National Education (Ministerstwo Edukacji Narodowej)
www.men.gov.pl
- República Dominicana. Ministerio de Educación
www.see.gov.do/portalSEE/index.htm
- Venezuela. Ministerio del Poder Popular para la Educación
www.me.gob.ve