# Las competencias geográficas para la educación ciudadana

*Marrón Gaite, Mª Jesús*
*Salom Carrasco, Julia*
*Souto González, Xosé Manuel*
*(eds.)*

Grupo de Didáctica de la Geografía
de la Asociación de Geógrafos Españoles

Universitat de València
(Dpto. Geografía)

© Los autores

Marrón Gaite, Mª Jesús
Salom Carrasco, Julia
Souto González, Xosé Manuel
(eds.)

© Derechos de edición:
Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles

Fotografías de la portada:
Paco Ferrer

Diseño de portada e interiores:
Nerina Navarrete, Pablo Navarro y Artes Digitales Nau Llibres
Nau Llibres - Edicions Culturals Valencianes, S.A.
Tel.: 96 360 33 36, Fax: 96 332 55 82. C/ Periodista Badía, 10. 46010 Valencia
E-mail: nau@naullibres.com web: www.naullibres.com

Imprime:
Guada Impresores S.L.

ISBN13: 978-84-922182-4-0
Depósito Legal: V- x.xxx - 2007

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización por escrito de los titulares del "Copyright", bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidas la reprografía y el tratamiento informático.

FOTOCOPIAR LIBROS
NO ES LEGAL

# ÍNDICE

Presentación ..... 9

## I. Los argumentos de la sostenibilidad

¿Realmente el desarrollo es sostenible? ..... 15
*Augusto Pérez Alberti*

Los Sistemas de Información Geográfica (SIG) aplicados a la educación.El proyecto PESIG (Portal Educativo en SIG) ..... 23
*Gemma Boix y Rosa Olivella*

De la geografía académica a la geografía escolar. Práctica y transposición didáctica de contenidos ..... 33
*Brinckmann, Wanderléia Elizabeth; et al.*

El proyecto "TERRA": un modelo educativo para la formación permanente ..... 47
*Juan Castillo Carpio y Xosé Manuel Souto González*

L'estudi, als centres educatius, de la problemàtica mediambiental des d'una perspectiva geogràfica ..... 61
*Josep Ciscar Vercher.*

Proxecto terra: Un país, su arquitectura y su territorio ..... 73
*Antonio Díaz Otero y Xosé Manuel Rosales Noves*

"Conocemos nuestro mar": proyecto intercultural y geográfico en un colegio de Málaga ..... 87
*Cristina Isabel Gallego García*

Paisaje y geografía física. De la investigación científica a la transposición didáctica ..... 101
*Óscar Jerez García*

El espacio urbano y periurbano de Bahía Blanca: análisis de paises para la detección de conflictos ambientales. Provincia de Buenos Aires, Argentina ..... 117
*María Amalia Lorda y María Natalia Prieto*

Desarrollo sostenible, globalización y educación en valores ambientales desde la geografía. Una propuesta metodológica en el marco europeo de educación superior. ..... 133
*María Jesús Marrón Gaite*

Educación y sensibilización ambiental: experiencia didáctica en los humedales manchegos ..... 147
*Marta Peinado Martín-Montalvo y Angel Raúl Ruiz Pulpón*

Descripción y comprensión histórico geográfica de la situación actual del mar territorial de las Islas Canarias. Apuntes para información ciudadana.....161
*Julián Plata Suárez, Juvenal Padrón Fragoso y Gilberto Martín Teixé*

Propuestas y alternativas para una concienciación ciudadana sobre la problemática actual del mar territorial canario.....175
*Julián Plata Suárez, Juvenal Padrón Fragoso y Gilberto Martín Teixé*

La degradación de las masas forestales en el noroeste peninsular ¿por qué se producen los incendios forestales? .....189
*José María San Román Rodríguez*

## II. La ciudadanía local en un mundo global

Urbes locales y valores cívicos universales. La enseñanza en los espacios urbanos .....201
*Francisco F. García Pérez*

El uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) y el aprendizaje cooperativo (AC) en la didáctica de la geografía: los espacios urbanos como ejemplo de aplicación .....221
*José Jesús Delgado Peña, Ana María Luque Gil y Enrique Navarro Jurado*

La ciudad histórica como recurso didáctico.....237
*José Fernando Gabardon de la Banda*

El medio urbano en la educación infantil: desde la tradición a la innovación ..247
*Rafael Sebastiá Alcaraz y Emilia María Tonda Monllor*

Ocio local y valores ciudadanos universales: alternativas didácticas .....261
*Xosé Manuel Souto González*

La ciudad como recurso educativo. Los recursos educativos de la ciudad .....275
*Jesús Ángel Valverde Ortega*

La ciudad. Materiales curriculares para Educación Secundaria elaborados desde la perspectiva de la consecución de las competencias básicas de la etapa. Experimentación en el aula .....291
*Javier Velilla Gil*

Nuevas leyes educativas, viejos contenidos y la necesidad de las llamadas nuevas culturas y las nuevas éticas .....305
*Francisco Zamora Soria*

## III. Migraciones e interculturalidad en la ciudadanía del siglo XXI

Migraciones, globalización y (co)desarrollo. España, como paradigma .....323
*Pedro Reques Velasco*

Representações territoriais de estudantes portugueses e espanhóis de Geografia ou o questionamento da educação geográfica .....347
*Sérgio Claudino*

La experiencia de una comunidad de aprendizaje en el conocimiento dialógico del entorno local y global en un contexto marginal e intercultural...361
*Froilán Cubillos Alfaro*

Excursiones virtuales, migraciones e interculturalidad .....371
*Mª Luisa de Lázaro y Torres, Mª Eulalia Ruiz Palomeque y Mª Jesús González González*

La formación intercultural del profesorado en el contexto de la educación para la ciudadanía y la geografía .....387
*María del Mar Gallego García*

Y tú, ¿dónde has nacido? Una propuesta metodológica en Magisterio para aprender a enseñar en Educación Primaria los movimientos migratorios partiendo de la experiencia de los alumnos.....399
*Emilia González Iglesias*

Uns materials per a la ciutadania .....411
Jocs dinàmics per a promoure la convivència en l'ensenyament primari i secundari
*Enric Ramiro i Roca*

El método de proyectos aplicado en una investigación en aulas de secundaria: las migraciones españolas.....427
*Miguel A. Sandoya*

## IV. Conocimiento académico y práctica escolar

Las relaciones entre la universidad y las enseñanza medias: las PAU .....441
*Pascual Bartolomé y Enrique Matarredona*

Las pruebas de acceso a la Universidad vistas desde el noroeste .....449
*Casimiro Mesejo González*

Geografía y pensamiento: ciencia y docencia .....457
*Lorenzo Sánchez López*

# PRESENTACIÓN

En la actualidad uno de los debates que cuenta con un importante eco mediático es el de los contenidos que ha de contemplar la educación de la ciudadanía. Igualmente, en el campo profesional ha tenido una fuerte incidencia la discusión acerca de las competencias y los niveles de aprendizaje que ha de alcanzar el alumnado durante su etapa de formación, que también ha tenido repercusión en la opinión pública tras la presentación de los Informes PISA sobre evaluación de los rendimientos escolares en diferentes países de la Unión Europea.

Estos dos asuntos constituyen el eje organizador de la presente obra. En ella se pretende, por una parte, analizar los retos ambientales que perciben los adolescentes y jóvenes dentro del concepto de la sostenibilidad del territorio, que facilita las relaciones con otras áreas de conocimiento escolar. En segundo lugar, hemos querido estudiar los espacios urbanos, en tanto que los alumnos de las distintas enseñanzas regladas y no regladas son ciudadanos, que perciben las relaciones entre su entorno urbano y el proceso de globalización, que está presente en todas sus relaciones espaciales: en sus tiempos de ocio, en sus deseos de viajar, en las compras de productos y en el uso del ciberespacio. En tercer lugar hemos querido reflexionar acerca del aumento de los desplazamientos humanos y la creación de sociedades multiculturales, lo que implica el riesgo de unos espacios fragmentados; son los guetos en los que se recluyen colectivos con identidades enfrentadas a "los otros". Finalmente, se aborda el siempre candente problema de las relaciones entre la Universidad y las Enseñanzas Medias, con la redacción de las pruebas externas de evaluación (Pruebas de Acceso a la Universidad), que en algunos países está abriendo posibilidades a la innovación didáctica.

El presente volumen recoge una amplia gama de contenidos que reflejan el sentir del profesorado de los distintos niveles educativos: Primaria, Secundaria y Universidad. En todos ellos llama poderosamente la atención la preocupación de los profesionales de la docencia dedicados a la enseñanza de la geografía por mejorar su interacción con el alumnado y por formar a los estudiantes para ser ciudadanos de un mundo global, lleno de paradojas y problemas.

Los contenidos de la obra se han organizado en cuatro partes, en cada una de las cuales se abordan contenidos referidos a las cuestiones que hemos presentado en líneas precedentes. La primera de ellas cuestiona el modelo de desarrollo que se ha seguido en las últimas décadas y aborda desde el marco teórico de la sostenibilidad la educación ambiental del alumnado. Se pretende subrayar en los diferentes artículos que un estudio geográfico del territorio aborda los diferentes elementos que conforman un ecosistema y que por ello no se puede reducir la enseñanza de la geografía física a la descripción de un listado de factores que organizan un territorio. Igualmente se presentan las contribuciones de proyectos interdisciplinares para el estudio del medio, dado que la geografía se relaciona con otras materias en la formación ciudadana espacial.

En la segunda parte se hace una revisión de los estudios que se han venido realizando sobre el espacio urbano desde una posición didáctica. Ello se complementa con otros artículos en los cuales se evalúa la incidencia de las competencias educativas y se formulan actividades didácticas para mejorar la formación ciudadana en el análisis de los problemas cotidianos o de las funciones básicas que se generan en las ciudades.

La tercera parte nos presenta una perspectiva sobre las migraciones en el contexto geográfico y más en concreto en el territorio español, un asunto que tiene gran incidencia en la educación escolar. El reto de la interculturalidad está abordado desde artículos que narran experiencias didácticas y que contrastan las visiones de alumnos de España y Portugal sobre la visión "del otro". Precisamente en beneficio de esta visión intercultural hemos mantenido los textos enviados en idiomas ibéricos diferentes al castellano, pues muestran que la diversidad no es excluyente, sino al contrario permite un aprendizaje de vivencias y experiencias distintas a las propias.

Por último en la cuarta parte se presentan tres artículos que abordan las relaciones entre el saber académico universitario y la educación de las aulas de secundaria, subrayando la importancia de las PAU. Como se puede percibir en los tres artículos publicados, las percepciones ideológicas y las características individuales del profesorado son elementos que filtran los decretos y normas emanados por las administraciones educativas. En este sentido, el debate que se presenta en estos tres capítulos nos facilitará el análisis de cómo se gesta el conocimiento geográfico en las aulas, donde interactúan las presiones del control externo del examen y las expectativas y deseos de las personas que conviven en un aula.

Frente a los debates superficiales y mediáticos respecto a la educación ciudadana, se ha procurado ofrecer una reflexión ética y argumentada sobre los ámbitos

de trabajo en el aula y las actitudes cívicas que pueden desarrollarse a través del conocimiento geográfico.

Esta preocupación no es nueva en el campo de la Didáctica de la Geografía. En los últimos congresos nacionales organizados por el Grupo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles (como el de Toledo, en 2003) y los Congresos Ibéricos, organizados en colaboración con la Associação de Professores de Geografía de Portugal, (Madrid, 2001; Lisboa, 2005 y Almagro, 2006) ha sido abordada de forma prioritaria. Los títulos de estos eventos son claramente expresivos de la preocupación existente por esta temática: *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio; La enseñanza de la Geografía ante las nuevas demandas sociales; Cultura geográfica y educación ciudadana, son algunos de ellos*.

Además, la reciente publicación del número nueve de la revista *Didáctica Geográfica*, que edita el Grupo de Didáctica de la AGE, corrobora el interés que tiene para los geógrafos esta relación entre ciudadanía y Geografía, interés que se hace muy expresivo en Iberoamérica, como han puesto de manifiesto las aportaciones de los profesores que han colaborado en este monográfico

Las reflexiones políticas y sociales impregnan, de este modo, el sentido educativo de la *Didáctica de la Geografía*. No se trata de informar sólo sobre técnicas de trabajo, que también son precisas, sino sobre todo de mostrar unas finalidades educativas que pueden orientar nuestra práctica metodológica. Una práctica docente que pretende conectar con las expectativas sociales de las personas que acuden a nuestras aulas: ciudadanos y ciudadanas con una diversidad personal muy contrastada por su edad, creencias, cultura, identidades, género, recursos económicos, afectos, motivaciones, etc.

A través de esta obra perseguimos aportar algunas ideas innovadoras acerca de cómo contribuir a través de la Geografía a la formación de la ciudadanía democrática y responsable. Entendemos que la enseñanza no puede seguir anclada en las rutinas academicistas del pasado, sino que, por el contrario, ha de ser capaz de responder a las necesidades que la sociedad actual, en constante evolución y cambio, plantea.

Los editores

# I

# *Los argumentos de la sostenibilidad*

# ¿REALMENTE EL DESARROLLO ES SOSTENIBLE?

Augusto Pérez Alberti
*Universidade de Santiago*

No cabe duda que **sostenible** es una palabra de moda. Una palabra que se popularizó en el documento *Nuestro futuro común*, preparado por la Comisión Mundial del medio Ambiente y Desarrollo en 1987, en la llamada Comisión Brundtland, después de que su presidenta (Gro Harlem Brundtland), en aquellos momentos primera ministra noruega recibiera, en diciembre de 1983, el encargo de la Secretaría General de las Naciones Unidas de dirigir una investigación y preparar un documento sobre el cambio a nivel mundial. La Asamblea de las Naciones Unidas estaba interesada en :

- Proponer a largo plazo las estrategias medioambientales necesarias para alcanzar un desarrollo sostenible en el año 2000 y en adelante;
- Identificar cómo las relaciones entre la población, los recursos, el medio ambiente y el desarrollo pueden incorporarse a las políticas nacionales e internacionales.

Posiblemente la principal declaración de la Comisión Brundtland fue definir el desarrollo sostenible como *el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer las propias necesidades*. Se trata de un concepto antropocéntrico presidido por dos ideas fundamentales: la prioridad esencial de cubrir las **necesidades** de la población que vive en condiciones de pobreza y las **limitaciones** que impone el medio ambiente para satisfacer las necesidades actuales y futuras para una sociedad y una tecnología dadas.

La Comisión consideró que existían límites al uso de la energía, el agua, la tierra y las materias primas, pero que no era sencillo fijarlos, y que el desarrollo

sostenible requiere que, antes de que se alcancen los límites, el mundo debe tener asegurado el acceso equitativo a los recursos y reorientar su tecnología para reducir las tensiones que puedan existir. Por otro lado, sostiene que los ecosistemas no pueden mantenerse intactos, ya que el crecimiento económico produce inevitablemente cambios.

Definido el desarrollo sostenible y explicado lo que implica, la Comisión Brundtland señaló varios objetivos críticos a los que deberían tender las políticas de desarrollo:

- Fomentar el crecimiento.
- Cambiar la calidad del crecimiento centrándose más en el desarrollo que en el crecimiento.
- Fijar las necesidades esenciales de trabajo, alimentación, energía, agua y sanidad.
- Asegurar un nivel de población que sea sostenible.
- Conservar y mejorar los recursos básicos.
- Reorientar la tecnología y gestión de los riesgos.
- Unir la economía y el medio ambiente en la toma de decisiones.

El desarrollo sostenible ha tenido y tiene opiniones a favor y en contra. Ha sido criticada su ambigüedad ya que como señala Mitchell (1999) representa una cosa diferente para cada persona y, por lo tanto, permite justificar acciones de muy diversa naturaleza. Otros consideran al desarrollo sostenible como una continuación de los sistemas capitalistas occidentales así como un instrumento útil para desprestigiar algunos planteamientos ideológicos.

Si analizamos las palabras **sostenible** y **desarrollo** observamos que tienen significado opuesto. La primera supone alguna actividad que puede continuar a largo plazo; la segunda, por el contrario, es interpretado como crecimiento, lo cual significa utilizar cantidades adicionales de recursos para producir. Para la Comisión Brundtland el crecimiento es esencial si sirve para cubrir las necesidades humanas básicas. Pero también reconoció la existencia de límites. El dilema es determinar qué clase de crecimiento se necesita para cubrir las necesidades humanas; cómo puede sostenerse tal crecimiento y cómo se puede asegurar que este crecimiento no va a degradar de una manera inaceptable al medio ambiente, el cual proporciona parte de la base para el crecimiento.

A partir de estas ideas me gustaría analizar la problemática planteada por el uso de algunos recursos, caso del agua, de la energía eléctrica o del litoral desde una óptica sistémica o integrada.

# 1. La problemática del agua

La desigual existencia del agua ha condicionado en el pasado la ocupación del espacio. La accesibilidad o no a ella en la actualidad influye tanto en la ocupación del espacio como en las actividades humanas. Sin embargo en el pasado había un uso del agua muy diferente del que existe en la actualidad. La capacidad de agua existente en un lugar o cerca del él marcaba el número de personas que podían vivir. En una sociedad tradicional, el agua que se utilizaba tenía que ser conseguida con medios propios, bien a través de captaciones del nivel freático, bien por la existencia de corrientes de agua permanentes o bien a través de la lluvia. Podemos decir que existía el uso sostenible del agua facilitaba la permanencia de las actividades humanas en un territorio.

A lo anterior hay que añadirle que no sólo se usaba el agua en función de su existencia sino que se manejaba sabiamente. En Galicia, por ejemplo, en donde el agua no ha sido un problema hasta épocas muy recientes, la necesidad de moler los cereales generó la construcción de numerosos molinos. Muchos de ellos se levantaron al lado de arroyos o en el centro de los ríos en donde el agua era abundante. Sin embargo en algunas comarcas, caso de Bares, en el Noroeste, y de O Rosal, en el sudoeste, los cauces no siempre tenían las condiciones necesarias para instalar los molinos. Por otra parte, no había muchos arroyos, por lo que a lo largo de alguno de ellos los molinos se construyeron en cadena, escalonados en la ladera, de manera que el agua iba pasando del superior al inferior lo que permitía que con la misma cantidad de agua moliesen varios. Estamos ante un excelente ejemplo de sostenibilidad o de uso sostenible del agua.

En la actualidad ya no se contempla únicamente la existencia de agua en el sistema. Pensemos en la agricultura o en las urbanizaciones de la costa europea mediterránea, o de cualquier otro lugar donde escasea el agua. O se trae mediante trasvases de otro lugar o se construyen desaladoras. En este caso no estamos usando nuestros propios recursos lo que provoca que exista una dependencia. Pero admitamos que, gracias a trasvases y a desaladoras, podemos construir nuevas urbanizaciones en las que pueda habitar un número determinado de personas. ¿Cuántas?. Evidentemente tantas como agua exista. Pero, ¿qué exista cuando?, ¿hoy?, ¿el año que viene?, ¿en función de qué parámetros? La tendencia actual es seguir construyendo y, consecuentemente, seguir demandando más agua; seguir aumentando los invernaderos, y seguir demandando más agua; seguir construyendo campos de golf y seguir demandando más agua. ¿Cuál es en este caso la capacidad de carga del sistema? ¿La que estaba en relación a los recursos existentes? Está claro que no. ¿La que está en relación a los nuevos aportes? Tampoco, porque el crecimiento es continuo y no siempre puede ser continua la llegada de

agua. ¿Entonces, cual? Sinceramente, no soy capaz de saber el pensamiento de los que planifican nuevas actividades y, especialmente, de los que las permiten.

Por otra parte, en el caso de los trasvases, ¿qué pasaría si los habitantes que viven aguas arriba de un río deciden seguir la misma tendencia, o sea construir nuevas urbanizaciones o nuevos campos de cultivo o de golf? Con los mismos argumentos, el agua sería necesaria y los habitantes situados aguas abajo tendrían que buscar nuevas reservas. Esto sin tener en cuenta para nada que construir trasvases modifica de manera intensa los ecosistemas fluviales y que las nuevas desaladoras consumen una cantidad importante de energía aparte de los residuos que generan. Ante ello, ¿podemos hablar realmente de sostenibilidad en el uso del agua? Sinceramente creo que no. Considero que nunca se ha tenido en cuenta que tiene que haber un límite, un tope, que frene el crecimiento ininterrumpido en el tiempo y en el espacio.

Las razones de tal actitud estriban a mi modo de ver en la falta de un análisis integrado en el que entren en juego todos los factores y no analizar los problemas en una sola dirección. En el caso que nos ocupa, no se tiene en cuenta que, por una parte, el agua es un recurso escaso -y si el calentamiento global continua lo será todavía más -y que depende de las condiciones climáticas. No se tiene en cuenta, además, que el quitar agua de un río no sólo degrada sus ecosistemas sino que, a la larga modifica los aportes sedimentarios lo que a la postre la no llegada de agua a mar no sólo modifica el río en sí mismo sino que genera cambios importantes en la dinámica del litoral y, evidentemente, la salinidad de las aguas del mar. Si ningún río llegase a desembocar en el Mediterráneo, por ejemplo, cada vez sería más y más salado debido a las pérdidas por evaporación, lo que, necesariamente modificaría su potencialidad pesquera. Modificar un elemento del sistema, trae consigo cambios en cadena en muchos casos inesperados y, siempre, irreversibles.

## 2. El uso de la energía eléctrica

Hasta que apareció la electricidad, gracias a la utilización del agua, las formas de vida eran muy diferentes a las actuales. En realidad el consumo estaba centrado en lo mínimo: en iluminar las viviendas y algunas calles. Su producción se reducía a la escala local y eran pequeñas presas en los ríos, en la España húmeda con frecuencia asociadas a los molinos, las que permitían su obtención.

En la actualidad el consumo ha aumentado de manera desorbitada de forma que a la necesidad, que era lo primordial en el pasado, le ha seguido el despilfarro. ¿Cómo llamar si no al uso que se hace de la energía eléctrica en la hoy en

día? Ciudades llenas de luz por la noche, en aras de la seguridad, se dice; centros comerciales cerrados a la luz solar que solamente funcionan con la eléctrica; aparatos destinados a "facilitar" la vida de los ciudadanos. En suma un consumo que crece a medida que aumenta la población y, consecuentemente, la urbanización del territorio.

¿Se puede hablar de uso sostenible de la electricidad? Veamos. Cada vez se ponen en marcha más instalaciones para obtener electricidad. A las centrales hidroeléctricas, térmicas o nucleares existentes se le suman las llamadas renovables, caso de los parques de aerogeneradores, los solares o las centrales de marea.

Sin embargo el aumento de la producción no evita los problemas que sufren muchos usuarios en algún momento. No creo que sea difícil saber las causas de ello. Hace falta más energía porque es necesario que la gente consuma más porque es importante aumentar los beneficios de las empresas que cotizan en bolsa. Conviene seguir construyendo nuevas centrales o parques eólicos porque el consumo aumenta y ... así indefinidamente hasta el infinito. ¿Es esto lo llamado sostenible? Yo diría que estamos ante otra realidad insostenible. Insostenible en cuanto a las posibilidades de seguir aumentando de manera indefinida la producción y, lo que no podemos olvidar nunca, desde los impactos que se generan en el territorio. ¿Quién ha dicho que la energía eólica es una energía limpia? Es evidente que su producción no emite productos contaminantes pero no lo es menos que provoca cambios irreparables en muchos parajes: suelos destruidos, áreas de interés natural modificadas, paisajes singulares totalmente modificados. Los parques eólicos requieren importantes infraestructuras, caso de vías de comunicación, sistemas de transporte de la energía, centros de control... que motivan en el territorio, en muchos casos, grandes impactos.

## 3. El uso del litoral

Centrémonos en un espacio concreto, el litoral, y más concretamente, el litoral español. ¿De verdad se está haciendo un uso sostenible de él? Veamos. En el litoral, el sistema funciona con aportes de flujos de materia y energía. En él son constantes las modificaciones derivadas de los movimientos sedimentarios en paralelo, la llamada deriva sedimentaria, y perpendicularmente a él, los aportes fluviales. Fruto del movimiento de los sedimentos son, por ejemplo, las playas y, asociadas a las playas, se forman, por acción del viento, las dunas. El sub-sistema playa-duna funciona perfectamente engranado: el viento transporta la arena hacia el interior y forma las dunas; el mar erosiona las dunas y mantiene las playas. Cuando se

produce un aumento del nivel del mar, todo el conjunto migra hacia el interior; cuando desciende, sucede lo contrario; todo el conjunto avanza hacia el mar.

¿Quién construye las playas? Evidentemente el mar con los aportes continentales. ¿Qué sucede si no tenemos aportes? Que la erosión avanza. Todos sabemos que, con la regularización de los ríos, cada vez llega menos aporte sedimentario al mar –ya lo habíamos comentado- con lo que cada vez la erosión es mayor. Por otra parte, ¿dónde están las dunas, abundantes en el pasado en nuestros litorales? Debajo de paseos marítimos, de las urbanizaciones, de los puertos… Las consecuencias: cada vez un litoral más degradado, con mayores problemas de inestabilidad y, lo que es peor, sometido al imperio del aporte de arena externa. Y, aquí surge otro problema, ¿de dónde traemos la arena?…

Las playas, al convertirse en lugares de atracción sufrieron una profunda transformación. La que yo llamaría obsesión por la llamada primera línea de playa motivó la construcción encima mismo del mar sin tener en cuenta para nada la dinámica del litoral. Lo fundamental era acercar al visitante al mar cuando lo más lógico hubiera sido dejar un margen de protección con líneas de acceso a la playa. Ello no hubiera impedido el disfrute de ella y la sociedad se hubiera ahorrado los problemas de conservación existentes en la actualidad. Miles de millones de euros son necesarios cada año para mantener los cientos de kms de playas cuando pudieran destinarse a otros usos. Además, no hay arena con lo que cada vez los esfuerzos y las modificaciones ambientales son mayores. ¿De verdad podemos hablar de uso sostenible en nuestras playas? A excepción de algunas, pocas, es evidente que no.

Pero sigamos con el litoral. El mar ha sido desde siempre un medio ideal por el que pueden circulan mercancías y personas. Cada vez los buques son mayores y las productos que transportan más abundantes. Ante ello las diferentes administraciones han optado por una ampliación sistemática de los muelles. Sin embargo, a medida que la capacidad de acogida es mayor, más grande son las presiones por parte de algunos sectores sociales para que se incrementen los espacios destinados al movimiento portuario. Otra vez la misma pregunta, ¿es sostenible la actual política portuaria? Veamos. Situémonos en un *ría* gallega, pensemos en Vigo, por ejemplo. En los últimos años ha crecido el movimiento de mercancías. Ello, junto con la existencia de la fábrica de Citroen, ha motivado un aumento espectacular del espacio utilizado. Este aumento ha favorecido un nuevo crecimiento en el transporte de contenedores. Ante ello, de nuevo desde ciertos sectores, se está solicitando un aumento del espacio y la construcción de nuevos rellenos. Supongamos que se llevan a cabo, modificando todavía más la actual línea costera y afectando gravemente a los ecosistemas. Seguro que aumentará el tráfico portuario y, de nuevo el espacio se quedará pequeño. ¿Se seguirá rellenando? ¿Hasta donde? ¿Hasta unir

las dos márgenes de la ría? Es evidente que si no se ponen límites al crecimiento, si no se planifica hasta dónde puede llegar una actividad portuaria, el crecimiento será indefinido. ¿Sostenible? Evidentemente, no.

## 4. Conclusión

El estudio de casos demuestra que existe una teoría, marcada por frases propias de la publicidad más avanzada, y una realidad que casi nunca coincide con la anterior. Las buenas ideas de la Comisión Brundtland con el fin de que el desarrollo sostenible debiera satisfacer las necesidades de generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer las propias necesidades es, en la mayoría de los casos, papel mojado.

El comprender la gravedad del problema; el ver cómo incide la actividad humana en el territorio requiere de un esfuerzo de análisis sistémico y ello es posible con ayuda de la Geografía en cuanto ciencia capaz de analizar las inter-relaciones territoriales. A partir de casos como los que hemos presentado, o de otros como el uso del suelo o de las materias primas o de la agricultura, jugando con las escalas, yendo de lo local a lo global; de lo próximo a lo lejano, podremos incidir en la formación de ciudadanos que reflexionen sobre los problemas que tiene planteado el mundo actual y que, en muchos casos, no se van a solucionar si no hay una demanda social y, sobre todo, un cambio en los comportamientos cívicos. Pensar que van a ser únicamente las diferentes administraciones o aquellos que se están enriqueciendo gracias a la degradación de los recursos, los que propicien cambios en las políticas de uso de los recursos, es pura ilusión.

## Bibliografía

ALLENDE LANDA, J. *Medio ambiente, ordenación del territorio y sostenibilidad*, Vitoria: Universidad del País Vasco, 2000.

MITCHELL, B. *La gestión de los recursos y del medio ambiente*, Madrid: Ed. Mundi-Prensa, 1999.

PÉREZ RAMIREZ, B. y CARRILLO BENITO, E. *Desarrollo local: Manual de uso*. Madrid: ESIC Editorial, 2000.

RIVAS, D.M. (Coord.). *Sustentabilidad*. Madrid: Ed. Parteluz, 1997.

TRICART, J. *Ecodinâmica*. Río de Janeiro: Ed. Supren, 1977.

TRICART, J. e KILIAN, S. *La Eco-geografía y la Ordenación del medio Natural***.** Barcelona: Ed. Anagrama, 1982.

UNESCO **Novas propostas para a acción**. Conclusións. Reunión Internacional de Expertos en Educación Ambiental. Santiago: Xunta de Galicia, 2001.

# LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN GEOGRÁFICA (SIG) APLICADOS A LA EDUCACIÓN. EL PROYECTO PESIG (PORTAL EDUCATIVO EN SIG)

Gemma Boix
Rosa Olivella
*Servicio Sistemas de Información Geográfica y Teledetección (SIGTE) de la Universidad de Girona*

## Introducción

Lejos de caer en un tópico tecnocéntrico, queremos señalar los beneficios que en el contexto de la educación secundaria pueden aportar las TIC y concretamente en este caso los Sistemas de Información Geográfica (SIG en adelante).

La incursión de los SIG en educación se viene planteando seriamente en la última década (cabe tener en cuenta la juventud de los SIG), y ello se plantea desde la perspectiva de la educación "sobre" o "con" SIG. El proyecto PESIG se aborda desde este último punto de vista: el uso de los SIG en las aulas de educación secundaria y bachillerato, como apoyo efectivo para alcanzar los objetivos que se plantean en el contexto de materias en las que la componente espacial aparece como un elemento clave.

## Pensar espacialmente

La Geografía es el estudio de la Tierra y la relación que se establece con todo lo que se insiere sobre ella: las personas, el suelo, el aire, el agua, las plantas, los animales.

Muchas de las cuestiones cotidianas que nos planteamos presentan una componente geográfica importante que nos requiere, a la vez que estimula, el pensamiento espacial o geográfico. Este tipo de pensamiento se nutre de un método no demasiado distinto del método científico, el cual tomamos como fuente de conocimiento, la única (gran) diferencia es la componente espacial.

El conocimiento espacial se ocupa de cómo pensamos sobre el medio y del conocimiento que tenemos de las propiedades espaciales del mundo.

La componente geográfica o de localización espacial acontece un aspecto transversal que afecta a muchos ámbitos de nuestra vida. Casi todo lo que ocurre, ocurre en algún lugar. De hecho, el 80% de los datos de nuestra vida diaria son datos espaciales (por ejemplo, la red de líneas de metro, los mapas de un periódico…) Además, muchos de nuestros problemas diarios conllevan aspectos espaciales: la manera de llegar al trabajo, la localización de los atascos, elegir el destino de un viaje, las noticias acerca de conflictos internacionales.

De esta manera, nos podemos encontrar con múltiples "problemas" geográficos, cuestiones que comportan un aspecto de localización y que la información sobre ésta es utilizada para resolverlos o aparece como la misma solución.

Podemos decir que lo espacial es especial porque:

- Todos los elementos del mundo pueden definirse por su posición.
- El componente espacial es esencial en variedad de disciplinas.
- El trabajo con información espacial conlleva decisiones únicas, complejas y difíciles.

El valor que aporta la información espacial es explotado en todas sus dimensiones por los SIG. Los SIG aparecen así como respuesta tecnológica que permiten un intenso y complejo análisis, al tiempo que la simplificación de los procesos.

## Los sistemas de información geográfica (SIG)

### Problemas que puede resolver un SIG

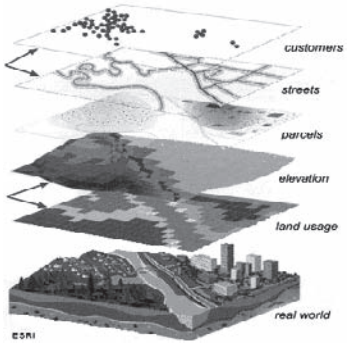
La información geográfica a través de los SIG ha entrado a formar parte de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), haciendo posible una interacción con el usuario y facilitando el planteamiento de preguntas tales como:

- ¿Donde se encuentran las ciudades de más de 100.000 habitantes?
- ¿Qué parte de la ciudad quedaría afectada si un camión de transporte de materias peligrosas tuviera un accidente en la calle x?

La obtención de respuestas es, de este modo, fácil y rápida, al tiempo que permite entender mejor los fenómenos que suceden sobre el territorio o que tienen una incidencia sobre este.

Se trata de una herramienta metodológica muy potente para explorar el mundo y entender muchas dinámicas territoriales, más allá de saber donde se localiza un elemento concreto en el territorio.

Uno de los aspectos clave de los SIG es la capacidad de modelar la realidad en capas de información, permitiendo un tratamiento o análisis de forma independiente o relacionada entre las diferentes dimensiones o aspectos que confieren el territorio.




Esta metodología de trabajo permite tanto aislar variables como interrelacionar una gran cantidad de ellas gracias a la capacidad de gestión de múltiples datos que nos ofrecen las nuevas tecnologías.

| **¿Qué es?** | **¿Qué hace?** |
|---|---|
| Un conjunto formado por:<br>• metodologías<br>• datos<br>• recursos humanos<br>• objetivos<br>• herramientas<br>Elementos relacionados entre sí, formando un todo | • manipula<br>• gestiona<br>• analiza<br>• recupera<br>• representa<br>Datos del mundo real referenciados geográficamente |
| **¿Cómo?**<br>A partir de una tecnología informática y unos procedimientos elaborados | **¿Por qué?**<br>Para ofrecer una abstracción de los datos que nos permite mejorar el conocimiento que tenemos del territorio y poder resolver, así, problemas espaciales complejos (muchas veces no previstos inicialmente) |

Esquema de definición de un SIG

Algunos aspectos que nos podría permitir resolver un SIG (Gutiérrez y Gould, 1994), son:

- Localización: preguntar por las características de un lugar concreto (ej. cuánta población vive en un barrio concreto)

- Condición: identificar donde cumplen o no unas condiciones impuestas al sistema (ej. donde se localiza el bosque de encina)
- Tendencia: comparación entre situaciones temporales o espaciales (ej. evolución de las áreas de bosque quemado)
- Rutas: cálculo de rutas óptimas entre dos o más puntos según coste, velocidad o distancia (ej. distancia entre puntos de agua y vías de comunicación)
- Pautas: detección de regularidades espaciales (ej. patrones de propagación de incendios forestales)
- Modelos: generación de modelos o situaciones simuladas (ej. simulación de propagación de un incendio según ciertas condiciones de viento, temperatura, etc.)

## Los SIG en educación secundaria

El formato papel de los tradicionales mapas se ha ido transformando hasta lograr formatos digitales fácilmente manejables y cada vez más accesibles, permitiendo su transformación, análisis y reorganización desde un ordenador.

Un mapa es más que una imagen (en papel o digital), se trata de una fuente de información y/o representación que implícitamente o explícitamente (como se evidencia en los SIG) lleva asociada mucha información y significado que hace falta aprender a extraer e interpretar. En este sentido los SIG nos ayudan a ir más allá de la exploración visual a través de sus múltiples posibilidades de análisis.

Los SIG están ya lejos de pertenecer al nivel exclusivo de la alta tecnología y la práctica profesional especializada. Pero si bien la disponibilidad de información geográfica cada vez es más generalizada y accesible, cabe tener los conocimientos de cómo manejar esta información, entender cómo se estructura, qué aporta y de qué manera podemos extraer el máximo de provecho. Y es en este sentido que el Portal Educativo en SIG (PESIG) pretende dar solución.

El Environmental Systems Research Institute (ampliamente conocido en el mundo de los SIG como ESRI), lleva tiempo señalando las virtudes de los SIG en el ámbito educacional. Así, un aprendizaje activo en este sentido representa según el ESRI (1998):

1. Un papel interesante en el currículum educativo:
    - Un método de trabajo que aportará respuestas alternativas a problemas y situaciones específicas. Y tener que elegir la respuesta más satisfactoria a la cuestión planteada incentivando así el pensamiento crítico.

- Un aprendizaje simultáneo en alumnado y profesorado.
- La tecnología SIG permite aproximaciones similares a partir de caminos diferentes, permitiendo al alumnado adentrarse en su análisis o exploración según sus propios criterios, intereses o necesidades. La herramienta acontece así una interesante oportunidad para construir visiones individuales del mundo.
- Los SIG permiten que a través de las aproximaciones al territorio, tanto alumnado como el profesorado se involucren más como participantes en la comunidad local y como ciudadanos del mundo.

2. Aumento de las capacidades intelectuales:
   - Pensamiento crítico, por la ejercitación de las habilidades de análisis, síntesis y evaluación.
   - Inteligencia lógica y matemática: puesto que requiere habilidad para interpretar y utilizar variables numéricas y utilizar la tecnología para su adquisición, procesamiento y transferencia.
   - Inteligencia lingüística: requiere informar o transmitir información.
   - Inteligencia espacial, puesto que hace falta transformar la realidad en imágenes mentales o visuales o viceversa y a diferentes escalas.
   - Capacidad comunicativa, habilidad para transmitir de forma efectiva y a través de varios métodos de representación de la información.
3. Control sobre la información:
   - Identificar las fuentes de información más adecuadas para solucionar un problema.
   - Integrar información procedente de diferentes fuentes y múltiples formatos.
   - Entender la naturaleza y calidad de los datos.
4. Aumento de las habilidades en el uso de la tecnología informática:
   - Gestión de archivos.
   - Manipulación de bases de datos.
   - Operación con hojas de cálculo.
   - Uso de gráficos.
   - Uso de imágenes de satélite o fotografías aéreas.
   - Acceso a Internet para captura de datos.
   - Creación de productos multimedia.
   - Integración de otra tecnología como GPS.

Los SIG permiten al alumnado la inmersión en situaciones reales y lo sitúa como agente crítico delante de esta realidad. Se le plantean problemas reales a los

que debe buscar soluciones o escenarios. Ideal también sería que el propio alumnado pudiera escoger la información a tratar, construyendo así su propio proyecto. De esta manera la enseñanza con los SIG se basa en la resolución de problemas.

El uso efectivo de los SIG se plantea más allá de usar unos botones para crear un mapa. Los SIG en el contexto educativo proveen un ambiente simulado de la realidad que permite analizar relaciones e interacciones espaciales para llegar a conclusiones propias.

### Ámbitos de aplicación

Actualmente en algunos países del resto de Europa (principalmente Reino Unido y Holanda) y los Estados Unidos ya se están utilizando los SIG en las aulas para materias relacionadas con el medio ambiente, historia y economía. Cualquier materia con una vinculación con el territorio puede ser susceptible de plantear interrogantes a partir de los SIG.

En el currículo de materias como "Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente" (bachillerato), "Historia del Mundo Contemporáneo" (bachillerato), evidentemente "Geografía" (bachillerato) y también "Ciencias Sociales" (ESO) se describen objetivos y procedimientos en los que el soporte tecnológico puede contribuir con interesantes aportaciones

## El portal educativo en SIG (PESIG)

El Portal Educativo en SIG (PESIG) es un proyecto desarrollado por el Servicio de Sistemas de Información Geográfica y Teledetección (SIGTE) de la Universidad de Girona con el apoyo del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. El proyecto se enmarca en los objetivos del SIGTE de explorar las nuevas potencialidades de los SIG y promover su uso y conocimiento en todos los ámbitos. Una de las potencialidades en los que el SIGTE prevé una importante incidencia es en el contexto de la educación.

PESIG muestra los SIG como una metodología para el análisis, interpretación y transferencia de la Información Geográfica (IG) en el ámbito de la educación secundaria y bachillerato.

PESIG ofrece herramientas conceptuales y prácticas para integrar ambos conceptos (IG y SIG) en el contexto de la formación que reciben los estudiantes de secundaria y bachillerato con el fin de que los jóvenes tengan a su alcance una

herramienta de análisis e interpretación de la componente territorial en cualquier ámbito de la vida cotidiana y por lo tanto un recurso más para la interpretación crítica de la realidad.

PESIG pretende dar unas pautas básicas con respecto a la representación de la IG, así como su interpretación y análisis. A grandes rasgos PESIG aborda los siguientes aspectos:

- ¿A que hacemos referencia cuando hablamos de IG? ¿Qué papel tiene la IG en nuestra vida cotidiana?
- ¿Qué son los SIG? ¿Y que nos aportan como sistemas de manejo y análisis de la IG e el contexto de la educación formal?

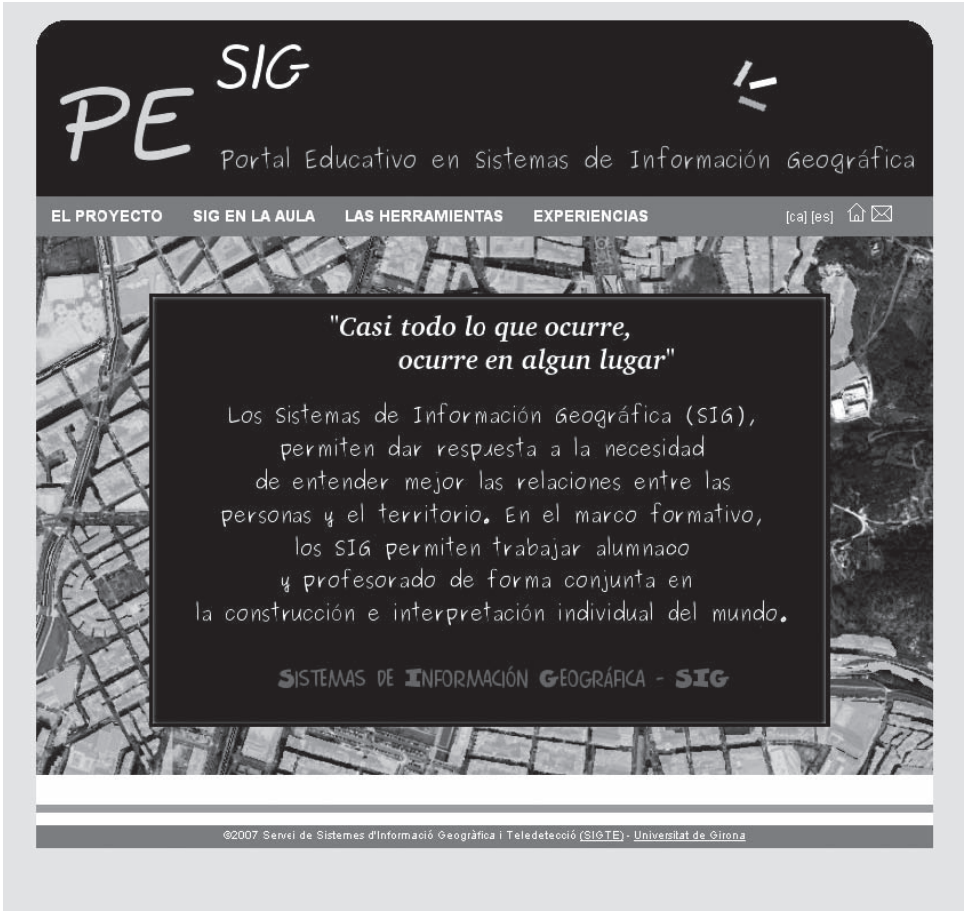



Imagen del Portal Educativo en SIG (PESIG) http://www.sigte.udg.es/pesig

El sitio web se ha concebido como un portal de recursos para profesorado y alumnado de secundaria, bachillerato y ciclos formativos alrededor de la IG y los SIG. Cuenta con los siguientes apartados:

- **'EL PROYECTO':** descripción y justificación de la creación del portal, sus objetivos y a quien va dirigido.
- **'SIG EN LA AULA'**
  - '¿Por qué? SIG y EDUCACIÓN'
    Que papel juegan y aportan los SIG en el contexto educativo
  - '¿Qué? PALABRAS GEOGRÁFICAS':
    Definición de los 3 conceptos clave en torno a la Información Geográfica y sobre los cuales pretende incidir el portal:
    CARTOGRAFIA, SIG, TELEDETECCIÓN
  - '¿Cómo? LAS ACTIVIDADES'
    En este apartado se proponen actividades para desarrollar en la aula. En el momento de escribir esta comunicación se han desarrollado-adaptado 7 actividades en torno al uso no solo de los SIG sino también el GPS y Google Earth. Se espera que el número de actividades vaya aumentando después de obtener el *feedback* con profesionales de la educación con el fin de adaptarnos al máximo a sus necesidades.

| | |
|---|---|
| GPS | - La caja-tesoro |
| | - Dibujo Geo-referenciado |
| | - Haciendo visible la latitud y la longitud |
| SIG | - Un viaje hacia "otro" mundo |
| | - ¡Quiero abrir un supermercado! |
| Google Earth | - ¿Dónde se localiza la actividad humana? |
| | - Gimcana de coordenadas |

Título de las actividades propuestas

- **'LAS HERRAMIENTAS'**
  Apartado de recursos en el que se ha hecho una selección exhaustiva respeto de la multitud de aquellos disponibles principalmente en la red. Concretamente, en el caso de recursos relacionados con datos espaciales, cartográficos, se ha evitado aquellos que no contenían o aportaban datos fácilmente compatibles o útiles en un contexto SIG.
  Datos, Mapas Online, GPS, Programario SIG, Teledetección.
- **'EXPERIENCIAS'**
  Desde el Servicio de Sistemas de Información Geográfica y Teledetección (SIGTE) de la Universidad de Girona apostamos por el interesante papel de los SIG en educación. Convencidos de ello se ha iniciado una línea de desarrollo de

proyectos en torno a esta temática y en este apartado esperamos ir contando las experiencias que llevemos a cabo desde el SIGTE, o que se deriven del uso de los SIG en centros formativos a propósito del propio portal web.

## Perspectivas de futuro

Evidentemente, a pesar de los beneficios que podamos ver en el uso de los SIG en educación, la realidad es seguramente suficientemente compleja para que esto pueda llevarse a cabo de una forma más o menos sencilla. Detectamos ciertas limitaciones que plantean interesantes retos:

- El conocimiento que en estos momentos se tiene de los SIG (básicamente de software) por parte del profesorado es bajo o nulo. Lo cual requiere apoyo técnico.
- Existe aun la creencia que se trata de una técnica exclusiva del ámbito profesional y muy compleja.
- Los SIG requieren a menudo interpretación de los resultados del análisis territorial. El profesorado se puede encontrar inseguro por falta de "respuestas". Pero cabe tener en cuenta que a menudo lo más importante es el propio hecho de plantearse las "preguntas", detectar problemáticas.
- En la misma línea queremos destacar la aun existente idea de que el pensamiento de los jóvenes de ESO o bachillerato es ingenuo y simplista y que por lo tanto, no se puede abordar con ellos la complejidad territorial.

Desde nuestra experiencia como desarrolladores y formadores en SIG estamos asistiendo a importantes cambios en torno a esta tecnología que obliga a cambiar algunos discursos que hasta el momento debíamos hacer a nuestros estudiantes, socios de proyecto, etc. Algunos ejemplos son:

- El coste del software SIG ya no es un limitante, el auge del software libre y gratuito así lo está permitiendo.
- Tampoco la disponibilidad de datos, cada vez más abundante y accesible.
- Los SIG y la IG en general se han "metido" en nuestras vidas: los sistemas de geolocalización se han extendido en la población y las últimas tendencias en internet (Internet 2.0) incorporan la componente espacial de forma generalizada e incluso funciones SIG básicas.

Los SIG forman parte del mundo de la tecnología y no están solos. Los dispositivos móviles, GPS, Internet, etc. también forman parte de este mundo y tienen mucho que aportar respecto al uso de la información geográfica. Resulta además que se están convirtiendo en excelentes compañeros de conocimiento y exploración del territorio. Las actuales generaciones de jóvenes viven inmersas

en la era tecnológica y eso no siempre lo ven reflejado en los estudios que llevan a cabo en las aulas, aun pudiendo ser un elemento altamente motivador. Desde el SIGTE venimos desarrollando proyectos para acercar esta tecnología no solo en el ámbito de I+D y de la educación superior, sino también de la educación secundaria y bachillerato e incluso en los ámbitos de la vida cotidiana.

## Bibliografía

AUDET, R.; LUDWIG, G. *GIS in Schools.* ESRI Press 2000. 109p.

BURROUGH, P.A., MCDONNELL, R. A. *Principles of Geographical Information Systems*. New York, Oxford University Press Inc., 1998.

COMAS, D.; RUIZ, E.. *Fundamentos de los sistemas de información Geográfica*, Barcelona, ARIEL 1993. 295p.

DAILEY, G (ESRI) *Geohistorical inquiry: Connecting place and time and critical thinking*. [on-line] 2004. 13p.

Environmental Systems Research Institute. *GIS in K-12 Education*. An ESRI White Paper [on-line] 1998. 34p.

Environmental Systems Research Institute. *Geographic Inquiry: Thinking Geographically*. [on-line] 2003. 4p.

Environmental Systems Research Institute.. *Exploring Common Ground: The Educational Promise of GIS*. [on-line] 1995. 4p.

GUTIERREZ, J.; GOULD, M. *SIG: Sistemas de información geográfica*. Madrid. Síntesis, 1994, 251p.

LONGLEY, P.A.; GOODCHILD, M.F.; MAHUIRE, D.J.; RHIND, D.W.. *Geographic Information Systems and Science.* Ed. Wiley. ESRI PRESS. 2005. 517p.

MALONE, L.; PALMER, A.M; VOIGT, C.L. *Mapping our World. GIS Lessons for Educators,* ESRI Press, 2003. 536p.

McWILLIAMS, H; ROONEY, P *Mapping our City: Learning to Use Spatial Data in the Middle Schhol Science Classroom*. [on-line] 1997. 10p.

PRATS, M. A. *Reflexiones Educativas. El binomio Educación y Nuevas Tecnologías*. Libros Infonomia, Barcelona: Zero Factory, 2006. 227p.

KNOWLES, A.K. (ed) *Past Time, Past Place. GIS for History.* ESRI Press. 2002. 202p.

# DE LA GEOGRAFÍA ACADÉMICA A LA GEOGRAFÍA ESCOLAR. PRÁCTICA Y TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA DE CONTENIDOS

Brinckmann, Wanderléia Elizabeth; Prieto Alonso, Eladio Pedro, Dornelles, Mizael; Silva, Marcio Teixeira, Carvalho, Augusto S. de, Friedrich, Michele; Queiroz, Mainara Aquino; Melo, Jeferson Barros y Caríssimi, Eduardo.
*Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Rio Grande do Sul, Brasil.*

## Introducción

"Não há docência sem discência.
Ensinar exige rigorosidade metódica;
Ensinar exige pesquisa;
Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos;
Ensinar exige criticidade;
Ensinar exige estética e ética;
Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo;
Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação;
Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática;
Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural;
Ensinar não é só transferir conhecimento".

(PAULO FREIRE[1] citado por PINHEIRO (2006, p.111)

1 Adaptado de FREIRE, P. (1996). Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Vivimos un momento de crisis paradigmática. Esta crisis lo señala LEFF (2000), alcanza su ápice en la modernidad, cuyos orígenes remiten a la concepción de mundo fundada en la civilización occidental. Uno de los caminos que debe ser construido en la superación de la actual crisis del conocimiento es el del "diálogo de saberes", o sea, una articulación entre los conocimientos de los varios campos del saber, significando una postura para amén de la interdisciplinaridad.

Por sus características interdisciplinarias la Geografía, tiene en los conceptos de paisaje, lugar, territorio, territorialidad, escala, globalización, técnicas y red los instrumentos que permitirán realizar el análisis crítico del espacio y el "diálogo de saberes" porqué,

> con ellos procuramos dar cuenta de un mundo cada vez más *"acelerado e fluido"* y por eso, más denso y complejo. Ellos permiten aprehender el espacio en sus formas de organización, validar lo que fue heredado del pasado y atender a las nuevas necesidades. Tal arsenal teórico abre campo para el análisis y la construcción de concepciones de mundo, que lo comprendan de forma globalizante y como resultado de la dinámica de transformación de las sociedades.
>
> (BRASIL, 1999, p.314)

De este modo, de entre las peculiaridades de la enseñanza de Geografía, la interdisciplinaridad se reviste de la función de combatir la fragmentación del conocimiento, porque es *"bem ampla abarca desde uma visão didático-pedagógica e relacional até uma abordagem epistemológica, inclusive no campo cognitivo"* (RICARDO, 2005, p.18).

Milton Santos (1980, p.104) considera que interdisciplinaridad es uno de los principios generales a todas las ciencias por verla como el resultado de la integración entre *ellas "por meio de uma imbricação entre disciplinas diversas ao redor de um mesmo objetivo de estudo"* y de la *"interpenetração"* de las diferentes disciplinas en sus diferentes dimensiones. Por tanto, para que esta ocurra se hizo necesario la integración de contenidos utilizándose de las posibles contribuciones que cada una de las disciplinas pudo aportar para un determinado problema a ser solucionado o para un determinado fenómeno a ser interpretado.

## 1. La geografía y los distintos "saberes". El acto de enseñar y aprender

La sociedad imprime sus huellas en la naturaleza y como nos lo dijo Santos (1990, p.122):

> La articulación entre subsistemas naturales y subsistemas histórico-sociales posibilita comprender que las condiciones del medio ambiente puedan ser utiliza-

> das de formas diferenciadas por las sociedades humanas en cada período histórico y, que la acción transformadora del hombre genera una segunda naturaleza, La naturaleza humanizada.

Según nos lo recuerda Pereira (1999, p.36) "*para enseñar una geografía que no separe sociedad y naturaleza, que no fragmente el saber respecto al espacio reduciéndole su dimensión de totalidad, el profesor de Geografía precisa conocer su origen*". El análisis del espacio formado por "*Sistemas de objetos, sistemas de ações, organizando-se através de um conjunto de fixos e fluxos*" requiere la "*representação dos conceitos de intenção e ação", d*e ahí la necesidad de reconocer el paisaje, como el conjunto de formas que, en momento dado resultan en huellas, herencias que representan las sucesivas relaciones establecidas entre el hombre y la naturaleza y entre naturaleza-naturaleza. En este proceso el paisaje es la expresión material del espacio. (SANTOS, 2004, p.55)

En el análisis de los lazos de la Geografía con los demás ramos del saber, la preocupación deberá centrarse en las "*relaciones entre el objeto de la Geografía, que es el espacio, y los demás aspectos tangibles o no de la realidad social*", esto porque lo que queremos es:

> conhecer, por intermédio das ciências particulares, os diversos aspectos da realidade que compete estudar globalmente. É o correto conhecimento dos diversos aspectos dessa realidade que nos permite, a um dado momento da evolução do pensamento científico, definir melhor cada aspecto e, paralelamente, toda a realidade (SANTOS, 1980, p.113).

El conocimiento del espacio supone el trabajo colectivo de parte de diversos especialistas porque la evolución de las ciencias sociales hizo que la idea de espacio estuviera *"presente en todas las asignaturas del hombre*" (SANTOS, 1986, p.2). En la actualidad todo es "híbrido" y mezclado, estudiar los hechos de forma aislada no tiene sentido, de tal modo que:

> não levar em conta a multiplicidade de prismas sob os quais se apresenta aos nossos olhos uma mesma realidade, pode conduzir a construção teórica de uma totalidade cega e confusa ... daí a nossa proposta de rever a própria construção histórica do objeto, de modo a reconhecer os seus elementos formadores, avaliados não isoladamente, mas segundo o respectivo contexto (SANTOS, 1995, p.697).

Por consiguiente, para Melo (2001, p. 109), es imprescindible (re) pensar a práctica docente, momento en que el *"profesor debe adoptar 'nueva práctica político-pedagógica' dejando para tras la posición de 'mero transmisor de conocimientos"* para tornarse el mediador del conocimiento a partir de las potencialidades de los educandos. Este es el mayor reto de este siglo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Geografía. Freire (2003, p. 56-57) confirma esta idea cuando señala: *"el educador que, en la enseñanza de geografía, "castra" la curiosidad del educando en nombre de la*

*eficacia de la memorización mecánica de los contenidos, quita la libertad del educando, su capacidad de aventurarse. No forma, domestica*".

Benejam (1997, p. 41) señala que la didáctica de la Geografía no considera suficiente llegar a saber cómo son las cosas, como se distribuyen en el espacio, como ocurren en el tiempo, o porque son así; también se propone descubrir la intencionalidad de los hechos e plantear posibles alternativas, lo que implica aceptar el conflicto y propiciar la argumentación entre diversas opciones. El interés por encontrar políticas alternativas permite al alumno asumir papel activo, una visión de futuro y desarrollar una actitud de compromiso social y político. Este compromiso exige participación, de manera que desde una visión crítica, la universidad, escuela debe formar para tomar parte de manera activa en la vida académica, en el mundo del trabajo, en las decisiones de la comunidad y, en definitiva, en la vida política.

De tal forma que el profesor debe ser el mediador de la relación entre el alumno y el conocimiento. Para que ocurra lo esperado, es necesario que en su formación inicial (académica) se le propicie la oportunidad de construir una visión crítica sobre la (re) organización del espacio geográfico, proporcionándole el dominio de los contenidos y la capacidad de reflexionar sobre su propia práctica docente, con vistas a la transposición didáctica. Benejam (1997, p. 43) enseña que la Didáctica de la Geografía escolar debe asumir "*la importancia del contexto y estudiar cómo influye la dimensión social, temporal y espacial en la formación del conocimiento, aceptando plenamente la interdisciplinaridad que ello supone*".

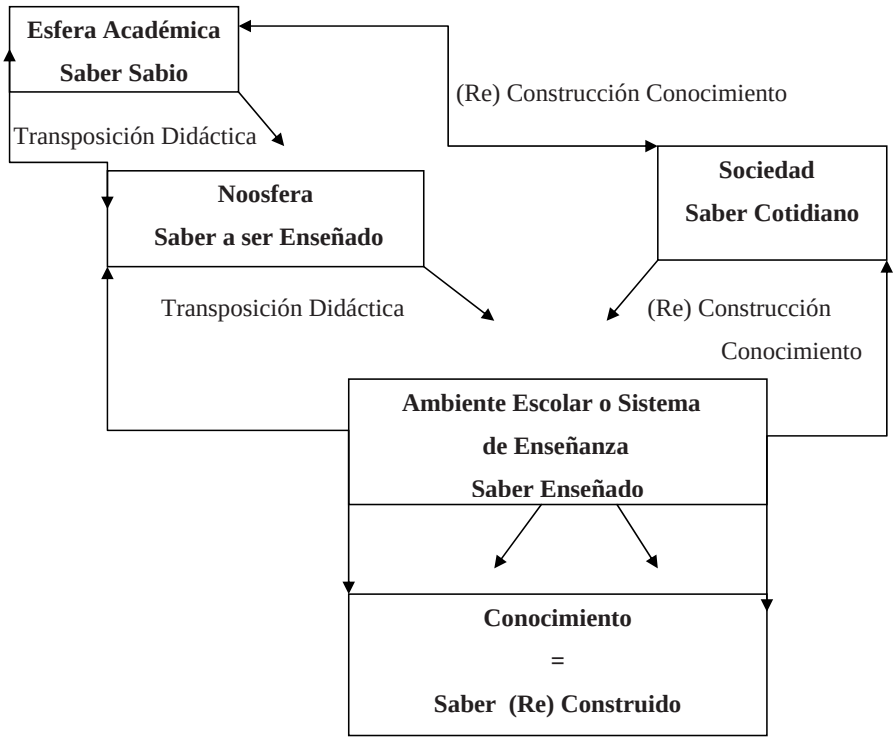
Lestegás (2002, p. 178) resalta la importancia de la didáctica en la formación del profesor de Geografía, con vistas a proporcionar la construcción efectiva por parte de los alumnos, no solamente de los conocimientos escolares, como también de aquellos necesarios al desarrollo personal y colectivo: considerándose los diferentes fenómenos y problemas sociales en una perspectiva geográfica. Por consiguiente, los aspectos a ser observados en la enseñanza de cualquiera de las ciencias es la coherencia entre el saber enseñado y el conocimiento científico elaborado en una época dada. Para Lestegás (2002, p. 184)

> [...] la transposición didáctica no permite modelizar las operaciones en virtud de las cuales se genera el conocimiento geográfico escolar. En realidad, se requiere una inversión del planteamiento: en vez de partir del análisis de los saberes científicos, es preciso remontarse desde los saberes escolares hasta el proceso de su construcción e institucionalización.

## 2. De la geografía académica a la geografía escolar. Práctica y transposición didáctica de contenidos. La cuenca hidrográfica del río Pardo

La Geografía tiene una función privilegiada en el contenido curricular de la escuela, porque proporciona mayor integración entre el ambiente del alumno y el mundo en la medida que permite una visión de la complejidad socioeconómica que, a su vez implica en la (re) construcción del conocimiento y del espacio geográfico, por medio del trabajo humano a lo largo del proceso histórico.

Figura 1. Transposición Didáctica. (Re) Pensando Chevelard (1991) y Boligian (2003)




FUENTE: Elaboración propia (re) pensando Chevelard (1991) y Boligian (2003)

Perrenoud (1993, p. 25) señala que la transposición didáctica se manifiesta en la esencia del saber a ser enseñado, una vez que es *"a ação de fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho"*. El reto que tenemos, los profesores de Geografía, es el de adelantar contenidos vacíos de significación social para trabajar con el "espacio *vivido, el espacio de la contigüidad y de la solidaridad*" de acuerdo con las palabras de Milton Santos. Por

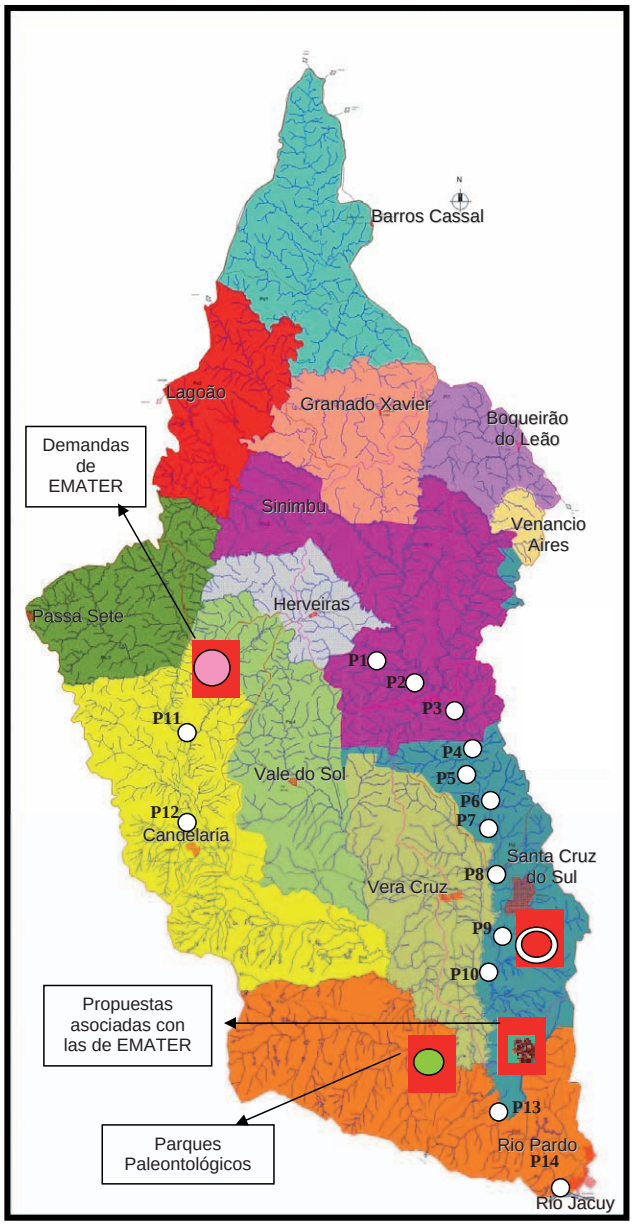
lo tanto, para más allá de informar, repasar contenidos, el profesor deberá ser capaz de en conjunto con sus alumnos, (re) elaborar, (re) escribir e (re) construir el conocimiento a través d un dinámico proceso de diálogo entre los "saberes". Es así, que participando del proceso de construcción, que la ciudadanía en cuanto movimiento social se realiza (Fig. 1).

Es, por lo tanto, en la cuenca hidrográfica, espacio formado por un "*conjunto indisociable, solidario y contradictorio de sistemas de objetos y sistemas de acciones*" que el proceso de (re) construcción del conocimiento se realiza (SANTOS, 2004, p.63). Porqué, hoy día se entiende que el aprovechamiento sostenible del agua trasciende a los aspectos de orden informativo, técnico o mediático, constituyéndose en desafío político, social, económico y cultural que compromete la sociedad en su conjunto.

Tal compromiso conlleva a la definición y aplicación de estrategias adecuadas de gestión que permitan satisfacer las demandas crecientes por un recurso cada vez más limitado. El conocimiento sobre El espacio (cuenca hidrográfica) permitirá lograr un mayor desarrollo tecnológico para afrontar los problemas resultantes de la mala utilización y gestión del agua. Asimismo posibilitará la capacitación crítica de la población para aceptar y entender el valor económico, social y ambiental del agua.

Por ello señalamos *"la importancia de la interacción a través del diálogo, la concienciación y la acción participativa de modo que se pueda contribuir en la organización y capacitación para gestionar de forma mas adecuada, ética y eficiente la cuenca hidrográfica logrando los objetivos propuestos"* (BRINCKMANN y BRINCKMANN, 1999-2004).

La Ley 10.350/94 (Política de Recursos Hídricos del Estado de Río Grande do Sul), hizo hincapié en un proceso de gestión descentralizado, participativo e integrado. Principios asumidos en los trabajos académicos propuestos, una vez que en sus investigaciones estarían involucrados con los problemas, riscos y vulnerabilidades ambientales de La Cuenca Hidrográfica del Río Pardo, en sus localidades de origen. Además, estos principios son los que orientan las acciones de los Comités de Gestión de Cuencas, en los que sistemáticamente se desarrolla un programa de capacitación para la gestión. De la praxis investigación - acción – participación (IAP), resulta el trabajo de movilización y organización de proyectos integrados y descentralizados de investigación y enseñanza los cuales priman por el diálogo entre los "saberes", elemento clave para transformar la palabra en acción (Paulo Freire, 1970).




Mapa 1 - Cuenca Hidrográfica del Río Pardo (BHRP/RS). Temas de Intervención

Por consiguiente, en los estudios detallados respeto a la Cuenca Hidrográfica del Río Pardo (BHRP/RS) trabajamos los conceptos y principios de gestión así definidos por los académicos y por los miembros del Comité Pardo:

- A bacia hidrográfica passa a ser unidade de planejamento e gestão y deixamos de ter uma divisão política ou administrativa para adotar uma divisão técnica. Temos uma área fisicamente visualizável, totalmente interdependente, que nos permite fazer um balanço. Em qualquer ponto que atuarmos nesta área definida para o planejamento e gestão, teremos um reflexo da bacia como um todo e isso facilita muito o planejamento e a elaboração dos balanços hídricos.
- O planejamento se realiza buscando o equilíbrio entre disponibilidades e demandas, tanto em termos qualitativos quanto quantitativos. A água passa a ser vista como um bem escasso, portanto de valor econômico, mas continua sendo um recurso de uso comum.
- Os usos múltiplos também são ampliados no âmbito da Lei, na medida que ela define que todos terão direito à água. A gestão passa a ser integrada, não só a nível de recursos hídricos, mas integrada com outras áreas, como por exemplo a gestão ambiental, quando nós temos o instrumento dessa gestão que é a Resolução CONAMA nº. 20/86 e utilizamos esse instrumento para fazer os enquadramentos, então temos uma ligação entre a gestão ambiental e a gestão de recursos hídricos.
- A gestão passa a ser descentralizada e participativa. Descentralizada no sentido do que puder ser decidido nos níveis mais baixos da hierarquia do sistema, não serão tomadas por outros níveis. Participativa na medida em que abre espaço para a comunidade como um todo. Num sistema como o nosso não se admite mais aquele usuário espectador, aquele que fica lá na bacia esperando o governo chegar e resolver seus problemas. Na verdade, o que se quer nesse sistema é que tenhamos cidadãos que realmente tem que cobrar dos diversos níveis do sistema a resolução dos problemas, mas que participe com idéias e também fazendo sua parte dentro do sistema. (BRINCKMANN y BRINCKMANN, 1999-2004; Resultados sistematizados en las reuniones del Comitê Pardo, 1999-2004)

En la Cuenca del Río Pardo, este proceso se desarrolla en distintas fases coordinando las acciones de los actores exógenos y endógenos que intervienen en la gestión integrada del agua: 1) Fase de sensibilización – información; 2) Fase de movilización – participación; 3) Fase de organización – educación; 4) Fase de Gestión – acción.

Con DOUROJEANNI (2002) señalamos que entre los actores endógenos, encargados de la gestión del agua, hay los que generan demandas de bienes que requieren agua para ser producidos o manufacturados, hay actores que producen dichos bienes y no solo usan el agua en el proceso si no que también la usan para desechar sus residuos; existen los actores que se dedican a captar y entregar agua

a los consumidores de la misma (la Compañía Riograndense de Saneamiento y las Asociaciones Hídricas que, en el caso de la Cuenca del Río Pardo, se responsabilizan por la prestación de servicios y entrega de agua potable a la población) y existen actores que se dedican a reglar el uso del agua, como las superintendencias de agua potable y saneamiento. Este grupo de actores se complementa con aquellos que se dedican a ofrecer, o tienen como función otorgar servicios de seguridad para prevenir o mitigar el efecto de fenómenos extremos como inundaciones y sequías, otros que ofrecen servicios de alerta, otros que ofrecen servicios de tratamientos de aguas servidas y así sucesivamente. La naturaleza a su vez también tiene sus propias demandas y ofertas y por lo tanto debe considerarse como un "actor" clave.

## Para concluir pero sin finalizar la discusión

En términos generales, los retos que se presentan en el ámbito del saber y de la información sobre el agua en la Cuenca del Río Pardo incluyen: ampliar la capacidad regional y local para desarrollar sus propios conocimientos especializados, una expansión del intercambio de conocimientos y cooperación entre las cuencas y, al mismo tiempo, garantizar el pleno acceso de la población al volumen global de conocimiento existente en torno al agua. La información, es la clave de la transformación y el Comité de Gestión el local de transformar esta en conocimiento.

Para consolidar una buena participación pública, es, pues, necesario: disponer de información consistente; analizar el historial cultural e histórico de quienes irá recibir la información/ comunicación; solicitar la intervención de diversos agentes y /o instituciones para preparar la información y ponerla a disposición de los ciudadanos a través de los medios de comunicación y finalmente, transmitir y expandir las informaciones de una forma más accesible para todos los actores que actúan en la cuenca (SCHMIDT, 2000, BRINCKMANN, 2005).

De entre las contribuciones importantes de este trabajo señalamos: 1) que el "conocimiento sobre la gestión de aguas" pasa por la información, la educación, el compromiso y la capacidad de acción-comunicación. 2) la diversidad dentro de la categoría gestión conlleva a un análisis que plantee la experiencia de distintos grupos de población, 'los saberes (conocimientos) populares transforman la palabra en acción' en su relación con la información y la educación para la gestión. 3) La gestión participativa y el desarrollo sostenible deben ser buscados como acciones preventivas, considerándose los valores de las culturas locales. Son necesarios cambios significativos en el ámbito de las políticas nacionales e internacionales que

conduzcan a una gestión del desarrollo en bases sostenibles lo largo del tiempo, que permita la búsqueda de la calidad de vida, evitándose la degradación ambiental que inviabiliza la vida en el territorio y ello, sólo será posible a partir de una transformación progresiva de la economía y de la sociedad. La complejidad del proceso exige la intermediación de un abordaje profesional con un instrumental técnico-científico capaz de cualificar las deliberaciones y otras instituciones de investigación. (BRINCKMANN y BRINCKMANN, 1999-20003/4)

Es importante establecer una red de informaciones cuyo objetivo sea crear y fortalecer las actividades de cooperación solidaria en materia de recursos hídricos entre las cuencas del Estado, las organizaciones y los individuos. Mientras tanto a través de un intercambio abierto de información y conocimientos populares-científico-técnicos ("diálogo entre saberes") se buscará mejorar los aspectos de comunicación, cooperación, colaboración y compromiso financiero para lograr la gestión de acuerdo con los parámetros definidos, en asamblea, por la sociedad en uso de sus capacidades y derechos. Si lo que se quiere es lograr una gestión ambientalmente sana de los recursos hídricos dentro del contexto del desarrollo sostenible, hemos de buscar cómo lograrlo.

La interacción entre los participantes de diversos extractos sociales, profesionales y sectoriales, con distintos grados y tipos de informaciones, motivaciones y preguntas enriquece y legitima las decisiones respeto al proceso participativo de gestión. Es una de las medidas para contrarrestar los problemas de degradación de los recursos naturales y promover el desarrollo sostenible en la BHRP/RS, también es una experiencia pionera para desarrollar un programa interdisciplinario y multiprofesional de manejo integrado de aguas y suelos.

Quisiéramos finalizar este diálogo con las palabras de Paulo Freire (1996), bien empleadas y adaptadas por los estudiantes comprometidos con la (re) construcción de los saberes y del conocimiento, en sus prácticas en clase y en sus escuelas de prácticas:

*Ensinar exige consciência do inacabamento;*
*Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado;*
*Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando;*
*Ensinar exige bom senso;*
*Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores;*
*Ensinar exige apreensão da realidade;*
*Ensinar exige alegria e esperança;*
*Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível;*
*Ensinar exige curiosidade;*
*Ensinar é uma especificidade humana ...*

*Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade;*
*Ensinar exige comprometimento;*
*Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo;*
*Ensinar exige liberdade e autoridade;*
*Ensinar exige tomada consciente de decisões;*
*Ensinar exige saber escutar;*
*Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica;*
*Ensinar exige disponibilidade para o diálogo;*
*Ensinar exige querer bem aos educandos*

(PAULO FREIRE[2] citado por PINHEIRO, 2006, p.111)

## Bibliografía

ANDRADE, M. C. *Caminhos e Descaminhos da Geografia*. Campinas: Papirus. 1993.

BENEJAM, P. Las finalidades der la educación social. In: _____ (Org., 1997). *Enseñar y aprender Ciências Sociales, Geografia e História em la educación secundária*. Barcelona: Horsori. 1997. p. 33-49.

BOLIGIAN, Levon. A transposiçao didáticado conceito de territóriono ensino da Geografia. Dissertaçao de Mestrado. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro:SP. 2003. 148p.

BRASIL. MEC. SEMTEC. Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares – Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnologia. 2002.

BRASIL. MEC. SEMTEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnologia. 1999.

BRINCKMANN, W.E. et. al. La Cuenca del río Pardo (Brasil) y sus Estrategias de Desarrollo Rural Sostenible. *PAPELES DE GEOGRAFÍA*, 35 (2002), 37-54. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones/CAM – Caja de Ahorros del Mediterráneo, Obras Sociales. 2002.

BRINCKMANN, W. E. y BRINCKMANN, Carlos A. *Relatórios Técnicos do Projeto Programa Permanente de Mobilização Social para a Gestão das Águas na Bacia Hidrográfica do Rio Pardo*. FAPERGS/UNISC. Santa Cruz do Sul. 1999-2002. 120p.

2 Adaptado de FREIRE, P. (1996). Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

BRINCKMANN, W. E. y BRINCKMANN, Carlos A. *Relatórios Técnicos do Projeto Sociedade Civil, Participação, Conhecimento e Gestão Territorial. A Gestão das Águas na Bacia Hidrográfica do Rio Pardo*. FAPERGS/UNISC. Santa Cruz do Sul, 2002-2004. 300p.

BRINCKMANN, W.E. *Paradigmas de la Gestión de Aguas en España y Brasil*. ACIMUR/Murcia/Servicio de Publicaciones/CAM – Caja de Ahorros del Mediterráneo, Obras Sociales, 2005.

CASTROGIOVANNI, A. C. et al. *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 3ed. Porto Alegre: UFRGS/AGB, 2001.

CASTROGIOVANNI, A. C. et al. *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

DOUROJEANNI R., Axel. Dilemas para mejorar la Gestión del Agua en América Latina y el Caribe. En: *Conferencia Internacional de Organismos de Cuenca*. Madrid, 4-6 de Noviembre, 2002.

ECOPLAN Engenharia. *Consolidação do Conhecimento sobre os Recursos Hídricos da Bacia do Rio Pardinho e Elaboração do Programa de Ações da Sub-Bacia do Rio Pardinho*. Porto Alegre, 2004 e 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI. 1970.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Trad.Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin.15ed. RJ: Paz e Terra (Coleção Educação e Comunicação, Vol. 1) 1989.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

MELO, A. A. *Trajetórias do ensino da Geografia no Brasil: 1978 a 1996*. 2001. 176 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.

LEFF, E. *Saber Ambiental: Sustentabilidade, Racionalidade,Complexidade, Poder*. Petrópolis: Vozes, 2000.

LESTEGÁS, F. R. Concebir la geografia escolar desde uma nueva perspectiva: uma discipina al servicio de la cultura escolar. *Boletim de la A.G.E*. n. 33. 2002, p. 173-186.

MACHADO, N. J. *Educação: projetos e valores*. 3ª ed. São Paulo: Escrituras, 2002.

MOREIRA, Suely Aparecida Gomes, MARÇAL, Maria da Penha Vieira, ULHÔA, Leonardo Moreira. A Didática da Geografia Escolar: Uma Reflexão Sobre o

Saber a Ser Ensinado, o Saber Ensinado e o Saber Científico. IN: *Sociedade & Natureza, Uberlândia*, 17 (33). 2006. 23-30, jun.

PEREIRA, R. M. F. A. *Da Geografia que se ensina à gênese da Geografia moderna*. 3 ed. Florianópolis: UFSC, 1999.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1993.

PINHEIRO, Thais C. *As contribuições da geografía para a abordagem interdisciplinar no Ensino Médio.* Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis:SC. 2006.

RICARDO, E. C. *As Ciências no Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais: da proposta à prática*. Dissertação de Mestrado. CED.UFSC, 2001.

RICARDO, E. C. *Competências, interdisciplinaridade e contextualização: dos Parâmetros Curriculares Nacionais a uma compreensão para o Ensino de Ciências*. Tese de Doutorado. PPGECT.UFSC, 2005.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 10.350, de 30 de dezembro de 1994. Institui o Sistema Estadual de Recursos Hídricos, regulamentando o artigo 171 da Constituição Estadual do Rio Grande do Sul. Diário Oficial (do Estado do Rio Grande do Sul), Porto Alegre, 31 dez. 1994.

SCHMIDT, Luisa. Ponencia: "Directiva-Quadro da Água: Refrescar a participação social". EN *II Congreso Ibérico sobre Planificación y Gestión de Aguas*. Oporto, Portugal, 2000.

SANTOS, M. *Por uma Geografia nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica*. São Paulo: Hucitec, 1980.

SANTOS, M. et al. *O espaço interdisciplinar*. São Paulo: Nobel, 1986.

SANTOS, M. *Pensando o Espaço do Homem*. 2ªed. São Paulo: Hucitec, 1986.

SANTOS, M. *Técnica, Espaço, Tempo - Globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo: Hucitec, 1990.

SANTOS, M. A questão do meio ambiente: desafios para a construção de uma perspectiva transdiciplinar. In: *Anales de Geografia de la Universidad Complutense*, nº 15, Madrid: Universidad Complutense, 1995.

SANTOS, M. *A Natureza do Espaço - tempo e técnica, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, M. *O papel ativo da Geografia: um manifesto. XXI Encontro Nacional de Geógrafos*. Florianópolis, SC, LABOPLAN/FFLCH/USP, jul. 2000/2004.

SUERTEGARAY, D. M. A Geografia no contexto das ciências. In: *Boletim Gaúcho de Geografia* – AGB. Porto Alegre: Unijui, 1997.

# EL PROYECTO "TERRA": UN MODELO EDUCATIVO PARA LA FORMACIÓN PERMANENTE

Juan Castillo Carpio
Xosé Manuel Souto González
Colegio Oficial de Arquitectos
de la Comunidad Valenciana y Proyecto Gea-Clío

El estudio del territorio, entendido como construcción humana de superficies y volúmenes, adquiere en los momentos iniciales del siglo XXI un enorme protagonismo. Por una parte, son las concentraciones urbanas, con sus problemas de crecimiento demográfico y equipamientos, de guetos y exclusiones. Por otra, la extensión de la mancha edificada, que da lugar a un debate intenso sobre los modelos de ciudad compacta o dispersa. Desde el urbanismo y otras ciencias sociales se han analizado algunos problemas relacionados con este proceso edificatorio.

En esta comunicación los dos firmantes, uno procedente del sector profesional de la arquitectura y urbanismo, y otro procedente de la educación y de la geografía pretenden sintetizar la experiencia del *projecte Terra*, que ha surgido en el seno del Colegio Oficial de Arquitectos de la Comunidad Valenciana. El conocimiento de este proyecto, tanto de sus dificultades de puesta en práctica como de sus posibilidades en el desarrollo de una cultura ciudadana, permitirá difundir una práctica de educación interdisciplinar y que abarcará no sólo a la enseñanza reglada, sino también a las actividades de formación permanente.

La estructura de la comunicación comienza por la breve descripción del proyecto en la Comunidad Valenciana. Se expondrá la relación que mantiene con otro proyecto anterior (*Proxecto Terra* en Galicia) y los primeros resultados de su puesta

en práctica. Finalmente haremos constar algunos de los principios teóricos en los que puede desarrollarse este proyecto.

## 1. Los objetivos y contenidos del Projecte TERRA

Para entender mejor los objetivos de este proyecto es preciso recurrir a dos principios teóricos, simples y contundentes, que asumimos como ejes de la formación cívica. Por una parte, la necesidad del conocimiento del patrimonio, pues recordando y parafraseando las palabras de Fernando Chueca Gotilla "sólo protegemos lo que estimamos y sólo estimamos lo que conocemos". La segunda, más prosaica, pero no menos relevante, que subraya la importancia de la ciudadanía en la demanda exigente de una buena arquitectura y un urbanismo racional, lo que redundará en un reto profesional para quienes promueven y construyen las obras públicas y privadas.

Tomando en consideración los principios de la educación ciudadana hemos pretendido programar un conjunto de objetivos que se puedan desarrollar desde este incipiente diálogo interdisciplinar entre docentes y profesionales de la arquitectura. Así los objetivos que se perseguían eran los siguientes:

- Hacer que el ciudadano sepa reconocer y valorar la arquitectura y su entorno próximo e inmediato, como elemento básico de su cultura heredada con el objetivo de convertirlo en un factor dinámico que deba intervenir en el debate urbano para exigir mayor calidad en el futuro de sus ciudades.
- El ciudadano es consumidor de un territorio que se debe de transformar con su participación a través del ejercicio de la acción política.
- El objetivo final consiste en crear un estado de opinión pública, favorable a la participación ciudadana en urbanismo y arquitectura que se oriente en el reconocimiento del valor del patrimonio construido, tanto en los principios del Movimiento Moderno como en los del desarrollo sostenible.
- Facilitar los materiales didácticos para que dicho proyecto puede llevarse a cabo en las aulas de tercer ciclo de Primaria, Secundaria y Educación de Adultos
- Apoyar al profesorado en la programación de las unidades didácticas, que guardan correspondencia con los objetivos y contenidos establecidos en el Decreto de enseñanzas mínimas de la Comunidad Valenciana
- Desarrollar un programa de formación de formadores que puedan aplicar estos materiales a través de una secuencia ordenada de actividades
- Facilitar las programaciones de aula a los profesores que quieran trabajar con estos materiales y metodología

- Programar visitas a lugares del patrimonio valenciano en un sentido muy amplio y planificar intercambios entre alumnos de centros de la CV para relacionar los discursos académicos del aula con la percepción del medio vivido
- Potenciar las relaciones interdisciplinares entre arquitectura y urbanismo, historia, geografía e historia del arte, en el análisis del patrimonio

Como podemos apreciar estas metas guardaban estrecha relación con lo que habíamos manifestado en otra ocasión en relación a la educación ciudadana y geografía:

> La vida comunitaria en las calles y barrios de ciudades y pueblos nos muestra un ámbito esencial de ciudadanía. La participación ciudadana en los proyectos urbanísticos es una de las cuestiones clave para valorar las posibilidades de democratización de la vida urbana. Es preciso generar un mayor diálogo y participación entre los agentes sociales que transforman el medio urbano...[1]

Tratábamos de esta manera de relacionar la vida cotidiana con una propuesta teórica que prepare a las personas para hacerla más inteligible y que así ellos y ellas puedan decidir cómo actuar y participar, o incluso abstenerse. Una manera de entender que las formas urbanas forman parte de la vida social, como en su día recordaba D. Harvey[2] con sus referencias al caso empírico de Baltimore. De acuerdo con estos principios hemos desarrollado los contenidos del proyecto.

*Espacio, territorio y volúmenes construidos*

Las aproximaciones geográficas al concepto de ciudadanía se ha realizado básicamente desde dos perspectivas: una más social, procurando establecer una conexión entre la sociología y el espacio humanizado, en la línea de David Harvey o de R. Herin[3] y otra más subjetiva, a través del enfoque de la geografía de la percepción y humanística y más claramente a través del concepto de espacio vivido, desarrollado por A. Fremont desde 1976[4].

1 SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. Educación geográfica y ciudadanía, *Didáctica Geográfica*, 3ª época, 9, 2007 pp.11-32; la cita corresponde a la página 13.

2 HARVEY, David. Espacios de esperanza, Madrid: Akal, 2004, en especial páginas 200-207

3 Sobre la figura de Robert HERIN se puede consultar su biografía intelectual en la página de Geocrítica en el Premio Internacional de 2006, así como su artículo HÉRIN, R. Por una geografía social, critica y comprometida. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales.* Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2006, vol. X, núm. 218 (93). <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-218-93.htm> [ISSN: 1138-9788]

4 Respecto al contexto que define la obra de A. Fremont hemos utilizado como referencia el trabajo de: UNCION, Alicia. El constructivismo geográfico y las aproximaciones cualitativas. *Rev. geogr. Norte Gd.* [online]. jun. 2007, no.37 [citado 24 Agosto 2007], p.5-21.

En éstos hemos mantenido las tres líneas prioritarias de trabajo del proyecto Terra: la identidad y organización territorial, la arquitectura popular y el patrimonio histórico y la consideración de la arquitectura como una manifestación racional de la actividad humana relacionada con su entorno social, político, económico y tecnológico, en especial en el siglo XX. Siguiendo el mismo esquema, pero reformulando los conceptos a la realidad valenciana nos encontramos con:

1. **Asentamientos y ordenación del territorio**. Con esta línea de actuación se pretende resaltar la variedad de tipologías existentes en los asentamientos valencianos. En el actual debate entre ciudad compacta y difusa es preciso destacar la presencia de un conjunto de pueblos que son modelos de asentamientos rurales (p.e. *Forna* en Val de la Gallinera o el conjunto de pueblos que integran el *Maestrat*), así como núcleos cabeceras comarcales y otros que organicen un área metropolitana. Son formas de ocupación territorial que tienen un largo proceso histórico y una funcionalidad no sólo económica, sino también social y ambiental. Así en este último sentido se pueden analizar los pueblos que están relacionados con el agua y la vegetación en una manera singular de entender el desarrollo sostenible; un caso de la vegetación en las ciudades que se puede observar en el *Palmeral de Elx*.

2. **Patrimonio arquitectónico e historia urbana.** Para ello será preciso recordar qué se entiende por patrimonio. Este concepto incluye toda aquella manifestación que constituya un rasgo propio y diferenciado de expresión arquitectónica o urbanística, con valor reconocido, cultural, ambiental, histórico, artístico, típico o tradicional. En este sentido podemos ofrecer ejemplos de transformaciones, por ejemplo el *río Turia* en Valencia. Se trata por tanto de mostrar una imagen cambiante y dinámica frente a las presentaciones fósiles y del pasado; así los problemas de los centros históricos con sus polémicas sobre transformaciones de recuperación o intervención en sus valores formales, de usos, formas y volúmenes, nos interesarán en este ámbito de trabajo.

3. **Arte y arquitectura.** Las obras emblemáticas de una ciudad y las transformaciones de la morfología más reciente (p.e. *Ciudades de las Artes y las Ciencias, de la Luz, de las Lenguas, centros comerciales*) deben ser valoradas en la pluralidad de enfoques, estilos artísticos y la relación con su entorno social y construido. Y por ello también debemos estudiar la variedad de teorías existentes acerca de cómo se debe de intervenir en la urbe existente, sin prejuzgar la bondad o maldad de las intervenciones "modernas" o su conservación, proponiendo criterios teóricos (estética, urbanismo, sostenibilidad) para su debate ciudadano.

> El historicismo, el falso histórico, el fachadismo y tantos otros, deben de estar en permanente análisis crítico para avanzar en este terreno, sin perder el objetivo de mantener una identidad formal que nos relaciona este ámbito con otros.

En consecuencia, el proyecto Terra en Valencia apuesta por el análisis pluridisciplinar del patrimonio construido y ambiental como eje que aúna los tres ámbitos de actuación. El concepto de patrimonio ha ido cambiando con el tiempo y posiblemente hará lo mismo en un futuro. Esto indica que no es un concepto o término inmóvil, como se comprueba a lo largo de la breve historia de su estudio. El patrimonio actual designa a conjuntos que ofrecen un paisaje urbano bien conservado, pequeños edificios, muy sencillos, pero significativos por su importancia como documento histórico, humildes objetos o instrumentos cotidianos (molinos, fábricas, puentes, utensilios muebles, máquinas...) también son valorados, considerados y recuperados como importantes elementos del patrimonio y todo a decir de los intelectuales desde una visión progresista y democrática.

Disciplinas nuevas también han permitido ampliar este concepto: ya no solamente la arquitectura, y el arte en general, sino, además, la arqueología y algunas de sus múltiples variantes (la industrial, urbana, aplicada...) han ido aportando nuevas visiones y elementos configurativos al actual macroconcepto de Patrimonio Cultural.

También la propia visión y estudio de la historia, han permitido avanzar sobre este concepto, si hasta hace poco tiempo el patrimonio permitía estudiar las grandes obras de artes, que sobre todo habían sido creadas para las clases poderosas, y ciertamente estas contaban sus historias y grandezas, hoy todavía podemos recuperar con el otro patrimonio las creaciones de las clases humildes y populares, sus vidas, sus trabajos, sus viviendas, su entorno ambiental, sus utensilios, su vida cotidiana. Es decir otros criterios más abiertos a una verdadera realidad histórica y social: vida cotidiana, condiciones de trabajo, acuerdos y desacuerdos entre pueblos e instituciones, desarrollo tecnológico, papel de la mujer, empleo del ocio.

El verdadero reto de trabajar el patrimonio arquitectónico, urbanístico y socioambiental en el aula no debería centrarse tan solo en recuperar el conocimiento y estado de la cuestión de los principales hitos, monumentos o recuerdos de cada pueblo en su historia, sino también de dotar a nuestros ciudadanos y alumnos junto con el conocimiento de una cultura elemental sobre las obras que lo conforman, un despertar actitudes, crear valores y desarrollar hábitos.

En los últimos años en la sociedad española se advierte un creciente interés por los temas referidos a la conservación e intervención en el patrimonio en casi todos sus ámbitos. Además se reclama, con interés creciente, el protagonismo

ciudadano en la gestión y decisión de las intervenciones en su ámbito territorial. Temas que aunque se iban desplegando en pequeños círculos o grupos de opinión, estudiosos o comprometidos, hoy gracias a los medios de comunicación, el turismo y la propia difusión comunicativa ha tomado cuerpo. Esta preocupación se ha manifestado de muy diferentes formas:

- Colaboración económica en planes de salvaguardia y recuperación de ciertas obras, conjuntos y espacios valorados.
- Reivindicación de las múltiples formas, manifestaciones callejeras y medidas de presión ante los responsables políticos.

Tanto una como otra medida han tomado cuerpo en los medios de comunicación, siendo hoy manifiesto la gran cantidad de información y difusión. No es difícil encontrar abundante material sobre el tema, repasando algunos periódicos o revistas. Pero la realidad vista desde el ámbito educativo todavía no ha sido atendida, en sus planes de estudios, objetivos didácticos o planes de formación de profesionales.

Tampoco podemos olvidar el problema ecológico derivado del uso de la energía y el agua, con toda la problemática relacionada con las infraestructuras del ciclo del agua, telemática, energía o transporte. Todos estos dilemas, y algunos más, han sido sintetizados en un concepto teórico que los engloba: el desarrollo sostenible, o mejor la sustentabilidad del territorio.

El proyecto Terra quiere ofrecer también un marco de posibilidad de actuación educativa sobre estos problemas y marco teórico. Además añade dos elementos importantes en la percepción del espacio por el ser humano: el impacto del lenguaje arquitectónico y la memoria colectiva del patrimonio construido. El origen del proyecto en el seno del Colegio Oficial de Arquitectos de la Comunidad Valenciana explica esta preocupación. Existe un interés institucional profesional de difundir una mirada sobre las formas arquitectónicas que definen una ciudad y el entorno sobre el que se orientan. Pero las ciudades son algo más que *urbs*, son también un conjunto de relaciones sociales (*civis*) que determinan un modelo territorial que invade o protege las relaciones ambientales. Y todo ello tiene su expresión educativa en la política urbana (*polis*), otro de los componentes básicos donde se construye la ciudadanía[5]. Por eso tanto el COACV como Gea-Clío entienden que básicamente el proyecto Terra es un programa para la formación permanente de los ciudadanos en el ámbito de su propia declaración de objetivos.

5 Seguimos a grandes rasgos la propuesta de manifiesto elaborada magistralmente por el profesor Horacio Capel: El futuro de las ciudades. Una propuesta de manifiesto. *Biblio3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, Vol. IX, nº 551, 10 de diciembre de 2004 [http:// www.ub.es/geocrit/b3w-551.htm].

## 2. Antecedentes del Proyecto Terra en Valencia

La iniciativa del COACV está inspirada en "o proxecto Terra", auspiciado por el Colexio Oficial de Arquitectos de Galicia en enero de 2000[6]. Este proyecto pretendía ofrecer un material didáctico y un plan de formación de profesorado de secundaria para que lo pudieran desarrollar adecuadamente en sus centros escolares. La meta más genérica estriba en acercar a los alumnos a la arquitectura, entendida como todas las actuaciones realizadas sobre el territorio por hombres y mujeres para mejorar las condiciones de vida[7].

El proyecto supuso la actuación conjunta del COAG con un grupo de profesores, con el soporte de un grupo de renovación pedagógica (AS-PG). En ayuda de este proyecto se contó con la colaboración de TVE, ONCE y la Consellería de Política Territorial, que supuso un fuerte impacto en el desarrollo del proyecto. A partir de su firma en diciembre de 2003 se pudo editar mejor el material, convocar más cursos de formación y llevar a cabo las tareas complementarias, básicas para su difusión: visitas guiadas de arquitectura e intercambios territoriales. Más tarde se unirían las Consellerías de Educación e Vivenda e Solo. Como se ve, el compromiso de las autoridades relacionadas con la arquitectura y la ordenación territorial fue sólido y contundente.

Con estos mimbres se construyó el proyecto que se centró en tres grandes objetivos:

- llegar a través del alumnado de la ESO al conjunto de la población para abordar los problemas básicos de ocupación del territorio y la arquitectura
- contribuir a superar la visión de la arquitectura como un estudio de formas y evolución histórica de construcciones del pasado
- contribuir a poner en valor el patrimonio construido heredado, entendiéndolo como resultado del proceso histórico que une pasado, presente y futuro

Se configuró así un programa en el cual se desarrollan tres ámbitos de reflexión:

1. Arquitectura popular, ligada al concepto de patrimonio cultural
2. Arquitectura contemporánea, asociada a la valoración del pluralismo arquitectónico actual con nuevos lenguajes y propuestas
3. Identidad territorial, desde la aldea a la ciudad difusa, lo que permite explicar las pautas de ordenación del territorio.

---

6 En este mismo Congreso Xosé Manuel ROSALES ha presentado una síntesis sobre la evolución de este proyecto, lo que nos evita dar detalles sobre el mismo.

7 Sobre este particular puede consultarse el CD de *Presentación, Materiais e Actividades 2006-2007*, con copyright de TVE de decembro de 2006 e confeccionado por Colexio Oficial de Arquitectos de Galicia.

La gestión de dicho programa dio lugar a cuatro vías de intervención: la elaboración de unidades didácticas, la formación del profesorado, un conjunto de visitas guiadas de arquitectura y la organización de intercambios territoriales.

Sin duda el proyecto Terra gallego tuvo su influencia decisiva, pues fue estudiado para poder presentar una propuesta de actuación al COACV. La Junta de Gobierno de Colegio de Arquitectos de la Comunidad Valenciana en fecha de 9 de mayo de 2005 aprobó "el projecte Terra", que constaba de los siguientes puntos:

1. Elaborar un material de enseñanza que permita desarrollar los objetivos de Educación Secundaria Obligatoria que hace referencia al funcionamiento de la naturaleza y al conocimiento y aprecio por el patrimonio cultural, social y natural
2. Desarrollar un programa de formación del profesorado para poder implementar la unidad didáctica elaborada

El Colegio de Arquitectos manifestaba en dicho momento, que era muy importante comenzar a introducir ciertos conocimientos arquitectónicos en la educación que reciben nuestros niños y adolescentes. Se insistía en valorar el patrimonio y en conocer nuevas formas de expresión artística a través de la arquitectura. La educación de las formas arquitectónicas era uno de los aspectos que interesaba destacar, ya que se relacionaba con la educación estética y la creación de una opinión pública sobre la edificación. Ello conformaba todo un ambicioso proyecto de educación para la ciudadanía, lo que entroncaba con las propuestas de formación permanente a lo largo de la vida, que no fue tenida en cuenta y a la que nosotros queremos dedicarle especial atención.

En este contexto se produce la colaboración del proyecto didáctico Gea-Clío[8], con objeto de dinamizar su implantación en la Comunidad Valenciana y llegar a acuerdos de actuación con la Administración de la Generalitat Valenciana por medio de diversas Consellerías. Estos antecedentes son los que propician que a fecha de 11 de abril de 2006 se pueda contar con un proyecto de unidades didácticas, formación del profesorado y posible implementación en las aulas escolares y en otros ámbitos de educación no reglada.

## 3. ¿Qué puede aportar el *projecte Terra* al estudio integral del territorio valenciano?

Siendo la pretensión de esta comunicación dar cuenta de las intenciones y contenidos del *projecte Terra* en el mundo de la educación reglada y no formal (for-

8 En fecha de 27 de marzo de 2006 el COACV, en su Junta de Gobierno Ordinaria, acuerda designar a Xosé Manuel Souto (del Grupo Gea- Clío) como colaborador del COACV en el Projecte Terra

mación permanente) queremos encuadrar algunas de las características teóricas del mismo. Por eso, una vez asumidos claramente los objetivos propios de la materia arquitectónica y su entorno ambiental inmediato, acudimos al concepto de sustentabilidad, un concepto que se ha difundido en los primeros años del siglo XXI en los informes internacionales y que nos sirve para definir la concepción de un espacio humanizado, de un territorio modificado por la acción antrópica y la importancia que desde el Projecte se atribuye en el futuro de la planificación territorial.

Es importante subrayar que las definiciones internacionales han ido permitiendo constatar que el desarrollo sostenible no es un término que afecte a un ámbito biológico o físico, sino que trata de superar la visión del medio ambiente como un aspecto aparte de la actividad humana que hay que preservar. El **desarrollo sostenible** tiene un vector ambiental, uno económico y otro social. El aspecto social no se introduce como una concesión o por mera justicia humana, sino por la evidencia de que el deterioro ambiental está tan asociado con la opulencia y los estilos de vida de los países desarrollados y las elites de los países en desarrollo como con la pobreza y la lucha por la supervivencia de humanidad marginada. Por eso las cuestiones urbanas también forman parte de este marco teórico, que en nuestros objetivos también tiene cabida.

En el caso de España se ha creado el Observatorio de la Sostenibilidad (OSE)[9]. Los trabajos realizados hasta ahora consolidan su posición como representante del programa ESPON (European Spatial Planning Observation Network) en España y forman parte del grupo de trabajo de la Comisión Europea previsto para abordar la cohesión territorial y los problemas urbanos. Uno de los puntos tratados fue la planificación del Programa ESPON 2006-2013 donde se trató la situación actual del programa, los desafíos que plantea y la puesta en común de aspectos como los indicadores de cohesión territorial y evaluación de impacto territorial de políticas sectoriales.

En la Comunidad Valenciana el diagnóstico sobre los últimos años del siglo XX alertan sobre el riesgo territorial derivado de la enorme expansión de la superficie artificial, o sea el territorio urbanizado. En concreto los datos oficiales muestran que estos espacios aumentaron entre 1987 y el año 2000 en más del 50%; en concreto 52,1%[10], uno de los valores más altos registrados en España, mientras que disminuían las superficies agrícolas; en todo caso, habría que reflexionar acerca

9 LA OSE es un proyecto independiente en funcionamiento desde febrero de 2005, con sede en la Universidad de Alcalá (Alcalá de Henares). Inició sus actividades como resultado de un convenio suscrito por el Ministerio de Medio Ambiente, la Fundación Biodiversidad y la Fundación General de la Universidad de Alcalá.

10 Dentro de las superficies artificiales dos terceras partes corresponden a edificios residenciales y el resto a instalaciones industriales y comerciales, que han aumentado más que las urbanas en el período de referencia. Fuente: Proyecto CORINE Land Cover para España, IGN.

de las causas de esta disminución, que a veces, de manera fácil y poco rigurosa se atribuye al crecimiento urbanizador sin entrar a valorar aspectos económicos y sociales del abandono de la actividad. En las superficies urbanas llama la atención que en los inicios del siglo XXI el porcentaje de las edificaciones exentas y en urbanizaciones era casi un 50% superior al de las zonas consolidadas, lo que evidencia la problemática de la expansión del modelo de ciudad dispersa.

En este sentido hemos de recordar el interés que ha tenido este tema para los redactores de la presente comunicación. Así podemos citar el trabajo realizado por uno de nosotros en tiempos previos al espectacular aumento del territorio urbanizado de los últimos años[11]. En dicho estudio se concluía que uno de los aspectos que se deberían analizar consistía en las relaciones que se establecían entre el "cuánto y el cómo con el dónde", pues se podía constatar que la capacidad de acogida de urbanización del territorio valenciano no había alcanzado su límite. Ello suponía desplazar el debate al campo de la estrategia política, social y geográfica, pues era preciso para planificar el desarrollo del territorio analizarlo con sus correspondientes infraestructuras y equipamientos y relacionarlo con los ya existentes.

Estas transformaciones de la superficie van acompañadas de las mutaciones en los volúmenes de las construcciones, así como de la creación de nuevos ambientes culturales y estéticos, una característica que condiciona la vida cotidiana y que como tal constituye un objetivo de análisis para el proyecto Terra, que estamos presentando. Así uno de los objetivos y contenidos hace referencia al papel de la transformación del medio a través de la construcción arquitectónica, que influye en los gustos y estética del ciudadano. Por eso se ha proyectado un estudio sobre el papel del Movimiento Moderno en la construcción urbana, que será objeto de unas jornadas específicas.

En la Estrategia del Medio Ambiente Urbano, presentado por el Ministerio de Medio Ambiente el 15 de junio de 2006, se hace referencia explícita a las estrategias de desarrollo sostenible en el ámbito de la edificación, con alusiones específicas a los centros históricos y a la calidad de los espacios públicos y a los materiales de construcción.

Como podemos apreciar, el componente social del desarrollo sostenible hace que las formas urbanas muestren un especial interés en el análisis territorial. Y es aquí donde confluyen los intereses geográficos y arquitectónicos como visiones disciplinares sobre un mismo objeto de estudio.

11 *"Definición de un modelo territorial de futuro para el Área litoral de la Comunidad Valenciana" Expte. COPUT 92/02/0745. Autores: Alberto Peñin Ibáñez, Juan Castillo Carpio y otros. Trabajo para la COPUT. Sin publicar. Año 1993*

En efecto, la COACV en la programación de las primeras jornadas de formación del *projecte Terra*, en mayo de 2007, insiste explícitamente en "La educación en el respeto, percepción y restauración del patrimonio", tanto para los arquitectos, consecuencia de las propias recomendaciones de la Carta Internacional de Arquitectura de la UNESCO, como para los usuarios del territorio, en especial por las características de la arquitectura del Movimiento Moderno"[12]. Hay un deseo evidente de relacionar el territorio construido, así como el lenguaje arquitectónico con la educación formal y no formal de la ciudadanía.

Esta perspectiva interdisciplinar sobre el estudio del paisaje queda bien reflejada en una de las publicaciones del COACV, resultado de un Congreso específico en el que intervienen diferentes especialistas[13]. Existía así un interés profesional por parte de los arquitectos, que conectaba con los objetivos de algunos docentes por relacionar el mundo escolar con la realidad ciudadana.

En consecuencia, el *projecte Terra* lo que supone es un intento de algunas personas, que proceden de ámbitos disciplinares diferentes, por aproximar las preocupaciones cotidianas a una reflexión educativa. Transformar la opinión pública superficial en un programa de actividades que nos permita aportar argumentos sobre la organización territorial, la construcción de volúmenes y su forma estética y la utilidad del patrimonio como señal de identidad colectiva.

## 4. Primeras actuaciones del proyecto en la Comunidad Valenciana

Como suele suceder en otras facetas de la vida, las ilusiones y las realidades no siempre coinciden en el tiempo previsto. Por eso la programación sufrió los avatares propios de la puesta en marcha de un proyecto tan ambicioso, que además contó con el hándicap del período electoral de mayo de 2007. Al mismo tiempo, la ambición del programa nos obligaba a constituir grupos de trabajo en diferentes localidades, para que desde éstos se pudiera fomentar el trabajo posterior. Así, en el tiempo escolar del curso 2006/07 nos hemos constituido dos grupos de trabajo didácticos de apoyo al proyecto Terra. Por una parte, el proyecto Gea-Clío, que ya

12 Estas indicaciones están recogidas en el folleto del *projecte Terra* que anunciaba las jornadas de formación "Arquitectura, urbanismo y desarrollo endógeno (ciudadanía y territorio)", celebradas entre el 31 de mayo y el 9 de junio de 2007 e impulsadas por el COACV.

13 Nos referimos al libro AA.VV. *Paisaje de los paisajes. Recopilación de ponencias del curso*, Valencia: COACV, 2005. En este volumen se recogen aportaciones de arquitectos, ingenieros, geógrafos, licenciados en Bellas Artes, fotógrafos, biólogos...

estaba trabajando desde 2005 y, por otra, un nuevo grupo que se incorpora desde Alicante: Terra Sud.

Las reuniones entre estos dos colectivos y el Colegio Oficial de Arquitectos de la Comunidad Valenciana[14], ha permitido programar unas jornadas de formación, destinadas no sólo al profesorado, sino también a arquitectos, otros profesionales y ciudadanos interesados en el urbanismo, la arquitectura, patrimonio y ciudadanía, como se señalaba en el tríptico que anunciaba las jornadas.

Los objetivos que perseguíamos con estas jornadas eran los siguientes:

- Relacionar las informaciones existentes sobre el patrimonio ambiental y cultural de la Comunidad Valenciana con los actuales procesos de modificación antrópica.
- Estudiar las posibilidades didácticas de aprovechar los medios audiovisuales y las salidas al campo para plantear los problemas ambientales de la conservación del patrimonio.
- Relacionar el estudio escolar con otras actividades educativas relacionadas por colectivos e instituciones extraescolares (arquitectos, urbanistas...)
- Comprender las expresiones artísticas presentes en relación con la historia del arte universal.
- Saber identificar obras y conjuntos artísticos del pasado catalogados como bienes de interés cultural y otros que aún no estando en los registros conocidos, poseen indudables valores que poner de relieve.

Para ello se organizaron siete sesiones de trabajo (tres en Valencia, tres en Alicante y una conjunta en La Safor-La Valldigna) donde asistieron casi 130 personas. El formato de las jornadas permitía conocer el estado actual de un problema (patrimonio, arquitectura y urbanismo) en las conferencias programadas, entender los diferentes puntos de vista y posiciones disciplinares sobre los mismos asuntos (ordenación del territorio) y conocer la aplicación didáctica de estos conocimientos (talleres e itinerarios).

Como horizonte del programa se pretende crear una red de profesores y centros escolares que lo desarrollen, para lo que se necesita un equipo de coordinación desde el inicio del proyecto. Entre sus cometidos destacarán los que afectan a la creación de un conjunto de actividades de formación para valorarlos de común acuerdo con los profesores y centros que vayan a participar. Y ésta es la fase en la que se encuentra actualmente el proyecto en la Comunidad Valenciana.

Una cuestión específica del proyecto en la Comunidad Valenciana ha sido su orientación hacia la formación permanente a lo largo de la vida (profesional, EPAs,

14 Para próximas ediciones se incorporarán colectivos de la provincia de Castellón.

cursos universitarios, extensión cultural), completando así las actividades que se programan en relación con la enseñanza reglada, en especial secundaria. Esta orientación está motivada en gran medida por la coyuntura educativa europea, sobre todo a raíz de los mandatos emanados de la Agenda de Lisboa de marzo de 2000, así como las medidas legislativas que se han puesto en marcha por el gobierno español para hacerlas cumplir.

En este contexto cabe definir qué puede aportar un proyecto interdisciplinar sobre la enseñanza del urbanismo, arquitectura y patrimonio. Entendemos que en primer lugar puede ofrecer un servicio de ciudadanía activa, al propiciar un estudio de problemas relevantes para el ser humano: la condición de la vivienda, la identidad del patrimonio, el gusto y la estética en la contemplación arquitectónica. Además puede ser el germen de actividades de formación no reglada para dirigentes políticos (vecinales, sindicales, concejales, técnicos...) que pueden contar con unos instrumentos bien organizados para entender y explicar el urbanismo local.

Los ejemplos que hemos proyectado para el curso 2007/08 nos ilustran en este sentido. Por una parte, la formulación de itinerarios didácticos en Alicante y Valencia, en los cuales se pueda contemplar la diversidad de paisajes urbanos con sus componentes arquitectónicos. Por otra la redacción de fichas explicativas sobre la legislación urbanística, que nos permitirá comprender mejor la actual dinámica constructiva en España y la Comunidad Valenciana. Por último, la redacción de fichas didácticas sobre espacios singulares (monumentos, lugares diferenciados en las ciudades) que permitan contrastar desde dos visiones disciplinares un mismo objeto de estudio.

Sin duda, los objetivos del *projecte Terra*, como en su día fueron los del *proxecto Terra*, son muy ambiciosos y complejos en su gestión. Es preciso un apoyo público a estas iniciativas y una contrastada experiencia en la formulación de proyectos educativos. Pero así se han definido todos los retos sociales y éste no podía ser diferente.

# L'ESTUDI, ALS CENTRES EDUCATIUS, DE LA PROBLEMÀTICA MEDIAMBIENTAL DES D'UNA PERSPECTIVA GEOGRÀFICA

Josep Ciscar Vercher.
*Projecte Gea-Clio*

## Introducció: primeres idees

La present comunicació intenta explicar com pensa l'autor que es podria abordar l'estudi de la problemàtica mediambiental des d'una perspectiva geogràfica, açò és, prioritzant els aspectes espacials, tot i mostrant la importància d'anar més enllà del pur estudi botànic, biològic, zoològic, geològic, etc. El què es pretén, doncs, és el que sempre pense que havia d'haver estat: com fer un estudi que interrelacione tots els àmbits abans esmentats amb l'home i la seua història de transformació contínua del medi, de l'espai. És quelcom molt pròxim a la tesi de Jean Tricart i Jean Killian sobre la eco-geografia, però refermant el paper essencial de l'home com a transformador així com també obsevador-subjecte sobre el qual recauen les transformacions. I dic observador perquè, més enllà del que poden repercutir a curt, mitjà o llarg termini les agressions mediambiental sobre l'home, també m'interessa rescatar aquelles geografies de la percepció i del paisatge, de manera que es puga estudiar també com percep l'home les transformacions i com als seus ulls va canviant el paisatge viscut, quotidià.

I aquest estudi volem que el faça l'alumnat. I no només per que analitze el medi ambient com una assignatura més o com un apartat o capítol al final dels temes de geografia física. Sinó perquè el medi ambient siga el bastidor on es tra-

ven la geografia física amb la humana per tal d'arribar a una anàlisi completa i integradora de l'espai. Així doncs es passa d'estudiar el medi ambient com una mena d'annex, a que aquest siga el nucli al voltant del qual s'articulen els altres coneixements. És una perspectiva però no l'única.

Ara bé, tot i que no és l'única, pense que, pel que fa a l'alumnat, aquest enfocament presenta avantatges indiscutibles. Només n'esmentaré uns quants.

El primer d'ells és la seua gran capacitat motivadora. El medi ambient i, en concret la natura, són considerablement atractius per a l'alumnat. A vegades podem pensar que el seu respecte pel medi ambient és escàs. El seu comportament a les aules, al pati, al carrer, etc. a vegades així ho sembla indicar. Però tanmateix jo opine que no és exactament açò. Els seus hàbits sovint no es corresponen amb el que pensen. En aquest sentit crec que, si bé tenen bastant consciència de la problemàtica mediambiental i a ells i elles els preocupa el tema, el que ocòrre és que això no els fa canviar d'hàbits. I açò és perquè en realitat els hàbits s'aprenen, s'assumeixen, es copien de les altres persones (família, amics, veïns), molt sovint inclús independentment del coneixement científic, escolar. Una de les nostres tasques serà doncs unir aquest dos camps, més que "ensenyar" estrictament, o com s'ha dit sovint, inculcar hàbits. I no dic que aquest últim aspecte no ho fem també en certa mesura com a ciutadans, veïns i com a models de comportament en tant que mestres. És el que en podríem dir transmissió de valors com per exemple el de sostenibilitat.

En segon lloc i, continuant amb els avantatges que l'enfocament proposat aporta, cal esmentar que aquesta perspectiva permet la possibilitat de lligar-la amb l'estudi de l'entorn local. Tant la proximitat d'aquest, com la possibilitat de realitzar eixides, fa que l'estudi de la geografia es coverteixca en quelcom pròxim a l'alumnat i serveixca per a conèixer i comprendre l'entorn més immediat on viu. Això els ajuda a adoptar posicions de reflexió i compromís envers l'espai on viuen i, en definitiva, a anar convertint-se en ciutadans actius de la comunitat. Cal tenir en compte que el conèixer l'entorn proper -no el del poble o ciutat només sinó també, i sobretot, el del País Valencià- té una importància objectiva, a més de constituir un exponent del canvi de la manera d'entendre la l'espai: no és tant important conèixer geografia com ensenyar a pensar i entendre l'espai. En aquest sentit n'és l'origen del mètode inductiu. I per a això l'entorn local és molt útil.

En tercer lloc la importància i actualitat del tema. Opine que, juntament amb la pobresa amb el qual l'uneixen molts aspectes, constitueix avui en dia un dels temes més preocupants per a la humanitat. No només estan deteriorades les nostres relacions amb el planeta Terra sinó que a més les relacions d'uns quants humans –els menys, els rics– estan molt malmeses amb la resta –la majoria, els pobres–.

I aquestes dues relacions, que ja no són amistoses, tenen efectes nefastos sobre el medi ambient. Tanmateix l'anàlisi i la cerca de solucions és molt complexa, el que per altra part li atorga al seu estudi un gran interés. El cas de l'Amazònia és paradigmàtic. Només cal recordar, l'any 2005, la resposta del senador Cristovam Buarque a la proposta d'internacionalització de l'Amazònia formulada per Pascal Lamy, nomenat director de l'Organització Mundial del Comerç (OMC). Buarque és *doctor en Economía i professor Titular en el Departament d'Economía de la Universidad de Brasilia des de 1979. Fou governador del Districte Federal (Brasilia), Ministre d'Educació de Lula i membre del Senat brasilero-* Buarque va escriure: "Com a brasiler, estic en contra la internacionalització de l'Amazònia, a pesar de la degradació ambiental d'eixe patrimoni. Como humanista, tanmateix puc imaginar-la. Però llavosr, que s'internacionalitzen també totes les reserves de petroli del món, tots els museus i tota la infància per a que deixe de passar fam i tinga dret a l'educació [...] Com a humanista, accepte defensar la internacionalització del món; però, mentre el món em tracte com a brasiler, lluitaré per a que l'Amazònia siga nostra. ¡Solament nostra!"

Finalment, i seguint amb l'argumentació anterior, és així com prenen tot el seu valor els itineraris didàctics que, aprofitant eixe entorn concret i pròxim, permeten l'alumnat abordar xicotetes investigacions en col·laboració amb altes disciplines escolars. Inclús el propi centre educatiu, com demostraré, pot ser un bon entorn per a treballar el tema "sense eixir de casa". L'ús del laboratori és essencial. Aquest espai ha de deixar de ser concebut com exclusiu de les àrees de física i química o biologia, de la mateixa manera que l'aula d'informàtica està deixant de ser l'aula per estudiar només informàtica. De fet l'anàlisi mediambiental i la redacció d'informes involucren un munt d'àrees diferents: llengua, informàtica, biologia, geologia, geografia, història, matemàtiques, educació física, educació plàstica, idiomes estrangers, tecnologia, etc.

## Una primera aproximació: ja estan ací les guies didàctiques!

De fet, una de les primeres aproximacions que vaig encetar–com segur que molts i moltes haveu fet- per tal d'aconseguir que l'alumnat fera una anàlisi medioambiental des d'una perspectiva geogràfica, foren les guies didàctiques. L'exponent més satisfactori d'aquest plantejament per a mi fou un "Itinerari geogràfic i mediambiental i dos breus apunts històrics" que vaig elaborar en la seua forma definitiva l'any 2005.

El plantejament fou elaborar una guia d'aprofitament d'un espai conegut amb el nom d'Estret de les Aigües, un espai natural i històric emblemàtic que segueix el traçat del riu Albaida i uneix les comarques valencianes de la Costera i de la Vall d'Albaida. Cal assenyalar que ací es troba el jaciment mosterià de la Cova Negra i una gran riquesa vegetal característica del clima mediterrani. Açò, juntament amb les possibilitats que oferia l'estudi de la fauna terrestre i aus, però també d'espècies aquàtiques i amfíbies que troben al riu Albaida el seu nínxol idoni, feia de la zona un lloc extraordinari per al meu objectiu. Finalment calia sumar-hi l'aprofitament que s'ha fet tradicionalment del riu tant per a regar, com per instal·lar-hi fàbriques de llum, així com les darreres modificacions de l'entorn amb la construcció d'una presa l'objectiu de la qual és laminar les fortes avingudes tardorals que es patien en determinats anys.

És per això que el meu plantejament va estar presidit per una part per la globalitat i la interdisciplinarietat, abraçant doncs aspectes geogràfics, històrics, culturals i elements abiòtics i biòtics dels espais naturals. Però per altra part la proposta estava centrada en el disseny curricular d'ESO, concretament en el 4t curs d'aquesta etapa educativa, tant pel que fa en la selecció dels continguts con en la concreció de les opcions metodològiques. Així doncs, van estar aquests dos plantejaments els que van emmarcar la planificació didàctica que es concretava en un seguit d'apartats que a més orientaven la seva utilització. Així hi havia una introducció motivadora per a l'alumnat, activitats sobre situació i orientació a l`espai, sobre anàlisi de sols, estudi de la vegetació, estudi dels animals, però també l'estudi del jaciment de Cova Negra i de la Fàbrica de la Llum. Ara bé, aquests dos últims aspectes, i com ja esmentava el títol, es limitaren només a dos breus apunts i els aspectes humans quedaren doncs bastant minvats en un estudi que pretenia ser geogràfic i global. He continuat fent guies didàctiques de geografia i també d'història i continue pensant que són molt útils, sobretot per a qui les escriu. Tanmateix, la sensació d'haver-me quedat a mitges en aquella guia em va motivar molt a l'hora de cercar nous camins.

## Un projecte de llarga durada: el jardí escolar

Va ser l'arribada a un nou centre, l'IES Joan Fuster de Bellreguad, el que em va donar una nova oportunitat per aproximar-me d'altra forma a aquell desig de tractar les qüestions mediambientals d'una manera global i des de la perspectiva, els coneixements i el la manera de fer d'un geogràf -el know how se'n diu ara-.

L'institut Joan Fuster era un centre nou, acabat d'estrenar, d'eixos que va fer la que llavors s'anomenava Conselleria de Cultura i Educació de la Comunitat

Valenciana. De fet era un centre ben condicionat, en alguns aspectes inclús bonic, però al qual l'ús indiscriminat del maó caravista i el formigó li donaven un aspecte bastant monolític, "dur", poc humà. No era precisament un exponent d'eixe moviment que pretenia integrar l'obra arquitectònica amb el seu entorn, fora o no natural i en la línia del qual treballà Frank Lloyd Wright i que avui coneguem com a arquitectura orgànica. De fet, la impressió que em va donar quan vaig entrar pel pati frontal, amb aquelles quatre palmeres escarransides, va ser bastant forta. Em va semblar un d'eixos edificis que igual poden ser un Institut Tecnològic que un hospital o un pol·liesportiu. Alguna vegada he dit que em recorda a un d'aquells edificis que apareixen a les pel·lícules nord-americanes, sempre deserts, amb molt de vidre i maó i patis immensos de formigó i que sempre amaguen obscurs experiments. Li faltava "vida" o almenys així ho percebia jo. Afortunadament, a la part de darrere del centre, hi havia un preciós espai tot plantat amb gespa amb uns plataners arrenglerats per trencar una mica la monotonia. Ara si que la impressió estava complerta. Ara n'estava segur que m'havia equivocat de centre i que havia estat traslladat, per mitjà d'algun encanteri, a un d'eixos instituts que apareixen a les pel·lícules que abans esmentava. Està molt de moda plantar gespa al nostre clima mediterrani i després quan fa una mica de calor i no es rega abundantment dura molt poc. I això precisament vaig pensar. Desgraciada o afortunadament quan vaig tornar, passat l'agost –el nostre calorós i dur agost- les meues previsions s'havien acomplert. La gespa semblava un camp de blat de color groc a punt de segar. L'estiu m'havia regalat una gran espai verge on poder plantar un bon jardí mediterrani. Anava a encetar un camí en el qual anava a assolir, juntament amb altres companys i companyes, així com amb l'alumnat implicat, una barreja d'èxits però també de fracassos.

Des del primer moment em vaig plantejar que el projecte de jardí havia d'involucrar l'alumnat. Era imprescindible si volia que el jardí el consideraren seu i així doncs en tingueren cura. A més no em servia qualsevol alumnat, almenys en aquell moment inicial. Necessitava un alumnat preparat i conscienciat del que anava a fer. Haurien de ser l'avantguarda d'un procés que hauria d'assolir més abast i que a més havia de tenir una continuïtat. En aquell moment vaig pensar que la millor manera era oferir una assignatura optativa, des del departament de Ciències Socials, d'Educació Mediambiental. Aleshors al centre començava a impartir-se 4t d'ESO i vaig creure que eixe alumnat, tant per l'edat com perquè aquell curs obtindrien un títol de Graduat en Secundària, era l'idoni per a encetar la tasca. Seria el primer alumnat que acabaria els seus estudis de Secundària i podrien convertir-se en una referència clau per als futurs grups. A més a més l'assignatura permetria donar un enfocament més ampli a la pròpia tasca de fer el jardí. Així doncs vaig proposar a la direcció del centre la idea, la qual la va considerar interessant i així, després dels preceptius tràmits legals, fou ofertada a l'alumnat. L'acollida va se tan bona que

es crearen dos grups bastant nombrosos, inclús massa i tot, de l'optativa. Anys després participarien també altres nivells d'ESO.

El projecte de jardí quedava inserit a partir d'aquell moment en un projecte més ambiciós: l'educació ambiental en el seu conjunt. Així doncs calia establir tot un seguit de continguts a desenvolupar al llarg del curs tot i que, de fet, molts d'ells no pogueren aconseguir-se el primer any i anirien desenvolupant-se en cursos posteriors.

Es proposaven quatre grans blocs de continguts que anaven a servir d'eix vertebrador en el desenvolupament de l'assignatura. Durant el desenvolupament dels blocs l'alumnat aniria adquirint tant conceptes bàsics ambientals com habilitats concretes i actituds positives envers l'entorn.

Els continguts dedicaven especial atenció als problemes ambientals de l'entorn pròxim i havien de promoure al mateix temps la lectura crítica de la realitat ambiental més propera a l'alumnat. Amb el caràcter funcional dels continguts es pretenia aconseguir una forta motivació cap a ells. És també per això que es plantejaven no des d'una òptica merament conceptual sinó també procedimental i actitudinal.

Començàrem amb una enquesta inicial per a poder enllestir els continguts més escaients. Tanmateix la idea sempre fou que aquests continguts tingueren relació, en la mesura possible, amb el que s'estava duen a terme al jardí o a l'hort. Així doncs, el que en primer lloc es va tractar, fou l'estudi de les espècies que anàvem a plantar en el jardí, per a, seguidament, començar també a dissenyar l'hort escolar i a elegir les plantes que anàvem a emprar.

Juntament amb aquestes activitats mamprenguérem l'anàlisi i estudi d'un dels aspectes que més importància té al nostre clima i que influeix en el desenvolupament de la vegetació (jardí), de l'agricultura (hort escolar) i en definitiva en totes les activitats humanes (dutxes després de gimnàstica, aixetes, cisternes, etc). Estic parlant de l'aigua. Al voltant d'aquest tema l'alumnat va estar analitzant un vídeo que havia estat emés per la TVE2 al programa "La noche temática". L'anàlisi es feia mitjançant un qüestionari sobre el documental i un debat.

Ben aviat va aparèixer també altre fenomen que em serví com a motiu per a tocar altre dels greus problemes mediambientals. Cada vegada apareixien més deixalles en la zona del jardí i dels horts. De fet ha estat un problema que es va anar agreujant i al qual, quan jo vaig abandonar el centre, no se li havia pogut donar encara una solució satisfactòria, tot i les campanyes per mantenir el centre net que es desenvoluparen al llarg de diferents anys.

Emprant la teoria del grup capdavanter a l'hora de promoure actituds vaig pensar que era el moment de tractar el tema dels RSU (Residus sòlids urbans) a l'aula tot i relacionant el tema amb el reciclatge i la reutilització. Ja havíem tractat el tema quan confeccionarem uns aparells de degoteig. Però ara esqueia tractar el tema amb més profunditat. Igual que havia fet amb l'assumpte de l'aigua, em vaig decidir pel visionat d'un vídeo amb un qüestionari. Després completaria l'activitat amb altres sobre el cost ecològic d'un producte i una visita a VAERSA, una planta de reciclatge de piles de botó i tubs fluorescents la qual depenia de la Diputació de València i que es trobava a la localitat de Bunyol. També visitàrem una planta de compostatge que es localitzava a Ador (País Valencià) i que després va tindre molts problemes per l'oposició de la població d'aquesta localitat a la planta i els olors que produïa. Afortunadament, de nou TVE2 em va tornar a subministrar, via gravació, d'un documental magnífic sobre els RSU. Aquestes activitats, a més a més, m'ajudaven a completar l'avaluació del treball fet per l'alumnat tant al jardí com als horts. Evitava així tenir que realitzar la típica prova. Parlem clar, no tenien perquè fer un examen clàssic. I ho agraïren molt. Sense adonar-se'n crec que treballaren i aprengueren més dels que no pas es pensaven.

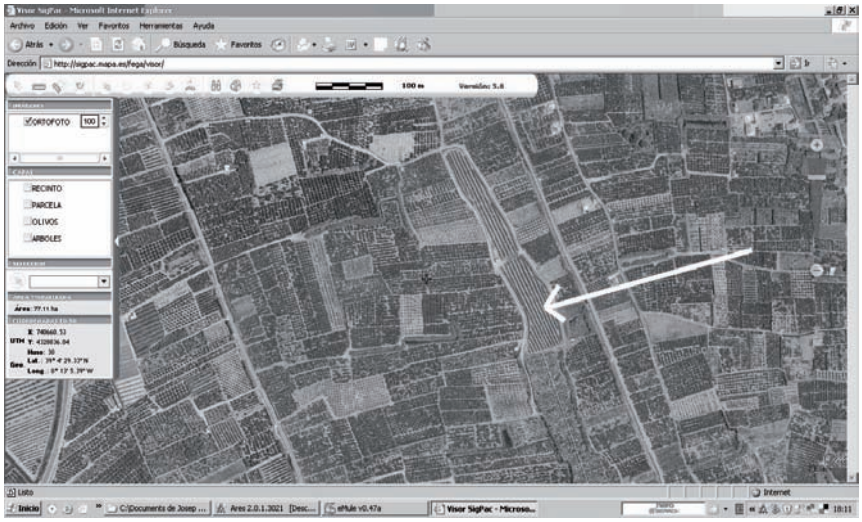
Evidentment, no oblidàvem tot allò que feia referència a la rest dels objectius marcats. El reciclatge de paper, les energies renovables, la capa d'ozó, la degradació de la costa, la contaminació, la desforestació, l'escalfament global, etc. foren objecte de la nostra atenció. També estudiarem els parcs naturals del País Valencià i férem, entre altres, una visita al Racó de l'Olla a l'Albufera de València.

De totes elles vull desenvolupar breument aquí dues. Una que duguerem a terme sobre el consum responsable ens paregué especialment interessant. Analitzant l'etiquetatge de diferents productes d'alimentació, roba, joguines, material d'oficina, etc. intentàvem treure conclusions sobre las matèries primeres que s'empraven i d'on procedien, on es confeccionaven i en quines condicions, la possible toxicitat d'alguns dels productes emprats i les empreses implicades- tema recentment molt de moda-. Una segona girava al voltant de l'equació població-recursos i els conceptes de sostenibilitat, desigualtat i subdesenvolupament – i que després també apareix tractada al llibre de 2n d'ESO del projecte Gea-Clio .

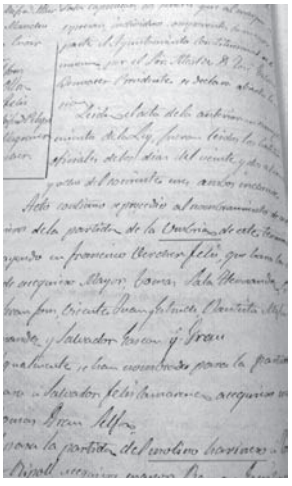
Aquella experiència tingué el valor de, per una part, involucrar pràcticament a tota la comunitat escolar, a més de tindre una continuïtat que dura fins ara, i per altra, aconseguir uns objectius pràctics i útils per al centre en absolut menyspreables. Encara avui considere l'experiència com de les més gratificants com a docent que he tingut i estic segur que, molts i moltes alumnes, també la recorden amb afecte i la valoren positivament –o almenys això m`han dit-. I nogensmenys, la proposta encara no acabava d'aconseguir acontentar el meu desig d'aconseguir allò que jo volia.

## La mirada definitiva?

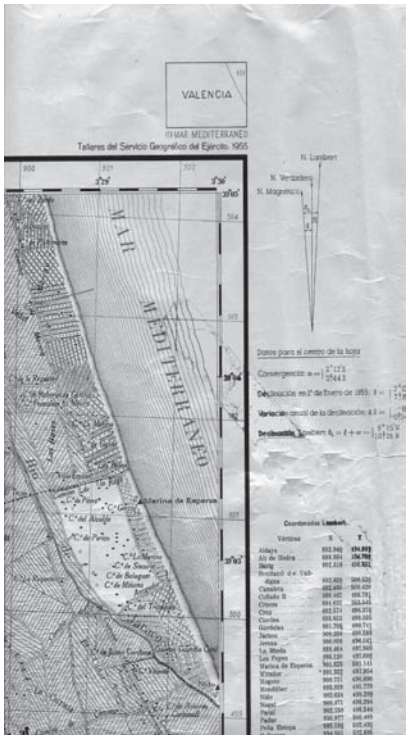
És per això que, arran d'un estudi que estic realitzant sobre el sexenni revolucionari a Tavernes de la Valldgina, vaig començar a, tot i involucrant també la història, dissenyar altra aproximació i que fora abordable per l'alumnat. Però aquest ara hauria de ser més major, de batxillerat o d'universitat. És per això que aquesta activitat estaria adreçada a l'alumnat de Geografia d'Espanya i d'Història d'Espanya. Aquest nou projecte havia de conjugar les tècniques clàssiques, com la cartografia sobre paper o la fotografia aèria i de satèl·lit sobre els suports clàssics, amb les noves eines que ara ofereix internet, com per exemple els programes del tipus Google Maps i Google Earth o el SigPac **(imatge 1).**

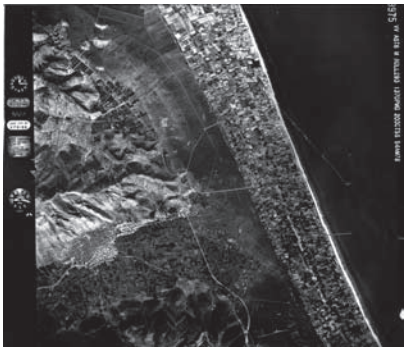



La idea consisteix en, mitjançant diferent informació referida a diverses èpoques, fer una exercici de "reconstrucció de paisatges" i analitzar les transformacions que ha sofert, des de final del segle XIX fins l'actualitat, la Valldigna. Per altra part, hom pretén que l'alumnat detecte i cartografie les agressions mediambientals que estan produint-se actualment –torres d'alta tensió, abocadors il·legals, botelles de pesticides i insecticides llençades en qualsevol lloc, aterrassaments (rabassades) inversemblants, agressions a la costa, etc. La informació serà, essencialment, aquella aportada per la història, i en aquest cas per la documentació sobre el sexenni revolucionari –toponímica, partides de conreu, barrancs, fonts, sèquies, urbanisme, molins,



etc.- **(imatge 2)**, la cartografia –mapa topogràfic de 1950- **(imatge3)**, fotografies antigues i actuals **(imatge 4)**, fotografies aèries com ara la del vol de l'any 1956 **(imatge 5)** , la Aeroguia del litoral de València i Castelló (1997) **(imatge 6)**, els plànols del PGOU, fonts orals, i el programa SigPac o el Google Earth. D'aquesta manera l'espai –en la figura del paisatge- assoleix una importància central tant com a objecte d'estudi així com a mètode d'anàlisi –anàlisi espacial, global i travant els diferents aspectes en una única realitat-. Un exemple, que es presenta amb les fotografies al marge, és del "Vedat**" (Imatge 7 i anteriors)**. És aquest una parcel·la originàriament pública, que es correspon amb un dels antics cordons dunars, i que ha anat canviant la fesomia, la vegetació, el tamany i de propietari al llarg dels últims anys. Així doncs, l'anàlisi pot començar amb dues cites que apareixen al llibre d'actes de plenari de l'ajuntament de l'any 1869 i el registre d'eixida de 1870:



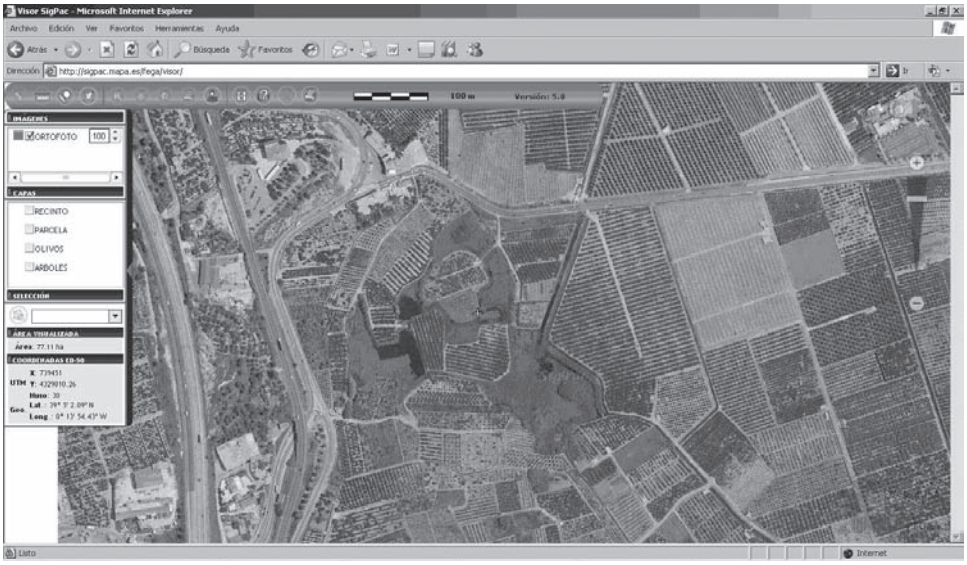


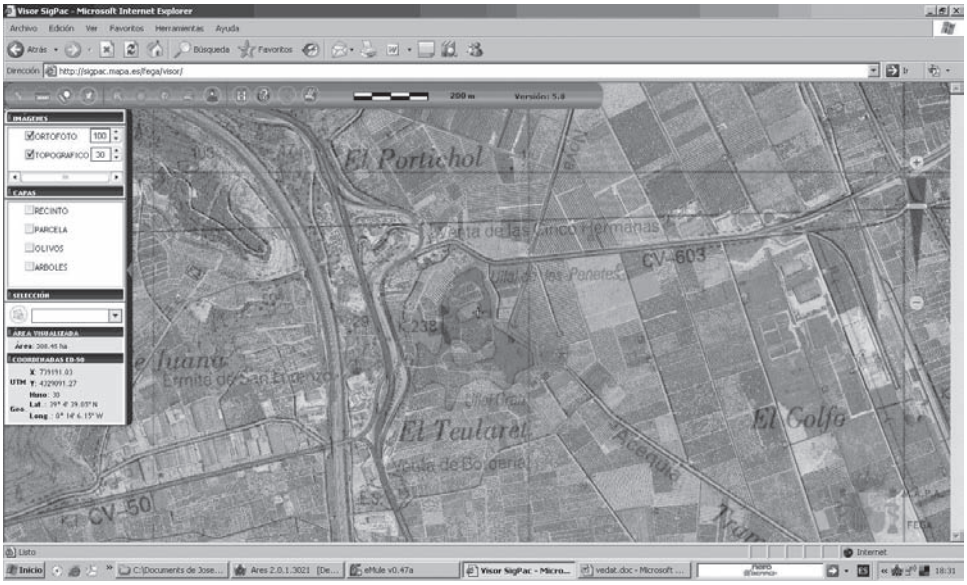
> Llibre d'actes del 22-8-1869. Trobant-se a la Plaça Major i a les cases consistorials, provocant incomoditat, els trossos del gruixut pi que tombaren els vents fa ja sobre sis anys al vedat, terreny comunal, s'acorda es venguen en subhasta publica amb la deguda autorització
>
> Registre d'eixida de 29-4-1870. S'ha procedit a mesurar i posar justipreu als quatre pins que hi ha a la casa consistorial i els dos del terreny públic anomenat vedat. Els quatre primers mesuren 4m x 14 cm Els del vedat mesuren: longitud: 13 metres 4 cm cadascun i d'amplària: un 1 metre 25 cm i altre 62 cm i valen els dos noranta reals.

I a partir d'ací i, examinant la diferent documentació, anar veient quines han estat les transformacions més importants que ha sofert aquest espai fins arribar a la situació actual.

A més d'aquest exemple s'aborda també l'estudi de la marjal (la seua forma natural, el conreu de l'arròs i finalment el seu terraplenament i concentració parcellaria), els problemes de pèrdua d'arena a la costa en determinats punts, les modificacions en la xarxa de camins, el terraplenament parcial dels ullals i la seua ocupació per al tarongerar **(imatges 8 i 9)**, l'ocupació urbana de la costa, des dels primers xalets que ocuparen el primer cordó dunar o mota fins a les actuals previsions del PAI., l'aterrassament de, entre altres, la muntanyeta de Bellavista, lloc on es reunia l'aljama de la vall fins l'expulsió dels moriscs, etc.

És d'aquesta manera com l'alumnat ha d'anar prenent consciència de la mutabilitat de l'espai i de com s'ha fet la seua adaptació a les exigències dels humans. Però també quins són els problemes que això genera i què és el que podem fer per tal de poder aconseguir eixa sustentabilitat que dóna títol a la ponència.






## Açò no és una conclusió. Només una última reflexió

Ja per fi, i arribats a aquest punt, pense que al final potser no hi haja –i estic quasi segur- una perspectiva geogràfica sinó més aviat les perspectives que del tema tenim els diferents geògrafs i geògrafes. Seria com dir que la geografia és allò que fem els geògrafs i geògrafes.

Aquestes frases poden semblar un joc de paraules, una broma o inclús no voler dir res. Però m'explicaré. Per mi la nostra perspectiva estaria molt a prop –sense ser exclusivament això- d'allò que abans havia esmentat sobre el "know how" i de la definició resumida que d'aquest concepte dona la famosa enciclopèdia Wikipedia:

> El **Know-How** (de l'anglés saber-com) . El terme està relacionat amb els coneixements pràctics, tècniques o criteris que han estat utilitzats en l'elaboració o disseny d'un projecte i que es poden reutilitzar en el moment de realitzar altres projectes semblants o d'afinitat amb ell.
>
> En els últims temps, en el comerç internacional, s'usa per a denominar els coneixements preexistents no sempre acadèmics, que inclouen: tècniques, informació secreta, teories i inclús dades privades.
>
> Altra manera de definir "know how" és com les habilitats i aptituds particularment distintives per a desenvolupar una tasca específica.

## Bibliogràfia

AAVV: *Glosario de términos ambientales.* València: Fundación Bancaja, 1996. 330 p.

CARDÚS I ROS, S: *El desconcert de l'educació.* Barcelona: Ed. La Campana. 2000. 346 p.

CISCAR VERCHER, J: La sostenibilidad desde la perspectiva de una ciencia social. Abordar la educación ambiental desde la geografia. *Iber,* 2007, nº 53, p 41-51.

MARGALEF, R: *Ecologia*. Barcelona: Ed. Omega, 1991. 951 p.

MONTESINOS I MARTÍNEZ, J: *El entorno local como recurso didàctico*. València: Diputació de València, 1993. 190 p.

MURGADES, F: *Juegos de Ecología*. Madrid: Ed. Alhambra, 1987. 132 p.

SOLER MANUEL, M.A. (Coor.): *Manual de Gestión del medio ambiente*. Barcelona: Ed. Ariel, 1997. 475 p.

TRICART, J i KILIAN, J.: *La eco-geografía*. Barcelona: Ed. Anagrama. 1982. 288 p.

# PROXECTO TERRA: UN PAÍS, SU ARQUITECTURA Y SU TERRITORIO

Antonio Díaz Otero
Xosé Manuel Rosales Noves
*I.E.S. Manuel Murguía. Arteixo - A Coruña*

La constatación del progresivo deterioro de las calidades ambientales de la sociedad en la que vivimos, la perdida acelerada de nuestro patrimonio construido, la insensibilidad social ante estos problemas y la percepción del distanciamiento entre el discurso del colectivo de los arquitectos y la sociedad, llevó al Colegio Oficial de Arquitectos de Galicia (C.O.A.G.) en el año 2000 a poner en marcha el *Proxecto**terra***, un proyecto de intervención educativa a dirigido a la Educación Obligatoria, con la intención de contribuir a formar con rigor al alumnado de las distintas etapas acerca de la arquitectura y de la identidad territorial de Galicia, con la esperanza de que esta formación redunde en un incremento de la capacidad crítica de la ciudadanía sobre estos temas. Es, por lo tanto, un proyecto que nace de la sentida necesidad de actuar para evitar la progresiva degradación de nuestro entorno contribuyendo a formar ciudadanos y ciudadanas educados y sensibilizados sobre esta problemática.

## Objetivos

La amplitud del campo que se pretendía abarcar hizo que desde un primer momento se tratasen de acotar con claridad los objetivos a perseguir. Estos son:

- **Hacer consciente a la población escolar de los problemas básicos derivados de la ocupación del territorio y de la necesidad de su ordenación**.

Partimos en nuestro trabajo de la inexistencia de una conciencia colectiva sobre la idea de que el territorio es una construcción histórica, que pasó y pasa por diferentes fases, y que las intervenciones que en el se tienen modifican en una dirección u otra los resultados. El mostrar a grandes trazos este proceso de construcción fue uno de los objetivos a alcanzar.

- **Incidir sobre la visión que sobre la arquitectura y el territorio posee mayoritariamente el profesorado**. La mirada que sobre la arquitectura y el territorio posee el profesorado deriva en buena medida de su formación académica y está alejada, en parte, de la que desde la arquitectura y el planeamiento disciplinarmente se tiene. Aportar esta visión complementaria y, por lo tanto, enriquecedora, fue desde los inicios un claro objetivo.
- **Contribuir a poner en valor el patrimonio construido heredado**. En una sociedad en la que son frecuentes los atentados al patrimonio tanto natural como construido, parecía obligado plantear la puesta en valor del mismo como un objetivo irrenunciable para tratar de establecer un dique ante tanta destrucción sistemática.

No se partió de una concepción conservacionista sin más del patrimonio sino de tratar de ver este como una puesta en valor del territorio, que sirviese, al mismo tiempo, como fuente de conocimiento e indagación en el pasado. Se entendió, así mismo, el patrimonio como suministrador de ideas para el tiempo presente, pues del aprendemos numerosas soluciones y captamos valores de auténtica trascendencia, sin transmitir una visión historicista del mismo. Se quería, en definitiva, que el patrimonio construido heredado se entendieses como resultado de un continuo histórico que tuviese la virtualidad de unir pasado, presente y futuro.

## Presupuestos iniciales y metodología de trabajo

De acuerdo a los objetivos señalados pensamos dirigir el *Proxecto**terra*** a los niveles de formación obligatorios con la finalidad de que fuese la totalidad de la población escolar la que tuviese acceso a sus contenidos, ya que los temas abordados atañen al conjunto de la población por plantear problemas de la organización básica de la sociedad.

Teniendo delimitados los objetivos, en una primera fase nuestros esfuerzos se concentraron en la E.S.O. e iniciamos los trabajos con la revisión de los materiales escolares existentes en aquel momento para el alumnado de la E.S.O., con el fin de conocer las posibles lagunas, así como el tratamiento dado a los temas objeto de estudio. De este análisis inicial obtuvimos una primera impresión: no había uniformidad en

las diferentes propuestas didácticas sino una gran diversidad que nos llevaba desde el absoluto olvido de algunas editoriales a la exhaustividad en el tratamiento de algún tema, como podía ser el de la ciudad, y una total ausencia de referencias a las realidades espaciales de nuestro alumnado, bien por genéricas o bien por referirse a otras realidades territoriales de muy difícil asimilación a nuestro entorno.

Ante esta realidad decidimos fijar unos presupuestos iniciales que centrasen nuestra intervención. Estos fueron:

- **Limitación temporal para su aplicación**: ante un currículo extraordinariamente sobrecargado y donde los contenidos mínimos fueron pasando cada vez a ser mas amplios, consideramos oportuno limitar la oferta de materiales para que pudiesen ser utilizados por el profesorado sin distorsionar la marcha del curso.
- **Necesidad de variación en los contenidos**: la exhaustividad en el tratamiento de un tema lleva en muchos casos al cansancio del alumnado que no está especialmente interesado en el mismo. Quisimos, por tanto, diversificar nuestra oferta de materiales y propuestas para minimizar este riesgo.
- **Temática que recogiese los aspectos esenciales sobre los que quería actuar el Proxectoterra**: contenidos vinculados al patrimonio, a la percepción de la arquitectura tradicional y contemporánea y a la ordenación del territorio.

Resultado de estos presupuestos iniciales fue el establecimiento de tres **ámbitos de reflexión** primordiales:

- **Identidad Territorial**: Descripción del proceso de conformación histórica de nuestras formas territoriales básicas: la aldea, la parroquia, la villa, la ciudad y el área metropolitana. Se buscaría recoger y explicitar los conceptos espaciales básicos que fueron tejiendo nuestro territorio, para comprender sus características y la unidad que lo articula.
- **Arquitectura Popular**: Paseo por los principios, medios, factores condicionantes, aportaciones y valores que se derivan de la arquitectura anónima universal. Una aproximación a nuestra arquitectura vernácula como singular concreción de los principios universales que guían a estas arquitecturas.
- **Arquitectura Contemporánea**: Acercamiento, desde sus orígenes, a los conceptos y valores espaciales de la arquitectura moderna. El conocimiento de nuevos lenguajes y la valoración del pluralismo arquitectónico actual que trata de dar respuestas contextualizadas, tanto a nivel universal como de nuestro entorno.

Establecidos estos presupuestos iniciales y fijados los ámbitos de actuación, llego el momento de plantearse cuales deberían ser las **vías de intervención** del *Proxecto**terra*** en el sistema educativo. Una primera reflexión se impuso: que el

proyecto sirviese a la formación del profesorado y le ofertase materiales para el trabajo en el aula, además de, lógicamente, servir para la formación del alumnado de la E.S.O. Para avanzar en esta doble dirección, consideramos cuatro vías de intervención:

- **Elaboración de unidades didácticas y materiales de apoyo**: Constituye el material esencial de trabajo en el aula del profesorado y del alumnado. Son materiales que, partiendo de las intenciones educativas anteriormente enunciadas, buscan plantear una nueva forma de conocer. Para su elaboración se contó con un grupo de dieciocho profesores y profesoras de secundaria que elaboraron las unidades que posteriormente fueron experimentando en las aulas, lo que permitió readaptarlas a las necesidades que el alumnado mostraba. Cada una de ellas se compone de material diverso, del que mas adelante daremos cuenta.
- **Formación del profesorado**: Acompañando a la difusión en los cursos 05-06 y 06-07, se organizaron cursos y jornadas de formación del profesorado, en las que se presentaron los materiales y se explicaron sus intenciones educativas. En los treinta cursos y jornadas organizados participaron cerca de mil profesores y profesoras de Enseñanza Secundaria, dando como resultado esta altísima participación el que los materiales elaborados para E.S.O. están presentes en el 99% de los centros públicos y en el 70% de los concertados.
- **Visitas guiadas de arquitectura y ciudad**: Con estas visitas a las siete ciudades gallegas, pretendemos acercar al alumnado al conocimiento de las distintas fases de su crecimiento y evolución, reconociéndolas en la trama urbana, e invitándolo a vivir y valorar las cualidades de los distintos espacios urbanos que fueron creados a lo largo de su historia. Al mismo tiempo, con estas visitas pretendemos el acercamiento a la arquitectura contemporánea a través de la vivencia de los espacios que nos proponen las significativas muestras que de esta arquitectura tenemos en nuestro país, realizando en ellos la actividad para la que fueron creados, en la medida de lo posible.
- **Intercambios territoriales**: Estas actividades tienen por objeto que el alumnado sea consciente de la diversidad de nuestro territorio, contribuyendo a que lo más próximo no sea lo más desconocido. El territorio construido, las distintas escalas de asentamiento –la aldea, la parroquia, la villa, la ciudad, el área metropolitana- así como su evolución a lo largo del tiempo, son objeto de estudio reforzado con la presencia en el lugar. Se establecieron *cuatro intercambios-tipo*: Un recorrido por un tramo del Camino de Santiago, el que va desde O Cebreiro hasta Samos; una visita a la villa de Allariz, una estancia en la ciudad de Ferrol y las Fragas del Eume y, por último, un acercamiento al área metropolitana de Vigo.

Por último, y dentro de la exposición de la metodología de trabajo que seguimos, debemos dar cuenta de los **principios rectores** de los que partimos a la hora de redactar las unidades didácticas, pieza angular del trabajo con el alumnado. Sin pretender establecer una sistematización ni jerarquización de los mismos, a continuación indicamos los más significativos:

- **Los materiales deben poder integrarse en el currículo del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia**. Somos conscientes que en un momento en que los currículos están sobrecargados, la llegada de nuevos materiales es contemplada con desconfianza por una parte del profesorado, que los percibe como un añadido más que dificulta su labor profesional. Esta percepción es la que nos llevo a establecer el criterio de que el material elaborado debería poder integrarse en el D.C.B. del área para poder complementar, sustituir o servir de alternativa a otro ya existente, sin constituir una carga complementaria.
- **Las unidades deben superar la visión estrictamente disciplinar**. Cuando se hace una revisión sistemática de materiales y libros de texto del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, se puede comprobar como el peso de la tradición disciplinar se impone de forma clara. Abundan referencias a la geografía urbana, que pretenden recoger el fenómeno de la ciudad contemplado desde diferentes ópticas. Otro tanto cabe decir de las referencias a la arquitectura, que aparece tratada siempre dentro de la Historia del Arte y entendida como estudio de las formas arquitectónicas, olvidando, casi siempre, la evolución espacial como fundamento y esencia del hecho arquitectónico. Superar esta estricta compartimentación disciplinar poniendo los conocimientos al servicio de la comprensión de un problema social relevante como es la ordenación del territorio fue otro de nuestros principios rectores.
- **Las unidades debe tener en cuenta al profesorado que las va a impartir**. Dado que el peso disciplinar es muy grande en la formación del profesorado del área, veíamos necesario que las unidades mantuviesen una clara conexión con el currículo tradicional para que en todo momento no se percibiesen como algo ajeno y el profesorado las pudiese sentir como algo próximo. Este motivo nos llevo a hacer partir una de las unidades –Arquitectura Contemporánea- del estudio elemental de la evolución reciente del fenómeno urbano, y en otro caso –Identidad Territorial- a plantear la ocupación del territorio a través de diferentes fases históricas. La preocupación por el profesorado y sus posibles dificultades nos llevo, también, a incorporar abundante material específico para profundizar en su formación en cada uno de los tres ámbitos ded reflexión del proyecto.

- **El material debe ser experimentado previamente**. Uno de los problemas más comunes de los libros de texto y del material didáctico en general, es que llega a manos del alumnado sin ser contrastado previamente en el aula. No son pocos los materiales que estando bien concebidos y ejecutados, fracasan en su puesta en práctica por no haber sido experimentados y adaptados al alumnado al que van dirigidos. Para tratar de minimizar esto, el Proxectoterra decidió poner en marcha una red de profesores colaboradores, destinados en I.E.S y C.P.I de las cuatro provincias, con el fin de que fuesen experimentando los materiales después de su redacción. Una vez elaboradas las unidades fueron experimentadas en los diferentes centros y, en reuniones conjuntas posteriores, se analizaron las principales carencias que mostraban así como los aciertos que ofrecías. En estas reuniones se hicieron, también, indicaciones sobre la conveniencia de retirar determinadas actividades, de sustituirlas por otras o incluso sugerencias sobre la conveniencia de mantener o no una determinada estructura de la unidad. De este modo, y al poder contar con centros colaboradores, pudimos ir ajustando los materiales originales.
- **El material debe estar abierto a la interdisciplinariedad**. Aunque como referencia básica los materiales aparecen centrados en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, quisimos que su posible utilización no se limitase exclusivamente a esta. Diversas actividades planteadas pueden tener un mayor desarrollo en otras áreas, como Educación Plástica y Visual, Tecnología, Ciencias Naturales o mismo Lengua Gallega. Estas posibilidades de colaboración y complementariedad se han confirmado con la experimentación de los materiales a lo largo de estos dos últimos cursos en los que hemos recibido solicitudes, para participar en nuestras actividades complementarias, procedentes de profesorado de otras áreas que han incorporado parcialmente nuestros materiales en su práctica docente.

## La redacción de las unidades didácticas

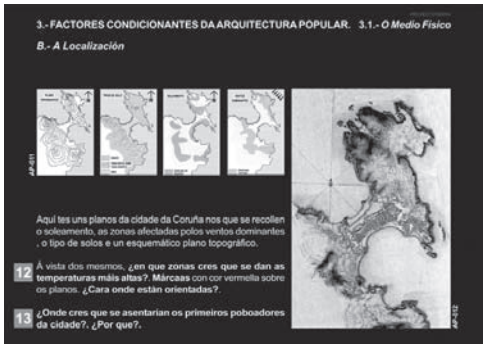
Partiendo de los presupuestos anteriormente enunciados se comenzó con la redacción de las unidades que habían de articular el trabajo. A la hora de desenvolverlas decidimos que se ajustaran a los siguientes criterios:

**En cuanto a los objetivos**: Para cada una de las tres unidades a desarrollar se concretaron los siguientes objetivos específicos:

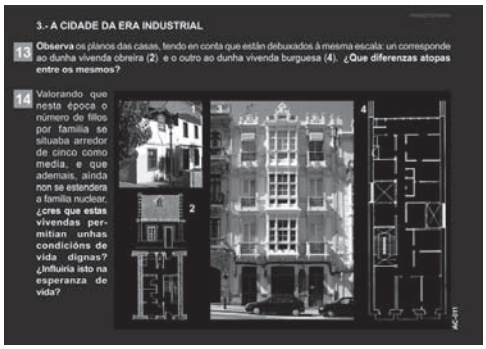
| Arquitectura popular | Arquitectura contemporánea | Identidad territorial |
|---|---|---|
| 1. Valorar la arquitectura popular como parte esencial del patrimonio arquitectónico a conservar.<br>2. Mostrar la racionalidad de la arquitectura popular y su adecuación al territorio (valor "ecológico" frente a intervenciones agresivas.<br>3. Indicar que la conservación significa una puesta en valor del territorio.<br>4. Hacer ver que para la conservación formal son necesarias adaptaciones que las adecuen a las necesidades y usos actuales.<br>5. Destacar que la conservación del patrimonio arquitectónico es una realidad en todos los países avanzados. | 1. Desmontar los prejuícios existentes sobre la arquitectura contemporánea y su estética.<br>2. Desarrollar la capacidad de observación, análisis y descripción de los espacios arquitectónicos..<br>3. Hacer ver al alumnado que el desarrollo de una sociedad presenta continuos problemas en la definición de su arquitectura.<br>4. Entender los elementos determinantes de unas peculiares propuestas espaciales para un determinado tiempo histórico.<br>5. Concluir la necesidad de un racional diseño urbano como alternativa a unos comportamientos especulativos ajenos a la cultura y garante de una correcta calidad de vida.<br>6. Comprender la necesidad de diseñar nuestros espacios desde el territorio a nuestra vivienda.<br>7. Ver algunas de las alternativas que se están dando en otros lugares del mundo para contrastarlas con nuestro entorno inmediato. | 1. Identificar algunos de los elementos básicos que conforman actualmente el territorio de galicia, desde una dobre óptica: la transformación e intervención humana en la naturaleza y las unidades básicas de poblamiento –aldea, parroquia, villa, ciudad y área metropolitana-.<br>2. Comprender los origenes históricos de la identidad territorial de galicia en sus elementos mas perdurables y, también, en las modificaciones y cambios experimentados en el transcurso del tiempo.<br>3. Relacionar los elementos que configuran el territorio, tanto en sus aspectos más duraderos como los cambiantes, con las diferentes formaciones económico-sociales y los cambios que en ellas se produjeron.<br>4. Comparar los resultados de diferentes políticas de ordenación del territorio ( o de su ausencia) en diferentes ámbitos y niveles.<br>5. Asumir que es preciso una ordenación racional del territorio para evitar su degradación y para poder presevar y potenciar mejor los recursos disponibles para la población actual y las generaciones futuras.<br>6. Comprender que en un mundo crecientemente interrelacionado, el desarroollo racional es contradictorio con políticas localistas que ignoran el conjunto del territorio en el que están integrados |

**En cuanto a los contenidos**: Optamos por unas unidades en las que se reuniesen contenidos de tres tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales, primando la presencia de unos u otros según la unidad de la que se trate y teniendo muy presente los objetivos propuestos para cada una de ellas.

Entendimos, asimismo, que el repertorio de actividades de cada unidad debería permitir un recorrido temporal del tal modo que no se vieses los objetos de estudio como elementos del pasado sin conexión ninguna con la realidad presente. Así, la interconexión pasado-presente-futuro es recurrente y aparecen en todas las propuestas: en la de Arquitectura Popular planteando formas de reutilización y de conservación, en la de arquitectura Contemporánea echando la vista atrás para ver las conexiones históricas y los cambios en la ciudad y apuntando opciones de futuro; y en la de Identidad Territorial mostrando la huellas históricas en el territorio y su trascendencia en la configuración actual, así como atisbando posibilidades de acción futura.




Por último, debemos destacar que hubo un intento deliberado de hacer pivotar los contenidos en torno a un doble vector, uno que nos marca la universalidad y otro en la búsqueda de las propias raíces, lanzando una mirada hacia el exterior y otra más introspectiva, de búsqueda e indagación en nuestras tradiciones arquitectónicas y nuestra forma de construir el territorio. No queríamos presentar al alumnado unos materiales en los que solo se reflejase nuestra realidad, olvidando que propuestas y soluciones semejantes, aunque con formas distintas, se desarrollaron en todo el mundo, de lo que sirve como claro ejemplo los materiales de Arquitectura Popular en los que, lejos de presentar solamente formas autóctonas, se presentan multitud de variantes espaciales por toda la geografía mundial que contienen los mismos valores de excelencia constructiva que nuestras formas tradicionales. Al mismo tiempo queríamos darle a nuestro entorno el protagonismo que unos materiales hechos en Galicia y para nuestro alumnado, demandaban.



**En cuanto a la forma:** Por la propia esencia del objeto de estudio, en el que el espacio se revela como algo fundamental, consideramos necesario darle protagonismo a la imagen, dado que a través de ella podríamos captar y transmitir los valores de la arquitectura y las distintas formas de apropiación del territorio y del espacio. En consecuencia hicimos el esfuerzo por acompañar el discurso de las unidades con un significativo conjunto de imágenes que permitiese al alumnado trabajar con comodidad. Incorporamos diferentes imágenes en una misma diapositiva y aportamos una novedad en el tratamiento de la arquitectura contemporánea presentando los interiores acompañando a los exteriores en la búsqueda de una correcta valoración de la forma y el espacio.

**En cuanto a la estructura**: Quisimos que las unidades didácticas mantuviesen una estructura común para de esta forma facilitar tanto el trabajo del alumnado como del profesorado, al poder ir sistematizando su utilización. Las unidades de Arquitectura Popular y de Arquitectura Contemporánea responden a un mismo esquema que recogería el siguiente programa de actividades:

- Actividades iniciales
- Actividades de aclaración conceptual
- Actividades de reestructuración y aplicación
- Actividades finales o de revisión

| Arquitectura popular | Arquitectura contemporánea |
|---|---|
| 1. Actividades iniciales<br>2. Arquitectura anónima<br>3. Factores condicionantes de la arquitectura popular<br>• El medio físico: clima, localización, materiales<br>• El conocimiento técnico<br>• Las actividades económicas<br>4. Integración en el medio<br>5. La arquitectura popular admite cambios de uso<br>6. Nuevos y viejos conjuntos<br>7. Actividades finales | 1. Actividades iniciales<br>2. ¿De qué hablamos cuando hablamos de arquitectura?<br>3. La ciudad en la era industrial<br>4. La ciudad de las vanguardias<br>5. El surgimiento de una nueva arquitectura<br>6. Presente yfuturo del entorno arquitectónico gallego<br>• Los espacios de nuestra actividad cotidiana<br>• Los espacios urbanos de nuestra vida<br>7. Actividades finales |

La especificidad que planteaba la unidad de Identidad Territorial hizo que renunciáramos a mantener esta estructura dado que nos pareció más adecuado hacer un recorrido que permitiese ver en su integridad el proceso de conformación histórica de nuestro territorio.

| Identidad territorial | |
|---|---|
| 1. Actividades iniciales (presente):<br>• El pasado sigue presente<br>• La ruptura con el pasado<br>• Los ciudadanos opinan<br>2. Modificaciones históricas del paisaje (del pasado al presente)<br>• Los asentamientos de los castros<br>• La huella de los romanos<br>• Aldeas y parroquias en la edad media<br>• Los siglos modernos<br>• Los cambios contemporáneos | 3. Los problemas actuales (presente)<br>• Densificación y caos constructivo<br>• Congestión, tiempo e infraestructuras<br>4. Hacia el futuro (del presente al futuro)<br>• La eurorregión galicia-norte de portugal<br>• La necesidad de la planificación<br>5. Actividad final |

**En cuanto a su integración en el D.C.B. de Ciencias Sociales, Geografía e Historia da E.S.O.:** Tal y como manifestamos anteriormente, intentamos que las unidades pudiesen tener encaje adecuado en el Diseño Curricular Base del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, para que su uso no se contemplase como un acto voluntarista sino como una de las posibles actuaciones del profesorado a la hora de desarrollarlo. En este sentido nos parece oportuno recoger en estas líneas las referencias que el vigente D.C.B., aprobado y recogido en el Decreto 133/2007 del 5 de julio (D.O.G. del 13 de julio de 2007) se hacen al respecto.

En lo referente a los objetivos de la etapa, aparecen una serie de ellos especialmente adecuados para sustentar y amparar el *Proxecto**terra***. Entresacamos algunos de ellos:

- Identificar, localizar y analizar, a diferentes escalas, las características del medio físico y las interacciones que los grupos sociales establecen con él en la utilización del espacio y de sus recursos, valorando las consecuencias de tipo económico, social, político y ambiental de estas.
- Comprender que el territorio y su ordenación son el resultado de la interacción de las sociedades, a lo largo de la historia, sobre el medio en el que se desenvuelven y organizan.
- Comprender la singularidad del patrimonio natural, histórico, cultural y lingüístico gallego, participando activamente en su conservación y mejora.
- Obtener, comprender y relacionar información verbal, escrita, gráfica, icónica, estadística y cartográfica procedente de fuentes diversas, incluidas las

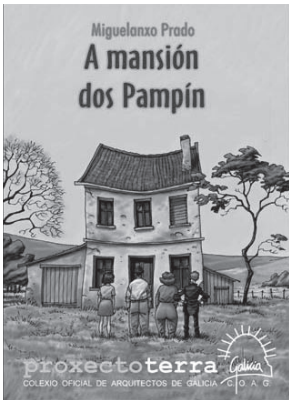
que corresponden al entorno físico y social, a los medios de comunicación y a las tecnologías de la información. Aprender a tratarla de una forma autónoma y crítica de acuerdo con el fin perseguido, y comunicarla a los demás de forma organizada e inteligible.

**En cuanto a su secuenciación y temporalización**: Contemplamos la aplicación de estos materiales como algo abierto y sujeto a las programaciones que efectúan los distintos departamentos de los centros educativos. Con todo, el equipo redactor si fijo en el alumnado de 2º ciclo de la E.S.O. como receptor final del mismo. El cambio de del D.C.B. del área, en pleno proceso de desarrollo del proyecto, hizo que se redujera temporalmente su aplicación, estando destinado actualmente a ser impartido en 3º curso de la E.S.O. No obstante, entendemos que algunos de los materiales pueden ser incorporados en cualquier otro momento con ligeras adaptaciones de redacción y. además, el material goza de la suficiente autonomía interna como para ser utilizado parcialmente sin necesitar aplicarse como un todo.

En la línea de libertad y flexibilidad en su utilización, no se marco tampoco una temporalización rígida, pues entendimos que deberían ser los departamentos didácticos y el propio profesorado los que adaptasen los materiales ofertados a sus necesidades en el aula. De hecho, en la propia experimentación del proyecto se dieron temporalizaciones diversas que oscilaron entre las seis y las doce sesiones para cada una de las unidades.

## Materiales del proyecto

Si bien hasta el momento nos referimos fundamentalmente al trabajo realizado sobre las unidades didácticas, debemos destacar que el *Proxecto**terra*** incorpora otros materiales que se destinan también al alumnado o bien al proceso de formación del profesorado. Creemos necesario, por lo tanto, dar cuenta detallada de todo el material del que se compone el proyecto y, a continuación, pasamos a explicarlo y comentarlo




- **Un cómic: "A mansión dos Pampín".** Desde el primer momento estuvo en el ánimo del equipo redactor elaborar un material que pudiese servir de elemento introductoria de la temática objeto de estudio. Se optó por la incorporación de un cómic dado que se entendió que el lenguaje utilizado en este medio con predominio de la imagen, concreción conceptual y rapidez discursiva, permitía una

buena conexión con el alumnado de las edades con las del alumnado de la E.S.O. Tuvimos la suerte de poder contar como autor de esta obra con Miguelanxo Prado, quien con plena libertad creativa confeccionó el cómic "A mansión do Pampín". Hay que destacar que tanto por parte del autor como por parte del *Proxecto**terra*** se coincidía en no realizar un "cómic didáctico" sino un cómic que pudiese tener aplicaciones didácticas. Para este fin Miguelanxo buscó recrear escenarios rurales y urbanos reconocibles para que el profesorado trabajase los conceptos desarrollados a lo largo de las unidades didácticas, pero quedando siempre a salvo la autonomía de la historia contada. El cómic pretende tener un carácter motivador, tratando de plantear problemas y permitiendo un acercamiento crítico a nuestra realidad territorial.

- **Vídeos**. Indicamos con anterioridad la importancia que el *Proxecto**terra*** concede a la imagen para poder transmitir adecuadamente la información y la problemática objeto de estudio. De acuerdo con esta premisa se decidió llevar a cabo la realización de tres videos que acompañasen a cada unidad didáctica y plasmasen en imágenes la compleja realidad de la ocupación del territorio así como la captación y formulación de espacios que toda arquitectura comporta. Se procuró primar en su realización el carácter didáctico para que sirviesen de herramienta complementaria en el trabajo de aula. Esto se refleja tanto en su duración como en la propia estructura que procura ajustarse a los contenidos tratados en las unidades. Los tres video se agruparon en un DVD al que se le añadieron cuatro capítulos sobre Arquitectura Popular en Galicia montados y recuperados de los archivos de TVE.
- **Tres unidades didácticas**. Constituyen, como ya indicamos, el eje sobre el que pivota el proyecto y están referidas a los ámbitos de reflexión indicados: Arquitectura Popular, Arquitectura Contemporánea e Identidad Territorial. Pretenden servir para la formación del profesorado, facilitándole informa-

ción y clarificando conceptos, y buscan acercarse al alumnado mediante el planteamiento de problemas motivadores sobre al ordenación del territorio y la arquitectura.

Cada una de las unidades está compuesta de las siguientes partes:

- Material para el profesorado
- Guía del profesorado
- Material para el alumnado
- Cuaderno de diapositivas
- Cuaderno de actividades del alumnado

Todo este material se distribuyó gratuitamente e todos los centros públicos y concertados de E.S.O. de Galicia previa asistencia del algún profesor o profesora del centro a los cursos y jornadas de presentación que impartimos a lo largo de los cursos 05-06 y 06-07. Tal y como indicamos con anterioridad, los materiales elaborados para E.S.O. están presentes en el 99% de los centros públicos y en el 70% de los concertados.

## La difusión del proxectoterra

Conseguir la máxima difusión del material elaborado es una de nuestras máximas preocupaciones. A tal fin, todo el material esta a libre acceso de cualquier persona o entidad en nuestra página web **http:/www.coag.es/proxectoterra**, y en ella seguiremos introduciendo los nuevos materiales que elaboremos.

Al mismo tiempo, brindamos nuestra colaboración a todas las entidades y colectivos que compartan con nosotros los objetivos del proyecto. Naturaleza, medio ambiente, patrimonio construido, ... son elementos que conforman nuestros espacios vitales, en los que la arquitectura es un elemento fundamental.

## A modo de conclusión

Ante la pérdida acelerada de nuestro patrimonio construido tanto en el ámbito rural como en el urbano, ante la falta de respeto por las realidades territoriales históricamente creadas, ante la insensibilidad con la que se contemplan estas realidades por buena pat5e de la ciudadanía, el Colegio oficial de Arquitectos de Galicia quiere hacer a través del *Proxecto**terra*** una apuesta a largo plazo por la educación como medio para frenar estos procesos.

Confiamos que el *Proxecto**terra*** sea punto de encuentro para educadores e instituciones de Galicia que compartan con nosotros la preocupación por el conocimiento de cómo a lo largo del tiempo fuimos construyendo nuestro país, alimentando así la necesidad de reflexionar críticamente sobre nuestro patrimonio construido, sobre la tradición heredada y de la que debemos aprender y sobre las prácticas arquitectónicas y de ocupación del territorio que se deben evitar para llevar a cabo la recuperación arquitectónica y espacial que, con urgencia, debemos emprender,

# "CONOCEMOS NUESTRO MAR": PROYECTO INTERCULTURAL Y GEOGRÁFICO EN UN COLEGIO DE MÁLAGA

Cristina Isabel Gallego García
*C.A.E.P. Virgen de Belén. Málaga*

## 1. Introducción

*Siempre te ven mis ojos, ciudad de mis días marinos.*
*Colgada del imponente monte, apenas detenida*
*en tu vertical caída a las ondas azules,*
*pareces reinar bajo el cielo, sobre las aguas,*
*intermedia en los aires, como si una mano dichosa*
*te hubiera retenido, un momento de gloria, antes de*
*hundirte para siempre en las olas amantes.*
*Pero tú duras, nunca desciendes, y el mar suspira*
*o brama por ti, ciudad de mis días alegres,*
*ciudad madre y blanquísima donde viví y recuerdo,*
*angélica ciudad que, más alta que el mar, presides sus espumas…*

He querido comenzar esta comunicación con un fragmento de aquel hermoso poema que le dedicó Vicente Aleixandre a la ciudad donde pasó su infancia. El mar de nuestra ciudad también ha sido para nosotros el punto de partida de un proyecto que hemos realizado dentro de nuestra ecoescuela.

Desde la Consejería de Educación y el Centro de Profesorado de Málaga se quiere concienciar la necesidad de promover la educación y el respeto por el Medio Ambiente, participando en la conservación de los recursos naturales, sociales, en la mejora de la calidad medioambiental y social. El Programa de Educación Ambiental ALDEA (convenio entre la Consejería de Educación y la de Medio Ambiente de la Junta de Andalucía), potencia la Educación Ambiental en los centros educativos andaluces, desarrollándola con la Red Andaluza de Ecoescuelas.

Mi centro de trabajo es ecoescuela desde el año 2000, pero en él no sólo cuidamos y respetamos el medio ambiente, sino todo lo que constituye nuestra realidad más cercana: el medio natural, social y cultural. Estoy de acuerdo con García y Jiménez (2006) en que:

> la educación debe proyectarse como un factor esencial para el desarrollo sociocultural de lo nacional en el camino hacia la integración. La educación tiene por objetivo ayudar a nuestro alumnado a que desarrolle ideas y hábitos mentales necesarios para llegar a ser seres humanos responsables, capaces de pensar por sí mismos, encauzar la vida con inteligencia y participar racionalmente con sus semejantes a fin de construir la sociedad y su entorno habitacional.

## 2. Contexto

Este centro se ubica en una zona expansiva de Málaga, debido a la inmigración tanto del interior de la provincia, de España, como de países extranjeros (Marruecos, Polonia, Rusia, China, Perú, México, Argentina...). Existe mucha demanda de plazas escolares, por eso acuden al mismo alumnado de todas las barriadas colindantes, de diferente nivel social, económico y cultural. Con trabajos, investigaciones, proyectos... como el que presento a continuación, donde experimentamos el medio, lo comprendemos, explicamos y actuamos en él. De modo consciente y creativo nos vamos sintiendo parte del centro, mejorando nuestra labor diaria.

Somos un colegio de compensatoria (C.A.E.P.) y llevamos a cabo un Proyecto Educativo para atender escolares con riesgo de exclusión social. Desde las aulas vamos enriqueciendo el ámbito socio – cultural de nuestro alumnado, en coherencia con los principios de la Educación Intercultural.

Como se afirma en la Colección de Materiales Curriculares para la Educación Infantil (1996), el aula y el centro son agrupamientos humanos de carácter social, y como tales se enfrentan a problemas vinculados a la vida de los grupos (integración, convivencia, cooperación en las necesidades comunitarias, etc.), lo que hace necesario el desarrollo de actitudes prosociales en los niños y niñas para afrontar los conflictos

existentes. Al educarlos para la vida en sociedad les estamos ayudando a construir respuestas a los problemas vitales, especialmente los que se refieren a la convivencia social, y dicha respuesta surge en dos planos indisolublemente unidos: la teoría (pensamiento, valores, actitudes), y la práctica (acción, hábitos, conductas).

Con este proyecto hemos conocido, interpretado e intervenido en el entorno, fomentando el trabajo en equipo entre todos los miembros, guiándonos por una metodología investigadora. El intercambio de experiencias y el establecimiento de vínculos entre profesorado y alumnado nos ha ayudado a construir nuestra comunidad a través de la educación en valores. Desde la escuela hemos fomentado el desarrollo de personas sólidas insertas en su comunidad, en la que lejos de huir de los problemas sociales o de resolverlos por la vía de la violencia y la imposición, se aprenda a vivir con los conflictos, aceptándolos, regulando sus aspectos destructivos y aprovechando sus posibilidades de creación y desafío.

Como nuestra comunidad educativa está conformada por 40 docentes, más de 700 familias... no resulta operativo reunirnos todos a la vez, así que funcionamos a través de comités en el que se encuentran representados todos los ciclos. Existe un grupo base, el "Comité medioambiental", que es el que propone, recibe propuestas, diseña y coordina las acciones. En él se encuentran representados todos los ciclos, desde infantil hasta el tercer ciclo de primaria. A él se llevan propuestas de trabajos, experiencias, acciones... que se vertebran y organizan para poder precisarlas y trabajarlas en los distintos ciclos.

En este camino recorrido los diferentes cursos escolares los hemos ido enfocando bajo distintos eslóganes: *"Contamíname de sonrisas" (curso 2000 – 01), "Sembrando para crecer" (2001 – 02), "Viva mi barrio" (2002 – 2003), "Coloreamos nuestro entorno" (2003 – 2004), "¿Qué quieres ser?:¡Buena persona!" (2004 – 2005), "Construimos nuestro Ecoiris" (2005 – 2006 y 2006 – 2007)...*

## 3. Proyecto: "Conocemos nuestro mar"

Bajo el eslogan del presente curso escolar: "Construimos nuestro ecoiris" hemos investigado y profundizado en el tema del mar, nuestro mar Mediterráneo, que llena de color la ciudad.

Cada nivel lo ha desarrollado atendiendo a los objetivos y contenidos de la programación. Por ejemplo en infantil lo

hemos trabajado desde los tres ámbitos de conocimiento y experiencia (Identidad y Autonomía Personal, Medio Físico y Social, Comunicación y Representación), los temas transversales: la educación ambiental (interés por conocer y respetar el entorno que nos rodea, los beneficios que nos aporta el mar, la necesidad de mantenerlo limpio y cuidado), la educación para la salud (conversando sobre los alimentos típicos del verano, los peligros de tomar el sol sin protección y sin precaución, la necesidad de ingerir mayor cantidad de líquidos para no deshidratarnos, frutas, no beber cosas excesivamente frías cuando estamos sudando), la educación para la vida en sociedad (la forma de comportarnos en la playa, respetando a los demás, no molestando, haciendo caso a los vigilantes)...

Como somos centro TIC y DIG en la plataforma educativa HELVIA tenemos a nuestra disposición divertidas actividades para realizar sobre el mar.

## 3.1. Decoración del colegio

En un proyecto de tal envergadura lo más importante es sumergirse dentro del mismo y para ello que mejor que decorarlo interior y exteriormente con motivos alusivos a esta temática. Trajimos un barco y lo colocamos en el vestíbulo de edificio de primaria, arena de la playa de la Misericordia (que se encuentra a pocos metros del colegio), conchas, piedras, con papel continuo elaboramos nuestro propio fondo marino...

### 3.2. La mar de cuadros

En un aula del colegio, el conserje (que en su tiempo de ocio es profesor de pintura), expuso una colección de cuadros y dio una clase de pintura muy interesante.

### 3.3. La mar de música

Nos visitó el coro del C.E.I.P. Hernández Canovas. Y también los alumnos y alumnas de nuestro centro nos deleitaron con canciones sobre el mar instrumentalizadas por ellos mismos, gracias a los profesores de música del centro.

### 3.4. La mar de libros

El alumnado de infantil de 5 años representó un teatro titulado “La gotita de agua” y los alumnos de 6º de primaria nos contaron diversos cuentos de valores.

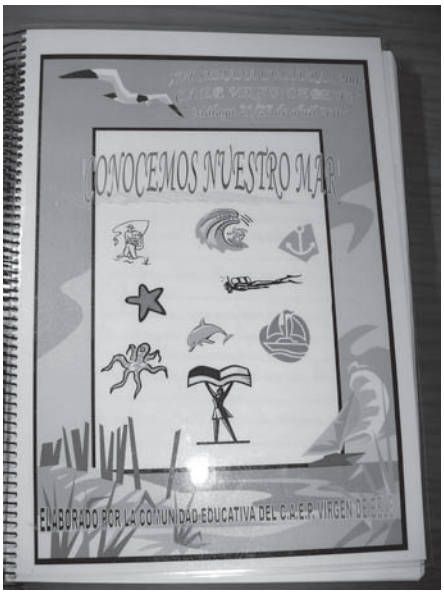
Algunos cuentos que hemos aprendido han sido: "En la playa" (*cuenta la historia de un hombre muy extravagante que no encontraba sitio para hacer un agujero en la arena con una palita; entonces abrió su sombrilla, le hizo un retoque al mango y ésta se elevó inmediatamente por el aire, sobrevolando miles y miles de sombrillas, yendo a detenerse en la misma orilla del mar, pero dos o tres metros por encima de la punta de las otras sombrillas)*, "El pececito valiente" *(ese pececito que vivía en el río muy feliz junto a sus padres y hermanos, pero soñaba con ver el mar y descubrir el misterio que éste escondía)*...

Ya son cuatro los años que llevamos haciendo un libro monográfico: las plantas de mi cole, recetas malagueñas, conoce tu barrio y ahora este curso: nuestro mar. Este tema lo deseábamos tocar desde hacía mucho tiempo, ya que en Málaga es algo inexcusable y referente para muchos de nosotros. En el vestíbulo del edificio de primaria hicimos una exposición de libros, en donde vimos expuesto el que habíamos realizado toda la comunidad educativa.

### 3.4.1. Libro: "conocemos nuestro mar"

Entre toda la comunidad educativa hemos elaborado este libro tratando el mar desde distintas perspectivas, atendiendo al nivel educativo de cada curso: Historia del mar, animales marinos, animales en extinción, la pesca y los nudos,

los barcos, las costas de Málaga, refranes, canciones, cuentos, comidas marineras, la Virgen del Carmen, la contaminación, el comportamiento cívico en la playa...



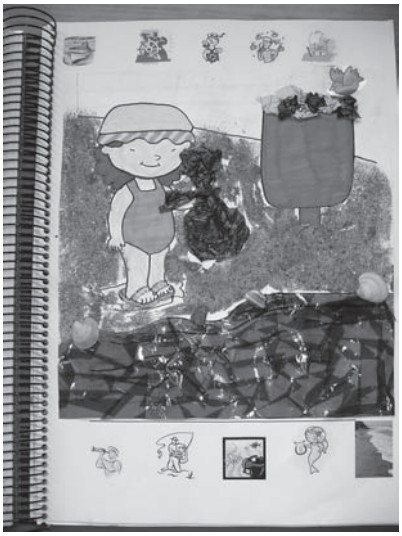

En su elaboración colaboramos todos, desde infantil de 3 años hasta 6º de Primaria, pasando por profesores, padres, conserje... todos hemos aportado nuestro granito de arena en este libro. Granitos de arena que han formado la orilla desde la que hemos pretendido dar a conocer a todo aquel que se acerque estos días a nuestro colegio a ese inmenso gigante que nos da la vida, al igual que la arrebata, que ruge y brama en la tormenta, al igual que calla silencioso; ese gigante es nuestro mar.

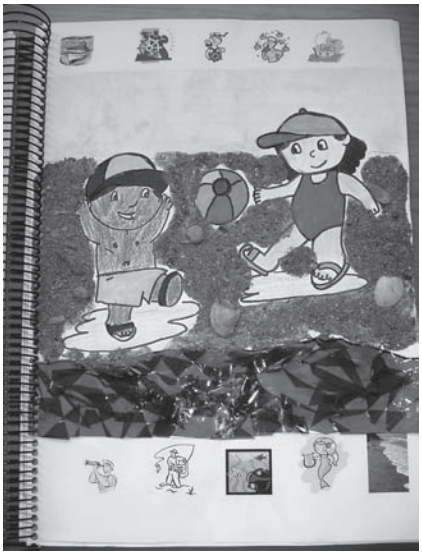
Algunos puntos importantes de este libro son los siguientes:

- **Historia de la ciudad.**- Ubicada en el centro de la hoya de su mismo nombre, rodeada de ricos espacios naturales como los Montes de Málaga o la Desembocadura del Río Guadalhorce, refugio de miles de aves migratorias, la historia de la capital de la Costa del Sol nace del mar, de los primeros navegantes que llegaron a estas costas desde el Oriente surcando el Mediterráneo. Desde nuestra ecoescuela nos importa la historia que vamos haciendo todos cada día, cuidando y amando nuestro mar, para que cuando pasen los siglos se acuerden de nosotros.
- **Animales marinos y animales en peligro de extinción.** Muchos animales marinos pueblan nuestras costas, y sobre ellos hemos investigado: mejillones, almejas, estrellitas de mar, pulpos, tortugas, gambas, erizos, cañadillas, boquerones, sardinas...
- **Pesca.**- La pesca es el arte de capturar peces y otras especies acuáticas para el consumo humano. Originariamente era el sustento de algunas poblaciones costeras, pero en la actualidad se han industrializado los sistemas de pesca tradicional o artesana. Fundamentalmente se distinguen dos tipos de pesca: la pesca continental (actividad lúdica y deportiva, se lleva a cabo en ríos, lagos), y la pesca marítima o oceánica (se puede efectuar desde la costa o desde una embarcación. La pesca efectuada desde una embarcación es la pesca comercial).

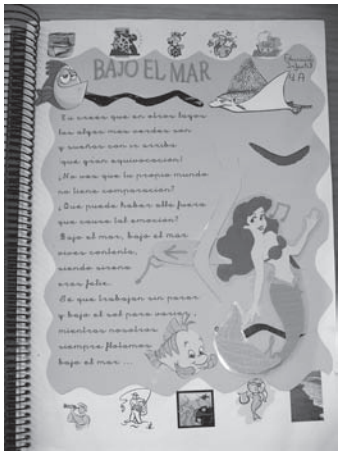
- **Nudos.-** Un nudo es una figura que se forma uniendo una o varias cuerdas para sujetar algún objeto, o para acotar estas cuerdas con el fin de conseguir una estructura estable y reversible. Tiene diversas funciones: sujeción, cambio de forma. Los podemos clasificar según su uso: tope, empalme, gazo, corredizo, pesca, lazada, corbata...
- **Barcos**.- Existen varios tipos de barcos, siendo los principales estos: velero, lancha, galeón, yate, crucero, carabela, blufebrina, trasatlántico, remolcador, galera romana, buque de contenedores, buques cisterna.
- **Costas de Málaga.-** La Costa del Sol es una región costera de Málaga, una de las zonas turísticas más importantes de la región, y es su principal industria económica. Compre esta zona desde el límite de la provincia de Cádiz por el Oeste, hasta la provincia de Granada por el Este, a lo largo de más de 150 kilómetros de costa mediterránea. El litoral de la Costa del Sol abarca desde el municipio de Manilva hasta el de Nerja. Málaga disfruta de un extraordinario clima, con una temperatura media de 22º C y más de 300 días de sol al año.

- **Comportamiento cívico en la playa**

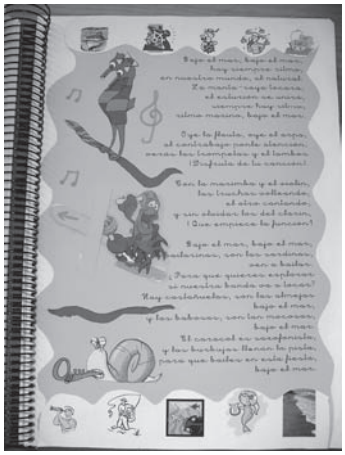




- **Comidas marineras.**- Los pescados y mariscos frescos que llegan al puerto de la ciudad son los protagonistas indiscutibles de la sabrosa cocina malagueña en platos como la cazuela de fideos, los "espetos" de sardinas, arroz a la marinera o boquerones victorianos. Muchas son las comidas marineras que aquí degustamos: albóndigas de pescado, calamares rellenos a la malagueña, mejillones en pipirrana, medallones de rape al estilo percheleo, pescado en adobo, almejas a la malagueña, tortillas de camarones, sopa de coquinas, "En blanco" de pescado, fritura malagueña...




- **La Virgen del Carmen**
- **Canciones:** "Bajo el mar (La Sirenita de Disney)", "Soy la reina de los mares", "Al pasar la barca", "¿Dónde están las llaves?", "Un barquito de cáscara de nuez"...



- **Refranes del mar.**- Como afirma Mª Jesús Marrón (2006), los refranes constituyen una forma de sabiduría popular, basada en la observación y la experiencia individual y colectiva de múltiples fenómenos de diversa tipología. Son el resultado de observaciones

repetidas por múltiples personas a lo largo de muchos siglos, de ahí, el alto grado de veracidad que entrañan. Ha sido muy interesante trabajar con una selección de refranes marino, convirtiéndose así en un recurso didáctico interesante y útil para trabajar la temática del mar. Algunos de ellos han sido:

- "Mejor navega el que tiene buen viento que el que rema con mucho aliento".
- "Más vale palo de vela que remo de galera".
- *"El que se pierde en agua pequeña se ahoga en la grande".*
- *"En calma de mar no creas, por sereno que lo veas".*
- *"No está en manos del piloto que deje el viento su soplo".*
- *"No sabe nadar el áncora y siempre va por el agua".*
- *"Donde hay patrón no manda marinero".*
- *"El capitán verdadero embarca el primero y desembarca el postrero".*
- *"A clavo ardiendo se agarra el que se está hundiendo".*
- *"Camarón que se duerme, se lo lleva la corriente".*
- *"Delfines que mucho saltan, viento traen y calma espantan"...*

- **Poesías del mar.**
- **Cuento:** *"Marimar, la sirenita gruñona"***.**

  Leímos el cuento de *Marimar, la sirena con una preciosa cola de pez, una dulce voz, tan hermosa como una perla, pero con pocos amigos porque era muy gruñona (protestaba si tenía que cantar y tocar su arpa; si tenía que cuidar a los peces más pequeños, o si tenía que rescatar a un naufrago de un barco hundido...)*

Con el esfuerzo de todos hemos recreado nuestro mar en las páginas de este libro, al abrirlo podemos oler la sal de sus aguas, observar los tipos de barcos, aprender a hacer algún nudo, conocer algo más sobre su fondo, reírte con sus refranes y dichos. Nuestra imaginación puede volar con historias de sirenas y piratas o puede enriquecerse con las características de los animales que surcan sus olas o sobre la historia de la Virgen del Carmen... El libro tiene también una faceta medioambiental, vamos a informarnos sobre nuestro comportamiento en la playa, sobre la contaminación...

### 3.5. La mar salá

**Asociación Universitaria de Actividades Subacuáticas (AUAS)**

Vino al colegio esta asociación para dar una charla a los alumnos de 2º y 3er ciclo de Primaria. Esta asociación nace en junio de 2006, arropada por la Universidad de Málaga, para favorecer la práctica del buceo, pero quiere ser mucho más que eso. Es un impulso nuevo, deportista y ecologista: destinado a cuidar y preservar las playas, costas, fondos marinos y a proteger el medio ambiente mientras se difunde la práctica del submarinismo. AUAS se dirige a cuantos quieran divulgar el buceo como deporte ecológico en Andalucía, participar en campañas de limpieza y regeneración de playas y de recuperación de fondos marinos, preservar la flora y la fauna marina, difundir ámbitos culturales del submarinismo como la biología, zoología, arqueología, etc. etc.

AUAS nace como asociación sin ánimo de lucro y servicio a la Comunidad. La práctica de este deporte está indisolublemente unida a su entorno, son precisamente buceadores y submarinistas los primeros interesados en mantener vivo el medio ambiente. Trabaja por un nuevo concepto del deporte enmarcado en un entorno sostenible, y lo va a hacer desde el convencimiento de que una playa en la que se practica el buceo es siempre una playa limpia

## 4. Conclusiones

La educación no es ajena a nada de lo que ocurre en la sociedad, a los cambios sociales. Los niños y adolescentes, al tener mayor sensibilidad que el resto de la población, acusan más rápidamente todos los cambios, por eso la escuela tiene que dar respuesta a los problemas que suceden en la sociedad (esta propuesta es ejemplo de ello).

Según García y Jiménez (2006), algunas dificultades de aprendizaje de las Ciencias Sociales son: poca motivación e interés, conocimientos previos inadecuados, mala memorización de los aprendizajes, errores y sesgos en el dominio de conceptos, bajo nivel de desarrollo procedimental, escasa capacidad para analizar, relacionar, razonar y emitir juicios... Con un proyecto como el que he presentado se ha generado en el centro un ambiente propenso al aprendizaje de nuevas disciplinas, despertando la curiosidad por los hechos históricos (historia del mar), el espíritu geográfico, el aprecio de la obra de arte (interpretaciones musicales, exposiciones...). Hemos recurrido a una serie de recursos facilitadores y motivadores entre los que han destacado los existentes en el entorno próximo al centro y al alumnado. Desde el centro hemos conocido mejor el mar, respetándolo, valorán-

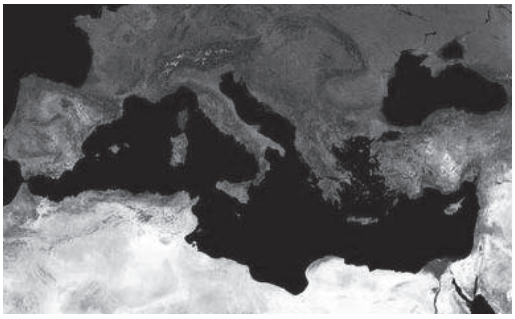
dolo, convenciéndonos todos del equilibrio que no podemos romper, ayudaremos a salvar el Mediterráneo. ¿Este proyecto nos ha ayudado? Depende de cada uno de nosotros.

Como afirman Delgado y Albacete (1996), el alumno de las primeras etapas educativas es un "investigador nato" que adquiere su experiencia en el medio. La relación con los objetos y personas que lo rodean le permite ampliar su conocimiento del mundo y de sí mismo y ayudarle en esa curiosidad organizando sus observaciones y razonamientos. El medio no sólo hay que conocerlo teóricamente, hay unos componentes afectivos y prácticos en la relación con él, que nos influyen y anima a obrar en él, por tanto, éste nos interesa en la medida en que nos afecta como personas, como grupos humanos o como humanidad entera.

Hemos partido de la experiencia global del alumnado y hemos ido introduciéndolo a una aproximación más segmentada y más analítica para alcanzar el conocimiento de los diferentes componentes del medio y profundizar en ellos pero sin perder nunca de vista la perspectiva integradora, buscándola constantemente y relacionándolo todo sin cesar. No podemos negar que se hayan dado conflictos cognitivos, pero éstos nos han ayudado a acceder a la comprensión de la diversidad y la complejidad de la realidad social enriqueciéndonos y por eso el resultado ha sido muy positivo.

Quiero agradecer a toda la comunidad educativa del Virgen de Belén el haberse implicado tanto en la organización y desarrollo de este proyecto. Y como empecé con un poema, terminaré esta comunicación con un fragmento de la canción de Serrat, porque yo también *nací en el Mediterráneo* y reconozco todo lo que este mar ha supuesto para nosotros y para la humanidad, por eso es tan importante que desde las primeras etapas del sistema educativo, lo valoremos y cuidemos.

*Quizá porque mi niñez*
*sigue jugando en tu playa*
*y escondido tras las cañas*
*duerme mi primer amor,*
*llevo tu luz y tu olor*
*por dondequiera que vaya,*
*y amontonado en tu arena*
*tengo amor, juegos y penas.*
*Yo, que en la piel tengo el sabor*
*amargo del llanto eterno*
*que han vertido en ti cien pueblos*
*de Algeciras a Estambul*
*para que pintes de azul*



*sus largas noches de invierno.*
*A fuerza de desventuras,*
*tu alma es profunda y oscura...*
*Qué le voy a hacer, si yo nací en el Mediterráneo...*

## 5. Bibliografía

AA.VV . *Enseñar Ciencias Sociales en una Sociedad Multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo*. Almería: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2005. 458 p.

AAVV. Temas Transversales del curriculum 1. Educar para la vida en sociedad. En AAVV. *Colección de materiales curriculares para la Educación Infantil.* Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. 1993.

DELGADO, C. y ALBACETE, C. *Conocimiento del Medio Social y Cultural*. Murcia: ICE. Universidad de Murcia, 1996. 183 p.

GALLEGO, C. Educación musical para recibir al verano. *Filomusica. Revista Mensual de Publicación en Internet*. 2005, nº 66.

GARCÍA, Mª M. y GALLEGO, C. I. "La creatividad contagiando nuestro centro". Comunicación presentada en el *III Congreso Internacional de Creatividad*. Sevilla: 2006.

GARCIA, A. L. y JIMÉNEZ, J. A. *Los principios científicos- didácticos (PCD). Nuevo modelo para la enseñanza de la Geografía y de la Historia.* Granada: Editorial Universidad de Granada, 2006. 494 p.

MARRÓN GAITE, M. J. y SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, L. (Editores). *Cultura Geográfica y Educación Ciudadana.* Murcia: Grupo de Didáctica de la Geografía (A.G.E.) 2006. 846 p.

MARRÓN, M. J., MORALEDA, C. e RODRÍGUEZ, H. (Editores). *La enseñanza de la geografía ante las nuevas demandas sociales*. Toledo: Grupo de Didáctica de la Geografía (A.G.E.) 2003. 571 p.

MARRÓN, M. J. (Editora). *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio.* Madrid: Grupo de Didáctica de la Geografía (A.G.E.) 2001. 701 p.

http://www.ceipvirgendebelen.com

http://www.cepmalaga.com

http://www.auas.es/portada.htm

http://www.juntadeandalucia.es/averroes/programasyactuaciones/aldea.php3

# PAISAJE Y GEOGRAFÍA FÍSICA. DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA A LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA

Óscar Jerez García
*E.U. de Magisterio de Ciudad Real, UCLM*

## Introducción

El estudio científico desde la disciplina geográfica de un territorio puede ofrecer diversas aplicaciones en el campo de la didáctica. Creemos que nuestra función como profesores es a la vez docente e investigadora, de manera que se hace preciso trasladar los conocimientos que son fruto de nuestra investigación a la actividad pedagógica y didáctica en la formación de geógrafos o bien en la instrucción de futuros maestros y profesores. Diversos autores "han puesto en evidencia la brecha abierta entre la investigación y la práctica educativa, la disociación entre una u otra: los resultados de la investigación apenas se concretan en el aula" (J. Martínez Huerta, 2000: 90). De esta manera, "existe una gran disociación entre investigación educativa y práctica educativa. Los resultados de la investigación apenas tienen virtualidad en la práctica, en el aula (...). Desde luego la participación del profesorado, incluso en todos los niveles, superando el dualismo actual, mejoraría los sistemas educativos reales. Además de ser un medio idóneo para la mejora del profesorado en su preparación didáctica y pedagógica, sería la mejor de las reformas que estimularía la voluntad de esfuerzo solidario" (E. López Barajas, 1988). Es por ello que planteamos una "transposición didáctica" (Y. Chevallard, 2000), entendida ésta como "el proceso de reelaboración del conocimiento científico disciplinar para convertirlo en conocimiento escolar, lo cual no implica una reducción homotética

de aquél, sino que la enseñanza de una disciplina requiere que el saber científico de referencia sea sometido a una adecuada transformación y recomposición que lo habiliten para ser enseñado" (F. Rodríguez Lestegás, 2000: 54).

Como investigadores y docentes a la vez, y sobre todo como docentes que enseñamos los resultados de nuestra investigación, nos debemos plantear cuestiones como ¿qué enseñar?, en relación con una ciencia; ¿para qué y por qué enseñar?, en relación con unos principios pedagógicos; ¿a quién enseñar y cómo aprenden los alumnos?, en relación con unos principios psicológicos y psicopedagógicos; ¿cómo enseñar de la manera más efectiva?, en relación con unos procedimientos, técnicas, métodos y estrategias didácticas; y abarcando el para qué, el qué y el cómo, los textos curriculares, que incluyen objetivos, contenidos y métodos. De esta forma, "estamos definiendo la didáctica de la geografía como un contenido en sí mismo, como un objeto de aprendizaje que debe ser aprendido por los futuros profesores y los que están en activo. Para enseñar mejor es preciso conocer tanto la materia que enseñamos (en este caso Geografía), como saber detectar los obstáculos de aprendizaje de los alumnos" (X.M. Souto González, 1999: 12). El "saber para ser creado" (I. González Gallego, 2002: 28) o, lo que es lo mismo, el saber científico, y el "saber para los alumnos", o saber para ser enseñado, presenta una dialéctica "entre la investigación científica que se justifica a sí misma y el uso educativo de su producción, que no puede llegar en ningún caso ni a la absolutización de la ciencia (...), dejando a ésta como exclusivo saber (...) ni tampoco a ejercitar una didáctica sin contenidos" (L. Sánchez López, 2005: 431). De acuerdo a estas ideas planteamos una búsqueda del nexo que permita esa transposición didáctica entre el *saber científico* y el *saber didáctico*.

## 1. Los trabajos aplicados sobre el paisaje. La función científica y didáctica de los paisajes

La Geografía, como disciplina científica, puede tener diferentes funciones: "cultural, en cuanto que proporciona un aumento en el saber humano en una de sus dimensiones fundamentales: la espacial; es científica en cuanto que aporta los métodos racionales para el estudio de esa dimensión; es práctica, puesto que permite ordenar la acción territorial" (E. Martínez de Pisón, 1989). Además de estas finalidades generales, la Geografía entraña también un fin eminentemente práctico. El desarrollo de un "ética de la conservación, de una sensibilidad y de una admiración ante la naturaleza que nos rodea es una misión especial de la Geografía, en la que adquiere una grave responsabilidad social" (J. Porrit, 1988, en D. Palacios Estremera, 1991: 13).

En los últimos tiempos están tomando cada vez más auge diferentes dimensiones asociadas al concepto de paisaje: recurso y patrimonio. De esta forma, según L.A. Cancer (1999: 79), "desde los años 60 y 70, gracias a la acción científica y divulgativa de los paisajistas de distintas escuelas (centroeuropeas, rusas, francesas, inglesas, norteamericanas, etc., y también, aunque más recientemente, españolas, como M. de Bolós, 1992), está comúnmente aceptado que el paisaje es un elemento y un recurso medioambiental más, comparable al resto de los recursos tradicionales (agua, vegetación, etc.). Desde el punto de vista de la planificación, el paisaje se considera como un recurso que, en su sentido más amplio, compendia y refleja las características físicas -bióticas y abióticas – de un territorio, así como su incidencia antropogénica".

Esta relativamente novedosa consideración es progresivamente asumida por científicos y técnicos, además de por el conjunto de la sociedad, desde una doble perspectiva:

- Como recurso **ambiental** (natural y/o cultural) en sí mismo: se trata de un elemento que necesita protección frente a las actuaciones que lo puedan degradar.
- Como recurso que influye decisivamente en la capacidad del territorio para el desarrollo de ciertas actividades o la asignación de usos determinados (**recreativos** y **turísticos**, fundamentalmente).

Este autor (L.A. Cancer, 1999: 80) continúa diciendo que "el paisaje representa un recurso (y, por lo tanto, un patrimonio de la humanidad) que según sus características puede entrar en la categoría de natural, cultural, científico, educativo, recreativo, etc., aunque normalmente cada paisaje presenta más de una sola de estas cualidades".

La importancia concedida a las cuestiones **aplicadas** en los estudios de paisaje es cada vez más creciente. Así, en lo relativo al conjunto de la Geografía como disciplina, "desde los años 70 algunos geógrafos físicos han prestado mayor atención a cuestiones de carácter aplicado. K. Gregory (1985: 187) observa, por ejemplo, que esta tendencia se refleja en la inclusión en muchos libros de un capítulo final dedicado a las aplicaciones y también en el creciente número de obras dedicadas específicamente a las cuestiones aplicadas" (T. Unwin, 1992: 264). Según Cooke (1987, en T. Unwin, 1992: 264), hay cuatro explicaciones interrelacionadas con esta tendencia:

- el trabajo de muchos geógrafos físicos es directamente relevante para planificadores e ingenieros.
- el avance en las técnicas asociadas les ha permitido dar consejos de una forma inteligible y aceptable para aquellos ajenos a la disciplina.

- estos cambios coinciden con el creciente interés internacional por las cuestiones ambientales.
- cada vez son más los geógrafos que intentan deliberadamente satisfacer las necesidades de los encargados de la gestión ambiental.

K.J. Gregory, en su obra *La naturaleza de la Geografía Física* (1985), identifica seis temas principales dentro del ámbito de esta disciplina:

- El cronológico, es decir, el estudio de la evolución de los paisajes y el ambiente de la Tierra.
- El estudio de procesos, el análisis y comprensión de los mecanismos que gobiernan los diferentes aspectos de la Naturaleza.
- Los efectos de la actividad humana sobre el medio físico y sobre los procesos medioambientales.
- El concepto de sistema, considerado como el principal paradigma subyacente tanto en la Geografía Física en conjunto como en cada una de sus ramas.
- La interpretación temporal del medio físico.
- El aspecto de aplicación o ambiental, puesto que los geógrafos físicos cada vez son más conscientes del papel que pueden jugar en el sentido de proporcionar información útil para la planificación ambiental" (M. Sala y R.J. Batalla, 1996:20).

El paisaje como recurso (económico, ambiental, didáctico,...) y como patrimonio es objeto de estudio de algunos trabajos más o menos recientes, dimensión ésta que se encuadraría en el marco de la ciencia aplicada. "Esta aproximación implica adentrarse en diversos temas relacionados con la construcción y evolución de los paisajes, los usos actuales, la valoración y consecuentemente la ordenación y gestión de los mismos. El paisaje, un concepto y un objeto complejo y plural que muestra muchos aspectos, va siendo entendido como un recurso, es decir un bien que forma parte del patrimonio de los individuos y las sociedades. Un bien de carácter natural, histórico, social y cultural que requiere una atención no sólo por parte de los científicos sino también de las administraciones porque el paisaje, en sí mismo, como legado cultural, debe ser un bien común, independientemente de que muchos sectores del territorio sean de propiedad privada" (C. Sanz Herráiz, 2000: 281). Entre otros recursos paisajísticos, los tres "que tienen una mayor incidencia sobre el paisaje son:

- el paisaje como **recurso medioambiental**
- el paisaje como **recurso turístico**
- el paisaje como **recurso educativo**" (C. Sanz Herráiz, 2000: 285)

En este sentido, partiendo del concepto de unidad de paisaje expuesto por E. Pérez-Chacón (2002), esta autora considera que las aplicaciones de las concep-

ciones sistémicas del paisaje, en general, y de la unidad de paisaje, en particular, pueden resumirse en las tres siguientes:

- la **investigación**
- la **planificación territorial**
- la **educación ambiental**

Por lo que respecta a la investigación, "destacan los análisis detallados de paisaje, cuyo objetivo es definir la estructura y funcionamiento del medio y servir de base a posteriores análisis aplicados (...). Otro de los ámbitos de aplicación reside en la utilización de los resultados obtenidos en los diversos tipos de análisis a la planificación territorial (...) a través de las siguientes etapas: análisis, diagnosis, prognosis y sintéresis del paisaje. Finalmente, también está permitiendo la incorporación de un concepto integrador para la educación ambiental (...)" (E. Pérez-Chacón, 2002: 132-133).

Si la investigación es un acto implícito en la elaboración de estos trabajos sobre el paisaje, el resultado de este acto de investigación puede tener diferentes usos, aplicaciones y funciones. J. Muñoz Jiménez (2002) propone una serie de **potencialidades** en la representación cartográfica del paisaje de cara a la ordenación territorial. El paisaje en la cartografía aplicada puede tener diferentes funciones y usos. Básicamente se distinguen dos tipos de mapas: los descriptivos y los mapas de diagnóstico o valoración. Entre los primeros, se pueden diferenciar los mapas de áreas isofenas y los mapas de geofacies, entre las metodologías descriptivas de tipo sinténtico, o los mapas de geosistemas o geocomplejos y los mapas de sistemas territoriales y unidades territoriales, entre las metodologías cartográficas descriptivas de tipo analítico. Pero por su carácter diagnóstico y de valoración global, nos interesa resaltar las metodologías cartográficas de valoración global y las metodologías cartográficas de valoración subjetiva o social del paisaje. En estas últimas se incluyen los mapas de calidad visual y de fragilidad del paisaje, pero es en el primer grupo donde, además de las cartografías de valoración estética global (los mapas de calidad paisajística), destacan las cartografías de valoración objetiva global, concretamente los mapas geoecológicos. Según este método, "el primer criterio para clasificar las unidades ambientales homogéneas es el balance global que en cada una de ellas se aprecia entre edafogénesis y morfogénesis dentro del marco conceptual de la Teoría de la Bio-Rexistasia de Erhart" (J. Muñoz Jiménez, 2002: 111).

Este autor, a su vez, considera el **orden natural** del paisaje como un concepto que permite la valoración de los paisajes en función de su alejamiento o cercanía con respecto a este orden natural. De esta forma, "en una situación teórica de mantenimiento del equilibrio natural a cada geosistema le corresponde un único paisaje, por lo que las geofacies que se reconocen en su ámbito no son sino expresión

de distintas etapas de acercamiento o de alejamiento a dicho paisaje de referencia, al que se atribuye un máximo valor. La proximidad fisonómica y estructural a esta expresión óptima del orden natural propio de cada geosistema y la importancia de las tendencias que conducen a ella se convierten así en criterios básicos para la valoración de los paisajes. En cada territorio existe pues un orden natural de referencia, resultante de la interacción equilibrada de potencial abiótico, explotación biótica y acción antrópica en los geosistemas que lo constituyen. Este orden óptimo tiene traducción en una configuración paisajística de referencia, que en el momento de realizar el análisis puede existir o no y conservarse en un espacio más o menos extenso. Desde esta perspectiva la calidad de un paisaje será tanto mayor cuanto más se identifique o se acerque a dicha configuración de referencia, cuanto más dinámicas de progresión hacia ella muestre y cuanto menos factores de regresión naturales y antrópicos se aprecien en él. Y consecuentemente la calidad paisajística de un territorio se medirá teniendo en cuenta la distribución de la superficie entre paisajes en equilibrio, paisajes progresivos y paisajes regresivos o degradados" (J. Muñoz Jiménez, 2004: 44-45).

En definitiva, los estudios y las investigaciones de paisaje integrado, además de su propia función científica, también pueden tener una función aplicada. Este tipo de trabajos pueden servir para que "las futuras y necesarias tareas de ordenación territorial tengan un mejor fundamento, colaborando así para que estos espacios, al ser mejor conocidos y valorados, puedan conservarse más adecuadamente" (J.L. García Rayego, 1995: 23). Según este autor, los paisajes presentan unos valores naturales de alta calidad:

- **científica**
- **didáctica**
- **medioambiental**.

## 2. La función didáctica de los paisajes. Del paisaje científico al paisaje didáctico

El estudio científico desde la disciplina geográfica de un territorio puede ofrecer diversas aplicaciones en el campo práctico. Nuestra propuesta es, a partir de los resultados obtenidos por medio de un estudio científico del paisaje, plantear una posible aplicación didáctica tomando como referencia la clasificación taxonómica y corológica de los paisajes a la que podamos haber llegado. Como dijimos anteriormente, nuestra función es tanto investigadora como docente. Por eso se hace necesario relacionar ciencia y didáctica puesto que nuestra labor como geógrafos,

además de disponer de los conocimientos científicos necesarios para desarrollar nuestro ejercicio profesional, también ha de contar con los conocimientos básicos y elementales sobre didáctica específica aplicada a nuestro objeto científico. Planteados estos presupuestos teóricos, una **didáctica del paisaje**, desde la perspectiva de la didáctica de la geografía, debe considerar los siguientes aspectos:

- **Concepto**: ciencia que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje de unos contenidos concretados en el paisaje geográfico, con el fin de conseguir la formación intelectual del educando basada en la adquisición de unos conceptos geográficos, de unos procedimientos técnicos e instrumentales basados en los sistemas y técnicas de análisis geográfico, y de unos valores ambientales y actitudes dirigidas hacia la concienciación sobre la problemática actual, la valoración y la conservación de los paisajes.
- **Clasificación**: la didáctica del paisaje, desde un punto de vista jerárquico y taxonómico, se incluiría dentro de las didácticas específicas, concretamente en la didáctica de la geografía, la cual forma parte de la didáctica de las ciencias sociales como disciplina científica y epistemológica a la que pertenecería, aunque debido a los contenidos centrados predominantemente en el medio natural además del social y cultural, podría formar parte también de la didáctica de las ciencias experimentales.
- **Componentes**: los propios de la didáctica general, incluyendo los contenidos propios de la materia -los relacionados con el paisaje geográfico-, y la aplicación a un contexto determinado.
- **Ámbitos de intervención**: educación formal, educación no formal y educación informal.
- **Finalidades**: la finalidad de una didáctica del paisaje es ofrecer al discente los materiales, herramientas y recursos necesarios para conocer, leer, interpretar y analizar el paisaje y sus componentes, con el fin último de capacitarse para emitir juicios de valor que le permita poder implicarse, intervenir y comprometerse con la ordenación del territorio y la conservación de los paisajes.

Una didáctica del paisaje geográfico debería proporcionar al alumno "el mejorar sus capacidades de observación con las que pueda descubrir los elementos del paisaje, sus causas y consecuencias, sus interrelaciones, los problemas de orden científico o valorativo presentes, las leyes generales que lo rigen, etc. Y esto será posible si el paisaje se presenta bajo una perspectiva integral, no diseccionada ni simplificada. Otra faceta importante será la capacidad de expresión geográfica, a través de la cual el alumno pueda comunicar a los demás los resultados de sus observaciones paisajísticas. La cartografía será, por tanto, otro de los objetivos

didácticos prioritarios. La geografía afecta no solo al orden del conocimiento, sino también al orden afectivo. Todo aprendizaje geográfico deberá suponer una mejora en las actitudes del alumno y en su jerarquía de valores. El alumno deberá aprender a descubrir y a analizar los valores geográficos que posee un determinado paisaje, así como los que poseen las distintas personas o grupos sociales que habitan en ese paisaje". (D. Palacios Estremera, 1991: 14).

Para trasladar esos conocimientos de la creación científica a la creación educativa hay que partir del planteamiento de una serie de interrogantes didácticos (L. Sánchez López, 2005: 433): ¿qué enseñar? (Geografía); ¿a quién enseñar? (ciclo); ¿cómo enseñar? (transposición); ¿para qué enseñar? (actitudes); ¿dónde enseñar? (lugar) y ¿quién enseñar? (profesor). En este sentido, creemos que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una disciplina como la Geografía, y concretamente del paisaje como objeto didáctico, se deben de tener en cuenta los siguientes fundamentos:

- **Fundamentos epistemológicos**: en primer lugar es necesario conocer la ciencia, los fundamentos científicos de la disciplina objeto de enseñanza, el paisaje geográfico, y de las principales aportaciones epistemológicas (¿qué enseñar?).
- **Fundamentos pedagógicos**: la función educativa del paisaje implica conocer el marco teórico pedagógico que nos permita disponer de un modelo educativo a partir del cual elaborar nuestra propuesta didáctica (¿por qué y para qué enseñar?).
- **Fundamentos didácticos**: se trata de dominar la teoría y práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje, o los fundamentos didácticos propiamente dichos. Si tradicionalmente la didáctica de la Geografía se centraba fundamentalmente en los procesos de enseñanza y se asociaba sobre todo con un método de aprendizaje memorístico, repetitivo y mecánico, en la actualidad se hace necesario profundizar en el conocimiento del proceso de aprendizaje, cómo son los mecanismos mediante los cuales el discente aprende y comprende, así como dominar toda una serie de técnicas, artes, métodos y estrategias didácticas de enseñanza (¿cómo enseñar?).
- **Fundamentos psicológicos**: también se hace necesario conocer las características psicológicas de nuestros alumnos, la etapa evolutiva en la que se encuentran, las necesidades, motivaciones e intereses personales y colectivos, así como los mecanismos mediante los cuales se accede al conocimiento (¿a quién enseñar?).
- **Fundamentos mesológicos**: para todas las disciplinas y áreas de conocimiento es necesario considerar este fundamento y, más aún, para la Geo-

grafía. Se trata de conocer, analizar y valorar el contexto geográfico, natural, social y cultural, del medio donde se va a desarrollar la acción pedagógica, de donde se van a extraer los recursos educativos y donde se tiene que integrar y desenvolver el alumno (¿dónde enseñar?).

- **Fundamentos normativos**: por último es importante dominar la legislación educativa vigente así como las propuestas curriculares, puesto que en el ámbito de la educación formal o institucionalizada la enseñanza se produce a partir de unas indicaciones normativas a nivel nacional y autonómico. La enseñanza del paisaje, desde la perspectiva de la Geografía, se recoge tanto en el currículo de Educación Primaria como en el de Educación Secundaria. También se contempla, dentro de la educación no obligatoria, en el currículo de Educación Infantil y en el de Bachillerato. Se hace preciso, por tanto, conocer el marco de referencia legal, normativo y curricular a partir del cual realizar nuestra intervención didáctica y sobre el que podamos añadir nuestra propia creación artística.

El dominio y conocimiento de estos fundamentos constituye el punto de partida para intentar transformar, adaptar y traducir aquellos contenidos puramente científicos en otros que, sin perder el rigor científico, puedan ser asimilados por la comunidad educativa, por profesores y por alumnos.

## 3. Materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje del paisaje: el modelo de ficha como herramienta en la transposición didáctica

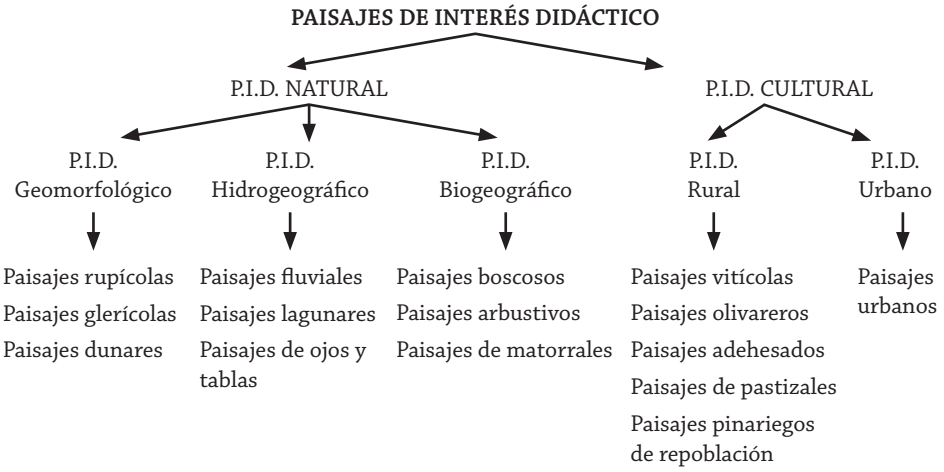
De entre todos los elementos que componen el acto didáctico (objetivos, intencionalidad, contenidos, conceptos, procedimientos, actitudes, recursos, materiales, herramientas, programación, psicopedagogía, evaluación, etc.) hemos seleccionado los recursos y materiales didácticos como ejemplo mediante el cual traducir el conoc imiento científico en un recurso didáctico. Los recursos constituyen un complemento y un apoyo en el proceso didáctico de enseñanza-aprendizaje del paisaje geográfico y, como tal, deben ser incluidos en las estrategias programadas: "planificada la estrategia general de trabajo, conviene descender al terreno del conjunto táctico-operativo de instrumentos en los que vamos a apoyar el proceso pedagógico que defendemos. Unos en el ámbito de las preferencias procedimentales genéricas y otros en el de las herramientas específicas, todos han de contribuir a fijar en el alumno la habituación al quehacer geográfico" (G. Meaza Rodríguez, 1987: 31-32).

Algunos de los recursos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de la geografía se pueden consultar en A. Moreno Jiménez y M.J. Marrón Gaite, 1996; J.I. Zabarte y R.M. Valdivia, 1996; P. Bailey, 1981; X. M. Souto, 1999; etc.

Nuestra propuesta es que, una vez realizado el trabajo científico en el que se han reconocido e identificado unas unidades de paisaje, se proponga una clasificación taxonómica y corológica de las mismas. Uno de los métodos más utilizados por geógrafos españoles durante los últimos decenios ha sido el propuesto por G. Bertrand (1968; 2005) y desarrollado en la Escuela de Toulouse. A partir de las unidades de paisaje de mayor escala definidas se puede realizar una ficha para cada una de ellas, tomando como referencia una tesela representativa de este nivel. En estas fichas diagnósticas, a partir de la superposición de capas cartográficas temáticas, de bases de datos y sobre todo de trabajo de campo, se describen los principales componentes y elementos constitutivos de esa unidad de paisaje, agrupándolos en función de su interés didáctico natural o cultural, e indicando los principales impactos paisajísticos o ambientales detectados en la unidad de paisaje. Esto enlazaría con la propuesta de realización de un modelo de intervención didáctica y del diseño de un programa de educación ambiental tomando como referencia operativa los paisajes del entorno. La ficha se convierte así en la plasmación material de un conocimiento científico más elevado, que de forma sintética, puede ayudar al profesor en su labor docente y al alumno en su situación discente. De forma esquemática se exponen los elementos básicos que componen cada unidad de paisaje, observándose su relación. Además, la estructura de la ficha permite comprender la organización interna de cada sistema territorial, con su componente abiótico y biótico. Si a ello añadimos gráficos, cartografía de detalle, fotografías aéreas y fotografías panorámicas, la ficha adquiere un valor didáctico que permite enseñar, mostrar y resumir los paisajes. Esto puede constituir el puente entre el conocimiento científico que ha llevado a realizar un análisis integrado y en profundidad del paisaje, por una parte, y el recurso didáctico que permita al alumno (del ámbito formal –Primaria, Secundaria, Universidad -, no formal e informal) conocer, aprender, aprehender y comprender estos paisajes.

A continuación, y a modo de conclusión, exponemos un modelo de ficha que hemos utilizado con alumnos universitarios aplicada a un territorio concreto: el Parque Nacional de las Tablas de Daimiel y parte de La Mancha y de los Montes de Toledo.

Figura 1. Tipología de paisajes de interés didáctico en la zona de las Tablas de Daimiel y su entorno (Llanura Manchega y Montes de Toledo orientales)




Cuadro 1. Modelo de ficha de interpretación de los paisajes valiosos de mayor interés natural

| **UNIDAD DE PAISAJE** |
|---|
| NOMENCLATURA:<br>CLASIFICACIÓN TAXONÓMICA Y COROLÓGICA:<br>DESCRIPCIÓN: |
| **DATOS GENERALES Y DE LOCALIZACIÓN** |
| PARAJE |
| ACCESIBILIDAD |
| HOJA MTN |
| MUNICIPIO |
| COORDENADAS U.T.M. |
| SUPERFICIE DE LA UNIDAD DE PAISAJE (HA.) |
| SUPERFICIE DE LA TESELA (HA.) |
| Nº DE TESELAS EN LA UNIDAD DE PAISAJE |

| A.- ELEMENTOS DEL PAISAJE DE INTERÉS DIDÁCTICO NATURAL |
|---|
| **RELIEVE** |
| UNIDAD TOPOGRÁFICA |
| PENDIENTE MEDIA |
| AFLORAMIENTOS ROCOSOS |
| LITOLOGÍA |
| ALTITUD |
| ORIENTACIÓN |
| POSICIÓN |
| UNIDAD MORFOESTRUCTURAL |
| GEOMORFOLOGÍA |
| UNIDAD GEOMORFOLÓGICA |
| **CLIMA** |
| UNIDAD TOPOCLIMÁTICA |
| **SUELOS** |
| SUSTRATO |
| UNIDAD EDÁFICA |
| **AGUAS** |
| PRESENCIA DE AGUA |
| TIPO DE CURSO DE AGUA |
| **VEGETACIÓN** |
| FORMACIÓN VEGETAL |
| DINÁMICA CONJUNTA |
| ESTRATO DOMINANTE (ESTRUCTURA) |
| NIVEL DE PROTECCIÓN |
| UNIDAD DE VEGETACIÓN |
| COMPLEJO BIOGEOGRÁFICO |
| **FAUNA** |
| OBSERVACIONES E INDICIOS |
| NIVEL DE PROTECCIÓN |
| HÁBITAT |

| B.-ELEMENTOS DEL PAISAJE DE INTERÉS DIDÁCTICO CULTURAL |
|---|

| USO, PROPIEDAD Y PROTECCIÓN |
|---|
| USO DE LA UNIDAD DE PAISAJE |
| PROPIEDAD DEL SUELO |
| NIVEL DE PROTECCIÓN |
| **PATRIMONIO CULTURAL** |
| USOS TRADICIONALES |
| INSTALACIONES TRADICIONALES |
| INFRAESTRUCTURAS DIDÁCTICAS |
| **IMPACTOS PAISAJÍSTICOS** |
| ACCIONES IMPACTANTES |
| INFRAESTRUCTURAS IMPACTANTES |
| **PROGNOSIS** |
| DINÁMICA GENERAL |
| OBSERVACIONES |

| FOTOGRAFÍAS | CARTOGRAFÍA |
|---|---|
| | |

## Bibliografía

BAILEY, P. *Didáctica de la geografía*. Madrid: Editorial Cincel, 1981.

BERTRAND, C. et BERTRAND, G. *Une géographie traversière. L´environnement à travers territoires et temporalités*, Paris: Éditions Arguments, 2005.

BOLÓS, M. de (dir.) *Manual de Ciencia del paisaje*. Barcelona: Masson, 1992.

CANCER POMAR, L.A. *La degradación y la protección del paisaje*. Madrid: Cátedra, 1999.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica : del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 2000.

FRIERA SUAREZ, F. *Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia*. Proyecto didáctico Quirón, nº 59. Madrid: Ed. de La Torre, 1997.

GARCÍA GÓMEZ, J. y NANDO ROSALES, J. *Estrategias didácticas en Educación Ambiental*. Málaga: Aljibe, 2000.

GARCÍA RAYEGO, J.L. *El medio natural en los Montes de Ciudad Real y el Campo de Calatrava*. Ciudad Real: Diputación Provincial, 1995.

GONZÁLEZ GALLEGO, I. "La formación inicial de los profesores de ciencias sociales de Educación Secundaria: necesidades y proyectos" In VV.AA. *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Barcelona: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2002.

HERRERO FÁBREGAT, C. *Geografía y Educación. Sugerencias Didácticas*. Madrid: Ed. Huerga y Fierro, 1995.

LICERAS RUIZ, A. *Observar e interpretar el paisaje. Estrategias didácticas*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2003.

LÓPEZ BARAJAS, E. *Fundamentos de metodología científica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1988.

MARTÍNEZ HUERTA, J. "Educación ambiental y conservación de paisajes frágiles", *Libro de actas de la Reunión Internacional de Expertos en Educación Ambiental*. Santiago de Compostela, 2000.

MEAZA RODRÍGUEZ, G. *Didáctica de los paisajes naturales del País Vasco*. Erandio: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasto, 1987.

MORENO JIMÉNEZ, A. y MARRÓN GAITE, M.J. *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*. Madrid: Síntesis, 1996.

MUÑOZ JIMÉNEZ, J. "El orden natural del paisaje". In ORTEGA CANTERO, N. (Coord.). *Naturaleza y cultura del paisaje*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, 2004, p.37-52.

MUÑOZ JIMÉNEZ, J. "La representación cartográfica del paisaje: problemática y potencialidades". In ZOIDO NARANJO, F. y VENEGAS MORENO, C. (Coord.): *Paisaje y ordenación del territorio*. Sevilla: Junta de Andalucía: Consejería de Obras Públicas y Transportes, 2002, p. 107-114.

PALACIOS ESTREMERA, D. Resumen de la tesis titulada *Propuesta de un para la didáctica de la geografía física a través del trabajo de campo: la indagación*, Universidad de La Laguna, 1991.

PÉREZ CHACÓN, E.: "Unidades de paisaje: aproximación científica y aplicaciones". In ZOIDO NARANJO, F. y VENEGAS MORENO, C. (Coord.): *Paisaje y ordenación del territorio*. Sevilla: Junta de Andalucía: Consejería de Obras Públicas y Transportes, 2002, p.122-135.

RODRÍGUEZ LESTEGÁS, F. *La actividad humana y el espacio geográfico*. Madrid: Síntesis, 2000.

SALA, M. y BATALLA, R.J. *Teoría y Métodos en Geografía Física.* Madrid: Síntesis, 1996.

SÁNCHEZ LÓPEZ, L.: "Enseñar Geografía. De la significatividad psicológica local a la significatividad lógica global", In SANDE LEMOS, E. (Coord.): *Ensinar Geografia na sociedade do conhecimento*. Lisboa: APG-AGE, 2005, p. 429-451.

SANZ HERRÁIZ, C. "El paisaje como recurso". In *Estudios sobre el Paisaje. Madrid:* Fundación Duques de Soria. UAM, 2002.

SOUTO GONZÁLEZ, X.M. *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Serbal, 1999.

UNWIN, T. *El lugar de la Geografía*. Madrid: Cátedra, 1995.

# EL ESPACIO URBANO Y PERIURBANO DE BAHÍA BLANCA: ANÁLISIS DE PAISES PARA LA DETECCIÓN DE CONFLICTOS AMBIENTALES. PROVINCIA DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

María Amalia Lorda
María Natalia Prieto
*Didáctica Especial de Geografía*
*Departamento de Geografía y Turismo.*
*Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca, Argentina)*

## Introducción

El espacio urbano actual expresa los sistemas económicos y sociales que lo crearon y lo sostienen, en un proceso de transformación permanente, por lo tanto la ciudad es dinámica, cambiante en el tiempo y en el espacio. Así la trama urbana evoluciona mediante los elementos nucleadores y barreras que además son parte del paisaje, los cuales expresan los cambios y las permanencias del mismo, así los componentes de una ciudad: calles, avenidas, plazas, funcionan de diferente manera según los períodos históricos o las épocas del año.

En Bahía Blanca el puerto, las estaciones de ferrocarril, el arroyo Napostá, los barrios planificados, el cruce de rutas entre otros han cumplido este rol. Son la materialización en el espacio de las decisiones políticas, socioeconómicas y culturales, que lo transforman y cambian su valor.

A su vez, el proceso de expansión de la ciudad se manifiesta en el paisaje periurbano. Este espacio -muy poco considerado tanto en estudios urbanos, en el ámbito escolar y universitario, como en los ámbitos de gestión- es una franja que circunda a la ciudad sin límites precisos, donde se entremezclan las actividades rurales y las urbanas como consecuencia del avance de la misma.

Todos los actores sociales son partícipes del proceso de construcción y transformación del espacio geográfico local. Desde este enfoque surge el compromiso de educar geográficamente a la sociedad, aportando a la formación y reconocimiento de los alumnos como ciudadanos activos, críticos, como actores sociales responsables en la dinámica urbana, desde el reconocimiento que sus acciones y decisiones generan impactos de diversa índole.

El objetivo de la comunicación es analizar, a partir de un elemento natural que atraviesa el paisaje rural, perirubano y urbano local -Arroyo Napostá- los diferentes usos y valoraciones que la sociedad le otorga en distintos contextos sociotemporales, y al mismo tiempo reconocer las problemáticas que lo afectan. Esto tiene por finalidad implicar a los alumnos en su espacio vivido desde los conflictos para actuar en él positivamente.

## 1. Napostá Grande: una unidad de paisaje singular en el espacio geográfico bahiense

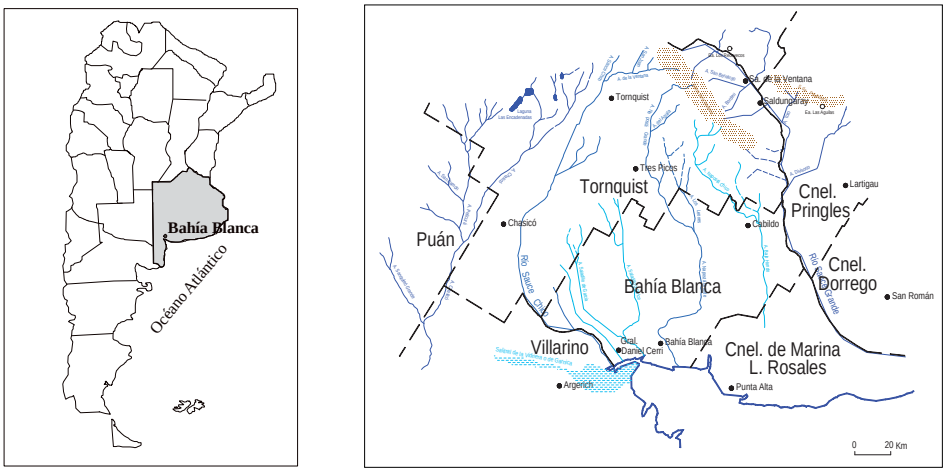
El cauce inferior del arroyo Napostá Grande representa uno de los principales componentes del sitio del espacio geográfico bahiense, asimismo una de las unidades geomorfológicas, además de las terrazas situadas al norte y noroeste y la planicie baja costera al sur (Bróndolo y Otros: 2004), del marco natural del núcleo urbano de Bahía Blanca.

El Arroyo Napostá Grande otorga singularidad al espacio geográfico que circunda, correspondiendo su último tramo al partido de Bahía Blanca (Figura 1). Tiene su origen en la vertiente suroccidental del Sistema de Ventana, en la confluencia de varios cursos menores que descienden del Cerro Napostá, al cual debe su nombre.

Enmarcado en la región pampeana, el relieve de la región es una extensa llanura interrumpida por las formaciones serranas del Sistema de Ventania. Las sierras forman un conjunto de cadenas montañosas casi exclusivamente constituidas por rocas paleozoicas, con cordones alineados y separados por amplios valles longitudinales que reciben el nombre de Abras. Se disponen en forma de arco orientado en sentido NO - SE, con un largo de 175 km y un ancho máximo de 80 Km. Estas

sierras forman dos alineamientos principales denominados cordones, de extensión desigual, cuyo punto de origen es en las sierras de Puan, al NO, distanciándose a más de 50km a medida que avanzan hacia el SE. El cordón occidental, constituido por las sierras de Puan, Curamalal, Bravard y de la Ventana, es elevado y con cerros que sobrepasan los 1000 m s.n.m, como el Tres Picos de 1243 m. El cordón oriental formado por las Sierras de las Tunas y Pillahuincó, es una ancha franja con cumbres esparcidas, separadas por valles longitudinales, mucho más suaves y redondeadas que las de la región occidental (Harrington, 1947).

Figura 1: Localización del área de estudio




Fuente: Bróndolo y Otros (1994)

Este sistema serrano constituye un factor muy importante en la dinámica ambiental pampeana, en la cual se inscribe el partido de Bahía Blanca (Banco Provincia, 1995): como barrera de captación de los vientos húmedos provenientes del noreste y como centro dispersor de las aguas pluviales dando origen a cursos fluviales que forman cuencas endorreicas en el oeste (Encadenadas y Chasicó) y exorreicas en el este (O.Atlántico), al cual pertenece el arroyo Napostá Grande.

Con una extensión de 110 km y una superficie de 1200 km2 la cuenca del Napostá Grande se subdivide en superior (desde la cabecera del arroyo hasta las estribaciones del cordón Curamalal), media (hasta paraje Puente Canesa; a 25 km de la localidad de Bahía Blanca) e inferior (desde Puente Canesa hasta desembocadura) las cuales adquieren singulares características. En sus tramos superior y medio, recorre el espacio rural con predominancia de actividades agrícola-ganadera, mientras que su tramo inferior corresponde al espacio peiurbano y urbano de Bahía Blanca.

Estructuralmente el relieve serrano controla el recorrido del curso fluvial. Su cauce superior se presenta encajonado con barrancas de altura significativa que van

desapareciendo a medida que disminuye la altura del relieve. Es singular destacar su cambio abrupto de dirección en el valle inferior del río cuya dirección noreste-sudeste se ve interrumpida debido a la presencia de una falla regional de basamento que orienta el mismo hacia la dirección noroeste-sureste hasta su desembocadura. Desde la fractura del curso hasta su desembocadura, la extrema horizontalidad del terreno, por la ausencia de pendientes, es la dominante paisajística condicionando el escurrimiento de curso, el cual se torna lento (Bróndolo y Otros, 1994).

El rasgo morfológico más importante es el "abanico de delta" formado por el Aº Napostá Grande y su cauce tributario, el Maldonado. Dicha geoforma, hoy inexistente por la acción antrópica, es consecuencia de la uniformidad del terreno, que obliga al curso principal a reducir su velocidad de escurrimiento y a depositar los sedimentos transportados a lo largo del fondo del cauce.

Su régimen pluvial es similar al comportamiento de las precipitaciones, por lo tanto la respuesta ante las mismas es rápida derivando en un aumento del caudal y en la emergencia de torrenteras (corrientes temporarias o subafluentes), siendo la causa de varias inundaciones registradas en la cuenca inferior que han afectado en gran medida a los terrenos aledaños y a la localidad. Como anecdótico pueden citarse las inundaciones de 1884, 1933, 1944, entre las más significativas por la magnitud de las precipitaciones y las pérdidas ocasionadas.

En su cuenca inferior, luego de atravesar la ciudad, encuentra su nivel de base en la bahía Blanca, en el Océano Atlántico, en cercanía de la localidad de White.

## 2. La influencia del Arroyo Napostá en la dinámica urbana

Desde los orígenes de Bahía Blanca hasta la actualidad el curso ha adquirido diferentes valoraciones. Su presencia, unida a la confluencia de otros factores estratégicos del sitio del espacio geográfico circundante (arroyo Maldonado, calidad de las tierras, disponibilidad de leña para combustible, y la cercanía a la costa o bahía) fue núcleo organizador del primer asentamiento estable "Fortaleza Protectora Argentina" en 1828 como fuente de abastecimiento de agua para consumo y riego de espacios de cultivos. Asimismo, otra de las funciones otorgadas al arroyo fue la de defensa militar durante la campaña de Rosas contra los indígenas, quien ordena la construcción de dos fosas, una de ellas en forma paralela al arroyo Napostá (Bróndolo y Otros, 1994).

Durante décadas el arroyo representó un obstáculo a la dinámica de la expansión ubana de la localidad *"dejando un espacio vacante que tardó varios años en ocuparse y quedar conectado a la ciudad"* (Bróndolo y Otros, 1994: 68). Posteriormente, con el

auge del ferrocarril (1884), a principios de siglo, la dinámica del arroyo adquiere singulares características al verse dificultado su libre drenaje por la disposición de las vías, paralelas al arroyo, las cuales actuaron como un dique de contención a modo de un micro relieve positivo que actuó como barrera para la expansión, acentuando la desarticulación urbana. Los trazados ferroviarios y el arroyo actuaron como límites-barreras al crecimiento urbano, hasta principios del siglo XX, que se incorporan a la trama urbana. Dicho proceso da origen a conflictos asociados a la desarticulación vial entre el área central y los barrios aledaños al curso; recurrentes desbordes producto del incremento de las precipitaciones en su cuenca superior y problemas ambientales propios de la dinámica urbana (contaminación por residuos sólidos, efluentes, etc). La solución a tales disfuncionalidades condujo, desde la gestión municipal y provincial, a la concreción de diversas obras de ingeniería hidráulica.

De acuerdo a relatos de antiguos pobladores, con frecuencia este curso de agua desbordaba e inundaba barrios aledaños por los cuales transitaba con una fuerza inusual.

Debido a esta situación Bahía Blanca fue escenario de recurrentes inundaciones. Este contexto condujo en 1947 a la concreción de dos grandes obras hidráulicas, aprobadas por la Provincia de Buenos Aires y por Miguel López Francés: la realización de un canal derivador para asegurar una repartición proporcional del caudal y la canalización del arroyo Maldonado, para ampliar su capacidad de conducción. A partir de la creación del canal derivador Maldonado –ubicado en el Parque de Mayo- esta situación es superada y desde las compuertas su caudal es regulado en forma permanente de acuerdo a las necesidades.

La emergencia de problemas urbanos propios de la dinámica de la ciudad promovieron, a fines de la década de 1.970, la concreción de una obra de gran magnitud e impacto en el espacio geográfico: el entubamiento de un tramo del arroyo, entre la calle Casanova -ingreso principal a un barrio parque distintivo en la ciudad integrado por viviendas de alta calidad - hasta la calle Brown. Motivaron esta decisión las distintas presiones que surgieron desde los actores sociales que vivían en proximidad al arroyo, quienes comenzaron a manifestar expresiones negativas respecto de la convivencia en este paisaje, debido a la presencia habitual de numerosos desechos sólidos y líquidos, que atraían la generación de distintos vectores. A esta circunstancia se unía además, la falta de conexión entre los barrios y el centro por comportase en algún sentido como barrera socioespacial.

Por lo tanto la finalidad de la obra se fundamentó en el mejoramiento y recuperación de un área ambientalmente degradada y en la necesidad de acrecentar la integración urbana. Para este último fin fue necesaria la construcción, sobre el entubado, de una avenida que permitió articular y otorgar continuidad urbana entre los espacios lindantes al arroyo.

Sin embargo, uno de las causas principales que impulsó esta obra fue la presencia de basura acumulada en el cauce. Ante esta situación y en un momento contextual en que los espacios verdes al interior de la ciudad aún no eran considerados como fortalezas en la planificación urbana, se decide "taparlo". Diez años después, aproximadamente, se produce una mirada distinta que se podría expresar como una "vuelta a la naturaleza", desde donde sí se plantea la revalorización y recuperación de espacios verdes en las ciudades. En este momento, adquiere gran valor tanto de uso como inmobiliario el espacio ubicado en el tramo anterior al entubado, donde se plantean incluso de manera espontánea actividades de esparcimiento y de recreación.

La desestimación de otras alternativas viables (educación ambiental a la población y otras) (Figura 2) en el marco de un manejo integral del recurso que involucre el largo plazo, limitó otras opciones que minimicen el impacto, y que podrían estar inscriptas en un plan de manejo integral del arroyo desde la perspectiva de la sustentabilidad ambiental, conservando sus cualidades y potencialidades en equilibrio con el desarrollo urbano.

A su vez, en la década del 90, sobre un sector del entubado se configura el "Paseo de las Esculturas". Surge con el objetivo de recuperar el espacio transformado tras las obras del entubamiento, en donde se emplazan obras de esculturas monumentales realizadas con desechos de material ferroviario.

El Paseo es hoy un lugar de encuentro de distintos grupos etarios convirtiéndose en el más valorado por la población cuya infraestructura y equipamiento permiten la práctica de diversas actividades de ocio.

Este sector del arroyo es el que mayores transformaciones ha sufrido. La obra del entubado significó la pérdida a cielo abierto del arroyo a lo largo de 4 km, el cual coincide con la presencia de sectores con predominio de viviendas de calidad media y alta.

Es importante destacar que desde la finalización del entubado hasta la desembocadura, el arroyo se presenta a cielo abierto: donde resurge la misma problemática planteada que condujo a la materialización entubado, desde la conjunción de viviendas muy precarias, depósitos de residuos sólidos y líquidos urbanos, a los que se unen cuestiones inherentes al marco natural (pendiente nula, escurrimiento lento, terrenos bajos y anegadizos).

Esta situación invita a reflexionar sobre la gestión integral de los recursos en beneficio del mejoramiento de la calidad de vida de todos los ciudadanos que habitan en proximidad del arroyo, en vez de priorizar el planteamiento de la situación ambiental de las clases más favorecidas. Estos aspectos son los que invitan a plantear con posterioridad el análisis con los alumnos de los distintos paisajes del arroyo, así como de las problemáticas asociadas.

A manera de síntesis, se resume en el siguiente cuadro los principales cambios ambientales vinculados al tramo inferior del arroyo, al mismo tiempo que es expresión de una heterogeneidad paisajística particular cuyo análisis aporta al conocimiento de este importante núcleo organizador en la ciudad.

Figura 2: Cambios en el arroyo Napostá a partir de diferentes prácticas

| Paisaje | Fechas clave | Cambios espaciales ambientales | Funcionalidad del arroyo | Problemas asociados |
|---|---|---|---|---|
| ARROYO A CIELO ABIERTO | 1828 | Fundación fortaleza protectora argentina. Fuerte<br>Parcelamiento del ejido de la fortaleza protectora<br>Definicón de ímites en las parcelas cercanas al napostá | Elemento estratégico como fuente de abastecimiento de agua potable y riego para cultivos.<br>La disponibilidad de leña para consumo (combustible)<br>Aptitud de los márgenes párale sentamiento temporal (acampar)<br>"Defensa militar" frente al avance indígena | Desbordes del curso |
| | 1884 | Llegada del ferrocarril: f.C.S y f.C.B.B.N.O.<br>Construcción de 2 puentes ferroviarios sobre el cauce del arroyo. | Abastecimiento de agua para riego de quintas<br>Fuente de agua para consumo y actividades domésticas. | Límite-barrera a la expansión urbana<br>Desarticulación urbana |
| | 1906 | Conformación del parque de mayo. Ubicado sobre los arroyos maldonado y napostá y las av. Alem y 12 de octubre. | Abastecimiento de cultivos y población.<br>Permitió la construcción de los lagos del paseo y del vivero. | Orientación del crecimiento de la ciudad sobre el eje de la av. Alem.<br>Definición de áreas con escaso desarrollo de actividades . |
| | 1950 | Construcción del derivador de aguas en el parque de mayo | Derivación del agua excedente del napostá<br>Abasteciéndose de agua para riego. | Modificación del cauce natural del arroyo. |
| | 1960 - 1968 | En 1960 la obra del puente carretero sobre la calle alsina se habilitaría permitiendo el acceso directo de los barrios al centro de la ciudad. En 1968 se construye un nuevo puente en la calle casanova | Abastecimiento de agua para riego. | Desarticulación urbana. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ARROYO ENTUBADO | 1970 | Entubamiento del arroyo napostá (primera etapa) y construcción y pavimentación de un avenida sobre el tramo entubado, con detalles de parquización y ornamentación.<br>Desde la calle casanova hasta la calle brown.<br>Primera etapa: desde la calle estados unidos hasta la calle liniers. | Saneamiento de un área degradada<br>Descongestionamiento del tránsito<br>Articulación urbana<br>Transporte<br>Colector de aguas pluviales | Creación de un paisaje artificial.<br>Modificación del cauce del arroyo. |
| | 1980 - 1990 | Segunda etapa del entubamiento. Desde liniers hasta eliseo casanova (3000 m).<br>Desde parque de mayo hasta casanova se presenta a cielo abierto.<br>Construcción del paseo de las esculturas: entre las calles casanova y sarmiento | Conducción, en articulación con el canal maldonado, de los excedentes fluviales de la cuenca alta frente a eventuales precipitaciones.<br>Saneamiento de un área afectada por los desbordes del curso.<br>Red de desagüe pluvial del sector este de las vías del ferrocarril general roca.<br>Espacio lineal de recreación y esparcimiento, en continuidad con el parque de mayo, sobre el cual se emplazaron obras de escultura monumental, además de una fuente que aporta a la ornamentación del paseo. | La sociedad de arquitectos de bahía blanca (1986) plantean que a consecuencia del entubado se produjeron:<br>Destrucción de la cuenca y del paisaje natural e histórico vinculado al mismo<br>Pérdida de la identidad de los asentamientos barriales, a los cuales napostá sirvió de límite (la falda y bella vista)<br>Conflictos entre organismos estatales, ferrocarriles, vialidad, hidráulica a causa puntos circulatorios no resueltos.<br>Entre las calles fuerte argentino, casanova y el parque de mayo, la carencia de espacios para el tránsito vehicular define una nueva problemática: la congestión y accesibilidad vehicular. |
| Arroyo a cielo abierto | | Desde calle brown hasta la desembocadura. | Vertedero de residuos urbanos. | Foco de roedores.<br>Depósito de residuos líquidos y sólidos urbanos.<br>Contaminación .<br>Inundaciones por desborde. |

**Fuente:** Elaboración propia sobre la base de Bróndolo y Otros (1994) y Fuentes(2004).

## 3. Una metodología para le detección de singularidades en el paisaje

El paisaje es el aspecto visible del espacio geográfico. Constituye una fuente de información para detectar y evaluar recursos, potencialidades, impactos, conflictos y problemáticas ambientales que orienten el planteo de pautas de gestión.

Los paisajes están compuestos por distintos caracteres morfológicos, estructurales y funcionales que se inscriben en un contexto espacio-temporal. Esto le otorga una complejidad creciente dada por las distribuciones de las formas físicas y las creadas por los grupos humanos, que son el resultado de los elementos materiales de la producción en distintas escalas temporales, ritmos lentos, rápidos, cortos y largos.

El paisaje es el aspecto visible del espacio geográfico, compuesto pro elementos materiales e inmateriales, que son la expresión de los elementos naturales y culturales que lo integran, los cuales se hallan interrelacionados de manera dialéctica, cuya dinámica se debe a los procesos que los generan, como a la evolución de la "unidad paisaje" en conjunto.

Además, es posible identificar funciones diversas de acuerdo a la predominancia de ciertos aspectos en un momento dado, que son el resultado de las pautas culturales, decisiones políticas y socioeconómicas del grupo humano que lo ocupa, apropia y utiliza sus potencialidades. Estas características fundamentales, fisonomía y función, permiten dividirlo en sectores tangibles o unidades geoespaciales, y son un medio que facilita el uso reinformación paisajística con fines prácticos..

Las *unidades de paisaje* constituyen un aporte teórico y metodológico de gran importancia, debido a que resultan de la unión entre los componentes naturales predominantes y las acciones humanas. A través de las técnicas y el modelo económico imperantes de cada época, dan una nueva fisonomía al espacio geográfico (Gómez Mendoza y Otros, 1999). A su vez, aportan una serie de elementos significativos y operacionales puesto que las unidades de paisajes pueden ser localizadas, social, espacial y culturalmente. En ellas, tanto las acciones como los objetos adquieren distintas significaciones de acuerdo al momento histórico-contextual (Santos, 2000).

En estos últimos años, dentro del equipo de investigación que integramos en el Departamento de Geografía y Turismo de la Universidad Nacional del Sur, se desarrollaron dos proyectos de investigación, a través de los cuales se lleva a la práctica en el suroeste bonaerense, esta metodología específica. En uno de los proyectos, es adaptado el criterio de clasificación por *dominancia de elementos estructurales y funcionalidad en la determinación de unidades de paisajes*, correspon-

diente a M. Bovet Pla y J. Ribas Vilàs (En De Bolós, 1992).y se delimitan unidades geoespaciales en el espacio regional de Bahía Blanca. Con posterioridad, en una segunda etapa, la investigación se profundiza y en el proyecto subsiguiente, se detectan y estudian problemáticas concretas que lo afectan.

En ambos casos las finalidades se orientan a establecer clasificaciones operatorias en el suroeste bonaerense, así como determinar las potencialidades, restricciones y problemas dominantes en las distintas unidades de paisaje, de manera que faciliten delinear estrategias para la gestión de este área, en el marco del desarrollo sustentable, así como a contribuir a la conceptualización teórica del paisaje (Lorda y Otros, 2002).

Con el objeto de operacionalizar esta metodología en diferentes ámbitos educativos, se propone la misma para el estudio de un elemento característico del espacio de Bahía Blanca: el arroyo Napostá.

## 4. Propuesta de trabajo a partir de la determinación de unidades de paisaje en el arroyo Napostá Grande

El arroyo Napostá Grande constituye un paisaje en constante transformación a lo largo de diferentes períodos. Sin embargo, no es frecuente el estudio del mismo en establecimientos educativos, como así tampoco el análisis de las diferentes acciones que se evidencian durante su recorrido, las cuales son el resultado de lógicas socioespaciales diversas.

La propuesta consiste en analizar a partir de diversos recursos didácticos (material fotográfico, cartografía y documentos históricos, e investigaciones de referencia), la unidad de paisaje "el arroyo Napostá", a partir de sus cambios ambientales, las permanencias, y su funcionalidad en diferentes contextos. En el mismo sentido, se prioriza la identificación de situaciones problema, y la interpretación de las acciones tanto individuales como colectivas implementadas y posibles de implementar, sobre la consideración del papel activo del ciudadano en la construcción de un espacio sostenible.

La finalidad de la experiencia consiste en acercar al alumno al espacio vivido desde un elemento nucleador del sitio del espacio geográfico local y por lo tanto de gran significatividad. Al mismo tiempo aportar a la formación de actitudes y valores democráticos que sustenten prácticas de actuación éticas para con el medio ambiente.

A partir de su análisis se procede a cumplimentar los siguientes pasos:

- Interpretación del paisaje y de la tipología, desde el reconocimiento de los elementos que lo definen;
- Identificación de unidades de paisaje diferenciales de acuerdo a la predominancia de los elementos del mismo, las cuales se presentan a continuación siendo definidas por los alumnos con la orientación del docente:
    - Unidad de Paisaje a cielo abierto (Un Arroyo para mostrar y disfrutar); (Figura 4 y 5)
    - Unidad de Paisaje entubado; (Un Arroyo ausente...)(Figura 6 y 7)
    - Unidad de Paisaje a cielo abierto (Un Arroyo para esconder...) (Figura 8 y 9)

Figura 4

Figura 5

Figura 6

Figura 7

Figura 8

Figura 9

- Formulación de un título distintivo que lo caracterice;
- Localización en un plano de los paisajes resultantes;
- Reconocimiento, enumeración y jerarquización de los problemas ambientales asociados a cada unidad de paisaje;
- Instancia de reflexión acerca de los actores sociales involucrados y de las responsabilidades de los mismos en relación a dichas disfuncionalidades;
- Formulación de pautas- propuestas de acción que mejoren la relación entre el recurso y los ciudadanos;
- Evaluación de la prefactibilidad de las propuestas;
- Puesta en común: intercambio docente-alumno

Es importante destacar que el análisis y determinación de unidades de paisaje puede ser complementado con trabajo de campo que incorpore observación directa, entrevistas a vecinos, y otros actores que utilicen estos espacios.

A través de la definición de unidades paisaje se favorece que los alumnos adquieran el conocimiento para la comprensión de los problemas ambientales característicos de su espacio geográfico local-entorno en miras a promover la toma de conciencia de la complejidad de los mismos y la necesidad de promover acciones racionales- conductas- orientadas a su protección y conservación.

## Reflexiones finales

A partir del estudio del paisaje local es posible implicar a los alumnos en su espacio vivido de manera activa, desde el análisis dinámico de los usos y valoraciones que los grupos humanos realizan en la organización del espacio. De este modo comprender la complejidad y heterogeneidad del espacio geográfico del cual todos formamos parte.

Es posible apreciar que el arroyo, presenta a lo largo de su recorrido diferentes "calidades o expresiones visuales" que desencadenan distintas valoraciones, expresadas en sentimientos de rechazo y aceptación por parte de la población local, de acuerdo a cuestiones vinculadas a la percepción y subjetividad de los actores.

Esta situación encuentra su fundamento en las diversas modificaciones, alteraciones, diversidad de usos, las cuales han favorecido el deterioro de las condiciones ambientales en algunos tramos del arroyo y en otros su mejoramiento.

La Geografía cumple una función primordial en el fortalecimiento del papel del ciudadano en el espacio vivido, ya que de manera constante, a través de estudios

de caso concreto se puede reflexionar y llevar a la práctica propuestas tendientes a actuar positivamente en él, con un mayor compromiso y responsabilidad.

La necesidad de abordar los problemas ambientales que afectan al espacio geográfico local, en el contexto de la educación formal se convierte en el puente para revertir la situación actual de degradación de los recursos, y así orientar conductas responsables en la construcción de un espacio social sustentable, donde, individual y colectivamente, se sientan parte y actores del mismo.

En otras palabras la educación geográfica permite: aprender a pensar el espacio geográfico y el medio ambiente como proceso social, construir el conocimiento a partir de la realidad inmediata desde los problemas ambientales locales, en relación a otros contextos espacio temporales, adquirir valores que permitan construir una sociedad sustentada en el respeto por el ambiente y por los diferentes grupos que lo construyen (Bróndolo y Lorda, 1999).

La educación ambiental resurge entonces, como una perspectiva que debería impregnar todo el sistema educativo, de modo que se lleve acabo desde y en el entorno, pero sobre todo para (en beneficio de) el mismo, cuyos fines fueron claramente expuestos por la Conferencia de Belgrado (1975) *"ayudar a las personas y grupos sociales para que ellos mismos adquieran la conciencia, los conocimientos, las actitudes, las aptitudes y las capacidades de evaluación y de participación para afrontar los problemas ambientales e intentar resolverlos"* (Marrón Gaite, 2000)

## Bibliografía

BANCO PROVINCIA. *Diagnóstico ambiental de la provincia de Buenos Aires. Aspectos básicos*, tomo I. Buenos Aires: Ediciones Banco Provincia.

BANCO PROVINCIA. *Diagnóstico ambiental de la Provincia de Buenos Aires; 1997. descripción de los sistemas ambientales de Tandilia, interserranos de Ventania y de la vertiente austral de Ventania,* tomo II. Buenos Aires: Ediciones Banco Provincia.

BENEJAM, P. y PAGÉS, J. (Coord.) y Otros. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona : Ed. Horsori, 1998. 249 p.

BRÓNDOLO, M y LORDA, Amalia. *El valor de la Geografía en la formación y educación ambiental en el próximo milenio*. Publicado en VII Encuentro de Geógrafos de América Latina. Formas de Integración Regional y Hemisféricas. 22 al 26 de marzo. Universidad de Puerto Rico. San Juan. 1999.

BRÓNDOLO, M y LORDA, Amalia. *La geografía y la temática ambiental en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Publicado en Unión Geográfica Internacional. Comisión de Educación Geográfica. La enseñanza de la Geografía frente a un mundo en cambio. 19 al 24 abril. Universidad Nacional de Cuyo. 1999.

BRONDOLO, M. y LORDA, M.A. *La formación de formadores desde la Didáctica de la Geografía*. 2das. Jornadas Platenses de Geografía. Dto. De Geografía. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. La Plata, 2000.

BRÓNDOLO, Margarita y Otros. *Redefinición de Unidades geoespaciales, potencialidades y problemáticas ambientales como base para la gestión del desarrollo sostenible. Suroeste Bonaerense.* (1996-1999). Proyectos de Grupos de Investigación. Departamento de Geografía. UNS.

BRÓNDOLO, Margarita; CAMPOS, M., ZINGER, A.; DEL POZO, O. y LORDA, M.A., 1994. *Geografía de Bahía Blanca*. Bahía Blanca: Ed. Encestando, 1994. 200 p.

DE BOLÓS, M. (Dir.). *Manual de Ciencia del Paisaje. Teoría, métodos y aplicaciones*. Barcelona: Ed. Masson,1992. 273 p.

DELORS, J. (Pres.), 1996. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI*. Madrid: Ediciones Santillana,1996.

FUENTES, Ana María. *Transformación ambiental en el valle inferior del arroyo Napostá Grande.* Tesis de Grado. Licenciatura en Geografía. Bahía Blanca: Departamento de Geografía y Turismo. UNS, 2004. 215p.

GÓMEZ MENDOZA, J. (Dir.); MATA OLMO, R.; SANZ HERRAIZ, C.; GALIANA MARTÍN, L.; MANUEL VALDÉS, C. y MOLINA HOLGADO, P. *Los paisajes de Madrid: naturaleza y medio rural*. Fundación Caja Madrid. Madrid:Alianza Editorial, 1999. 305 p.

HARRIGNTON, Horacio. *Explicación de las hojas geológicas 33m y 34m. Sierras de Curumalal y de la Ventana*. Provincia de Buenos Aires: Ministerio de Industria y Minería, 1947.

HERNÁNDEZ CARDONA, Xavier. *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2002.186 p.

LA NUEVA PROVINCIA. Cien años de periodismo. 1898-1998. Bahía Blanca: Ed. La Nueva Provincia, 1998. 318 p.

LORDA, María Amalia.; BRÓNDOLO, Margarita, ZINGER, Susana, CAMPOS, Marta y DEL POZO, Olga. Definición de unidades geoespaciales-problema como base para la gestión del desarrollo sostenible en el Suroeste Bonaerense. *Revista Universitaria de Geografía*, 2002, vol. 9, nº 2, p.49-66. Departamento de Geografía. UNS. Bahía Blanca:EdiUNS.

PODESTÁ, Susana. *La práctica docente. Saberes y vivencias*. Buenos Aires: Editorial Comunicarte, 2004. 91 p.

SANTOS, Milton., 2000. *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Barcelona: Ed. Ariel, 2000. 348 p.

ZINGER, A. y Otros. *Definición de unidades geoespaciales-problema en el suroeste bonaerense. Potencialidades, restricciones y conflictos ambientales*. (1999-2001) Proyectos de Grupos de Investigación. Dto. de Geografía. UNS. Directora MSc. Susana Zinger.

# DESARROLLO SOSTENIBLE, GLOBALIZACIÓN Y EDUCACIÓN EN VALORES AMBIENTALES DESDE LA GEOGRAFÍA. UNA PROPUESTA METODOLÓGICA EN EL MARCO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.

María Jesús Marrón Gaite
*Departamento de Didáctica de las CC. Sociales*
*Universidad Complutense de Madrid*

## 1. Introducción

La Geografía, como ciencia social y ciencia de la Tierra, ha tenido siempre en la cultura occidental una importante función educativa. Función que en el momento presente adquiere especial interés y relevancia en la formación de los ciudadanos del siglo XXI, como miembros que son de una sociedad especialmente compleja, que interactúa con un espacio multifuncional, diverso y globalizado a la vez, y en la que los cambios se producen de forma vertiginosa. El presente trabajo persigue llamar la atención acerca de este papel de la ciencia geográfica en relación con la educación en valores ambientales y de compromiso ético relacionados con el desarrollo sostenible. Entendemos que la Geografía ha de contribuir a la creación de una conciencia social rigurosa, capaz de comprender y valorar con criterio propio las interacciones que se producen entre el medio físico y los colectivos humanos que lo habitan, así como las causas que las motivan y las consecuencias que generan en un momento, como el presente, caracterizado espacial, social y económicamente por la globalización.

Es verdad que los valores universales pueden ser inculcados a los miembros de una sociedad desde cualquier ciencia, pero también es cierto que desde cada una de ellas pueden trabajarse, además, valores más específicos relacionados con los contenidos que le son propios. La Geografía, en su faceta de ciencia de la Tierra, prestará atención al desarrollo de valores medioambientales y de colaboración con la Naturaleza, al tiempo que, desde su vertiente humana, perseguirá el desarrollo de los valores sociales. La educación geográfica ha de incluir, por tanto un determinado valor ético que configure una actitud comprometida hacia el entorno natural y social en el que se desenvuelve la vida de la persona. Este valor podrá ser distinto en razón de los patrones culturales de cada pueblo o época, pero siempre deberá responder a una ética ambiental o geográfica, que presida las relaciones entre espacio, Naturaleza y sociedad. Enseñar Geografía es algo más que transmitir conocimientos científicos. Es, además, inculcar y potenciar en el alumnado el desarrollo de unos valores, en base a los cuales desarrollará su comportamiento.

Consideramos que para alcanzar estos objetivos es necesario abordar la enseñanza-aprendizaje de Geografía de forma innovadora y apostar por la enseñanza activa y participativa, propiciadora de aprendizajes significativos transferibles a la vida. El *Espacio Europeo de Educación Superior (E.E.E.S.)* ha llamado la atención acerca de la necesidad que existe de poner en práctica esta metodología, que concede una importancia capital al alumno en la construcción de su propio saber. En este trabajo dedicamos una atención especial al tratamiento de esta cuestión.

## 2. Globalización, Geografía y desarrollo sostenible

El término globalización viene usándose desde hace un par de décadas de forma profusa en todos los niveles del debate público. Es un término que está de moda. Aunque su conceptualización es vaga y difusa, no habiendo consenso en su definición, en líneas generales se entiende por globalización al fenómeno de eliminación de fronteras que afecta a múltiples campos: económico, político, social, cultural, ambiental etc., y que tiene como resultado la construcción de un espacio de relaciones único, mundial e integrado. El término está de moda porque es, quizás, el que mejor define el actual orden internacional. PARODI (2005, 36) ha escrito recientemente: "todo lo que acontece en el mundo actual, sea positivo o negativo, parece ser consecuencia de la globalización". Y tiene razón. La propia difusión del término a escala planetaria es una prueba de su presencia en todas partes. En el mundo actual la globalización lo impregna todo. Es un fenómeno de interdependencia de escalas. Así mismo el término ha adquirido una fuerte carga emotiva. Considerada por unos como beneficiosa, una clave para el desarrollo

económico del mundo en un futuro más o menos próximo, es considerada por otros como un fenómeno negativo, que propicia una mayor desigualdad en la distribución de la riqueza entre los distintos países del mundo, al tiempo que destruye gran parte de la riqueza biológica del planeta al atentar contra la biodiversidad natural. Lo cierto es que a nadie deja indiferente, pues sus efectos han supuesto un nuevo orden planetario, han propiciado nuevas relaciones de las sociedades con el territorio que ocupan y con la Naturaleza en general y han generado nuevas condiciones de vida para los hombres y mujeres del siglo XXI, condiciones que combinan aspectos positivos y negativos.

No cabe duda de que los avances de las tecnologías de la información y la comunicación, especialmente de Internet, que tan importante papel juegan en la globalización, han aumentado de un modo hasta ahora inimaginable la difusión de los conocimientos y de la tecnología en general. Se han difundido métodos de producción, técnicas de gestión, políticas de desarrollo científico y económico, estrategias de mercado, etc., que han permitido a muchos países iniciar el camino hacia el desarrollo económico, político y social. Así mismo, gracias al desarrollo de los transportes y a la reducción de los costes, las distancias se han "pulverizado" y los desplazamientos de personas se han incrementado espectacularmente -de forma hasta ahora desconocida- a lo largo y ancho del planeta, lo que ha favorecido el contacto entre los distintos pueblos y culturas del globo, con el consiguiente enriquecimiento cultural que de ello se deriva. Otros beneficios potenciales de la globalización serían: el mejor aprovechamiento de los recursos del planeta, el acceso universal a la cultura y a la ciencia, la cooperación internacional, el desarrollo de un sistema internacional de protección de los derechos humanos, etc.

Pero a los aspectos positivos de la globalización se unen numerosos aspectos negativos derivados del modo en que el proceso se ha desarrollado y que están en la base misma de su concepción inicial. En primer lugar, hay que señalar que los beneficios de la globalización son selectivos espacialmente, es decir, no repercuten en todos los pueblos y gentes del planeta, sino que favorecen únicamente a "unos pocos", a los países ricos y desarrollados, aumentando cada vez más las diferencias existentes entre ricos y pobres, entre el Norte y el Sur. Existen dos espacios claramente diferenciados en el mundo global: los globalizadores y los globalizados. Un mundo único, pero injustamente repartido. Se globalizan los medios de comunicación, la tecnología y los medios de producción, los recursos del planeta y los recursos humanos, pero sólo "unos cuantos" se benefician de ese proceso globalizador. La globalización tal y como está concebida, basada en la competitividad y en el desarrollo sin límites, a la vez que integra a nivel mundial la producción y el mercado, incrementa la pobreza de los sectores más pobres, al tiempo que destruye sus recursos naturales. La globalización, además de acrecentar la distancia

entre países ricos y pobres, está destruyendo numerosos ecosistemas naturales de importancia global para el planeta, muchos de los cuales se encuentran en países subdesarrollados o en vías de desarrollo, como es el caso de la Amazonia, está reduciendo ostensiblemente la biodiversidad del planeta y poniendo en serio peligro el equilibrio natural de amplias zonas del mismo.

No debe extrañar, por tanto, que frente a este modelo globalizador, basado en la competitividad y en el desarrollo sin límites, que actúa como un auténtico depredador de la Naturaleza, hayan surgido numerosas voces de científicos y pensadores, así como de movimientos ciudadanos que se oponen a él radicalmente y proponen modelos alternativos. MILTON SANTOS, geógrafo brasileño de reconocido prestigio internacional en el tratamiento del tema, recientemente fallecido, expresaba su rechazo a la globalización con las siguientes duras palabras, que personalmente asumimos:

> La globalización, tal y como está planteada en la actualidad, es para la mayor parte de la humanidad una fábrica de adversidades. La pobreza aumenta en las clases bajas y las clases medias pierden calidad de vida ... La mortalidad infantil permanece, a pesar de los progresos médicos y de la información. La educación de calidad es cada vez más inaccesible para la gente humilde. El equilibrio del planeta se destruye progresivamente de forma irreversible a impulsos de un desarrollo sin límites, que sólo beneficia a los habitantes de los países ricos. Todo ello está motivado por el desarrollo desmesurado de los comportamientos competitivos que actualmente caracterizan a las acciones hegemónicas. Todos esos males son directa o indirectamente imputables al presente proceso de globalización (SANTOS, 2001, 19-20).

Frente a ello este autor considera, y nosotros con él, que aún estamos a tiempo de construir un mundo nuevo mediante una globalización más humana y más respetuosa con nuestro planeta. Una globalización que abandone el pensamiento único y desarrolle *la conciencia universal*, pues por primera vez en la Historia de la Humanidad se puede constatar la existencia de una universalidad empírica, generada gracias a los avances tecnológicos. El concepto de universalidad ha dejado de ser una elaboración abstracta en la mente de filósofos y pensadores, pasando a ser una experiencia ordinaria de cada persona, pues lo universal está presente en todos los momentos de nuestra vida cotidiana, al tiempo que lo que nos es más cercano, lo local, se proyecta en lo global. La globalización podría plantearse de forma positiva en beneficio de toda la Humanidad y con el respeto por el medio ambiente, por encima de intereses económicos e ideologías dominantes, aprovechando las oportunidades que nos da la interdependencia entre los países del mundo para extender esa universalización no sólo al mercado libre y al flujo de capitales, sino a la igualdad de derechos y oportunidades para todos los habitantes del planeta, *basada en la cooperación mundial*, en lugar de la competitividad. Con el respeto, a su vez, por la Naturaleza y el medio ambiente (CALVO BUEZAS, 2003), tanto a nivel planetario como en las escalas nacionales y locales.

Quizás las acciones más llamativas, en contra de la globalización -por el eco que de ellas hacen los medios de comunicación- son las llevadas a cabo por el *Movimiento de Resistencia Global o Antiglobalización,* que rechaza el actual modelo de mundialización, por considerarlo -entre otras cosas- competitivo, selectivo, excluyente, destructor de la diversidad cultural de la humanidad y *aniquilador de la biodiversidad del planeta*. El movimiento surgió en 1999 como oposición a la mundialización impuesta por los grandes organismos financieros y las empresas multinacionales, que ejercen el control sobre las instituciones y la economía mundial. Se resiste a aceptar la actual situación y lucha para evitar que los países ricos sean más ricos y los pobres más pobres. Las características y la ideología de los colectivos que lo integran son muy diversas, pero todos ellos tienen un objetivo común: manifestar al mundo que otro modelo de organización mundial puede llevarse a cabo, tal y como reza su lema: *Otro mundo es posible*.

Ante este panorama, propio del momento actual ¿Cuál ha de ser el papel de la Geografía en relación con la problemática medioambiental? A nuestro juicio, la Geografía, como ciencia social y ciencia de la Tierra juega un importante papel en el tratamiento de esta cuestión, debido a la necesidad que existe de buscar explicación a los nuevos *problemas medioambientales* que la drástica modificación producida en las relaciones entre el hombre y el territorio plantea en la actualidad, con el fin de ofrecer soluciones. Problemas de distinta naturaleza derivados de la mundialización de la actividad humana, surgidos a distintas escalas espaciales, pero interconectados a nivel global. Algunos de ellos, como el cambio climático, el efecto invernadero o la perdida de biodiversidad natural, por señalar algunos de los más destacados, se manifiestan a escala planetaria, mientras que otros, como la contaminación de las grandes ciudades o la erosión de los suelos, por ejemplo, lo hacen a escala nacional, regional o local. La Geografía debería ser capaz de explicar la diversidad de espacios existentes, las desigualdades territoriales y sociales que se dan en el planeta y dentro de los propios países o naciones, los efectos que la acción humana está teniendo sobre la Naturaleza y el medio ambiente y las causas que los motivan, y tratar de aportar soluciones desde una amplia perspectiva científica y humanística, ya que se hace necesario poner límites a un desarrollo ilimitado en un espacio -el planetario- que es limitado.

Las propuestas de cambio hacia un desarrollo limitado se iniciaron a nivel internacional con la *Conferencia de las Naciones Unidas sobre el medio Humano*, celebrada en Estocolmo, en 1972, la cual, en su informe final, instaba a los distintos países a que, sin renunciar al progreso, orientasen su política de desarrollo atendiendo al impacto ambiental que pudieran tener, al tiempo que trabajasen para acortar las distancias existentes entre los países desarrollados y los del Tercer Mundo. El principal logro de esta Conferencia fue que hizo patente la necesidad

de mantener algún tipo de organización internacional, que actuase como estímulo de cara a los distintos gobiernos, respecto a la importancia de los problemas ambientales a la hora de diseñar cualquier acción política, educativa o de carácter productivo (NOVO, 2003). Se hacia evidente ya la necesidad de arbitrar acciones de cooperación entre todos los países para lograr una política coherente y efectiva a escala mundial. En esta misma línea, en 1983, también a instancias de las Naciones Unidas, se constituyó la *Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo*, más conocida como Comisión Brundtland. En ella, tras analizarse la situación mundial de aquel momento, se llegó a la conclusión de que el camino tomado por la sociedad era equivocado y que acabaría por destruir el planeta, al tiempo que condenaba a la pobreza a un sector cada vez más amplio de la Humanidad. Para corregir esa situación se propuso un modelo de desarrollo más justo y equitativo, al tiempo que más respetuoso con la Naturaleza. Brundtland, presidenta de la Comisión y ex Primera Ministra noruega, elaboró en 1987 el informe de dicha reunión. En él se formula por primera vez el concepto de *desarrollo sostenible*, el cual se define como *"aquel que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades"*. El informe insta a la sociedad a practicar una ética para *la sostenibilidad* a través de la gestión participativa de los bienes y servicios, en busca de la satisfacción de las necesidades de todos, compatible con la conservación de los ecosistemas. La propuesta supone un intento radical de hacer compatible el desarrollo con el medio ambiente, al poner de relieve el concepto de *límite,* entendido como la capacidad de carga del planeta para soportar y neutralizar los impactos de la acción antrópica. A partir de este momento se universaliza el concepto de sostenibilidad como marco de encuadre de las políticas medioambientales y de crecimiento económico. Éste se refuerza en la *Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*, celebrada en Río de Janeiro en 1992, en la que se reunieron representantes de 160 países con el objetivo de establecer unas líneas de actuación a nivel mundial que contemplaran de forma integrada el desarrollo económico y la protección ambiental, señalando la necesidad de adoptar modelos y procesos de desarrollo sostenible. Los acuerdos de esta Conferencia para caminar hacia un desarrollo sostenible fueron recogidos en lo que se conoce como *Agenda 21;* como resume GÓMEZ PLAZA (2004, 171), "su finalidad es fomentar aquellas medidas encaminadas a conseguir un mundo próspero, justo, habitable, fértil, compartido, limpio y de las personas", para lo que se plantean múltiples medidas de cooperación internacional.

El concepto de desarrollo sostenible, supone la superación del antropocentrismo ecológico, que ha llevado al hombre a sobreexplotar los recursos naturales, y propone la reflexión acerca de que el ser humano también forma parte del entramado ecológico, cuyos mecanismos debe respetar, si no quiere provocar su propia destrucción. En él, además de las facetas ambiental y económica, se contempla un

tercer componente: el componente social, el cual responde a la evidencia de que el deterioro ambiental está tan asociado con la opulencia de los estilos de vida de los países desarrollados, y de las elites de los países en vías de desarrollo, como con la pobreza y la lucha por la supervivencia de los marginados de cualquier lugar del mundo.

## 3. Una propuesta metodológica para la educación en valores mediambientales desde la geografía en el marco del espacio europeo de educación superior: la enseñanza activa

La educación en valores medioambientales desde la Geografía en la era de la globalización supone la necesidad de enseñar y aprender esta disciplina con una metodología innovadora, acorde con las necesidades educativas de los ciudadanos del siglo XXI, que sea capaz de aportar una visión amplia y enriquecedora acerca de la compleja realidad socioespacial del momento actual en sus múltiples escalas y vertientes. Esto supone la necesidad de que el profesorado esté abierto a las distintas corrientes científicas que configuran el panorama actual de la ciencia geográfica y de su didáctica, para evitar caer en visiones reduccionistas y mutiladoras de la realidad, tan frecuentes en los estudios especializados actuales.

La Geografía en el comienzo del tercer milenio se presenta como una ciencia plural conceptual y metodológicamente, pero cada vez más centrada en el análisis de las relaciones sociedad-Naturaleza desde un enfoque ampliamente humanista, donde más que el estudio de los fenómenos interesa hallar el significado de los mismos y el valor que tienen para el individuo en base a las percepciones personales que tiene de la realidad. Desde esta perspectiva, la Geografía tiene un importante papel educativo, pues es capaz de facilitar la comprensión de los grandes cambios socioespaciales que se han producido y se están produciendo en el momento actual, desde la expansión del consumo a los grandes movimientos migratorios, la formación de núcleos de población cada vez más heterogéneos y multiculturales, el efecto de la globalización en las culturas y economías locales o el impacto del desarrollo económico y tecnológico sobre el medio ambiente. Esto supone apostar por una disciplina con nuevos contenidos. Una disciplina, como señaló ESTÉBANEZ (1996, 19), alejada de "una Geografía inventario referida a marcos inmutables" y más centrada en "intentar comprender el mundo que nos rodea así como los cambios probables de futuro". Una disciplina que pueda ayudar al individuo a comprender por sí mismo las paradojas del lugar en el que vive y sus conexiones con el espacio

globalizado, así como las nuevas relaciones espaciotemporales producidas por los nuevos avances tecnológicos y por la globalización.

Esta concepción acerca de cómo ha de enfocarse la enseñanza-aprendizaje de la Geografía supone, además, apostar por una metodología global e integradora que potencie el aprendizaje multidisciplinar, que favorezca el aprendizaje completo (el saber, el saber hacer y el saber ser) y que capacite al alumno para comprender la multicausalidad de los procesos y la valoración ponderada de las variables que los configuran. Este modo de hacer se fundamenta en los principios de la *enseñanza activa* (Figura 1), en la cual el educando no puede considerarse a sí mismo ni ser considerado como un mero receptor de contenidos elaborados, sino que, por el contrario, ha de participar activamente en el proceso de aprendizaje, tanto a través de actuaciones individuales como mediante la participación en equipos de trabajo y en la realización de proyectos compartidos. Es una enseñanza personalizada, que potencia en el alumno el interés por entender el mundo y las cosas, le ayuda a transferir el conocimiento de los contenidos que trabaja académicamente a la vida real y favorece el desarrollo de la motivación intrínseca, la cual supone, entre otras cosas: el deseo personal de aprender, el gusto por el aprendizaje autónomo y el interés por aprender a aprender. Aspectos, todos ellos, de trascendental importancia, pues condicionan la capacidad del individuo para aprender a lo largo de toda la vida.

Frente a la enseñanza tradicional, basada en presupuestos conductistas y en un aprendizaje teórico y memorístico, en el que la adquisición de nuevos conocimientos se fundamenta en la asociación de ideas no relacionadas con los conceptos ya existentes en la estructura cognitiva de la persona, la *metodología activa* opta por una enseñanza potenciadora del *aprendizaje significativo*, dotado de sentido para el sujeto que aprende. La teoría del aprendizaje significativo, elaborada por AUSUBEL, NOVAK Y HANESSIAM (1976), de la Universidad de Cornell, considera al alumno como un agente activo del proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual construye su conocimiento a partir de su propia experiencia cognitiva. Parte de la base de que el sujeto cuando inicia el aprendizaje de un nuevo contenido no lo hace partiendo de la nada, sino que lo hace a partir de unas ideas y representaciones mentales previas, y es partiendo de ellas como construye significados nuevos . Desde este enfoque, el aprendizaje es un proceso de interiorización por parte del sujeto. Un proceso de construcción de conocimiento como resultado de las interconexiones coherentes entre lo que sabe y lo que aprende.

Estamos totalmente de acuerdo con este modo de entender el aprendizaje y consideramos que todo profesor que quiera obtener resultados positivos en la acción docente ha de dedicar una atención especial a la detección de las ideas o conocimientos previos que sus alumnos tienen sobre los contenidos que se vayan a trabajar, para, a partir de ellos, regular y programar la acción didáctica, de forma

que permita al alumnado ir construyendo su propio saber de forma personalizada mediante el incremento de sus redes de conocimiento. Únicamente así el aprendizaje será sólido, duradero y transferible a la vida.

Especial importancia tiene optar por este modelo metodológico en temas como el que nos ocupa en este trabajo, referido a la *educación en valores medioambientales*, ya que su tratamiento supone la necesidad de trabajar de forma rigurosa el ámbito de las actitudes personales, desarrollando en los estudiantes una actitud responsable hacia el medio ambiente, capaz de comprender los múltiples problemas que el desarrollismo actual plantea y de potenciar el desarrollo de la responsabilidad personal y colectiva hacia el medio ambiente. Esto requiere, necesariamente, el tratamiento de los temas ambientales desde los tres grandes ámbitos del conocimiento: conceptual, procedimental y actitudinal. Sólo desde este tratamiento, potenciador del aprendizaje completo e integral de los temas medioambientales, se podrá conseguir que los alumnos generen actitudes de respeto y colaboración con la Naturaleza y desarrollen el sentido crítico desde posturas responsables y constructivas, ya que para desarrollar actitudes positivas hacia cualquier ámbito o situación, primero hay que conocerlo, después vendrá el valorarlo y respetarlo. No se valora ni respeta aquello que no se conoce.

*La enseñanza activa*, sustentada en el aprendizaje significativo, concede una importancia capital a *las actividades prácticas y al aprendizaje por descubrimiento*. Por ello, las estrategias didácticas que propugna son esencialmente *la indagación* y *la investigación,* orientadas siempre por el profesor. Ambas deberán constituir estrategias básicas en la enseñanza-aprendizaje de todas las disciplinas curriculares y en todos los niveles educativos, ya que, como ha señalado GARDNER (2002), pueden practicarse con éxito incluso en la Educación Infantil, constituyendo excelentes vías para el desarrollo de las inteligencias múltiples que todo individuo posee. Mediante la estrategia por descubrimiento el profesor proporciona las claves y los instrumentos necesarios para que el alumno aprenda los contenidos a través de su experiencia personal, pero es el propio alumno quien comprueba el grado lógico de la respuesta a sus hipótesis antes de construirlas y quien las sitúa en su propia estructura de conocimiento, utilizando para ello los diversos niveles de representación mental (ZÁRATE, 1996). En el estudio del tema que nos ocupa, esta estrategia permite a los estudiantes iniciarse en el método científico de estudio y análisis de la realidad medioambiental, practicando la observación (directa e indirecta), formulando hipótesis, manejando fuentes, analizando resultados y elaborando conclusiones sobre infinidad de temas, que pueden trabajar académicamente de forma personalizada en función de su capacidad de conceptualización y desde sus propios intereses y motivaciones. Mediante la estrategia por descubrimiento el profesor proporciona las claves y las herramientas necesarias para que

el alumno aprenda los contenidos a través de su experiencia personal, siendo el propio alumno quien comprueba el grado lógico de las respuestas a sus hipótesis antes de construirlas y quien las sitúa en su propia estructura de conocimiento, utilizando para ello los diversos niveles de representación mental.

Ahora bien, existen numerosos contenidos de carácter conceptual y procedimental que el alumno no es capaz de comprender o captar por sí mismo a través de la indagación, por lo que se impone combinar el aprendizaje por descubrimiento y autoconstrucción dirigidos con el empleo de técnicas transmisivas o expositivas. Ajustando su empleo de acuerdo con los contenidos que se vayan a trabajar.

El recién creado *Espacio Europeo de Educación Superior (E.E.E.S.)* ha puesto de manifiesto la necesidad que existe de innovar didácticamente de acuerdo con estos presupuestos metodológicos y ha enfatizado el valor educativo de la *enseñanza activa*. Esta metodología, sin embargo, no es nueva, sino que cuenta con una larga y prestigiosa tradición. El valor de la enseñanza activa ha sido defendido desde hace décadas por las corrientes psicológicas y pedagógicas más innovadoras, que han buscado en ella el *revulsivo frente a la enseñanza memorística y libresca*. Esencialmente se basa en los postulados de la *Escuela Nueva*, defensora del *aprendizaje personalizado y experiencial*. Los presupuestos pedagógicos de la Escuela Nueva tienen sus raíces en la obra *Emilio,* de ROUSSEAU, en la que insta al profesorado a fomentar la curiosidad de los estudiantes, despertando su atención por los fenómenos de la Naturaleza, al tiempo que propone *la indagación* como estrategia de aprendizaje y *la resolución de problemas* como metodología didáctica.
Especialmente significativo dentro de esta corriente innovadora fue el llamado Plan Dalton, que supuso una gran aportación didáctica al ofrecer una solución práctica a los ritmos individuales de aprendizaje y cultivar *la iniciativa personal del alumno*, el cual goza de total libertad para elegir el momento en el que debe trabajar determinados contenidos y el proceso a seguir en su tarea de aprendizaje. Esta práctica de la libertad individual está estrechamente vinculada al fomento de *la responsabilidad del alumno* hacia su propio trabajo. Este modelo se complementa con el Sistema Winetka, en el que se armoniza el trabajo persona con el trabajo en equipo. La programación se establece mediante una secuencia sistematizada de conocimientos y técnicas que los estudiantes deben ir adquiriendo de acuerdo con sus capacidades intelectivas, para lo que se diseña un aprogramación rigurosa con el detalle de las fases en las que se desarrollará el proceso, al tiempo que se concede una atención especial a las características psicológicas de cada alumno.

Como vemos, la metodología basada en la enseñanza activa no es ninguna novedad, aunque no sea la más practicada por el profesorado, especialmente en la enseñanza universitaria. Las orientaciones del *Espacio Europeo de Educación Superior* persiguen concienciar a todos los docentes universitarios de la necesidad

que existe de adoptar este tipo de metodología, con el fin de conseguir mejores resultados en la formación académica de los titulados de los países miembros de la Unión. Su puesta en práctica supone la combinación de *estrategias expositivas* con *técnicas investigativas e indagatorias*, dedicando especial atención a estas últimas, así como a todas aquellas *actividades prácticas* que permitan al alumnado alcanzar aprendizajes significativos transferibles a la vida, y que les capaciten para aprender a prender. En Geografía, a la hora de abordar el tratamiento de los temas medioambientales y de la sostenibilidad del planeta, estas estrategias permitirán a los estudiantes comprender de forma personalizada tanto los aspectos específicos del medio físico como los derivados de la acción antrópica sobre el mismo, así como las múltiples interacciones existentes entre ambos.

Especial interés reviste el empleo de esta metodología en la *formación inicial del profesorado,* ya que los actuales estudiantes al enfrentarse a su labor docente tenderán a enseñar del mismo modo que con ellos se hizo. Existe en el profesorado una tendencia generalizada a reproducir con cierto mimetismo los mismos procedimientos y metodología docente que con ellos se emplearon durante su formación y no lo que de forma teórica se les indicó que deberían hacer. Por eso, más importante que dar consejos y explicaciones teóricas, es enseñar correctamente desde la práctica.

La enseñanza activa concede un elevado *protagonismo al alumno* en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a diferencia de la enseñanza tradicional en la que el protagonismo recaía en el profesor. En ella el alumno se convierte en el centro de la acción educativa, desempeñando el profesor la función de orientador y estimulador del aprendizaje. Esto no quiere decir que el profesor no deba transmitir conocimientos, sino que ha de hacerlo de manera que prime la enseñanza práctica sobre las exposiciones teóricas, las cuales deberán reservarse para explicar aquello que el alumno no puede aprender por sí mismo.

La principal innovación de la metodología activa respecto al método expositivo, en lo que a *la función del profesorado* se refiere**,** es que en ella el profesor no se limita a transmitir conocimientos de forma aseverativa, sino que actúa como orientador del proceso de construcción del conocimiento. Más que dar respuestas cerradas al alumno, el profesor le proporcionará orientación y ayuda, le estimulará hacia el aprendizaje y organizará las clases de modo que los estudiantes participen activamente en su formación. La enseñanza activa no minimiza la función del profesor, más bien al contrario, la enriquece y diversifica, al tiempo que le obliga a asumir mayores cuotas de responsabilidad y de compromiso profesional. Su papel en los procesos de enseñanza-aprendizaje es totalmente fundamental, pues en los procesos interactivos en los que tiene lugar la acción educativa, el alumno siempre necesita la ayuda científica y pedagógica del profesor para llevar a cabo

múltiples actividades que por sí mismo nunca podría realizar. Su labor es mucho más compleja (Figura 2), pero también mucho más enriquecedora para sus alumnos y también para él, al implicarse en tareas mucho más complejas y creativas, que las que caracterizan a la enseñanza convencional.

## 4. Bibliografçia

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. y HANESSIAM, H. *Psicología educativa*. *Un punto de vista cognoscitivo.* México: Trillas, 1981.

CALVO BUEZAS, T. *La escuela ante la emigración y el racismo.* Madrid: Popular, 2003.

ESTÉBANEZ ÁLVAREZ, J. La Geografía hoy, un reto educativo en el marco de la Reforma Educativa. In MARRÓN GAITE, Mª J. (Coord.) *El reto de la Geografía ante la Reforma Educativa.* Madrid: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Dpto. de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Complutense, 1996, pp. 15-29.

GARDNER, H. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica.* Barcelona: Paidós, 2003.

GÓMEZ PLAZA, A. La agenda local 21 como motor de desarrollo sostenible en áreas rurales. In MARRÓN GAITE, Mª J. y GARCÍA FERNÁNDEZ, G. *Agricultura, Medio Ambiente y Sociedad*. Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, pp. 169-181.

MARRÓN GAITE, Mª J. *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio.* Madrid: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Dpto. de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Complutense, 2001.

NOVO, M. *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas.* 3ª ed. Madrid: Editorial Universitas, 2003.

PARODI, C. *Globalización ¿de qué y para qué?* Lima: Universidad del Pacífico, 2005.

SANTOS, M. *Por uma outra globalizaçao. Do pensamento único à conciencia universal.* Río de Janeiro - Sao Paulo: Record, 2001.

ZÁRATE MARTÍN, A. Del saber al saber hacer. La importancia de los procedimientos en la enseñanza de la Geografía. In MARRÓN GAITE, Mª J. (Coord.): *El reto de la Geografía ante la Reforma Educativa.* Madrid: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Dpto. de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Complutense, 1996, pp. 33-61.

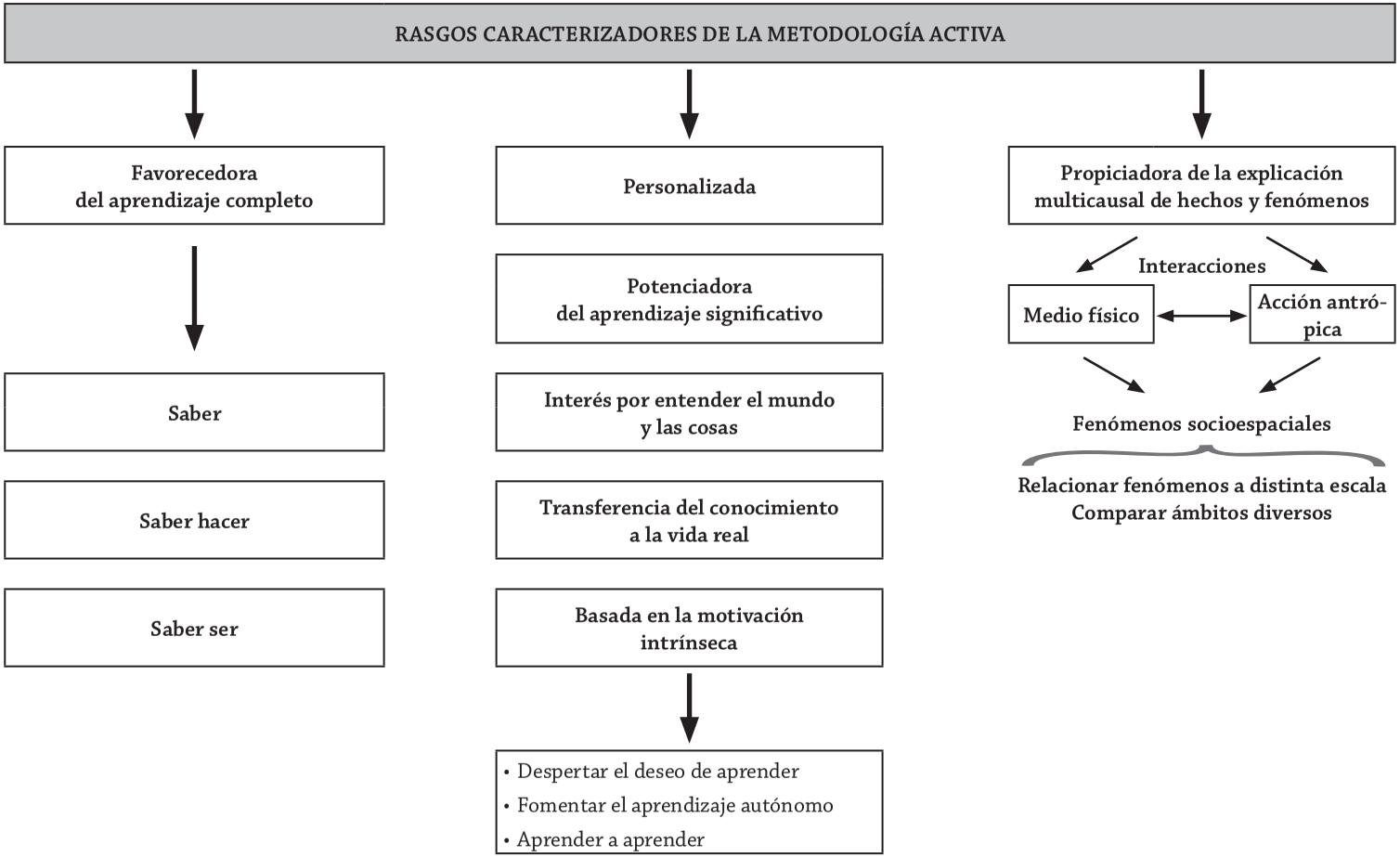



Figura 1. Rasgos carecterizadores de la metodología activa y su empleo para la educación en valores desde la Geografía.

Figura 2. El papel del profesor en la metodología activa

# EDUCACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN AMBIENTAL: EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN LOS HUMEDALES MANCHEGOS

Marta Peinado Martín-Montalvo
Angel Raúl Ruiz Pulpón
*Departamento de Geografía y Ordenación del Territorio.*
*Universidad de Castilla-La Mancha*

## Presentación

Se presentan los resultados de una experiencia docente llevada a cabo con los alumnos de la Licenciatura de Geografía, consistente en la realización de un itinerario didáctico titulado "*Los humedales manchegos y la expansión de los regadíos en la Cuenca Alta del Guadiana*". El objetivo fundamental fue el conocimiento y la interpretación de los cambios paisajísticos y ambientales acontecidos en la Cuenca Alta del río Guadiana en los últimos treinta años, derivados de la transformación de un modelo agrario tradicional de secano, a otro más moderno basado en la expansión de los regadíos a partir de la explotación intensiva de las aguas subterráneas, y que ocasionó la seria degradación ambiental de la *Reserva Mundial de la Biosfera* "*La Mancha Húmeda*".

## 1. Introducción

El proceso de modernización de la agricultura ha tenido importantes repercusiones espaciales en los paisajes mediterráneos. De entre todos los ins-

trumentos que la hicieron posible, el desarrollo de los regadíos ha sido uno de los de mayor poder de conversión, sobre todo en aquellos lugares donde los recursos hídricos guardaban una estrecha relación con el mantenimiento de los ecosistemas. En este tipo de espacios el empleo del agua se ha realizado en términos de eficiencia económica, sin reparar en otros usos de tipo cultural, recreativo, ó ecológico.

Desde un punto de vista sistémico el agua es un elemento de vertebración entre el territorio, los espacios naturales y la sociedad, cuya interrelación a lo largo de la historia ha posibilitado la concreción de un tipo de *paisaje* determinado, entendido, como la expresión común de su patrimonio cultural, ecológico y social, y convirtiéndose en fundamento de identidad territorial, tal y como expresa el *Convenio Europeo del Paisaje* del año 2000 (Consejo Europeo, 2000).

No siempre este juego de complicidades se ha cumplido. Al predominio del enfoque productivo sobre el agua se le ha unido la desidia y la pasividad de la sociedad civil que no ha conseguido una verdadera sensibilización ante los problemas que afectan a la conservación de su patrimonio natural, como tampoco han identificado los humedales como agentes generadores de una identidad cultural, debido a la confluencia de factores históricos, económicos y sociales.

El esfuerzo por identificar ecosistemas representativos de las diferentes regiones biogeográficas del mundo con miras hacia una implementación en el desarrollo económico de sus sociedades, fomentó la creación de figuras como las *Reservas de la Biosfera*, nacidas al amparo del *Programa MaB (Man and Biosphere*) en 1971. La "Mancha Húmeda" fue declarada Reserva de la Biosfera el 20 de Noviembre de 1980, extendida en un área de 25.000 ha y albergando lugares tan emblemáticos como Las Tablas de Daimiel; las Lagunas de Ruidera; y un numeroso conjunto de humedales localizados entre las provincias de Toledo, de Cuenca y de Ciudad Real, distribuidos en la Cuenca Alta del río Guadiana.

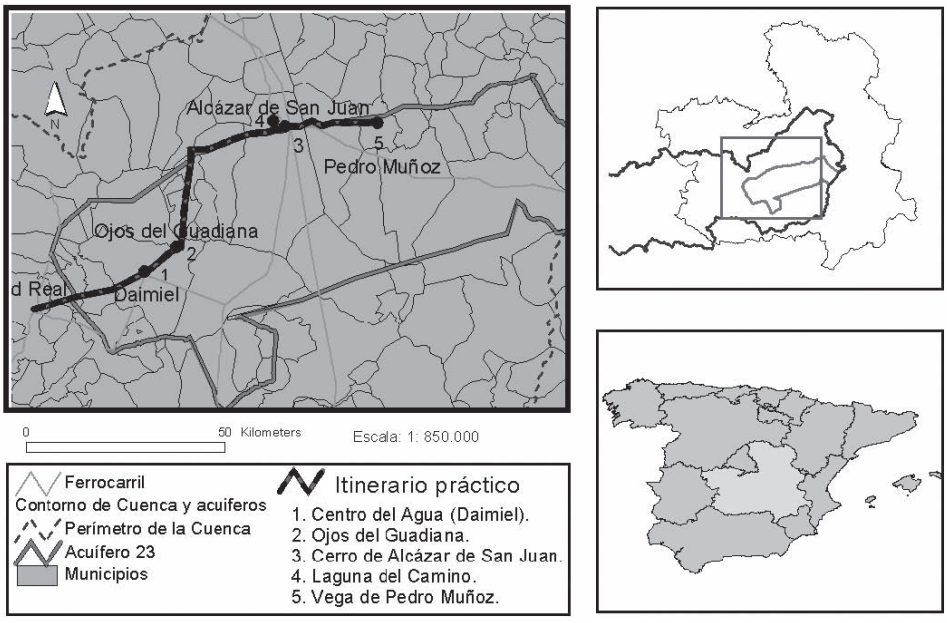
Esta declaración no implica una figura de protección, sino la existencia de un compromiso por parte del Estado para buscar un equilibrio entre la conservación de los recursos naturales y el desarrollo económico. Sin embargo, en La Mancha Húmeda nunca se alcanzó porque fue la propia administración la que apostó por un modelo agrario basado en la expansión del regadío, lo que provocó importantes cambios paisajísticos y ambientales en la Cuenca Alta del Guadiana (Cruces et al., 1998). Es, por consiguiente, la identificación e interpretación de esas transformaciones el objetivo fundamental del itinerario didáctico que se plantea a continuación.

## 2. Objetivos y planificación del itinerario

El método de trabajo consiste en la elección de una serie de escenarios que sean representativos del objeto de estudio. Por consiguiente, había que seleccionar paisajes que ofrecieran una cierta aproximación al territorio existente antes de la expansión de los regadíos, que fueran ilustrativos de las transformaciones acontecidas en los modelos agrarios, y que mostraran el nivel de degradación alcanzado. Al final, se han elegido cinco paradas con sus respectivos objetivos fundamentales (Mapa 1):

- **Parada nº1**: Centro de interpretación de agua y de los humedales manchegos de Daimiel. Objetivos: Introducción a la realidad de la Cuenca Alta del Guadiana.
- **Parada nº2**: Los Ojos del Guadiana. Objetivos: Degradación del Patrimonio Natural y medidas adoptadas por la Administración.
- **Parada nº3**: Cerro de Alcázar de San Juan. Objetivos: Caracterización demográfica y cambios en el modelo agrario.
- **Parada nº4**: Laguna del Camino de Villafranca (Alcázar de San Juan): Objetivos: Valorización del entorno natural.
- **Parada nº5**: La Vega de Pedro Muñoz. Objetivos: Valorización del entorno natural y relación entre actuación administrativa y sensibilización local.

Mapa 1: Itinerario con paradas explicativas.




Fuente: elaboración propia.

Otros objetivos complementarios desarrollados a lo largo del itinerario son el conocimiento de la dinámica natural de los humedales; la sensibilización sobre la pérdida del patrimonio natural; el conocimiento de los cambios paisajísticos ocasionados por el efecto de las políticas sectoriales; la explicación de las claves que generaron el problema de sostenibilidad; la descripción de la compleja realidad social y jurídica que rodea a la agricultura de regadío tras la aprobación de la *Ley de Aguas de 1985*; la evaluación de las medidas administrativas que se han llevado a cabo; y la actitud de la sociedad civil ante los problemas de degradación.

## 3. Itinerario didáctico

El itinerario discurre en el cuadrante noreste de la provincia de Ciudad Real, iniciado en la capital de provincia y con paradas explicativas en los municipios de Daimiel, Alcázar de San Juan y Pedro Muñoz, para un total de 122 kilómetros de recorrido.

### *Primera parada: El Centro de Interpretación de Agua y de los Humedales Manchegos de Daimiel.*

El Centro de Interpretación del Agua y los Humedales Manchegos se inauguró en el año 1996 con la finalidad de poner a disposición de colectivos y de centros de enseñanza unos recursos que permitieran la concienciación sobre la importancia del agua, sus problemas de gestión, y la necesidad de sensibilización sobre los efectos que el desarrollo económico ha tenido sobre los recursos y los paisajes naturales. Así pues, este centro ofrece una perspectiva didáctica que se plantea como idónea para introducir al alumnado en la problemática del agua.

Los paneles de la exposición permanente permiten una visión global del ciclo del agua para, posteriormente, descender a una escala más local donde se explica el funcionamiento hídrico de las aguas superficiales y subterráneas y su relación con los diversos humedales existentes en la Cuenca Alta del Guadiana. En concreto, se muestran tres acuarios que reproducen los ecosistemas de las Lagunas de Ruidera, las Tablas de Daimiel y las denominadas lagunas endorreicas.

Asimismo, con las maquetas existentes se introdujo a los alumnos en un tema clave para comprender todos los cambios que se han producido en nuestra región: la existencia de un gran acuífero (acuífero de La Mancha Occidental, sistema acuífero 23, ó Unidad hidrogeológica 04.04) y su dinámica antes y después de su so-

breexplotación. La explicación giró en torno a qué es un acuífero, dónde se localiza el agua, y que dinámica sigue.

En otros paneles se indica como el cambio del modelo agrario asociado a la explotación de aguas subterráneas determinó un acusado descenso de los niveles freáticos, con la consiguiente modificación de la dinámica natural del acuífero y de los humedales dependientes de éste. En este caso, el ritmo de crecimiento de una serie de cultivos muy exigentes en agua, como la remolacha azucarera, el maíz o la alfalfa, fueron los que influyeron en el vaciado del acuífero, sobre todo en la década de los ochenta. El alumnado comprendió el alcance de dicha transformación a partir de los numerosos datos que se muestran, como la existencia de más de 25.000 pozos inventariados y de otros 40.000 que riegan sin concesión alguna.

Por último, la exposición etnográfica permite la concienciación del alumnado sobre la pérdida del patrimonio cultural que conlleva la desaparición de los humedales; es el caso del conjunto de útiles de labranza y de herramientas de pesca que pertenecen a oficios del pasado, y cuya comprensión, insistimos, es necesaria a la hora de articular cualquier principio de identidad territorial.

### *Segunda parada "Los Ojos del Guadiana".*

Uno de los lugares paradigmáticos para exponer el problema de la gestión del agua en la Cuenca Alta del Guadiana es el paraje conocido como "Los Ojos del Guadiana", ya que permite observar los efectos de la sobreexplotación del acuífero.

El acuífero 23 está cerrado por su extremo SW por materiales paleozoicos impermeables, este hecho explica que las aguas subterráneas brotaran en los lugares topográficamente más bajos, donde la superficie freática cortaba a la topográfica, tal y como ocurre con los Ojos del Guadiana. El hidrogeólogo Llopis describe este lugar como un área de "*emergencias múltiples de alimentación permanente*" es decir, con la existencia de varios manantiales con carácter persistente (Llopis, 1970).

Los testimonios de los vecinos y paisanos del lugar afirman que los Ojos manaron hasta el año 1980, en que se secaron por primera vez, y que el último momento en que se vio manar agua fue 1984. Nos cuentan que todo el paraje estaba ocupado por densas formaciones de carrizo, de gran altura y que se desarrollaba en agrupaciones muy compactas. Cuando esta planta moría, se depositaba propiciando la formación de turberas. La turba es un tipo de suelo formado por la acumulación de restos orgánicos vegetales, que en condiciones de encharcamiento se descompone muy lentamente. A raíz del descenso del nivel freático y consiguiente desecación de los Ojos, la turba se secó dando pie a un material muy oscuro, de desagradable olor y poco consistente. Dicho material puede sufrir combustiones, como de hecho

ocurrió en 1986 cuando un incendio provocó su ignición. En la actualidad, todo este paraje se encuentra arado e incluso se observan pívots de riego. Los suelos son muy oscuros y hay carteles advirtiendo del peligro por la combustión de las turbas (foto 1).

Foto 1: Segunda parada: Ojos del Guadiana en el verano de 2006.

Fuente: Ángel Raúl Ruiz Pulpón

Ante esta situación de degradación, la Administración llevó a cabo una serie de medidas concretadas a escala estatal y regional. Entre las primeras destaca la redacción de *Ley de Aguas de 1985* que conllevó que las aguas subterráneas se declararan como de dominio público hidráulico, lo que representó un cierto triunfo del interés general sobre los aprovechamientos privados que tuvieron que iniciar un proceso de adecuación a la nueva legislación. Quizás, una de las novedades más interesantes fue las nuevas prerrogativas que se confería a los organismos de cuenca, que a partir de ahora tenían potestad para declarar la sobreexplotación de los acuíferos y la posibilidad de sanción de un plan de ordenación de extracciones. La declaración provisional de sobreexplotación de los acuíferos 23 y 24 en 1987 tuvo como principal consecuencia la prohibición de perforar nuevos pozos, así como la sanción de un *Régimen de explotación* donde se establecía los volúmenes de agua máximos a consumir.

A escala regional, la intervención más interesante fue la sanción de un *Plan de compensación de rentas* en 1993, que subvencionaba a los regantes que cumplieran con el régimen de explotación y redujeran en un 50, 75 ó 100% el agua utilizada, y cuyos resultados han sido muy debatidos por la comunidad científica, que entre otras cuestiones, denuncia la ausencia de solución para las situaciones ilegales o la falta de concienciación del agricultor, que entendió la ayuda como algo coyuntural (Viladomiú y Rossell, 1997).

Por último, la última novedad lo supuso la disposición adicional IV de la Ley 10/2001 del *Plan Hidrológico Nacional* que expresó la necesidad de aprobar un *Plan Especial del Alto Guadiana* (PEAG) para el mantenimiento de un uso sostenible de los acuíferos. Se plantean una serie de medidas que interrelacionadas intentar limitar las extracciones de agua para regadío a unos 200 $hm^3$ al año, lo que repercutiría en la mejora de sus niveles piezométricos. El documento apunta el cumplimiento de los objetivos cuando el volumen anual medio de salidas hacia el *Parque Nacional de Las Tablas de Daimiel* sea de unos 30 $hm^3$. Su posible éxito radica en que se consiga una situación de equilibrio entre los recursos disponibles y la demanda suscitada. El lógico razonamiento se deduce de la restricción de la extracción a 200 $hm^3$ por año, en un acuífero con una recarga natural estimada de 260 $hm^3$. Este balance de cifras puede resultar engañoso cuando no se tiene en cuenta que los aprovechamientos reconocidos duplican la recarga natural del acuífero; la voluntariedad de acogerse a la venta de derechos; el incentivo indirecto al regadío que se ha propiciado desde los programas de reconversión agraria del viñedo en los últimos cinco años, y la no resolución de la situación de los cerca de 40.000 pozos ilegales que siguen extrayendo agua.

### *Tercera parada: el cerro de Alcázar de San Juan.*

Los cerros de Alcázar de San Juan son, junto con los del municipio de Herencia, las estribaciones más orientales de los Montes de Toledo. Se constituye como un observatorio inmejorable para poder contemplar el paisaje de la Llanura manchega y destacar aquellos elementos que le son más representativos: los campos de viñas y los molinos de viento como verdaderas señas de identidad del patrimonio histórico y cultural.

Los objetivos de esta parada se sintetizan en dos bloques de contenidos: una caracterización del medio físico que permite comprender los principales factores naturales que intervienen en la configuración de los paisajes, y un análisis de las peculiaridades sociales y económicas de Alcázar de San Juan, haciendo especial hincapié en las transformaciones del modelo agrario.

Desde el punto de vista del medio físico se explicó el origen de la Llanura Manchega, una gran depresión estructural de origen alpino que fue colmatada durante el terciario por materiales sedimentarios típicos de ambiente continental. Sobre estos materiales se labraron dos superficies de erosión, que descienden suavemente de NE a SW, desde los 640 m a los 615 m, siendo su datación Plio-pleistocena (Pérez, 1982). Posteriormente, ya en la era Cuaternaria, se instaló la red fluvial, formada por un conjunto de ríos que debido a la escasa altitud de sus cabeceras y a la escasez de sus caudales, apenas pudieron labrar unos pequeños cauces, lo que ocasionaba que en períodos de aguas altas, los ríos se desbordasen dando lugar a amplias llanuras de inundación, como las que se pueden contemplar al S. del cerro (llanura de inundación del Záncara) y al W. (llanura de inundación del río Gigüela). Aún hoy, en la cartografía geológica del IGME, se cartografían dos tipos de formaciones: las playas secas y las playas húmedas, distinguiendo dentro de las llanuras de inundación las que se encharcan de las que se consideran relictas (playas secas). Sin embargo, la realidad es que tras las obras de encauzamiento y de profundización de cauces llevadas a cabo durante las décadas de los 60 y 70 en los ríos Gigüela, Záncara y Guadiana, hoy en día no existen llanuras de inundación funcionales en toda la Llanura manchega.

Desde un punto de vista humano, Alcázar de San Juan se constituye como el municipio con mayor porcentaje de tierras irrigadas en el acuífero (Ruiz, 2007). Desde antaño ha sido foco de atracción demográfica comarcal, cuando se benefició de la instalación del ferrocarril y del auge que experimentó el cultivo de la vid a inicios del siglo XX, hasta llegar a nuestros días en donde se ha convertido en una ciudad generadora de servicios, tanto desde el punto de vista del transporte, del comercio, o de la salud (Pillet, 2001).

El modelo agrario ha estado supeditado a los rigores que impone un tipo de clima mediterráneo continental. Con unas precipitaciones en torno a los 300-400 mm y con una fuerte sequía estival, condiciona que la vieja trilogía mediterránea del cereal, vid y olivo perviviera a lo largo de la historia. La incorporación de forma masiva del regadío en los años setenta, junto al efecto de las políticas sectoriales, han propiciado un profundo cambio de modelo agrario concretado en varios aspectos observables: primero, la profusión de unos cultivos que anteriormente tenían una presencia muy limitada, como la remolacha ó la alfalfa, y que en la actualidad aparecen concentrados en grandes parcelas y que se benefician del riego de pozos; segundo, la presencia de importantes lotes de tierra que se han dejado en barbecho, debido, entre otras causas, a los pagos compensatorios de la PAC; tercero, la presencia de cultivos que están siendo subvencionados, como el maíz y el guisante seco; y cuarto, la aparición de nuevas variedades de viñedo (sobre

todo en espaldera), que nacen al amparo de la política de reestructuración llevada a cabo por la Junta de Comunidades.

La explicación de estas transformaciones se completó finalmente con un enjuiciamiento de las medidas adoptadas, sobre todo de la PAC que motivó un aumento de la superficie declarada como de regadío. Este incentivo se convierte en un estrangulamiento estructural en aquellas regiones con dificultades en la gestión y en el uso del agua, ya que sigue siendo un contrasentido que en el territorio que nos ocupa, con un acuífero sobreexplotado, un estricto régimen de explotación anual, y una clara prohibición de realizar nuevas perforaciones se recibieran unas mayores subvenciones por cultivar productos excedentarios, y que además, no fomentaban la creación de empleo. En este sentido, en la explicación se aboga por unos usos del suelo más sostenibles, basados en la óptima adaptación ecológica y en la generación de jornadas de trabajo.

### *Cuarta parada: La laguna del Caminote Villafranca.*

Las dos últimas paradas tienen como objetivo común la revalorización de los humedales manchegos y su comprensión como bienes de importancia internacional. A pesar de las diversas figuras de protección existentes, la población local apenas reconoce los valores ecológicos que albergan estas lagunas, interpretándolas en la mayoría de ocasiones de una forma negativa.

La *Laguna del Camino de Villafranca* (foto 2) forma parte del complejo lagunar de Alcázar de San Juan, que fue declarado Reserva Natural en 1999 (Decreto 214/1999 de 19 de Octubre). Las Reservas se declaran, según la legislación autonómica, en espacios naturales con la finalidad de proteger los ecosistemas, comunidades, o elementos biológicos, que, por su rareza, fragilidad, importancia, o singularidad merecen una valoración especial. Esa significación motivó que años antes se incluyera en la lista del Convenio de Ramsar (B.O.E. nº 77 de 26 de marzo de 1993), que fue firmado en la ciudad de Ramsar, Irán, el 2 de febrero de 1971, y entró en vigor en 1975. Este acuerdo internacional es el único de los existentes que centra su interés en un tipo de ecosistema específico, los humedales, y aunque en su origen su principal objetivo estaba orientado a la conservación y uso racional en relación a las aves acuáticas, actualmente reconoce la importancia de estos ecosistemas como fundamentales en la conservación global y el uso sostenible de la biodiversidad (Bernúes, 1998).

**Foto 2: Cuarta parada: Laguna del Camino de Villafranca (Alcázar de San Juan)**

Fuente: Ángel Raúl Ruiz Pulpón

La Reserva Natural del Complejo lagunar de Alcázar de San Juan está formada por las lagunas de las Yeguas, el Camino de Villafranca y la Veguilla. Se localizan sobre un antiguo paleocauce y aunque su naturaleza y dinámica ha sido modificada por la acción antrópica, a través fundamentalmente de los vertidos de aguas residuales del vecino municipio, sus principales valores radican en las comunidades tanto vegetales como animales que sigue albergando. Desde el punto de vista botánico, las especies más interesantes son plantas halófilas como la *Salicornia ramosissima*; la *Salsola soda*, la *Suaeda splendens* y diversos *Limonium*. En concreto, éstas últimas aparecen reseñadas en la Directiva Hábitats destacando las estepas salinas como hábitats de interés comunitario prioritario (Directiva 92/43/CEE de 21 de mayo relativa a la Conservación de Hábitats Naturales y de la Flora y Fauna silvestres). Desde el punto de vista faunístico, las lagunas cumplen los criterios de Importancia Internacional en el caso de la cigüeñuela (*Himantopus himantopus*), la avoceta (*Recurvirostra avosetta)* y la pagaza piconegra (*Gelochelidon nilotica*).

### *Quinta parada: La Vega de Pedro Muñoz.*

Si hay un caso paradigmático de apatía de la población local ante un espacio natural es el caso de La *Vega de Pedro Muñoz*. Su localización en las inmediaciones del núcleo de Pedro Muñoz ha sido la causa de que fuera objeto de una profunda

alteración de sus características naturales, ya que ha sido utilizado como basurero, y desde 1973 como vertedero de las aguas residuales del pueblo. Esto provocó el relleno o colmatación de gran parte del vaso lagunar y dio paso a un importante proceso de eutrofización de sus aguas.

Sin embargo, y a pesar de esta profunda alteración, la laguna seguía manteniendo un gran interés desde el punto de vista faunístico, en concreto, de las comunidades de aves acuáticas. Esto motivó el interés de la Junta de Comunidades de Castilla La Mancha, que inició en 1987 el proceso de compra del vaso lagunar y la realización de un proyecto de limpieza y de restauración del humedal. El proyecto supuso una sustancial mejora de la situación de la laguna, siendo declarada Refugio de caza en 1988 y reclasificada como Refugio de fauna en 1993; Z.E.P.A. (Zona de especial protección para las aves) en 1989 e incluida en la Lista del Convenio de Ramsar por Acuerdo de Consejo de Ministros de 28 de julio de 1989 (B.O.E. nº 110, de 8 de mayo de 1990). Por último, la administración regional la ha declarado, junto con las vecinas lagunas de Navalafuente y del Retamar, Reserva Natural (Decreto 128/2002, de 10 de septiembre de 2002), estando éstas últimas secas en la actualidad.

Desde el punto de vista de su relación con el hombre, en un principio se convirtieron en un factor de atracción de la población. Se tienen vestigios arqueológicos sobre la motilla que se alza al lado de la laguna, perteneciente a la Edad del Hierro, y que muestra edificaciones rectangulares de adobes junto a la presencia de metalurgia propia de la época. A pesar de ese primer interés, a lo largo de la historia las lagunas han sido responsabilizadas como culpables de los sucesivos despoblamientos de la localidad, ya que actuaban como centro generador de enfermedades como el paludismo o las "fiebres tercianas", y es, ese sentimiento heredado, el que explica en parte la indiferencia de la población local ante este paraje, que lo entiende, entre otras cuestiones, como un estorbo a la ampliación de la superficie labrada y urbanizada.

Los últimos acontecimientos permiten vislumbrar un cambio de actitud ante esta laguna. La apertura de la depuradora, la edificación de miradores, la construcción de un centro de interpretación en la antigua piscina municipal, el traslado de la pólvora de las fiestas del pueblo, la creación de un nuevo camino para que no circularan tractores cerca del vaso lagunar, y su introducción dentro de un proyecto turístico denominado "Humedal de Don Quijote", entendido dentro de la Ruta del mismo nombre, permitiría afirmar que se están implementando unas medidas para la revalorización del recurso, con miras a generar una conciencia sobre su conservación y como factor de dinamización turística local.

## 4. Conclusiones

El desarrollo de experiencias didácticas que faciliten la construcción paulatina de un sentimiento de conciencia y de sensibilización ante la pérdida del patrimonio natural más cercano se hace necesario en todos los niveles educativos, con vistas a que se puedan interpretar otro tipo de problemas ambientales entendidos en escalas más globales. Los itinerarios didácticos se constituyen como una de las herramientas didácticas más interesantes de cara a la consecución de estos objetivos, complementando los propuestos por las tradicionales *salidas de trabajo de campo* que siguen realizando a partir de su coordinación en el aula.

En el caso del itinerario realizado se ha conseguido razonar que el agua es un recurso integral, con una realidad poliédrica muy lejana del tradicional y vigente enfoque sectorial que disfruta. En este sentido, el uso estrictamente *económico* del agua no ha ido acompañado por una concienciación sobre el uso *ecológico* de la misma, como soporte que garantiza la biodiversidad a través de los ecosistemas acuáticos. A pesar de que el agua dulce se pueda considerar como un recurso renovable, la demanda ha ido por encima del propio mecanismo de recuperación hídrica. Si la demanda supera a la oferta, la disponibilidad del recurso puede estar seriamente comprometida para el disfrute de las generaciones futuras, y más si cabe, cuando la calidad del recurso es insuficiente.

Esta situación no corresponde con lo que debería ser una agricultura sostenible. La consabida cumbre de *Río de Janeiro* (1992), la *Estrategia Territorial Europea* (1999) ó la *Directiva Marco del Agua* (2000), apuntan hacia unas directrices que fomentan la protección de los ecosistemas hídricos mediante una gestión inteligente de los recursos. Entre ellas, la ordenación del territorio juega un importante papel porque debe sentar las bases de un nuevo modelo agrario en la Cuenca Alta del Guadiana que permita afirmar que los recursos hídricos no son limitados, sino que presentan ciertas cortapisas cuando persistimos en el empeño de mantener pautas y consumos por encima de la disponibilidad hidrológica.

Consideramos que el enfoque integrado aprendido durante el itinerario es necesario a la hora de solucionar los problemas pendientes en la Cuenca y posibilitar el disfrute, de cara al futuro, de la potencialidad ecológica, económica y social que podría suponer el acuífero de la Mancha Occidental recuperado.

# 5. Bibliografía

BERNUÉS, M. (Coord) *Humedales españoles inscritos en la lista del Convenio de Ramsar.* 2ª ed. Madrid: Colección técnica. Organismo Autónomo Parques Nacionales, 1990. 386 p.

COLETO, C, MARTÍNEZ CORTINA, L., LLAMAS, R. (Eds) *Conflictos entre el desarrollo de las aguas subterráneas y la conservación de los humedales de la cuenca alta del Guadiana.* Madrid: Fundación Marcelino Botín, 2002. 352 p.

CONFEDERACIÓN HIDROGRÁFICA DEL GUADIANA *El problema hidráulico de la cuenca alta del Guadiana: comentarios generales*. Madrid: MOPTMA, 1995. 88 p.

CONSEJO DE EUROPA *Convenio europeo del paisaje*. Florencia: Unión Europea, 2000. 8 p.

CRUCES DE ABIA, J, et al. *De la noria a la bomba. Conflictos sociales y ambientales la cuenca alta del río Guadiana.* Bilbao: Bakeaz, 1998. 343 p.

GARCÍA, J. L. – GONZÁLEZ, E. (Coords.) *Elementos del medio natural en la provincia de Ciudad Real*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 1997. 192 p.

I.G.M.E. *Investigación hidrogeológica de la cuenca alta y media del Guadiana*. Madrid: Ministerio de Industria y Energía, 1979. 66 p.

I.G.M.E. *Síntesis hidrogeológica de Castilla-La Mancha.* Madrid: Ministerio de Industria y Energía, 1985.107 p.

I.G.M.E *Mapa geológico de España. E.1/50.000. Villarta de San Juan*. 738/20-29.

LLOPIS, N. *Fundamentos de Hidrogeología cárstica*. Madrid: Ed. Blume, 1970. 269 p.

PEINADO, M. Los humedales manchegos. In GARCÍA, J. L. – GONZÁLEZ, E. (Coords.) *Elementos del medio natural en la provincia de Ciudad Real*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 1997, p. 227-251.

PEINADO, M. *Funcionamiento y variabilidad de los geosistemas de los humedales manchegos.* Madrid: Facultad de Geografía e Historia de la U.C.M, 1994, 296 p.

PÉREZ, A. *Neógeno y cuaternario de la Llanura manchega y sus relaciones con la Cuenca del Tajo.* Madrid: Colección Tesis doctorales Nº 179/82, 1982, 727 p.

PILLET, F. *La Mancha: transformaciones de un espacio rural*. Madrid: Celeste ediciones, 2001. 180 p.

RUIZ, A.R. *Tipología territorial de la agricultura de regadío en los municipios de la cuenca hidrográfica del Guadiana.* Toledo: Consejo Económico y Social de Castilla-La Mancha, 2007. 487 p.

VILADOMIU, L. y ROSELL, J. *Informe preliminar sobre el Plan de Compensación de Rentas en los regadíos de la Mancha Occidental y Campo de Montiel (Programa de humedales de las Tablas de Daimiel).* Barcelona: Universitat de Barcelona, 1997. 32 p.

# DESCRIPCIÓN Y COMPRENSIÓN HISTÓRICO GEOGRÁFICA DE LA SITUACIÓN ACTUAL DEL MAR TERRITORIAL DE LAS ISLAS CANARIAS. APUNTES PARA INFORMACIÓN CIUDADANA

Julián Plata Suárez
Juvenal Padrón Fragoso
Gilberto Martín Teixé
*Universidad de La Laguna*

El Grupo de Investigación Educativa 'Sirius' (GIES) de la Universidad de La Laguna, al que pertenecen los firmantes de estas dos comunicaciones, y la plataforma interinsular 'Mar Canario' constituida por movimientos independientes de acción vecinal, han estado reivindicando en los últimos años una solución a la problemática situación actual del orden jurídico de las aguas territoriales de Canarias.

La condición ciudadana de los habitantes de las islas está condicionada y determinada por todo lo relacionado con el mar y son muchos los problemas que se derivan de la actual situación jurídica de sus aguas: medioambientales, económicos, sociales y culturales. Geográficamente, el medio marino sigue siendo un elemento diferenciador de la identidad del isleño.

Aunque en el último número de *Didáctica Geográfica* exponíamos una breve descripción de aquel orden jurídico, son diversas las circunstancias y nuevos los datos que apuntan hacia una nueva dirección cada vez más radical en su dimensión política y social. Urgen soluciones, entre otras razones por las pretensiones expansionistas de países limítrofes.

Con esta comunicación queremos dar a conocer el estado actual de la cuestión porque las aportaciones geográficas pueden ser, a nuestro entender, esclarecedoras

y determinantes en un proyecto de información ciudadana sobre lo que aquí nos atañe: el presente y futuro social/cultural de las islas atraviesa por momentos de convulsión incierta.

Objetivos que hemos llevado a las aulas de nuestra universidad tanto en su dimensión docente como en estudios de campo y trabajos de investigación. Y hemos de decir que, globalmente, el interés del alumnado siempre ha dado muestras de acogida y sensibilidad positivas dado el desconocimiento que sobre el mar y sus problemas sigue existiendo en nuestra sociedad canaria. A pesar de que nos rodea.

# 1. Introducción

Las Islas Canarias están situadas geográficamente entre los paralelos 27º y 29º de latitud norte (N) y los meridianos 13º y 18º longitud oeste (W). Como archipiélago (A), están ubicadas entre los extremos siguientes: al Norte, Alegranza, l = 29º 24´ N; al Sur, La Restinga, l = 27º 38´ N; al Este, Roque del Este, L = 13º 20´ W; al Oeste, Punta Orchilla, L = 18º 09' W. Limitan al Norte con Portugal (Islas Salvajes a 90 millas); al Este con Marruecos, (48 millas); al Sur con el Sahara Occidental (unas 100 millas); y al Oeste con el Océano Atlántico. Un enclave geográficamente africano en su vertiente occidental (gráfico 01).

Gráfico 01

Durante más de 100 años, entre los siglos XIV y XV, las islas sufrieron varios intentos de conquista por parte de países europeos hasta que definitivamente fueron sometidas e incorporadas a la Corona de Castilla. Consideradas territorio colonial durante mucho tiempo, han sido reconocidas como territorio insular del Estado español bajos distintos regímenes administrativos hasta la caída de la dictadura franquista (1975) y la instauración de la democracia (1978). A partir de

ese momento se constituye la Junta de Canarias, primer órgano preautonómico de las islas.

Siempre han sido codiciadas por potencias extranjeras y, en ocasiones, 'moneda de cambio' de los intereses gubernamentales españoles. Ya en el siglo XIX (1884), años en que España perdía Cuba, en el seno del Gobierno español se debatía negociar con Marruecos el intercambio de Santa Cruz de Mar Pequeña y los asentamientos pesqueros del sur, a cambio de que Marruecos cediese los territorios de la costa del Mediterráneo, concretamente la zona de Cabo Agua, hoy ciudad de Nador frente a las islas Chafarinas. La decisión del Consejo de Ministros en aquel momento se justificaba porque prevalecía el interés por impedir el avance colonial francés procedente de Argelia, que ponía en peligro el sur de la península ibérica. El Sultán de Marruecos no aceptó la propuesta.

Asimismo, en el siglo XIX los poderes económicos de Canarias se dirigieron al Gobierno del Estado, advirtiéndole de las pretensiones expansionistas de los comerciantes ingleses afincados en las islas para explotar las pesquerías del Sahara. En consecuencia, solicitaban con carácter urgente que se reclamara internacionalmente el protectorado del Sahara para seguridad de las Islas Canarias. Y así fue como en 1886, España en un consorcio con estados europeos con interesados comercialmente en África, reclamó tomar el Sahara como territorio bajo su protectorado porque la economía canaria necesitaba los recursos del banco pesquero canario-sahariano. Además, se presentaron documentos notariales firmados por los jefes de Kabila que habitaban entre Cabo Jubi y Cabo Blanco, solicitando de forma oficial al Gobierno español la protección de sus territorios bajo la denominación de Sahara Occidental Español.

Consolidado y reconocido internacionalmente el protectorado del Sahara bajo soberanía española, parecía que terminaban los conflictos. No fue así porque el gobierno marroquí continuó hostigando las posiciones militares españolas en territorio saharaui. Ya en 1956, Marruecos alcanza la independencia y establece nuevas fronteras con el Sahara español: de tenerlas fijadas en el paralelo 29º N (Santa Cruz de Mar Pequeña), las sitúa en el paralelo 27º N (Cabo Jubi).

## 2. La situación

Durante los cinco siglos de la historia hispana de las islas muy poco se ha dicho de las aguas que las circundan, hasta que en 1982 la Convención del Mar de Montego Bay decretara un nuevo orden internacional sobre el derecho del mar. Desde entonces, la regulación jurídica del mar de las islas ha sido objeto de estudio y debate por razones que intentaremos exponer en este trabajo. Se trata de una síntesis que permita

la descripción comprensiva lo más exhaustiva posible de bastantes problemas que, actualmente en Canarias, afectan a la condición ciudadana de sus habitantes y que deben ser objeto de conocimiento y estudio en el ámbito educativo.

## 2.1. Hasta 1977

Durante el régimen franquista, las entonces denominadas *aguas jurisdiccionales* –hoy *territoriales* (MT)-, se extendían hasta las 12 millas a partir del trazado de *líneas de base rectas* que unen los puntos apropiados de la costa (LBR), en las que el Estado tenía competencias jurídicas y derecho exclusivo de pesca (Ley 20/1967, relativa a la extensión de 12 millas). Como la ley, se aplicaba a todo el Estado español sin citar aspectos concretos sobre la delimitación en los archipiélagos. Se entendía que en Canarias la situación no tendría que ser diferente (gráfico 02).

Gráfico 02

## 2.2. Transición política 1975-1978

### Ley 10/1977 sobre mar territorial

En conformidad con el Derecho Internacional entonces vigente, y más específicamente con la Convención de Ginebra de 29/04/71 a la que España se adhirió con fecha 25 de febrero de 1971, el Gobierno español decidió definir con carácter general la noción de *mar territorial* (Ley de 4 de enero de 1977 sobre mar territorial, B.O.E. 8/1/77). El art. 1 establece que la soberanía del Estado español se extiende, fuera de su territorio y de sus aguas interiores (AI), al mar adyacente a sus costas sobre la columna de agua, el lecho, subsuelo y los recursos de ese mar, así como el espacio aéreo suprayacente. Con esta declaración, procedió fijar de manera clara y terminante la anchura de esa zona, estableciéndola en 12 millas a partir de la

*línea de base rectas* (LBR) según el límite establecido en aquel momento por la mayoría de los Estados y considerado conforme al Derecho Internacional vigente. El límite exterior del *mar territorial* (MT) estará determinado por una línea trazada de modo que los puntos que la constituyen se encuentren a una distancia de 12 millas náuticas de los puntos más próximos de las *líneas de base rectas* (art. 3). Con esta legislación el Estado español ejercería soberanía sobre unas *aguas interiores* (AI) determinadas por las *líneas de base rectas* insulares (LBR), y un *mar territorial* (MT) por las 12 millas que establece la ley. El resto de las aguas que rodean las islas serían internacionales (gráfico 03).

Gráfico 03

El trazado de estas líneas de base rectas y las coordenadas con sus puntos más extremos fueron comunicados a las Naciones Unidas y, se reflejan también, en las cartas náuticas ilustrativas números 204-206-207-519 y 520. Condición imprescindible en el Derecho Marítimo Internacional.

**Ley 15/1978 sobre Zona Económica Exclusiva**

En 1978 se promulga la Ley 15/78, de 20 de febrero, sobre zona económica (B.O.E. 23/02/78) en la que se precisan cuestiones relativas al ámbito territorial-marítimo , especialmente en lo que hace referencia a la *zona económica exclusiva* (ZEE). Para nuestro interés destacamos lo siguiente:

- La ZEE es una zona marítima, que se extiende desde el límite exterior del mar territorial español hasta una distancia de doscientas millas náuticas, contadas a partir de las líneas de base desde las que se mide la anchura de aquel. El Estado español tiene derechos soberanos a los efectos de la exploración y explotación de los recursos naturales del lecho y del subsuelo marinos y de las aguas suprayacentes (art. 1.1 p.1).
- En el caso de los archipiélagos, el límite exterior de la zona económica se medirá a partir de las líneas de base rectas que unan los puntos extremos

de las islas e islotes que respectivamente los componen, de manera que el perímetro resultante siga la configuración general de cada archipiélago: *línea perimetral archipielágica* (LPA) (art. 1.1 p.2).

- Corresponde al Estado español: a) el derecho exclusivo sobre los recursos naturales de la zona; b) la competencia de reglamentar la conservación, exploración y explotación de tales recursos para lo que se cuidará la preservación del medio marino; c) la jurisdicción exclusiva para hacer cumplir las disposiciones pertinentes; d) cualesquiera otras competencias que el Gobierno establezca en conformidad con el Derecho Internacional (art. 1.2).
- La línea media o equidistante (*mediana*) (M) será el límite exterior de la ZEE con los Estados cuyas costas se encuentren enfrente de la española o sean adyacentes a ellas, salvo que en tratados internacionales se dictaminen otras resoluciones (art.2.1). Por línea media o equidistante se entiende aquella cuyos puntos son equidistantes de los más próximos situados en las líneas de base rectas (art. 2.2, p. 1). En el caso de los archipiélagos, se calculará la línea media o equidistante a partir del perímetro archipielágico trazado (art. 2.2, p.2).

Por extensión, en el caso de Canarias, el Gobierno español considera que: las islas constituyen un archipiélago; las líneas de base se trazan de forma perimetral; las aguas situadas dentro de ese perímetro serían aguas interiores; el mar territorial del archipiélago estaría delimitado por las 12 millas sobre las líneas de base; la ZEE, por 200 millas a partir de las líneas de bases rectas que, por razones geográficas, se tendría que negociar en la equidistancia con Marruecos, Portugal y Sahara Occidental (gráfico 04).

Gráfico 04

Los aspectos más relevantes de esta ley –todavía vigente-, nunca se han desarrollado. Se argumentan dos razones: 1) el Derecho Internacional del Mar ya distinguía entre "archipiélagos de Estado" y "Estados archipielágicos" (EA). La legislación podría

aplicarse en este último caso pero no en el primero porque Canarias es un "archipiélago de Estado"; y 2) el Sahara Occidental es un territorio en litigio que espera la resolución definitiva de la ONU y sin delimitación de sus aguas territoriales no pueden delimitarse, de igual forma, las aguas territoriales canarias.

La realidad ha sido que debido a la normativa internacional y a la ausencia del acuerdo con los países afectados, las dos leyes nunca fueron desarrolladas reglamentariamente.

## 2.3. ONU/La Convención sobre el Derecho del Mar, Montego Bay 10/12/1982

Paralelamente, la Convención de las Naciones Unidas sobre el Derecho del Mar establecía criterios internacionales sobre aguas territoriales (Caracas 1974 y Ginebra 1975), aprobados definitivamente en 1982, en Jamaica (Montego Bay). Se regulan los derechos de los Estados archipielágicos que permiten fijar su perímetro y su zona económica exclusiva, así como la soberanía sobre su espacio aéreo, aguas, suelo y subsuelo. Estos Estados podrán trazar líneas de base archipielágicas rectas o perimetrales, ejercer su soberanía sobre las aguas interiores o archipielágicas (AIA) así como sobre el cielo, extender su zona ZEE a 200 millas y establecer la mediana con otros Estados próximos. Pero tienen que ser Estados constituidos, no archipiélagos dependientes de un Estado.

La Convención fue ratificada por España en 1997 (Ley 4 de enero de 1997) y, al hacerlo, invalidaba la legislación española del 77 y 78. De hecho, el Gobierno español nunca intentó aplicarla por las razones ya citadas: la normativa internacional y los posibles conflictos con Marruecos y Portugal. **El mar territorial de Canarias queda limitado a las 12 millas fijadas sobre la línea de bases rectas, incluyendo los pasillos marítimos Tenerife/Gomera y Fuerteventura/Lanzarote, sin ZEE y sin derecho a negociar medianas. El resto de las aguas son internacionales** (gráfico 05).

Gráfico 05

El nuevo Derecho Marítimo recogió las aspiraciones de los Estados subdesarrollados, reconociendo la titularidad de todas las riquezas marinas a lo largo de su plataforma continental (PC) hasta las 200 millas, que hasta entonces habían sido explotadas gratuitamente por los países industrializados hasta las 12 millas de la línea de aguas interiores. Otra novedad importante fue el reconocimiento del concepto jurídico de archipiélago, porque las aguas interiores al perímetro archipielágico, serían consideradas parte integrante de los territorios insulares. Aquí comenzó el devenir incómodo de la clarificación jurídica de los espacios marítimos de Canarias, y así continúa, dado que no se ha aplicado adecuadamente la definición territorial del concepto jurídico de **"archipiélago",** ni en el texto de la Constitución española ni en los Estatutos de la Comunidad Autónoma.

## 2.4. Canarias, Comunidad Autónoma

En 1982, Canarias consigue la autonomía a través del artículo 143.2 de la Constitución española. Aprobado por las Cortes de España y publicado el 10 de agosto de 1982 (Ley Orgánica 10/1982, de 10 de agosto, de Estatuto de Autonomía de Canarias (B.O.C. 1982/017), el *Estatuto de Autonomía* en relación con la territorialidad, dice textualmente en el art. 2:

> "Canarias comprende los territorios insulares integrados por las siete islas de El Hierro, Fuerteventura, Gran Canaria, La Gomera, Lanzarote, La Palma y Tenerife, así como por las islas de Alegranza, La Graciosa, Lobos y Montaña Clara, Roque del Este y Roque del Oeste, agregadas administrativamente a Lanzarote, salvo la de Lobos, que lo está a Fuerteventura".

Por territorio insular se entiende la parte terrestre de las islas. Nada se dice sobre sus aguas territoriales ni sobre la condición archipielágica. Se incorporará en la Disposición Final de la Reforma del Estatuto de Autonomía de Canarias, aprobada por Ley Orgánica 4/1996, de 30 de diciembre (B.O.E. nº 315, de 31 de diciembre de 1996), aunque sin referencia a las aguas territoriales (art.. 1y 2):

> "Canarias, como expresión de su identidad singular, y en el ejercicio del derecho al autogobierno que la Constitución reconoce a toda nacionalidad, se constituye en Comunidad Autónoma, en el marco de la unidad de la Nación española, de acuerdo con lo dispuesto en la Constitución y en el presente Estatuto, que es su norma institucional básica".
>
> *"El ámbito territorial de la Comunidad Autónoma comprende el Archipiélago Canario, integrado por las siete Islas de El Hierro, Fuerteventura, Gran Canaria, La Gomera, Lanzarote, La Palma y Tenerife, así como las Islas de Alegranza, La Graciosa, Lobos y Montaña Clara, Roque del Este y Roque del Oeste, agregadas administrativamente a Lanzarote, salvo la de Lobos, que lo está a Fuerteventura".*

## 2.5. Canarias en la Unión Europea

Desde 1999, -*Tratado de Ámsterdam*-, Canarias forma parte del elenco de regiones ultraperiféricas de Unión Europea constituido por aquellos territorios geográficamente distantes que tienen un tratamiento especial, según los términos del Tratado, porque también son parte integrante de la Unión. Se trata de cuatro departamentos franceses de ultramar — Guadalupe, Guayana Francesa, Martinica y Reunión —, la comunidad autónoma española de las Islas Canarias y las regiones autónomas portuguesas de Azores y Madeira. Estas regiones ultraperiféricas hacen que la Unión tenga un territorio marítimo ampliamente extendido

El *Tratado de Amsterdam* abordaba aspectos tan fundamentales como: empleo, libre circulación de ciudadanos, justicia, política exterior y de seguridad común, y reforma institucional para afrontar el ingreso de nuevos miembros. Reconoce también las características adversas para su desarrollo, asume la necesidad de tener en cuenta sus especiales circunstancias a la hora de legislar y recoge específicamente que tendrán un trato fiscal especial. De alguna forma, el *mar territorial* de Canarias también es una cuestión europea.

En el *Tratado de la Constitución Europea*, estas singularidades son recogidas en el artículo III-424. En su ámbito de aplicación (artículo IV-440), se utiliza el concepto jurídico de "Islas Canarias", omitiendo por consiguiente, la condición archipelágica. Y esto con referencia a la aplicación de la delimitación de los espacios marítimos, es de esencial importancia.

## 2.6. Cronología reciente

Desde 1994 hasta 2005, el Gobierno nacionalista de la Comunidad Autónoma insta al Gobierno central a aprobar diferentes propuestas formales para delimitar los espacios marítimos canarios en los términos que la Convención del Mar concede a los Estados archipielágicos. Los distintos gobiernos de la nación (PP y PSOE) desestiman las propuestas al entender, –cuando han estado gobernando, no así cuando han estado en la oposición-, que las pretensiones nacionalistas tendrían repercusiones internacionales por ser contrarias a la Convención del Mar y originarían conflictos con Marruecos.

La realidad es que cuando España ratificó el Tratado Internacional del Mar, se tenía que haber pedido al Tribunal Constitucional, si existían contradicciones constitucionales para aplicar a Canarias el concepto jurídico del artículo 46.b de la parte IV relacionado con los archipiélagos de Estados y definir desde el mismo sus espacios marítimos.

A pesar de todo, en bastantes ocasiones el Gobierno central ha dado por supuesto "de facto" sus competencias sobre la ZEE de Canarias: 1) en 1997 (PP) al comunicar a la Unión Europea que la ZEE de Canarias llegaba hasta una línea equidistante entre las islas más orientales (Fuerteventura y Lanzarote) y la costa africana. Marruecos no aprueba esta interpretación; 2) en el 2001 (PP) al conceder permisos a la empresa Repsol YPF para realizar prospecciones petrolíferas más allá de las doce millas de las costas de Lanzarote y Fuerteventura pero sin sobrepasar la mediana de equidistancia (proyecto Canarias 1-9), justificándolo en que cuando no existen acuerdos bilaterales se aplica la regla de la equidistancia; y 3) cuando el Gobierno español (PSOE), por acuerdo bilateral, fija una "mediana provisional con Marruecos" para delimitar los espacios marítimos que corresponden a cada Estado con la prioridad de establecer acuerdos sobre "preservación medioambiental contemplada en la legislación vigente".

Paralelamente Marruecos había autorizado en el 2000 la explotación off-shore a multinacionales petroleras, dos españolas, para que perforaran a unas 50 millas de Lanzarote, dentro de lo que considera su ZEE, y en el 2001 al conceder permisos a la estadounidense Ker Macgee y a la francesa Elf para realizar prospecciones frente a las costas del Sahara aunque la ONU lo considerara ilegal, si generara beneficios, porque son aguas que están en disputa.

## 3. Conclusión

Ante la indefinición jurídica del mar canario, la lógica geográfico/física debe imponerse por sí misma. Desde ella nos atrevemos a reivindicar que las aguas delimitadas por un perímetro archipielágico tienen que constituir el ***mar territorial del arcjipiélago de las Islas Canarias***, como premisa básica para definir posteriormente aguas interiores, mar territorial, zona continua (ZC) y zona económica exclusiva.

## 4. Bibliografía

AAVV. Gran atlas temático de Canarias. S/C de Tenerife: Ed. Interinsular, 2000

AAVV. *Diccionario Akal de Geografía Humana*. Madrid: Ed. Akal, 2000

BAEZA BETANCORT, F. *Las Islas Canarias ante el nuevo Derecho Internacional del Mar*. Las Palmas de Gran Canaria: Ed. Museo Canario, 1987.

MESEGUER SÁNCHEZ, J.L. *Los espacios marítimos en el nuevo Derecho del Mar.* Madrid: Ed. Marcial Pons, 1999.

MARTÍN TEIXÉ, G. El mar de Canarias. Descripción geopolítica de una situación problemática. In *Didáctica Geográfica*, 2ª época, nº 7. Madrid: ECIR-AGE, 2005.

MORALES LEZCANO, V. / PONCE MARRERO, J. (coord.). *Canarias y noroeste de África. Historia de una frontera.* Madrid: UNE, 2007.

PLATA SUÁREZ, J. Errores geográficos que se transmiten en las instituciones escolares. In *Didáctica Geográfica*, 2ª época, nº 7. Madrid: ECIR-AGE, 2005.

SCOVAZZI, T. *Elementos del Derecho Internacional del Mar*. Madrid: Ed. Tecnos, 1995.

## 5. Páginas web consultadas

BOLETÍN OFICIAL DE CANARIAS (B.O,C.): www.gobcan.es/boc/

BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (B.O.E.): www.boe.es

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (O.N.U.):

*Oceans and Law of the Sea*, http://www.un.org/Depts/los/index.htm

## 6. Glosario

**(A)**.- Archipiélago.- Se entiende un grupo de islas, incluidas partes de islas, las aguas que las conectan y otros elementos naturales, que estén tan estrechamente relacionados entre sí que tales islas, aguas y elementos naturales formen una entidad geográfica, económica y política intrínseca o que históricamente hayan sido considerados como tal.

**(MT)**.- Mar territorial.- Franja de mar adyacente a las costas de un Estado ribereño que está situado por fuera de sus aguas interiores y en el caso del Estado archipielágico, se sus aguas archipielágicas. Son de soberanía estatal junto al espacio aéreo, el lecho y subsuelo de ese mar. La anchura del mar territorial no puede exceder de 12 millas medidas a partir de las líneas de base.

**(LBR)**.- Línea de bases rectas.- Es la línea que une los puntos mas salientes de la costa cuando ésta tiene profundas aberturas y escotaduras (calas, radas, bahías, puertos, etc.), o en los que haya una franja de islas a lo largo de la costa situada en su proximidad inmediata (Chinijo, Lobos).

**(AI)**.- Aguas interiores.- Son las aguas situadas en el interior de la línea de bases rectas.

**(ZEE)**.- Zona económica exclusiva.- Es un área situada más allá del mar territorial y adyacente a éste que no excederá las 200 millas contadas desde la línea de base a partir de las cuales se mide la anchura del mar territorial sobre la que los Estados ribereños tienen: a Derechos de soberanía para los fines de exploración y explotación, conservación y administración de los recursos naturales, tanto vivos como no vivos, de las aguas suprayacentes al lecho y del lecho y subsuelo del mar; b)Jurisdicción con respecto a el establecimiento y utilización de islas artificiales, instalaciones y estructuras; la investigación marina y la protección y preservación del medio marino.

**(LBA) o (LPA)**.- Línea de base archipielágica o Línea perimetral archipielágica.- Es la línea que unen los puntos extremos de las islas y los arrecifes emergentes más alejados del archipiélago, a condición de que dentro de tales líneas de base queden comprendidas las principales islas y un área en la que la relación entre la superficie marítima y la superficie terrestre, incluidos los atolones, sea entre 1 a 1 y 9 a 1. La anchura del mar territorial, de la zona contigua, de la zona económica exclusiva y de la plataforma continental se medirá a partir de las línea de base archipielágicas.

**(LME) (M)**.- Línea media equidistante o mediana.- Es la línea media o equidistante que delimita la ZEE entre dos Estados que tienen costas adyacentes o situadas enfrente a fin de llegar a solución equitativa por acuerdos entre ellos. Porque el primer problema que surge es: ¿desde dónde se mide? ¿desde la línea de bases rectas? ¿desde los límites del mar territorial? ¿desde la plataforma continental?

**(EA)**.- Se entiende un Estado constituido totalmente por uno o varios archipiélagos y que podrá incluir otras islas.

**(AIA)**.- Aguas interiores archipielágicas.- Son las aguas archipielágicas situadas dentro del cierre de la línea perimetral archipielágica. La soberanía de un Estado archipielágico se extiende a las aguas encerradas por las líneas de base archipielágicas, denominadas aguas archipielágicas, independientemente de su profundidad o su distancia de la costa. Esa soberanía se extiende al espacio aéreo situado sobre las aguas archipielágicas, así como al lecho y subsuelo de esas aguas y a los recursos contenidos en ellos.

**(PC)**.- Plataforma continental.- La plataforma continental de un Estado ribereño comprende el lecho y el subsuelo de las áreas submarinas que se extienden más allá de su mar territorial y a todo lo largo de la prolongación natural de sus territorio hasta el borde exterior del margen continental o bien hasta una distancia de 200 millas contadas desde la línea de base a partir de las cuales se mide la anchura del mar territorial, en los casos en que el borde

exterior del margen continental no llegue a esa distancia. Los derechos de soberanía que ejerce el Estado ribereño sobre la PC son de carácter funcional a los efectos de su exploración y de la explotación de sus recursos naturales. Tiene también el derecho exclusivo a autorizar y regular perforaciones que con cualquier fin se realicen.

**(ZC)**.- Zona contigua.- Es la zona contigua a al mar territorial que no puede extenderse más allá de 24 millas contadas desde las líneas de base a partir de las cuales se mide la anchura del mar territorial. En ella, los Estados pueden tomar medidas fiscales para: a) Prevenir las infracciones de sus leyes y reglamentos aduaneros, fiscales, de inmigración o sanitarios que se cometan en su territorio o en su mar territorial; b) Sancionar las infracciones de esas leyes y reglamentos cometidas en su territorio o en su mar territorial.

# PROPUESTAS Y ALTERNATIVAS PARA UNA CONCIENCIACIÓN CIUDADANA SOBRE LA PROBLEMÁTICA ACTUAL DEL MAR TERRITORIAL CANARIO

Julián Plata Suárez
Juvenal Padrón Fragoso
Gilberto Martín Teixé
*Universidad de La Laguna*

Si desde una perspectiva geográfica la demarcación del mar territorial de las Islas Canarias debería estar lo suficientemente clarificada, tal como hemos expuesto en otra comunicación que hemos presentado en este Congreso[1], no es menos cierto que son diversas las circunstancias que la hacen inviable. Porque con la actual legislación internacional sobre derecho marítimo no es posible reivindicar que las aguas jurisdiccionales canarias sean consideradas como *aguas interiores archipielágicas*.

Al no ser así, los problemas que se generan del reduccionismo legal al que está sometido el mar canario en la actualidad, acentúan la inestabilidad social de las islas y ponen en riesgo la ya de por sí frágil protección ambiental de su medio físico natural. Valgan a modo de ejemplo, la incontrolable inmigración ilegal que arriba a las islas, la ingente densidad demográfica o la indefensión ante vertidos incontrolables y contaminantes de buques que surcan sus aguas que son, independientemente de criterios oportunistas, aguas internacionales.

En esta comunicación intentaremos, desde una perspectiva geopolítica y con connotaciones de geografía radical, describir la naturaleza de los problemas que

1 PLATA J. / PADRÓN, J. / MARTÍN TEIXÉ, G.: Descripción y comprensión geográfica de la situación actual del mar territorial de la Islas Canarias. Apuntes para información ciudadana.

se han originado y presentar las alternativas que se ofrecen, en orden a una concienciación y educación ciudadana que es el objetivo último de lo que se pretende en este Congreso.

# 1. Los problemas

## 1.1. Geopolíticos

1.1.1. Antes de la independencia de Marruecos en 1956, los enfrentamientos territoriales entre el sultanato de Marruecos y el reino de España, ya eran una constante que aún perdura. Cuando el Gobierno español intenta una aproximación conciliatoria el Gobierno marroquí responde con provocaciones, bien en declaraciones públicas respecto a la reclamación territorial, con apresamientos de buques pesqueros, o con permitir y propiciar la inmigración clandestina por Ceuta, Melilla y Canarias, etc.

El 28 de mayo de 1767, España y Marruecos firmaron bilateralmente, sin efecto internacional, un Tratado de Paz y Comercio con declaración explícita del Sultán al rey de España en el que se dice que Marruecos no tiene dominio ni jurisdicción al Sur de la costa de Santa Cruz de Mar Pequeña, antiguo límite fronterizo con el Sahara. A pesar de ello, Marruecos obligaba a los nómadas saharauis que habitaban al sur de Santa Cruz del Mar a pagar tributos al Sultán. Al mismo tiempo, atacaban los asentamientos y factorías que los canarios mantenían en dicha zona, empujándoles más hacia el sur, concretamente a lo largo de todo el caladero pesquero canario-sahariano.

El 7 de abril de 1956, España reconoce la independencia de Marruecos pero las hostilidades no cesan. El 4 de enero de 1969 se firma un acuerdo bilateral por el cual España entrega a Marruecos la ciudad de Sidi-Ifni. Se firma también un acuerdo pesquero por diez años que solo duró hasta el 7 de julio del mismo año roto unilateralmente por Marruecos al exigir que España les entregara el territorio del Sahara Occidental Español.

Sin dejar de hostigar en el interior del Sahara, el 10 de diciembre de 1973 el Gobierno marroquí decreta un reglamento de pesca para los caladeros bajo su soberanía en el Mediterráneo y al norte de Cabo Jubi, extendiendo su zona económica exclusiva hasta las 70 millas. Eso supuso la expulsión de toda la flota pesquera de Andalucía y de la flota sardinal de Lanzarote que habitualmente faenaba a partir de las doce millas ribereñas, entonces *aguas internacionales*. La flota canaria y andaluza se traslada a los caladeros del Sahara español.

La presión persistente culmina con la Marcha Verde del 14 de noviembre de 1975. Se firma entonces el acuerdo tripartito en el que España entrega a Marruecos

el Sahara hasta el paralelo 24-10´N y el resto del territorio al sur de dicho paralelo a Mauritania, cayendo en manos mauritanas el entonces puerto español de Villa Cisneros (actual Dakla). El 5 de agosto de 1979, Mauritania renuncia a la zona sur del Sahara, y Marruecos, nuevamente de forma unilateral, se adueña de la misma sin protesta alguna por parte de España, que siendo parte firmante del tripartito, estaba en la obligación moral y jurídica de impedirlo.

A partir de ahí, comienzan los apresamientos de los barcos que faenaban habitualmente en los caladeros del Sahara. Cada vez que España y Marruecos se reunían para negociar cualquier acuerdo económico, el Gobierno marroquí ordenaba el secuestro de media docena de pesqueros españoles alegando que se encontraban dentro de las doce millas de sus aguas territoriales. En 1981, Marruecos decreta un Dahír (1-81-179) por el cual establece la zona económica exclusiva de 200 millas, impidiendo la pesca fuera de las 12 millas insulares a toda la flota pesquera española y obligando a firmar tratados de pesca previo pago del correspondiente canon económico.

El problema se agudizaba cuando era necesaria la renovación de un nuevo acuerdo de pesca. Marruecos recurría a los apresamientos de barcos, incluso cuando las responsabilidades pasaron a la Unión Europea a partir de 1988. En cada negociación de acuerdos pesqueros, la actitud de Marruecos seguiría siendo la misma: apresamientos, inmigración, amenazas verbales, etc., hasta que definitivamente expulsó a la flota pesquera española en 1999. Hasta hoy, la inmigración clandestina sigue saliendo desde Marruecos como desde otros Estados subsaharianos, y continúan las demandas sobre derechos territoriales en Ceuta, Melilla e islas adyacentes a su plataforma continental en las que se incluyen la Islas Canarias.

1.1.2. Una interpretación restrictiva de la Convención de Montego Bay, hace que en realidad las Islas Canarias, como archipiélago de Estado, sólo tengan por derecho internacional unas aguas interiores comprendidas entre las líneas base más salientes de cada isla. Esas aguas son parte del territorio insular sobre las que tiene competencias el Estado español. Lo es también el hecho de que las 12 millas adyacentes a esa línea de bases constituiría el mar territorial de Canarias, no es parte de su territorio pero en ese mar, el Estado tiene ciertas competencias de carácter económico y fiscal.

Con esta interpretación, actualmente las islas no tienen aguas interiores archipielágicas. Salvo entre Lanzarote y Fuerteventura y entre Tenerife y la Gomera, el resto de las aguas entre islas son internacionales. Y por lo mismo, al carecer de zona económica exclusiva, no se puede exigir la mediana con Marruecos ni con Portugal. Podría darse la paradoja de que según el criterio marroquí las aguas existentes entre Fuerteventura y Gran Canaria por ejemplo, estuviesen bajo su soberanía.

1.1.3. De conformidad con lo dispuesto en el artículo 95.1 de la Constitución Española, es de aplicación a todo tipo de tratados, incluidos los suscritos al amparo del artículo 93, la revisión constitucional: *"la celebración de un Tratado Internacional que contenga estipulaciones contrarias a la Constitución exigirá la previa revisión constitucional"*. La norma fundamental atribuye al Tribunal Constitucional la doble tarea de preservar la Constitución y de garantizar, al tiempo, la seguridad y estabilidad de los compromisos a contraer por España en el orden internacional. Como intérprete supremo de la Constitución, el Tribunal es llamado a pronunciarse sobre la posible contradicción entre ella y un tratado cuyo texto, ya definitivamente fijado, no haya recibido aún el consentimiento del Estado (art. 78.1 de la LOTC).

Sin revisión constitucional o si la duda de constitucionalidad existía por parte del Tribunal Constitucional, el Tratado Internacional del Mar no debió haberse ratificado en 1997. Habría que pedir explicaciones, especialmente a los representantes parlamentarios de Canarias en las Cortes Generales. ***¿Por qué al ratificar en 1997 el Tratado Internacional del Mar, no requirieron del Tribunal Constitucional una declaración jurídica para saber si existía o no, contradicción entre el tratado internacional a ratificar y la Constitución española tal como explicita el artículo 95.2?***

1.1.4. Se temía que el reconocimiento de aguas interiores archipielágicas podrían alimentar posibles reivindicaciones soberanistas por parte de la Comunidad Autónoma de Canarias. Tal posibilidad sigue siendo un temor que subyace en la política seguida por los distintos gobiernos del Estado español que hemos citado, puesto que conduciría a un segundo paso que sería el de exigir un reconocimiento internacional como Estado archipielágico. Canarias quintuplicaría su superficie actual, y algunas de las competencias derivadas de la nueva zona económica exclusiva dependerían de un nuevo modelo de gestión estado-comunidad autónoma sobre aspectos como la pesca, los yacimientos petrolíferos, la acuicultura, el transporte de energía, transporte marítimo, medio ambiente y vertidos en el mar.

## 1.2. Medioambientales

El carácter internacional de las aguas entre islas impide que la Comunidad Autónoma Canaria y el Gobierno central puedan aplicar normativas particulares de prevención contra la contaminación marina más allá de las 12 millas del mar territorial. Esta situación tomó especial actualidad cuando el accidente en el 2002 del petrolero *Prestige* contaminó la costa gallega. Canarias no tiene medios para impedir, ni siquiera prever, una catástrofe de similar magnitud. Cualquier barco puede navegar entre islas o limpiar tanques en aguas cercanas a ellas con el consiguiente perjuicio ecológico y económico que se pueda ocasionar. Por la misma razón, en esas aguas tampoco tiene competencias sobre seguridad marítima, nar-

cotráfico, inmigración ilegal, etc. Son muchos los casos en que barcos 'negreros' o traficantes arriban a muelles y costas insulares con total impunidad.

### 1.3. Geoeconómicos

Aunque sobre el mar territorial el Gobierno español posee ciertos derechos de explotación, Canarias, sin ZEE, no puede explotar los muchos e importantes recursos marinos de sus aguas. El Banco de Pesca Sahariano, (franja marítima entre las islas y Marruecos y Sahara Occidental por donde pasa la corriente atlántica de Canarias portadora de placton), está considerado como uno de los grandes caladeros mundiales. Los derechos pesqueros son de Marruecos al interpretar que esas aguas están dentro de su ZEE. La flota canaria no puede faenar, sin concesiones marroquíes, más allá de las 12 millas de su mar territorial. Lo mismo sucede con la explotación de la riqueza del subsuelo marino donde al parecer existen bolsas de petróleo. Ambos países tienen serias dificultades para conceder permisos para prospecciones petrolíferas por la falta de clarificación jurídica sobre las delimitaciones del mar canario. Todo parece depender del concepto jurídico que aplicaría La Corte Internacional de Justicia sobre Canarias ante cualquier controversia con estados fronterizos.

### 1.4. Georegionales

El carácter insular de la Comunidad Autónoma de Canarias ha hecho que los habitantes de las islas históricamente hayan vivido con conciencia de aislamiento, no solamente respecto a los continentes, sino entre sí mismos. Cada isla ha vivido siempre un poco al margen de las demás. El mar separa, facilita el 'pleito insular' y hace que el concepto de isleño prive sobre el de miembro de una comunidad. En otros términos, los habitantes de las islas se han sentido más isleños que canarios.

Pero el mar también une por la singularidad común que genera en entre quienes viven bajo su influencia y condicionamientos. Y algunos han querido ver precisamente en esa singularidad geográfica elementos distintivos de una identidad especifica: la canariedad, entendida como conjunto de significaciones físico-naturales que un determinado colectivo humano, en un espacio localizable, las siente como suyas.

Desde esta perspectiva, el perímetro archipielágico y sus aguas interiores como parte del territorio haría tomar conciencia de pequeño continente, desplazaría la condición insular, solidificaría los lazos de unión, posibilitaría la noción de pueblo, lograría en realidad que Canarias fuese más comunidad autónoma española.

## 1.5. Geojurídicos

Según la jurisprudencia marítima internacional, desde el momento en que todo Estado ribereño puede poseer una plataforma continental hasta las 200 millas, no importando las características geológicas del suelo y subsuelo correspondientes, no existe ninguna razón para que los factores geológicos o geofísicos puedan jugar papel alguno hasta dicha distancia, ya sea a nivel de la verificación del título jurídico de los Estados interesados y a la zona económica exclusiva. El criterio de distancia constituye así en la actualidad el denominador común de todos los derechos y jurisdicciones de los Estados costeros sobre los espacios marítimos.

A lo largo de las sentencias judiciales y fallos arbitrales, se desprende una primera concepción de la equidad concebida como correctivo destinado a remediar una inequidad producida, en ciertas circunstancias particulares, como consecuencia de la aplicación estricta de la norma jurídica al caso individual. En ese sentido, la equidad no viene a ser derogatoria del derecho, sino que esta se inserta en el derecho al mismo título que la regla general. Concebida así, la equidad está reemplazando a la norma jurídica positiva.

Cualquier proceso de delimitación deberá en una primera fase recurrir al método de equidistancia impuesto por la naturaleza misma del título jurídico del espacio en cuestión, e inherente al concepto en sí de delimitación marítima. Esta primera fase forzosamente no es sino un trazado provisional, ya que, una línea de equidistancia, incluso si se presenta como una línea equitativa *prima fase*, puede muy bien revelarse como inequitativa a la luz de las **"circunstancias pertinentes"** propias del caso.

Será en esta segunda fase de la operación de delimitación, que necesariamente debe desembocar en una **solución equitativa,** donde van a intervenir la aplicación de los principios equitativos y la apreciación de las circunstancias pertinentes, requeridos por toda la jurisprudencia internacional. ***La Jurisprudencia existente en materia de delimitación marítima considera dos grandes temas: el método de la equidistancia y el principio de la equidad, los cuales van a prevalecer uno sobre el otro, en cada caso de delimitación, de acuerdo a la naturaleza del espacio a delimitar y a sus características geomorfológicos.***

A partir de la vigencia de la Convención de Naciones Unidas sobre el Derecho del Mar en 1984 (en España 14-02-1997), este instrumento (equidistancia/equidad) pasa a ser el referente por excelencia. En efecto, la Convención establece los espacios marítimos y los métodos y criterios a seguir en cada caso. La Corte Internacional de Justicia de la Haya ha resuelto diversos casos importantes, que pueden relacionarse ante una posible controversia entre España y Marruecos sobre el mar canario. He aquí algunos ejemplos (Koob, 2003):

- En 1969, en el caso del Mar del Norte, (República Federal de Alemania vs. Dinamarca y República Federal de Alemania vs Países Bajos), las partes solicitaron a la Corte que indicara los principios y reglas aplicables a la delimitación de su plataforma continental, dejando el trazado del límite a posteriores negociaciones directas entre ellas. En su fallo, la Corte rechazó la norma establecida en la Convención de Ginebra de 1958 sobre plataforma continental por la que el método de la equidistancia/circunstancias especiales era una norma necesaria inherente a la concepción de la plataforma continental. Ello se explica porque la aplicación pura el método de la equidistancia hubiera llevado a un resultado inequitativo, debido a la configuración de las costas que se trataban de delimitar.
- En 1977, en el caso sobre delimitación de la plataforma continental entre el Reino Unido vs Francia, el fallo de tribunal arbitral trató de armonizar el pronunciamiento de la Corte de 1969 con las disposiciones de la Convención de 1958 y orientó la jurisprudencia en una dirección diferente. El tribunal privilegió la equidad para balancear los diferentes factores que eran relevantes.
- En 1982, en el caso presentado ante la Corte Internacional de Justicia por Túnez y Libia sobre delimitación de su plataforma continental, el fallo introdujo el elemento de la proporcionalidad entre longitud de las costas para llegar a una solución equitativa. Aquí la Corte se pronunció en el sentido de que sólo había una regla normativa: que la delimitación sea equitativa, lo cual dependía de las circunstancias de cada caso en particular. Esta sería, probablemente, la que se utilizaría para dirimir el diferendo Perú-Chile. En el fallo del tribunal arbitral que decidió sobre el caso la delimitación marítima entre Guinea/Guinea Bissau en 1985 se continúa usando el mismo enfoque.
- En el 2001, en el caso Qatar/Bahrein, la Corte Internacional de Justicia, en su fallo, vuelve a aplicar la regla de la equidistancia/circunstancias especiales. Y no sólo la aplicó en la delimitación de costas opuestas, sino de costas adyacentes.

## 2. Propuestas y alternativas

### 2.1. Propuesta centralista

Las diferentes formaciones políticas (UCD, PSOE y PP), que han gobernado en España desde que se aprobó la Constitución de 1978, no han dado una respuesta convincente al problema de las aguas territoriales del archipiélago canario. Cuando

llega a las Cortes una propuesta de la CAC relativa a la definición de sus espacios marítimos, la contestación parlamentaria siempre es la misma: no se admite por ser inconstitucional. Los partidos centralitas, tanto en el Parlamento como en el Senado, se justifican así en no tomar decisiones sobre una cuestión que es competencia exclusiva del Tribunal Constitucional.

Si el Congreso de Diputados pudiese dictaminar como norma general la inconstitucionalidad de una Ley Orgánica (p.ej.: un estatuto de autonomía), el Tribunal Constitucional no tendría razón de ser, puesto que se reconoce explícitamente que las comunidades autónomas están permanentemente prisioneras de las decisiones del partido político que gobierna. Sería un contrasentido constitucional, o lo que es lo mismo, una ley de patente de corso de control exclusivo del PP y del PSOE.

A pesar de ello, de las gestiones realizadas por los partidos mayoritarios se podría deducir un reconocimiento tácito a lo que la Comunidad Autónoma de Canarias demanda, aunque sean remisos a ir más allá de dejar las cosas como están e intentar llegar a acuerdos parciales de gestión sobre pesca, medioambiente, prospecciones en el subsuelo marino, salvamento, vertidos, etc. La regulación jurídica, dicen, se impondrá por sí sola siguiendo la política de los hechos consumados. Esa parece ser la solución presente y futura a corto plazo.

En este sentido se entiende que por iniciativa del PSOE, la OMI ha aprobado en Londres la declaración de Zona Marina Especialmente Sensible (ZMES) al espacio marítimo archipielágico, lo que permitirá establecer un blindaje frente al paso de buques petroleros y cargas peligrosas con destino a cualquier puerto canario. Otros buques, que no tengan como destino un puerto canario, podrán circular por dos pasillos de aguas internacionales: Tenerife-Gran Canaria y Fuerteventura-Gran Canaria aunque no estén obligados a declarar el paso por dichos pasillos, como tampoco están obligados a declarar el contenido de la carga, sea cual sea. Se establecen dentro de esa área cinco zonas denominadas de *exclusión con protección especial* ya que por ellas no podrá pasar ningún buque con carga peligrosa. (gráfico 1).

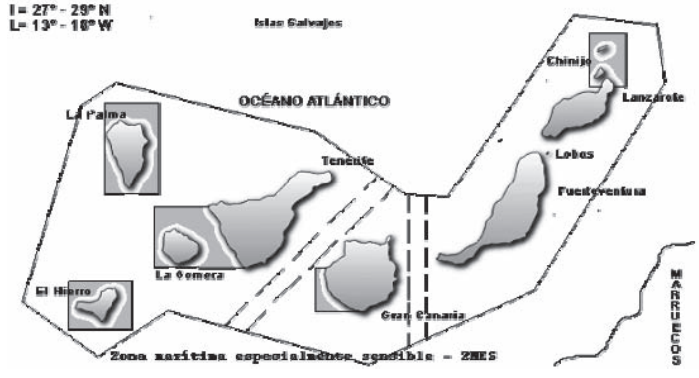



Gráfico 01

## 2.2. Propuesta nacionalista

Los denominados 'nacionalistas moderados' gobiernan en la Comunidad Autónoma de Canarias desde 1993 aunque desde mucho antes ya tenían una participación relevante en la vida política de las islas. Con ciertas matizaciones siempre han defendido la tesis de que en Canarias se puede aplicar la normativa de la Convención del Mar para los Estados archipielágicos aunque de hecho Canarias no lo sea. La ley, argumentan, 'omite' pero 'no prohíbe' que un archipiélago de Estado la haga suya puesto que así ha sucedido en muchos otros casos, p.ej.: Ecuador con Galápagos y Portugal con Azores y Madeira. En consecuencia, defienden un mar interior perimetral, 200 millas de ZEE y negociación bilateral con Marruecos y Portugal sobre medianas equidistantes. Preparan una reforma del Estatuto de Autonomía en la que pretenden introducir el siguiente texto (art.2):

> El ámbito territorial de la Comunidad Autónoma comprende el Archipiélago Canario, integrado por las siete Islas de El Hierro, Fuerteventura, Gran Canaria, La Gomera, Lanzarote, La Palma y Tenerife, así como las Islas de Alegranza, La Graciosa, Lobos y Montaña Clara, Roque del Este y Roque del Oeste, por el mar que las conecta y por el espacio aéreo correspondiente.
>
> Los espacios marítimos, y sus fondos, comprenden las **aguas insulares** y el mar territorial y, en los términos definidos en las leyes, la zona económica exclusiva y se delimitan a partir del **perímetro del Archipiélago**, de acuerdo con el principio de **líneas de base rectas que unan los puntos extremos de las Islas**.

El problema es que el Estado español no se ha atrevido a aplicar esta lectura de la Convención del Mar porque en la actualidad, el Derecho Marítimo Internacional permite que sea efectiva. El texto del estatuto, de aprobarse, no pasará de ser meramente testimonial.

## 2.3. Propuesta independentista

Defiende que por situación geográfica, Canarias es una parte integrante del continente africano y no del Estado español. Son colonias localizadas geográficamente en un continente y dependientes políticamente de una metrópoli de otro continente. La lectura que hacen de la Convención del Mar defiende la necesidad de que Canarias sea Estado archipielágico para poder reivindicar aguas interiores perimetrales, ZEE de 200 millas y mediana con Marruecos, Portugal y Sahara Occidental. Considera que en la actualidad el mar territorial de las islas es el comprendido dentro de las 12 millas contadas a partir de las líneas de base insulares, que España no tiene derecho a reclamar medianas con aquellos países y que, al contrario, los límites de la ZEE de Marruecos casi sobrepasan la isla de la Gomera. Rechaza cualquier intento de solución propuesto por los gobiernos autonómico o central que no pase por el reconocimiento de la independencia de Canarias.

## 2.4. Propuesta de la 'Plataforma Mar Canario'

### *Sobre el Derecho Marítimo Internacional*

El art. 46,b del Tratado Internacional del Mar al referirse a los archipiélagos habla de *islas, aguas y elementos naturales que formen una entidad geográfica, económica y política*. El texto, que define además, el ordenamiento jurídico de los Estados archipielágicos, no aclara sin embargo, cómo han de regirse jurídicamente los archipiélagos de Estado, salvo en aquellos casos en que se les pueda aplicar el artículo 305.e., esto es, ciertos territorios autónomos dotados de plena autonomía interna.

No obstante, es necesario tener en cuenta que: a) aunque puedan ratificar la Convención, siguen sin ser considerados Estados archipielágicos; b) si son territorios no independientes en conformidad con la resolución 1514, se abre la puerta de una ambigüedad: o bien se entiende que son territorios que han optado libremente por la autonomía, rechazando la independencia, o bien se entiende que son territorios a los que se les ha concedido autonomía plena hasta el pronunciamiento sobre su independencia.

En el primer caso, son islas de ultramar que tras realizar una consulta popular de autodeterminación, ha decidido la integración estatal. En el segundo caso, se abre un proceso de descolonización e independencia por voluntad de los habitantes del territorio.

Es necesario precisar que el derecho de autodeterminación no es sinónimo de independencia, sino la voluntad soberana de un pueblo a elegir su destino. Si Canarias accediese a la plena autonomía interna tal como tiene establecida las Naciones Unidas, y amparada por la Constitución Española, estamos completamente convencidos que más del 75% de los canarios se decidirían por la integración territorial con el Estado español.

Aunque la voluntad de autodeterminación no se contempla en la Constitución española, sí puede ser llevada a consulta popular o referéndum por imperativo constitucional, si se cuestiona la unidad y solidaridad estatal. Si se aplicase esta fórmula en el caso canario se evitaría cualquier intento reivindicativo de Marruecos sobre los espacios marítimos del archipiélago. De lo contrario, los intereses canarios dependerían del concepto *conjunto de islas* y no de *archipiélago*, y Marruecos, amparándose en la jurisprudencia marítima internacional, obtendría de la Corte de Justicia Internacional un resultado favorable a sus aspiraciones expansionistas sobre Canarias.

### *Sobre la Constitución española*

El instrumento constitucional para el reconocimiento y la articulación de la autonomía de una comunidad española es su estatuto de autonomía. Una reforma que afecte a la alteración de la territorialidad de una de sus comunidades autónomas, sin repercutir en sus relaciones con el Estado, tiene que ser aprobada antes del referéndum, aunque éste sea preceptivo, por las Cortes Generales mediante Ley Orgánica.

Es evidente que en un proceso de reforma estatutaria son varios los aspectos que pueden preverse. Entre ellos, determinadas cláusulas competenciales bastante a menudo fruto de compromisos muy coyunturales forjados por las circunstancias del entorno y realizadas a la luz del sentido restrictivo de las decisiones estatales o de la jurisprudencia constitucional.

La Constitución es el marco jurídico de referencia de los derechos fundamentales y las libertades públicas de ciudadanos libres e iguales. El Estado es garante de solidaridad en el espacio socio geográfico de esas libertades. Por lo que en aras de consolidar y defender la estructura territorial española se hace necesario analizar certeramente la actual situación del mar canario, teniendo en cuenta el antes y después de la Constitución Española de 1978 y el Tratado Internacional del Mar de 1982.

***En un nuevo orden jurídico donde los espacios marítimos nacionales, se rigen por un Tratado Internacional, debe de superarse la idea de una Constitución rígida ligada a espacios geográficos y territoriales concretos y configurarse un nuevo tipo constitucional de distribución del poder, de reparto de soberanía en tiempos, niveles y espacios maleables y flexibles.***

En esa distribución del poder sobre competencia territorial, habrá que delimitar los límites jurídicos autonómicos, estatales e internacionales. Y aquellas materias o asuntos cuya gestión y ejercicio son inherentes al espacio territorial o que afecten a problemas que superan sus propias fronteras, deben ser competencia de medidas transnacionales previa reforma constitucional.

### *Sobre el caso portugués*

Azores y Madeira son islas de un Estado miembro de la Unión Europea. La Constitución portuguesa, en su artículos 226 al 234, reconoce a sus archipiélagos de Azores y Madeira todos los derechos marítimos internacionales mediante un Estatuto de Plenas Competencias. Para Europa, Azores y Madeira son jurídicamente *archipiélagos*, mientras que a Canarias se les consideran *islas*. Como ya hemos expuesto, las diferencias jurídicas entre ambos conceptos son totalmente diferentes a la hora de delimitar los espacios marítimos y sus competencias. En cualquier caso haríamos nuestro este status para las Islas Canarias.

## 3. Conclusiones

Las Islas Canarias son: 1) por situación geográfica: enclave nacional de un Estado en otro continente y enfrente de tres Estados con los que tendrá que negociar la mediana fronteriza; 2) por la Constitución española: comunidad autónoma; 3) por Derecho Internacional: islas o archipiélago; y 4) como territorio nacional de un miembro de la Unión Europea: región ultraperiférica. La regulación jurídica de su mar debe hacerse teniendo en cuenta las características peculiares que le definen.

La delimitación y reconocimiento jurídico de las aguas territoriales de Canarias seguirá siendo objeto de debate y controversia. Por consiguiente, no deben primar interpretaciones partidistas sino de Estado que tiene que optar por: a) o bien dotar a Canarias de los elementos constitucionales adecuados al Tratado Internacional del Mar como defensa del archipiélago frente a terceros Estados, lo que exigiría desarrollar el artículo 95.1 de la Constitución; b) o bien, dejar las cosas como están, no reconociendo a Canarias su condición de archipiélago y, por tanto, las aguas canarias serían de soberanía de marroquí, excepto las 12 millas de su mar territorial.

La opción de *archipiélago de Estado* está claramente definida en el artículo 46.b al amparo del artículo 305.e. Aunque existan ambigüedades de interpretación, en sí misma la parte IV es aplicable solamente a los Estados archipielágicos, pero creemos que la relación del artículo 46.b con el 305.e da carta de titularidad "marítima" a aquellos archipiélagos de Estado dotados de *plena autonomía interna*, reconocida como tal en la Constitución del propio Estado.

Cualquier otra opción sería perjudicial para Canarias teniendo en cuenta las históricas pretensiones expansionistas de Marruecos. Solo tienen que reivindicar las 200 millas de su zona económica exclusiva, que serían reconocidas por el Tribunal Internacional de Justicia, para considerar que las Islas Canarias, o al menos la mayor parte de sus aguas marítimas, son circunstancias pertinentes de la plataforma continental marroquí.

Es más, una vez conseguido el reconocimiento internacional de su soberanía sobre el Sahara, lo más probable es que reclame el territorio de las Islas Canarias como parte de lo que constituirá el Gran Marruecos. Las islas podrían dejar de ser españolas ante una reclamación territorial de Marruecos apoyada por los Estados africanos ante las Naciones Unidas. Esta reivindicación marroquí no es nueva, y la experiencia de lo sucedido con el antiguo Sahara español, así nos lo hace pensar.

## 4. Bibliografía

KOOB, R. *Case Law on Equitable Maritime Delimitation*. La Haya: Martinus Nijhoff Publishers, 2003.

LACLETA, J.M. *Las aguas del Archipiélago Canario en el derecho internacional actualmente vigente*. Madrid: Ed. Real Instituto Elcano, 2005.

RÍOS PÉREZ, V. *¿Islas o Archipiélago? Antecedentes e iniciativas parlamentarias sobre la delimitación del mar de Canarias*. S/C de Tenerife: Ed. Grupo Parlamentario de Coalición Canaria, 2005.

RUILOBA GARCÍA, E. *Circunstancias especiales y equidad en la delimitación de los espacios marítimos*. Zaragoza: Ed. Real Instituto de Estudios Europeos, 2001.

## 5. Glosario

**(ZMES)**.- Zona marítima especialmente sensible.- Es un área que requiere una especial protección por razones ecológicas, socio-económicas o científicas reconocidas y a que su medio ambiente puede sufrir daños como consecuencia de las actividades marítimas. En Canarias conlleva las siguientes medidas de seguridad:

a) Dispositivos de separación de tráfico: Habrá dos pasillos, uno entre Tenerife y Gran Canaria, y otro entre Gran Canaria y Fuerteventura para la ordenación del tránsito de buques, que sólo podrán pasar por esas dos rutas.

b) Zonas restringidas.- Habrá una serie de áreas que podrán ser utilizadas exclusivamente por la pesca artesanal y para la navegación interinsular con origen y destino a puertos en el interior de esas zonas y, por tanto, donde quedará prohibida la navegación de los buques en tránsito. Dichas zonas restringidas son la zona de Lanzarote, la zona suroeste de Tenerife hasta la Gomera, la zona suroeste de Gran Canaria y las aguas que rodean la Palma y el Hierro.

c) Sistema de notificación obligatoria.- Todos los buques tanque que transporten hidrocarburos pesados y que estén en tránsito o con destino a un puerto canario deberá notificar su presencia a través de los centros de coordinación de salvamento de Tenerife o Las Palmas del Ministerio de Fomento.

# LA DEGRADACIÓN DE LAS MASAS FORESTALES EN EL NOROESTE PENÍNSULAR ¿POR QUÉ SE PRODUCEN LOS INCENDIOS FORESTALES?

José María San Román Rodríguez
*Campus de Ponferrada-Universidad de León*

## Presentación

En esta comunicación utilizamos como recurso didáctico el entorno local y comarcal, el paisaje de montaña de los Montes Aquilianos en el municipio de Ponferrada (León). Analizamos los elementos que lo definen y las transformaciones que se han producido, para detenernos en la degradación en época reciente de las zonas de monte. En este proceso influyen varios factores: abandono de los aprovechamientos tradicionales y sobre todo los incendios forestales que provocan la desaparición de las masas de vegetación. El problema que centrará esta comunicación es: ¿cómo evitar los incendios forestales?

## 1. Introduccion

Partimos de la importancia que tiene la superficie forestal en el término municipal de Ponferrada con el 70% del suelo clasificado en esta categoría. Pero esta amplia superficie igual que otras zonas del noroeste tienen un problema ambiental los incendios forestales, planteamos las posibilidades de resolver esta destrucción del paisaje.

Comenzamos reflexionando sobre las características de ese paisaje: ¿cómo influyen las variables del medio físico como por ejemplo la litología, altitud, clima, etc.? ¿qué producciones existían tradicionalmente y cuales en la actualidad? ¿por qué se producen los incendios forestales?, y sobre los usos del monte en la actualidad conforme a las demandas urbanas.

Comenzamos realizando una primera aproximación a las particularidades de este territorio, a las superficies forestales, para analizar los cambios que se han producido y los problemas generados por los incendios.

## 2. El contexto territorial

El municipio de Ponferrada se localiza en el noroeste de Castilla y León, con dos zonas bien diferenciadas en el término municipal: la zona norte, ocupada por la fosa tectónica del Bierzo, y otra más extensa al sur que se corresponde con la montaña, formada por los Montes Aquilianos, que alcanzan una altitud media de 1.900 metros en contraste con los 500 metros de altitud en la Hoya del Bierzo (lámina 1). Las huellas del Glaciarismo Cuaternario son muy intensas en las zonas de mayor altitud (lámina 2). También las diferencias litológicas introducen una diversidad en el modelado y en la cubierta vegetal, si bien predominan los materiales silíceos, también aparecen las zonas cálcareas (lámina 3) aunque de menor extensión. En la zona de montaña predominan las zonas forestales, que representan el 40% de la superficie del municipio, mientras que en las zonas de menor altitud de la hoya predominan los usos agrarios, industriales y residenciales y es donde se localiza el principal núcleo urbano, la ciudad de Ponferrada.

La red fluvial pertenece a la cuenca del Sil, que recorre el municipio, y sus afluentes el Boeza y el Oza. La cuenca del río Oza y del río Compludo se encaja en el Macizo Montañoso al recorrer una zona de grandes diferencias altitudinales con un desnivel de 1.500 metros.

Lámina 1

Lámina 2

Lámina 3

Lámina 4

El contraste climático entre la montaña y la fosa tectónica, es evidente en las precipitaciones de 1.300 mm anuales se reducen a 610 mm., además en los Montes Aquilianos las precipitaciones en forma de nieve representan un elevado porcentaje del total anual, frente a las zonas más bajas, destacando la influencia mediterránea en las zonas de menor altitud y en las laderas de solana.

Las temperaturas medias en las zonas altas son de 10ºC, con temperaturas muy bajas durante el invierno y con una elevada oscilación térmica; mientras en las zonas de menor altitud aumentan a 15 ºC. y en los meses de verano se alcanzan máximos que muestran la influencia mediterránea en este clima. La aridez en los meses de verano también es más prolongada en las zonas altas.

El estudio del paisaje lo centramos en los Montes Aquilianos, en el espacio montañoso del municipio, donde los bosques de robledal atlántico, el encinar, el melojar y de especies de repoblación el pinar de Pinus Sylvestris y de Pinus pinaster, predominan en las zonas más altas y que reciben precipitaciones más abundantes (lámina 4). Cuando la cubierta forestal se ha degradado aparecen las zonas de matorrales: brezales, escobonares, jarales, piornales de montaña y tomillares. Las zonas de ribera también introducen una mayor diversidad con las alisedas, y otra vegetación de ribera, las choperas.

Nos encontramos en una zona en la que los aprovechamientos forestales, tradicionalmente se destinaban a la obtención de leñas, pero también el carbón y la ganadería tenían gran importancia. Las zonas agrícolas se localizaban en el fondo de los valles y en las laderas de menor pendiente, en algunos casos era necesario construir bancales para cultivar y sembrar los cereales o mantener una zona de pastos.

En este término municipal un ejemplo de la actividad artesanal es la herrería de Compludo de época visigoda. Se localiza en un emplazamiento con abundantes reservas de carbón vegetal, por las masas forestales, y que aprovechaba la energía hidráulica para realizar la forja del hierro.

Veamos algunos apuntes desde el punto de vista humano; el rápido crecimiento de la ciudad de Ponferrada está relacionado con la producción de carbón y otras extracciones mineras como pizarra y también hierro. La localización en la fosa tectónica del Bierzo y la accesibilidad por ferrocarril y carretera, han favorecido el emplazamiento de talleres, zonas de carga y descarga del mineral, industrias auxiliares y ha permitido un desarrollo de las actividades comerciales y de servicios. La crisis de la cuenca minera y de las actividades terciarias, en este sector ha obligado a buscar otras alternativas productivas en diferentes ámbitos de actividad. La ciudad ha aumentado la población y ha disminuido en los núcleos rurales localizados en la zona montañosa. En el 2006 residían en el municipio 66.656 habitantes, es el segundo municipio en número de habitantes de la provincia de León y el sexto a escala regional, con más población que cuatro capitales de provincia (Soria, Segovia, Avila y Zamora).

## 3. ¿Cuáles eran las funciones del monte en la economía tradicional?

En este paisaje de montaña, la superficie forestal es la que predomina. Pero es necesario conocer las funciones tradicionales, que han estado presentes hasta los años 1960 y 1970, y que en muchos casos permitieron una adecuada conservación de estas zonas.

La acción del hombre ha estado presente en los aprovechamientos obtenidos en las superficies forestales tuvieron tradicionalmente una gran extensión y eran la base de la economía de los núcleos de población de este municipio en la zona de montaña; la superficie dedicada a la agricultura y la cabaña ganadera dependían del espacio forestal. Además ocupaba una gran extensión, porque en algunos núcleos de población las limitaciones ecológicas impedían cultivar las laderas de fuerte pendiente y la elevada altitud influía en el rigor de las condiciones climáticas para que se pudieran obtener otro tipo de producciones. Los aprovechamientos del monte en la economía tradicional eran: alimentar a la cabaña ganadera, suministrar abono para la agricultura y las producciones de cereales en las "bouzas", obtener madera, leñas como combustible para la población, y producir frutos (castañas).

Los montes condicionaban el número de cabezas de ganado, producían pastos, ramajería y cama para los establos. La reducida superficie pratense convertía a las zonas forestales en el soporte básico de los rebaños de cabras y ovejas. Los montes, por lo tanto, estaban unidos a la explotación ganadera.

También las tierras de cultivo recibían el aporte de materia orgánica obtenida en los montes. Las genistas, hojas, etc., se llevaban a los establos del ganado o se extendían por los caminos con la finalidad de provocar la fermentación y producir materia orgánica para los campos de cultivo. Algunas zonas de estos montes hasta periodos recientes, se roturaron por la necesidad que había de producir cereales para alimentar a la población. La producción de granos era muy reducida, por lo que eran frecuentes los problemas de crisis derivados de la subsistencia. Por ello se hace necesario realizar roturaciones del monte en las inmediaciones de los núcleos de población donde las limitaciones ecológicas son más elevadas.

Además, el monte producía la madera para la construcción de las viviendas, para la fabricación de todo tipo de herramientas (arados, carros, calzado,...), y se aprovechaban también las castañas y otros frutos, en cambio tenía una escasa relevancia la recogida de hongos y setas para el consumo o la comercialización en los mercados próximos.

## 3.1. Las superficies forestales: Cambios de uso y degradación

Las transformaciones en los espacios rurales en las últimas décadas con la emigración, con el abandono de las explotaciones agropecuarias provocan también cambios en la superficie forestal. Uno de los efectos es la degradación de las masas forestales de vegetación por los incendios.

### 3.2.1. Los incendios forestales

Otra de las características de esta zona es la abundancia de los incendios forestales, que han afectado a amplias extensiones de monte provocando la destrucción de las masas de vegetación.

Según las condiciones climáticas aumenta o disminuye el riesgo de fuego; por ejemplo, puede desencadenarlo simplemente un rayo durante las tormentas. Las temperaturas altas y la reducida humedad relativa del suelo y del aire favorecen su aparición. Pero es el viento el que desempeña un papel esencial en la propagación de los incendios forestales. La topografía también influye en su evolución; así cuando es una zona con pendientes pronunciadas, el fuego avanza con más rapidez. También hay diferencias según las especies vegetales, más resistentes como el alcornoque, la encina, el roble y el castaño mientras que las especies de repoblación, como las coníferas, propagan con más rapidez el fuego.

Los incendios forestales son en la mayoría de los casos intencionados, y en las estadísticas se recogen como causas desconocidas, también por imprudencias. Los

producidos por causas naturales (rayos), y por accidentes inevitables apenas tienen trascendencia en la extensión total incendiada. Según datos del Plan Forestal de Castilla y León, el 40% del número total de incendios se concentra en 42 municipios (1,9% de los municipios de la región). En cuanto a las causas, los datos que facilita la Brigada de Investigación de Causas de Incendios Forestales (BIF) de Zamora indican que el 81,9% de los fuegos son intencionados y un 12,1% debidos a alguna negligencia.

El abandono del mundo rural ha provocado que cada vez sean más numerosos los fuegos, especialmente afectan durante los veranos y aumenta la superficie calcinada. La disminución de las explotaciones agrarias y la cabaña ganadera ha reducido los aprovechamientos del monte para pastos y recoger abono. Además la necesidad de leña ha disminuido por el declive demográfico y especialmente por la utilización de otras energías fósiles. Algunos autores han realizado una clasificación de las causas de los incendios forestales y las agrupan en estructurales e inmediatas. En cuanto a las causas de los incendios forestales provocados están relacionadas con los intereses de los "agricultores, los industriales, los políticos y los traficantes de drogas". Pero habría que añadir la motivación de cazadores, de algunos conflictos vecinales, mineros, etc.

### 3.2.2. La progresiva desaparición de los "soutos" de castaños

Además de por los incendios, la superficie forestal se degrada por el abandono de los aprovechamientos tradicionales y por la expansión de plagas.

En todo el espacio de estudio la superficie plantada de castaños era más extensa hace cinco décadas que en la actualidad. Las condiciones ecológicas permiten un fácil desarrollo de la planta y este árbol tenía tradicionalmente una gran importancia económica para la alimentación humana y de los animales. La preocupación desde los organismos públicos por los sotos de castaños ha sido muy escasa, aunque en los últimos años se han realizado algunos proyectos dirigidos a mejorar la producción y evitar la desaparición de este árbol por las enfermedades de la tinta y el "chancro".

La comparación que en los años cuarenta se hacía de este árbol con el cerdo era un indicador de las funciones que tenía en la economía rural. En el castaño se aprovechaba todo lo que producía: el fruto, la madera, la leña, el follaje e incluso los erizos. Además coincidía la recolección de las castañas con el periodo en el que comenzaban a escasear los productos obtenidos en la tradicional matanza del cerdo.

Pero son los factores socioeconómicos los que más han influido en la buena conservación de algunos sotos en este término municipal. Los castaños tenían en la economía tradicional una función esencial, producir un fruto para alimento humano y de los animales domésticos. Las cosechas de centeno son limitadas y con

frecuencia tienen que aumentar la superficie cultivable roturando zonas de monte. Las castañas son un alimento que tiene la ventaja de conservarse sin dificultad. Por ello, el cuidado de los sotos de castaños está relacionado con las formas de vida de estas comunidades rurales.

Dentro del género Castanea, la especie que predomina en es la Castanea sativa Mill., que se extiende por toda la región Mediterránea septentrional.

Según algunos autores, con la consolidación del Imperio Romano se amplió la superficie plantada, se introdujeron nuevas variedades y se mejoraron los sistemas de cultivo, convirtiéndolo en un alimento básico en muchas zonas. Pero a las enfermedades de este árbol se han unido los incendios, que han arrasado ejemplares centenarios.

## 4. ¿Cómo resolver la degradación del monte por los incendios forestales en el municipio de ponferrada?

Planteamos en el aula cuatro opciones para resolver uno de los principales problemas ambientales de la superficie forestal: los incendios forestales. Pero es un planteamiento abierto a las características del alumnado y al trabajo previo de investigación que han realizado, con posibilidad de ampliar estas opciones o modificarlas. Las opciones serían: educación ambiental, revalorización del monte como espacio de ocio, recreo y esparcimiento, aumentan la población residente en los núcleos rurales para ello deberían realizarse mejoras en los núcleos de población que se localizan en esta zona y la necesidad de realizar una Ordenación Territorial y una Ordenación Forestal.

### 4.1. Educación Ambiental

Campañas de sensibilización ambiental, que conciencien sobre la importancia de las masas de vegetación para los recursos hídricos de Ponferrada, ya que la cuenca del Oza, afluente del Sil por la margen izquierda drena buena parte de esta superficie forestal y es aprovechada para el abastecimiento urbano y para la producción de energía eléctrica. La degradación del monte influye en la calidad de los recursos hídricos. Debemos preservar la riqueza del paisaje que ha permitido que sean incluidas. dentro de la Red Natura 2000, una parte de la zona de montaña del municipio -4.986 has-, como Lugar de Interés Comunitario (LIC):"Montes Aquilanos Sierra de Teleno" y 2.431 ha. como Zona de Especial Protección para las Aves (ZEPA), totalizan el 17,5% de la superficie municipal dentro de la Red Natura.

### 4.2. El monte como espacio de ocio, recreo y esparcimiento

En este espacio se ha proyectado la construcción de una estación de esquí y es un lugar de ocio en el que se practican los deportes de invierno relacionados con la nieve. Se convierte en el lugar de esparcimiento para los habitantes de la ciudad y en gran parte de la comarca del Bierzo.

Otro ejemplo es el Monte Pajariel, un mirador de la ciudad y de toda la comarca, que puede convertirse en una zona natural de esparcimiento, por su proximidad a la ciudad, solamente está separado por el río Sil.

### 4.3. Fijar población en los núcleos rurales: mejoras en los núcleos de población que se localizan en esta zona

En los núcleos de población se ha producido una degradación del hábitat y de los usos tradicionales. Pero conservan un interesante patrimonio etnográfico y también cultural y artístico. La iglesia mozárabe de Santiago de Peñalba y el Monasterio de Montes, son algunos de los ejemplos de este importante legado.

### 4.4. La Ordenación del Territorio y la Ordenación Forestal

Partimos del concepto de Ordenación del Territorio, para luego centrarnos en el concepto de ordenación Forestal, entendida como: "la necesidad de realizar un ejercicio de reflexión y planificación en el que se analiza el monte, se concilian intereses a corto y largo plazo y se precisa la forma de llevarlo a cabo".

Se trata de plantear la necesidad de ordenar el territorio como opción para resolver los problemas de crecimiento urbano, industrial y de los usos del monte.

## 5. Conclusiones

Con esta metodología pretendemos analizar un problema ambiental, los incendios forestales, pero también conocer las características del medio físico en este territorio y su relación con la actividad humana, así como los cambios que se han producido en las últimas décadas. Adaptando siempre este planteamiento al tipo de alumnado y al nivel educativo en el que se imparta esta enseñanza.

## 6. Bibliografía

ÁLVAREZ SOUSA, A.: *Os incendios forestais.* Vigo: Xerais, 1992. 88 p.

BALBOA, X: *O monte en Galicia*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 1990. 360 p

CABERO DIÉGUEZ, V.: *Espacio agrario y economía de subsistencia en las montañas Galaico-Leonesas: La Cabrera*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, Instituto "Fray Bernardino de Sahagún" CSIC-León. 1980. 134 p.

ELORRIETA Y ARTAZA, J.: *El castaño*. Madrid: Ministerio de Agricultura, Dirección General de Montes, Caza y Pesca Fluvial. Instituto Forestal de Investigaciones y experiencias, 1949. 315 p.

FERNÁNDEZ MANSO, A. et. alia (Dir.): *Los Bosques una prioridad para Ponferrada. Plan de Ordenación Integral de los Montes de Ponferrada*. Ponferrada: Concejalía de Medio Ambiente de Ponferrada y Consejería de Medio Ambiente de la Junta de Castilla y León, 2007. 28 p.

FERNÁNDEZ DE ANA-MAGÁN, F. et alia: *O Souto, un ecosistema en perigo*. Santiago de Compostela: Servicio de Estudios e Publicacións, Consellería de Agricultura, Gandería e Política Agroalimentaria, Xunta de Galicia, 1998. 205 p.

GARCÍA FERNÁNDEZ, J.: *La organización del espacio y economía rural en la España Atlántica.* Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, 1975. 334 p.

MANUEL VALDÉS, C. M. GIL SÁNCHEZ, L.: *Tercer Inventario Forestal Nacional 1997-2006. La Transformación histórica del paisaje Forestal en Galicia*. Ministerio de Medio Ambiente, Secretaría General de medio Ambiente, Dirección General de Conservación de la Naturaleza, Subdirección General de Montes, 2002.

MORENO JIMENEZ, A. y MARRÓN GAITE, Mª J. (eds.): *Enseñar Geografía de la teoría a la práctica*. Madrid: Síntesis, 1995. 397 p.

PELLICER COREANO, F. et al.: *Paisajes y problemas fluviales. Orientaciones teóricas y praxis didáctica*. Valencia: Nau llibres, 1994.

PORRERO RODRÍGUEZ, M.A.: *Incendios forestales. I. Investigación de causas*. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa, 2001. 158 p.

REDONDO VEGA, J.Mª (Coord.): *Informe socioeconómico de las comarcas periféricas de la provincia de León: La Cabrera*. Consejería de Economía y Hacienda, Junta de Castilla y León, 1999.

REDONDO VEGA, J.Mª et al.: *XVII Jornadas de Geografía Física. León (1) 2 al (5) 6 de julio de 2002*. León: Universidad, 2002. 177p.

SAN ROMÁN RODRÍGUEZ, J.Mª: Los espacios naturales del Bierzo y La Cabrera (León): Minería y desarrollo rural. In Actas del X Coloquio de Geografía Rural de España, *Los espacios rurales en el cambio de siglo: incertidumbres ante*

*los procesos de globalización y desarrollo.* Lleida: Grupo de trabajo de Geografía Rural de la Asociación de Geógrafos Españoles, Departamento de Geografía y Sociología de la Universidad de Lleida, 2000, p.468-477.

SAN ROMÁN RODRÍGUEZ, J.M.: Os recursos didácticos do medio rural: saída de campo a un establecimiento industrial, Compañía Española de Industrias Electroquímicas (CEDIE); In San Román Rodríguez, J. Mª (Coord.): *Unha panorámica de Valdeorras. A dinámica dun espacio interior de Galicia*. O Barco de Valdeorras: Instituto de Estudios Valdeorreses, 2001, Cuaderno Monográfico nº 35, p.119-131.

SOUTO GONZÁLEX, X.M, *Didáctica de la Geografía, problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1998. 397 p.

SOUTO GONZÁLEX, X.M.: Educación ciudadana y didáctica de la geografía. *Didáctica Geográfica*, 2005, segunda epoca, nº 7, p.575-597.

TÁRREGA, R. Y LUIS, E.: *Los Incendios Forestales en León*. León: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de León, 1992. 137 p.

# II

## *La ciudadanía local en un mundo global*

# URBES LOCALES Y VALORES CÍVICOS UNIVERSALES. LA ENSEÑANZA EN LOS ESPACIOS URBANOS

Francisco F. García Pérez
*Dpto. de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales Universidad de Sevilla*

## Problemas globales en contextos locales. Perspectivas desde un mundo urbano

Sin duda vivimos en un mundo cada vez más urbano, y ello no sólo por las cifras de acelerado crecimiento de las entidades urbanas y por el porcentaje de población mundial, cada vez mayor, que vive en ellas, sino, sobre todo, porque el modo de vida que consideramos como urbano ha llegado a extenderse por prácticamente todo el mundo. Según los últimos datos del informe *La situación del mundo 2007* (Worldwatch Institute, 2007) –expresivamente subtitulado "Nuestro futuro urbano"-, en el año 2008, ya más de la mitad de los habitantes del planeta vivirá en ciudades. Frente a las dos megaciudades (Nueva York y Tokio) que había a mediados del siglo XX, actualmente hay en el mundo 20 megaciudades, la mayor parte de ellas en países en desarrollo. Por otra parte, al compás de la expansión imparable de este modo de vida urbano, los ecosistemas del planeta se están degradando gravemente.

Es indudable que son las áreas urbanas las que, además de sufrirlos, están produciendo gran parte de estos problemas (contaminación de diverso tipo, consumo desmesurado de recursos...), pero no podemos olvidar que también en las ciudades

se generan –o se pueden generar- las posibles soluciones (políticas ambientales innovadoras, iniciativas de sostenibilidad...). De ahí el interés de profundizar en el papel que están jugando las ciudades en el planeta. En efecto, aunque las ciudades ocupan sólo el 0,4% de la superficie de la Tierra, la inmensa mayoría de las emisiones de $CO_2$ se origina en ellas. Por otra parte, problemas como los relacionados con el abastecimiento de agua y el saneamiento, las condiciones de salubridad pública, el abastecimiento de alimentos básicos, el transporte y, en general, la dependencia energética siguen siendo gravísimos para una gran parte de las áreas urbanas, especialmente en las zonas pobres. Además, es previsible que las consecuencias del cambio climático (olas de calor, inundaciones, subida del nivel del mar...) afecten sobre todo a zonas urbanas

En ese sentido, resultan imprescindibles nuevos modelos de desarrollo urbano, que permitan armonizar las necesidades de las personas con las del medio ambiente. Son necesarias, a este respecto, importantes inversiones e innovaciones tecnológicas adecuadas, pero también profundas transformaciones sociales para acabar con la pobreza y abordar las graves situaciones de desigualdad. A ese respecto en el informe antes citado se aboga por el desarrollo de economías locales fuertes, que, manteniendo las tradicionales ventajas del desarrollo económico (empleo, ingresos, riqueza y seguridad), sirvan también para proteger el medio ambiente, mejorar las infraestructuras, desarrollar las potencialidades locales, fortalecer el tejido social y respetar el patrimonio y las identidades culturales.

Para entender adecuadamente este proceso de urbanización mundial, y poder actuar sobre el mismo, es necesario ponerlo en relación con otros dos procesos íntimamente relacionados: la informacionalización y la globalización (vid. Borja y Castells, 1997). En efecto, en nuestra sociedad la rápida expansión de las nuevas tecnologías de la información está permitiendo que los procesos sociales se articulen a distancia, tanto en las áreas metropolitanas como entre las regiones o entre los continentes, es decir, se está produciendo una informacionalización del planeta, una transformación de enormes dimensiones. El tipo de información manejada, las fuentes, las formas de acceso e intercambio de dicha información, los modos de control de la misma, etc. han cambiado y continúan cambiando. En esta nueva organización social el conocimiento y la información juegan, pues, un papel que antes no han jugado, reemplazando en algunos casos a los recursos naturales, a la fuerza o al dinero como factores de la generación y distribución del poder (Tedesco, 2000).

Y todo esto ocurre en el marco de la globalización. Vivimos en una sociedad de escala mundial, planetaria, en la que gran parte de los fenómenos tienen una repercusión en el conjunto del globo y en donde lo que ocurre en cualquier rincón del planeta de alguna forma tiene relación con cuestiones globales. La estructura de relaciones económicas definida por la globalización abarca, de hecho, todo el

planeta, de forma que todos los lugares e individuos han quedado integrados en lo que podríamos llamar el "sistema-mundo".

Ahora bien, la globalización no es un proceso uniforme, sino dispar y contradictorio, en el que se entremezclan diversas dimensiones (Caride y Meira, 2001). Por una parte, hay indudablemente una globalización económica, caracterizada por la concentración del capital en potentes multinacionales, por un sistema financiero mundial, por la aparición de nuevas formas de organización del trabajo y de la industria del ocio y la comunicación. Por otra, una globalización cultural, en la que conviven una "cultura de la superficialidad" y formas culturales alternativas al pensamiento simplificador dominante. Por último, una globalización geopolítica, con el debilitamiento progresivo de los estados nacionales, la aparición de formas de actuación imperiales y una cada vez más clara separación entre un mundo rico y desarrollado y otro pobre y subdesarrollado. Por tanto, dado que al grado de integración económica característico de la globalización no le está correspondiendo un grado similar de integración social, cultural o política, se están haciendo aún más visibles los profundos desajustes de un sistema que bajo la apariencia de promover un mundo mejor para todos mantiene, junto a las desigualdades de siempre, nuevas exclusiones (García Pérez y De Alba, 2003). Algo frente a lo que se sitúan los movimientos conocidos como "antiglobalización".

Resulta especialmente preocupante la expansión de lo que se ha dado en llamar "pensamiento único", es decir, el pensamiento dominante que pretende mostrar como inútil e inviable cualquier otro pensamiento. Dicho pensamiento está extendiendo una forma simplificadora de entender el mundo, basada en interpretaciones de "sentido común", que sirven de soporte al neoconservadurismo que invade las sociedades consideradas como desarrolladas. Ese paradigma simplificador se perpetúa en lo que podría llamarse una "cultura de la superficialidad" (García Díaz, 2004). Esta homogeneización cultural, ligada a la globalización económica, se sustenta en otros contextos socializadores –y, por tanto, educativos- diferentes a los tradicionales (la familia y a la escuela), como son los medios de comunicación (sobre todo la televisión), la cultura cibernética, la cultura del consumo. Así, el "mercado cultural" está sustituyendo a la familia y a la escuela en la función de socializar a las nuevas generaciones. Los tradicionales marcos de referencia (la familia, el trabajo, la comunidad, las asociaciones vecinales o laborales...) están siendo desplazados por nuevos marcos de referencia ligados al ocio y al consumo. Ante la fuerza arrolladora de esta cultura hegemónica, cualquier planteamiento alternativo es descalificado como una utopía sin sentido, promoviéndose así el escepticismo y la inercia.

Lo que está fuera de duda es que esta sociedad urbana, característica de un mundo globalizado, se enfrenta a una grave crisis ambiental. Nunca anteriormen-

te el modelo de desarrollo adoptado por la mayor parte de la humanidad había llevado a una situación tan grave de insostenibilidad. Y todo ello sin que dicho modelo llegue a ser cuestionado en profundidad. Es verdad que tampoco nunca como ahora ha habido en determinados sectores de la población tanta conciencia del problema ni tanta disposición para actuar al respecto. Pero, en cualquier caso, la situación es de tamaña gravedad que resulta sorprendente que los habitantes de este planeta no estemos educando a las nuevas generaciones para que frenen radicalmente esa tendencia o, en todo caso, para que sean capaces de afrontar un futuro incierto.

En este marco, brevemente expuesto, hay que replantearse el papel de "lo local". Lo local, en efecto, sigue existiendo y teniendo relevancia; de hecho, toda la problemática ambiental descrita muestra sus efectos en contextos locales definidos; asimismo, como se ha dicho, es en los contextos locales urbanos donde se están planteando muchas de las respuestas a esos problemas. Es más, lo local está tomando nuevo auge y dimensiones, con una dinámica diferente. Concretamente, las entidades locales están reformulando sus funciones y redifiniendo sus potencialidades en este mundo global. Dicho en términos de análisis sociopolítico, el poder local, organizado en redes, podría constituir un eficaz contrapeso político a la multinacionalización económica (Borja y Castells, 1997), lo que exigiría, en todo caso, una descentralización administrativa y una participación ciudadana más directa en la gestión municipal. La constitución de comunidades locales de redes solidarias que construyan una globalización desde abajo –como propone Beck (2004), que utiliza el término integrador "g-local"- podría ser una alternativa a la globalización convencional.

Por tanto, en este mundo urbano, global e informacional la ciudadanía ha de construirse en la interacción de lo global y lo local (Mayer, 2002), pero, en todo caso, generando en los contextos locales espacios públicos de participación, desde los que trabajar conjuntamente. Así, pues, lo local y lo global habrían de ser entendidos como conceptos complementarios, y no antagónicos.

## Una educación para una ciudadanía planetaria

Si nos centramos, ahora, en la perspectiva de la educación, el panorama expuesto anteriormente nos lleva a postular, de forma urgente, la necesidad de una educación "global", una educación para ser ciudadanos del planeta (Gutiérrez Pérez, 2003). Para ello habría que replantear radicalmente las propuestas y los programas existentes, repensando, en definitiva, el sentido de la educación en nuestro mundo (García Pérez,

2005). Tendríamos que educar a nuestros jóvenes alumnos y alumnas en nuevas formas de concebir el conocimiento y de utilizar sus potencialidades en este mundo de la información, educarlos en nuevas responsabilidades como ciudadanos del planeta, en nuevas actitudes de crítica y de intervención social, en nuevas formas de solidaridad y de cooperación, ayudarles a asumir nuevas identidades más complejas, ejercitarlos en el análisis interactivo de lo global y lo local... Habría que recuperar, a ese respecto, grandes principios que sirvan para orientar una educación realmente diferente. Para ello es necesario someter a revisión conceptos tradicionales muy asentados en la cultura profesional de los docentes y en la sociedad en general acerca del papel de la escuela. En ese sentido, no sólo habría que repensar los contenidos de las áreas, sino otros aspectos fundamentales como los condicionantes cronoespaciales, la formación del profesorado, la relación entre la educación formal, no formal e informal y, en el fondo, las propias relaciones de la escuela con la sociedad.

En la actual sociedad urbana, en un mundo informacional, los chicos y chicas no tienen, por lo general, déficit de informaciones y de datos, pues viven en contextos saturados de información; lo que necesitan es, más bien, una organización significativa y relevante de la enorme cantidad de conocimientos fragmentarios y de informaciones sesgadas que reciben en la vida cotidiana. Y eso sólo se lo puede proporcionar un modelo de educación que supere el enciclopedismo y adopte un enfoque realmente alternativo. En esa línea, reclama E. Morin (2001), para la educación del siglo XXI, una verdadera "reforma del pensamiento", pues, de lo contrario, no funcionarán otras reformas. La hiperespecialización tradicional del conocimiento científico –situación reflejada, asimismo, en una enseñanza estructurada por áreas convencionales- dificulta la comprensión de los problemas globales (o la comprensión global de los problemas). Por eso hace falta una gran reforma no meramente programática (de programas) sino paradigmática, en el sentido de organizar el conocimiento de forma distinta, contextualizando y globalizando los saberes. Y ello afectaría, básicamente, a los principios organizadores del conocimiento.

Apoyándome en algunas de las ideas de Morin (2001), me voy a referir brevemente a algunos de los rasgos deseables para una nueva educación del futuro. Ante todo, y en coherencia con lo expuesto anteriormente, una educación para el siglo XXI debería servir fundamentalmente para abordar -no sólo conocer sino actuar- los graves problemas del mundo en que vivimos. Por ello, el esfuerzo educativo debería dirigirse hacia el tratamiento de problemas globales y fundamentales, lo que no se puede conseguir con la actual organización, fragmentaria y especializada (disciplinar), del conocimiento. En ese sentido, trabajar en torno a problemas (sociales y ambientales) de nuestro mundo constituye una opción deseable para esa nueva educación.

Asimismo, dadas las características de nuestro mundo, educar debe ser, en gran parte, preparar para afrontar las incertidumbres, para saber hacer frente a lo inespera-

do. La cultura dominante no se hace eco en absoluto de esta idea y sigue transmitiendo sus mensajes de certezas en la interpretación del mundo. Y sin embargo, hoy más que nunca, somos conscientes de las incertidumbres que nos rodean y que se hallan en nosotros mismos. La educación debe preparar para comprender la incertidumbre de lo real, pero también la incertidumbre del conocimiento. Por consiguiente, habría que enseñar principios de estrategia más que programas, pues para enfrentarse a lo incierto no valen los programas convencionales.

El conocimiento no es, por tanto, un asidero totalmente seguro, y la educación debería ayudarnos a relacionarnos con el conocimiento. Aunque parezca paradójico, en pocas ocasiones durante toda la vida escolar se reflexiona sobre el conocimiento: cuál es su naturaleza, cómo se elabora, cómo se organiza, quiénes lo controlan, cuál es su relación con la realidad, etc.; cuestiones todas de un enorme interés para aprender en profundidad y para autorregular los propios mecanismos de aprendizaje. Es necesario, pues, que la educación replantee la relación de los alumnos con el conocimiento, para relativizarlo, para desentrañar sus mecanismos, para descubrir sus enormes posibilidades, para estar alerta ante sus posibles engaños.

Ese trabajo con el conocimiento tendría que empezar por el propio ser humano, por la condición humana, que debería ser –según Morin- objeto esencial de cualquier educación. La educación actual, al hallarse estructurada en disciplinas, no contempla la compleja unidad de la naturaleza humana. Una educación para el futuro debería restaurar esa unidad compleja, de forma que cada persona llegue a conocer y a tomar conciencia, al mismo tiempo, de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás seres humanos. Ello nos permitiría una mejor comprensión. Pero la educación para la comprensión tampoco tiene una presencia clara de la enseñanza, siendo, sin embargo, tan necesaria en una sociedad como la actual. Hace falta una ética de la comprensión, que nos llevaría a comprender de manera desinteresada, a comprender, incluso, la incomprensión, a ser compasivos y tolerantes; lo que conlleva las ideas de negociación y diálogo, ideas que resultan claves para abordar el conflicto tanto en el ámbito social en general como en el contexto escolar.

La comprensión de los demás, de los humanos, nos lleva a la conciencia de que constituimos una misma especie que tiene un mismo hogar, que es la Tierra. La educación hasta ahora ha ignorado esa realidad fundamental: “el destino planetario del género humano”. Un objetivo básico de la educación debe ser, pues, enseñar la identidad planetaria. En efecto, desde el siglo XVI y ya de forma clara durante el siglo XX, la Tierra se presenta como la única patria de toda la Humanidad; la conciencia y el sentimiento de nuestra pertenencia a la Tierra y de nuestra identidad terrena son hoy vitales. Por ello, hay que desarrollar actitudes de solidaridad y de responsabilidad planetarias. En definitiva, ser hoy un buen ciudadano significa ser un buen ciudadano de la Tierra.

La asunción de la idea de una ciudadanía planetaria exige replantear un objetivo ya clásico en la educación: formar ciudadanos democráticos. Ese objetivo ha tenido como marco la idea de estado nacional -por tanto, se trataba de ser demócrata, sobre todo, en el propio país- y como referente la democracia política formal -por tanto se trataba de ejercer los derechos y cumplir los deberes recogidos por la constitución-. Esa democracia formal es presentada por la ideología dominante, dentro de una visión teleológica, como modelo y punto de llegada de evolución humana, como si no pudiera mejorarse, profundizarse, adoptar otras variantes. Sin embargo, las nuevas realidades mundiales –a las que me he referido- exigen pensar en una democracia a otras escalas, profundizar en la propia idea de democracia, no simplemente hacer uso de las normas y pautas democráticas vigentes. La democracia necesita el consenso de la mayoría de los ciudadanos, pero también "necesita" las diversidades y antagonismos. De ahí la importancia de educar en la negociación y en el diálogo, para abordar el conflicto, como ingrediente básico de las relaciones sociales. Una educación para la democracia que no contemple la idea de conflicto o es ingenua o es engañosa.

Es, pues, responsabilidad de esta nueva educación para el siglo XXI transformar la democracia vacía (basada en la participación formal y en el cumplimiento de una serie de actos) en una verdadera democracia, como cultura enraizada en la mente y en los corazones de los ciudadanos. Esa nueva cultura democrática, universalista, ha de ir estrechamente ligada al compromiso con los derechos humanos[1], que hoy son entendidos, desde una visión ampliada, no sólo como derechos democráticos, civiles y políticos (derechos "de primera generación") y como derechos económicos, sociales y culturales (derechos "de segunda generación"), sino también como "derechos de solidaridad", como son el derecho a la salud y bienestar, a la paz, al desarrollo sostenible (derechos "de tercera generación"), que tienden a preservar la integridad de la especie humana y la sostenibilidad del planeta (Vercher, 1998; vid. también Vilches *et al.*, 2006). La proclamación de derechos humanos a lo largo del siglo XX es, pues, un proceso que no podemos considerar como desligado del proceso general de globalización (Souto, 2007). La educación, asimismo, se ha ido haciendo eco de dicho proceso y ha ido incorporando desde diversas perspectivas, disciplinares e interdisciplinares, estos supuestos (vid., para el caso de la educación geográfica, Claudino, 2007). En este sentido confluirían, pues, educación para la democracia y educación para la ciudadanía y los derechos humanos.

1 Ya en 1950, en su obra clásica, *Ciudadanía y clase social*, Marshall y Bottomore (1992) destacaron como tesis central que el desarrollo de la ciudadanía ha ido asociado al desarrollo de tres tipos de derechos: los civiles (a partir del siglo XVIII), los políticos (a partir del siglo XIX) y los sociales (a lo largo del siglo XX). El discurrir de este camino ha sido, en todo caso, largo y desigual, según los países y las coyunturas políticas. Esa visión sigue enriqueciéndose hoy con nuevas aportaciones.

Por fin, una educación que pretenda afrontar los problemas de nuestro mundo y contribuir a la transformación de la sociedad tiene que ayudar a los alumnos y alumnas a interpretar las razones y los intereses que han hecho que el mundo sea como es y no de otra manera, así como a convencerles y estimularles en el sentido de asumir que es posible una sociedad diferente, de que "otro mundo es posible", frente a la enorme presión del pensamiento único que pretende convencernos de que no hay otra posibilidad. En ese sentido es necesario "educar el deseo" (Cuesta Fernández, 1999), hay que aprender a desear como posible otra sociedad, otro mundo diferente, frente a la representación social dominante.

## Una alternativa educativa en la tradición innovadora: trabajar en torno a problemas sociales y ambientales relevantes

Todos los rasgos que se acaban de exponer configuran un panorama de la educación deseable que remite a metas globales, en un marco planetario. Pero, al mismo tiempo, los niños y jóvenes se educan en contextos concretos, locales. Y eso es una realidad incontestable. ¿Cómo compatibilizar ambos términos: metas educativas globales y realidades educativas locales?

La alternativa que planteamos es trabajar, en los proyectos educativos, en torno a problemas sociales y ambientales relevantes, por diversas razones de carácter educativo, pero especialmente –en el caso del análisis que nos ocupa- porque el trabajo en torno a este tipo de problemas puede constituir un nexo entre la dimensión global y la dimensión local. De hecho, diversos proyectos y enfoques innovadores han considerado el trabajo en torno a problemas como una alternativa a la educación tradicional, por su potencialidad para aproximar la educación escolar a la realidad en que se inserta el alumnado y por potenciar la dimensión relativa a la acción, frente al predominio casi absoluto del conocimiento de carácter académico.

A este respecto, la escuela –pese a las dificultades inherentes a su propia historia y estructura[2]- puede jugar una interesante función como espacio público en el que se produzca estas conexiones. De hecho, ese papel de la escuela como ámbito en el que se pueden establecer vinculaciones entre las actividades propiamente escolares y las actividades sociales de los alumnos como ciudadanos, en definitiva como un lugar de

2 No podemos perder de vista que una educación que propicie la dimensión de la acción es lógico que entre en conflicto con la estructura escolar, y, concretamente con el mundo de los contenidos académicos, dado que dichos contenidos son, sobre todo, aptos para quedar recogido en los libros de texto y ser "medidos" a través de exámenes, parámetros a los que, sin embargo, la acción no puede ser fácilmente sometida.

práctica de la democracia ha sido destacada por diversos autores (vid., por ejemplo, Torney-Purta & Barber, 2005 y Delval, 2006). De esa forma, en un contexto local concreto se estarían trabajando valores cívicos de validez global.

Una línea de trabajo ya consolidada es la representada por la perspectiva de la transversalidad, desde la cual se ha dado una determinada respuesta al problema que nos hemos planteado. Los ejes transversales pretenden, en último término, contrarrestar la estrecha compartimentación de los campos de conocimiento, incorporando al currículum temáticas y problemas más directamente relacionados con la realidad en la que se desenvuelve y ha de actuar el alumnado. De hecho, la perspectiva de educación en valores que se considera propia de la transversalidad puede contribuir a vincular lo universal con lo concreto. En ese sentido, puede decirse que la transversalidad ha contribuido a compensar cierto déficit en la formación ciudadana.

Pero ya sabemos –por experiencias tan próximas como la aplicación de la LOGSE- de las dificultades para llevar a término estos nobles propósitos, sobre todo cuando, de hecho, los ejes transversales o no se han llegado a contemplar en el desarrollo real del currículum, o han constituido un añadido artificioso a los contenidos (verticales) de las áreas, o han quedado diluidos en el marasmo de las informaciones académicas (en vez de impregnar todo el contenido escolar, como, supuestamente, se exigía). En todo caso, desde la perspectiva de una cultura escolar alternativa, se ha intentado ver la incorporación de los temas transversales por parte del sistema educativo como una oportunidad de ahondar en las brechas del edificio tradicional de dicho sistema, profundizando en planteamientos de carácter alternativo. Más concretamente, el trabajo sobre cuestiones básicas comunes que subyacen a la mayoría de los temas transversales, tales como el modelo de desarrollo que se toma como referencia, valores como la solidaridad o la idea de una ética ambientalista, ha ido llevando a la constatación de una especie de "transversalidad de la transversalidad", perspectiva que ha ido evolucionando y preocupándose cada vez más por cuestiones más "globales". Ello ha permitido conectar la línea de la transversalidad con otra, de origen diferente, pero confluyente con estas reflexiones: la denominada "educación global" (Yus, 1997).

La "educación global" es vista por algunos como un nuevo modelo de escuela más acorde con las realidades de nuestro mundo (vid., por ejemplo, Selby, 1996), si bien habría que matizar bastantes aspectos en relación con esta idea, pues existe cierta ambigüedad respecto a su contenido y significado. Su enfoque es de carácter "humanista", en un sentido de profundización en el conocimiento de uno mismo y de solidaridad y cooperación entre los habitantes del mundo. El carácter global de este enfoque educativo se aplicaría a cuatro grandes dimensiones (Selby, 1996): la espacial, la temporal, la temática y la vital. Desde la dimensión espacial, implicaría comprender la interdependencia de todos los pueblos y países que constituyen nuestro mundo, desde

una perspectiva nueva que integre la visión local y la visión global; desde el punto de vista educativo, esto supondría superar el mero "localismo" (visión reduccionista del entorno) y también el difuso "generalismo", para adoptar una visión más interactiva del sistema mundo. Desde la dimensión temporal, se trataría de tener en cuenta a la vez las distintas dimensiones del tiempo: pasado, presente y futuro. Desde la dimensión temática, se trataría de abordar cuestiones realmente "mundiales", que son las verdaderamente relevantes para la sociedad actual. Desde la dimensión vital, se trata de dar relevancia no sólo a los aspectos externos del aprendizaje -representados por las tres dimensiones anteriores- sino también a los internos a la propia persona, de forma que se equiparen los componentes cognitivos y afectivos en la enseñanza.

De una forma más explícita –intentando superar propuestas como las de la transversalidad- una serie de grupos innovadores han desarrollado proyectos educativos centrados en la idea del trabajo en torno a problemas relevantes. Así, por ejemplo, los grupos pertenecientes a la Federación Icaria[3], y, más concretamente, el Grupo Gea-Clío (Pérez Esteve, Ramírez y Souto, 1997). En esa línea se sitúa también mi propia propuesta, encuadrada en el marco más general del proyecto IRES ("Investigación y Renovación Escolar"). En este proyecto, en correspondencia con una concepción integradora del conocimiento escolar, se propugna un currículum organizado en torno a problemas sociales y ambientales relevantes (García Díaz, 1998; García Pérez y Porlán, 2000); como "organizadores curriculares" o unidades amplias de programación se utilizan los denominados "ámbitos de investigación escolar"[4].

Estos planteamientos de trabajo en torno a problemas no son recientes, sino que hunden sus raíces en las mejores tradiciones innovadoras (Dewey y la corriente progresista de los *Social Studies* norteamericanos, Freinet y la escuela moderna, la pedagogía de Freire, etc.), y suelen estar vinculados a la idea de investigación como método de enseñanza. Pero ¿a qué tipo de problemas nos estamos refiriendo?, ¿se trataría, directamente, de los problemas reales de nuestra sociedad?; ¿se trataría de los problemas estudiados por las diversas disciplinas?; ¿coincidirían, en todo caso, dichos problemas con aquellas cuestiones que los alumnos y alumnas se plantean como problemáticas?...

Es evidente que hay que ser precavidos a este respecto, pues no basta con estar de acuerdo en suscitar o plantear este tipo de problemas en la enseñanza, no

3 En la Federación Icaria, o Fedicaria (http://www.fedicaria.org), se integran diversos grupos de didáctica de las ciencias sociales que desarrollan proyectos educativos con un enfoque crítico e innovador. Estos grupos vienen celebrando encuentros de debate desde 1991, cuyos resultados se han recogido en diversas publicaciones; asimismo, Fedicaria edita desde 1997 la revista-anuario *Con-Ciencia Social*.

4 En esa línea se han concretado proyectos de carácter globalizado (o integrado), como "Investigando Nuestro Mundo 6-12", estructurado en torno a varios "ámbitos de investigación", para la educación primaria (Travé, Cañal y Pozuelos, 2003).

bastaría tampoco con abordarlos desde la posición de las distintas disciplinas, sino que habría que generar unas garantías mínimas para que los alumnos y alumnas pudieran llegar a aprender realmente lo que se les propone como objeto de estudio (Merchán y García Pérez, 1997). A este respecto, la didáctica de las ciencias sociales en la tradición francesa ha subrayado la conveniencia de utilizar "situaciones-problema" y "situaciones problemáticas" adaptadas a los procesos de aprendizaje del alumno (vid., por ejemplo, Gérin-Grataloup, Solonel y Tutiaux-Guillon, 1994 y Audigier, 1997). Sería necesario, pues, tener en cuenta no sólo la relevancia científica o la relevancia social de los problemas, sino también su relevancia didáctica; y esto obliga a adoptar una perspectiva más compleja. Ello es tanto más laborioso cuanto que este tipo de opción educativa tiene que desarrollarse generalmente a contracorriente en el seno de la cultura escolar dominante, una cultura que, lejos de problematizar los contenidos, suele presentarlos como acabados e inmutables (Luis Gómez, 2001), reservando al profesorado el papel de transmitirlos tal cual.

Como se ha esbozado más arriba, el método más coherente para trabajar problemas desde la perspectiva escolar sería –como se propugna, asimismo desde el proyecto IRES- la "investigación escolar", concebida como una peculiar forma de trabajar en el contexto escolar, orientada por la "idea de investigación", que da sentido tanto al trabajo de los alumnos como al del profesor. Dicho proceso investigador partiría, pues, del planteamiento de problemas relevantes y se desarrollaría mediante secuencias de actividades dirigidas al tratamiento de dichos problemas; en estas secuencias los alumnos y alumnas interaccionarían con el conocimiento propuesto, que tendría que presentarse suficientemente abierto y con posibilidad de adoptar diversas formulaciones o niveles de profundidad; y ello habría de desarrollarse en un contexto que fuera activo favorecedor del aprendizaje (García Pérez y Porlán, 2000). Todo ello propiciaría la construcción del conocimiento manejado al compás del propio proceso de tratamiento de los problemas.

## El trabajo en torno a problemas urbanos. Algunas sugerencias didácticas

Como se ha planteado anteriormente, los problemas que habría que trabajar son globales, pero se plasman en realidades locales, constituyendo dicha conexión todo un reto. Centrando nuestro análisis en el mundo urbano[5], voy a referirme a algunas

5 En lo sucesivo, voy a utilizar preferentemente el concepto de "medio urbano" para referirme a los espacios y a las realidades urbanas, porque me parece un concepto más integrador y, por tanto, más apropiado para el análisis didáctico que nos ocupa.

propuestas que se han desarrollado desde esta perspectiva, para detenerme, posteriormente en algunas sugerencias más concretas enmarcadas en el proyecto IRES.

En la enseñanza del medio (y no sólo del urbano), la escuela tradicional ha trabajado, por lo general, temáticas delimitadas según distintos campos disciplinares y en escalas sucesivamente más amplias, siguiendo el conocido modelo de "círculos concéntricos". Dicho modelo, tanto en lo referido a la sucesión de escalas como al tipo de contenidos (temáticos, "empaquetados" de forma separada) que se manejan, mantiene una visión disgregada y sumativa de la realidad, y ha sido criticado desde diferentes perspectivas didácticas (vid., por ejemplo, Souto, 1998). Frente a este modelo diversas alternativas educativas, sobre todo desde posiciones externas a la escuela, han intentado también dar respuesta a la dicotomía global-local, desarrollando una dimensión generalmente ausente en los planteamientos tradicionales: la inmersión activa en el entorno urbano y el fomento de la participación de los alumnos y alumnas. Se podrían analizar, a este respecto, diversos ejemplos, si bien sólo haré breve referencia a algunos.

Así, la propuesta de "Ciudades Educadoras"[6] (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, 2004) trabaja en torno a la idea de que la ciudad es un espacio con una gran potencialidad educativa, que debe ser aprovechada y desarrollada por los gobiernos municipales y por la sociedad en general. En una línea similar, el proyecto "La ciudad de los niños"[7] propugna, como filosofía general, una nueva manera de vivir la ciudad por parte de los niños, y, en general, de todos los habitantes de la misma. Más concretamente, este proyecto promueve la participación directa de los niños y niñas en la gestión de los asuntos de su ciudad, de forma que su voz sea escuchada para poder construir una ciudad mejor (Tonucci, 1997). Existen, asimismo, experiencias similares, como los "Consejos de alumnos", integrados en la propia estructura escolar, que fomentan la participación de niños y jóvenes; tienen una arraigada tradición en países como Francia y Suiza. En estos consejos la estructura participativa imita, desde el punto de vista formal, el modelo adulto de participación, permitiendo a los niños ser consultados sobre los proyectos que les conciernen y sentar las bases de cierto aprendizaje activo de la democracia.

---

6 El movimiento de "Ciudades Educadoras" (http://www.edcities.bcn.es) es una organización, en forma de red de ciudades extendida por diversos países del mundo y con gran presencia en España. Nace como tal en el primer Congreso Internacional, celebrado en Barcelona, en 1990. Participaron 70 ciudades de 21 países, que firmaron la "Carta de las Ciudades Educadoras". Esta Carta fue revisada y actualizada en 1994. En el Congreso de Göteborg (1992) se constituye formalmente la "Asociación Internacional de Ciudades Educadoras".

7 Este proyecto (http://www.lacittadeibambini.org/), promovido por el pedagogo italiano Francesco Tonucci, empezó a aplicarse en la ciudad natal del propio Tonucci, Fano, habiéndose extendido a otros municipios de Italia y España, y a otros países de Europa y de América Latina.

En los últimos años la influencia del modelo de los "Presupuestos Participativos", surgido a partir de las experiencias brasileñas (como Portoalegre o Sao Paulo) ha supuesto, asimismo, un impulso a la participación ciudadana, lo que se ha traducido en el aumento de experiencias educativas de este tipo con niños y jóvenes (vid., por ejemplo, García Pérez y De Alba, 2007). Por lo demás, los planteamientos de educación para la ciudadanía –de reciente auge en España- han estimulado el desarrollo de la dimensión de educación ciudadana en proyectos educativos como el proyecto Atlántida (Bolívar y Luengo, 2007) o las "comunidades de aprendizaje" (Elboj *et al.*, 2002). En estos proyectos se destaca, sobre todo la necesidad de implicar conjuntamente en la responsabilidad de la educación ciudadana a la escuela y a la comunidad en la que ésta se inserta. En una línea parecida, podrían citarse iniciativas como los "proyectos educativos de ciudad" (Gómez-Granell y Vila, 2001) o el denominado "aprendizaje servicio" (Puig-Rovira y Palos, 2006).

En todo caso, este tipo de experiencias, dado que se plantean más bien como complementarias de la educación propiamente escolar, cuando no claramente como extraescolares, suelen dejar en segundo plano la dimensión curricular, lo que supone una dificultad importante para poder constituir una alternativa global al modelo tradicional de educación. Ello no resta, en absoluto, valor a su contribución, dado que aspectos como los principios educativos que las inspiran, los contenidos trabajados en forma de problemas, los tipos de actividades desarrolladas o la implicación que suelen conseguir de los participantes, son un referente para la innovación escolar (De Alba, 2005). Se impone, pues, la necesidad de continuar un camino de búsqueda de alternativas educativas coherentes con los supuestos que se han ido planteando.

Siguiendo esa línea, voy a tratar de ejemplificar la alternativa que he defendido presentando algunas sugerencias didácticas contextualizadas en el marco del proyecto IRES, al que me vengo refiriendo (vid. más ampliamente García Pérez, 2003a). En primer lugar, habría que garantizar la relevancia educativa de los problemas relativos al medio urbano. Y estos problemas la tienen, al menos, por tres razones: porque tienen que ver con problemas graves de nuestro mundo –como al principio se ha destacado- y, por tanto, la educación escolar no debería eludir su tratamiento; porque los chicos y chicas que se educan en el sistema escolar tienen que formarse como habitantes de los lugares en los que viven y como ciudadanos de su comunidad, a quienes afectan cuestiones como la adquisición de una vivienda, la convivencia en un barrio, la política de expansión urbanística o la conservación del patrimonio urbano; y porque desde los distintos campos científicos que han abordado el estudio de los fenómenos urbanos (y específicamente desde la geografía) se ha generado un rico bagaje de conocimientos que la escuela puede aprovechar, adecuándolos, para abordar estas problemáticas.

A ese respecto, hay que señalar que las aportaciones procedentes de diferentes campos del conocimiento que se ocupan del medio urbano, para que puedan ser realmente utilizables en la elaboración de propuestas escolares, deberían estructurarse de forma que los contenidos procedentes de esos campos se encuentren en un estado de cierta disponibilidad -para el docente- a fin de poder ser reelaborados escolarmente, es decir en forma de algún tipo mapa o "trama general de conocimientos de referencia sobre el medio urbano". Pero, siendo indispensable disponer de ese bagaje de conocimientos preparados para poder ser utilizados en la enseñanza, esto no sería suficiente, pues la propuesta ha de servir no meramente para ser enseñada sino también -y eso es lo importante- para ser aprendida. Es indispensable, por tanto, atender a la perspectiva de los alumnos y alumnas, profundizando en el conocimiento de sus intereses, motivaciones y concepciones, para entender, en definitiva, la lógica con que se aproximan a los contenidos que los profesores les proponemos en el aula.

A este respecto las conclusiones de la investigación didáctica (vid. más ampliamente en García Pérez, 2003a y b) nos muestran que en las ideas, concepciones o representaciones de los niños y adolescentes acerca del medio urbano se puede apreciar una cierta gradación de complejidad desde formulaciones más simples a formulaciones más complejas. Así, las concepciones más elementales del medio urbano presentes en el alumnado muestran una visión de carácter sincrético y armónico, compuesta por elementos dispersos, fácilmente perceptibles y escasamente relevantes, en una especie de medio-escenario que sería el espacio de la ciudad, reducida, en la práctica, al ámbito del barrio en que se vive. De esta visión elemental se suele evolucionar hacia otra de carácter más analítico y descriptivo, en la que se percibe una gran diversidad de elementos, que empiezan a ser categorizados según distintos criterios, adquiriéndose así una perspectiva más coherente y menos egocéntrica. A partir de esta visión -que es, con diferentes matices, la predominante en el alumnado de primaria y secundaria- se producen avances hacia una visión de carácter sistémico y complejo, que más bien podemos considerar como una meta de referencia que como una situación real en el alumnado. Se va ampliando, así, la escala (espacial y temporal) de análisis de los fenómenos, análisis que se pueden realizar, además, a distintos niveles. La transición hacia una comprensión más compleja del medio urbano no es fácil, existiendo dificultades que con frecuencia bloquean el avance. De ahí el interés didáctico de estas consideraciones.

Teniendo en cuenta los referentes que se acaban de esbozar (las ideas de los alumnos acerca del medio urbano, las aportaciones más pertinentes y significativas del conocimiento científico, la problemática social y ambiental presente en nuestro mundo), podemos elaborar propuestas didácticas organizadas en torno a problemas, que estén relacionados entre sí y que sean suficientemente amplios y abiertos como para poder adaptarse a diversos contextos de enseñanza. Así, por

ejemplo (vid. más ampliamente García Pérez, 2003a), se podrían definir problemas relacionados con:

- la contaminación urbana en sus diversas manifestaciones;
- las desigualdades en la calidad de vida de los ciudadanos en distintos barrios;
- la posible marginación de los ciudadanos en los procesos de toma de decisiones urbanísticas;
- el crecimiento urbano y la invasión de ámbitos rurales próximos a la ciudad;
- la expansión del modo de vida urbano como modelo generalizado frente a la vida rural tradicional;
- la génesis histórica de la identidad de una ciudad y el riesgo de perder dicha identidad;
- el difícil equilibrio entre la conservación del patrimonio y la adaptación a la funcionalidad de la vida urbana actual;
- las relaciones, de diverso tipo, de la ciudad con su entorno;
- etc.

Supongamos, más concretamente, que vamos a trabajar el problema de las desigualdades en la calidad de vida en un contexto urbano determinado, con alumnado de un nivel que podría ser del tercer ciclo de primaria o de la ESO. El proceso de investigación escolar que seguiríamos en el tratamiento, progresivo, del problema podría concretarse en actividades como las que siguen.

a) Para atender a un primer nivel de formulación de los aprendizajes –correspondiente a una visión más elemental del medio urbano- podríamos realizar actividades como:
   - redacciones para recogida de ideas personales acerca de lo que es "vivir bien en la ciudad", con contraste posterior de ideas;
   - lecturas sobre aspectos básicos relativos a la ciudad, como los tipos de viviendas, la diversidad de los barrios o los orígenes de la ciudad;
   - itinerarios sencillos por el barrio dirigidos a observar y tomar nota de elementos urbanos que puedan tener relación con la calidad de vida (tipos de viviendas, existencia o no de determinados equipamientos o servicios urbanos...);
   - etc.

   En el desarrollo de esas actividades se pondrían en juego contenidos como los siguientes:
   - aproximación descriptiva a diversos elementos constitutivos de la calidad de vida, de carácter visible y claramente identificables en la ciudad;

- identificación de aspectos de la vida personal que tienen que ver con la calidad de vida y aproximación a la idea de que no todas las personas gozan de la misma calidad de vida en la ciudad;
- aproximación, por tanto, a la idea de que lo individual y lo social pueden entrar en conflicto;
- clasificación sencilla de elementos relacionados con la calidad de vida en la ciudad (por ejemplo, los tipos de viviendas y los equipamientos y servicios), atendiendo a algunas diferencias (visibles) por barrios;
- etc.

b) Para un nivel de formulación, o paso, posterior –correspondiente a una visión más analítica del medio urbano- se podrían utilizar actividades como:
   - trabajo con el plano de la ciudad para identificar tipos de barrios, según las informaciones disponibles acerca de la posible calidad de vida en los mismos;
   - obtención de información (de diversas fuentes) sobre los sistemas de transporte urbano de viajeros y valoración de su incidencia en el acceso a otros servicios que puedan generar bienestar ciudadano;
   - itinerarios dirigidos a detectar áreas desiguales en una misma ciudad en cuanto a los tipos de viviendas y a los equipamientos y servicios públicos;
   - juegos de simulación basados en la búsqueda de una vivienda urbana por parte de familias con distintas posibilidades económicas;
   - etc.

   Esas actividades serían trabajadas utilizando contenidos del tipo de los siguientes:
   - descripción más completa y sistemática de elementos y factores que tienen que ver con la calidad de vida en el medio urbano;
   - aproximación sencilla a la idea de factores incidentes en la calidad de vida, atendiendo a la diversidad de esos factores y teniendo en cuenta que unos pueden ser más influyentes que otros;
   - clasificación de equipamientos y servicios por zonas de la ciudad, atendiendo a la idea de distribución desigual y a sus consecuencias para la calidad de vida en las distintas zonas;
   - aproximación a determinadas manifestaciones de política urbanística en relación con tipos de viviendas, equipamientos y servicios, como posibles factores de la calidad de vida en el medio urbano;
   - etc.

c) Por fin, para avanzar hacia un nivel de visión más compleja de la ciudad, se podrían realizar actividades como éstas:
   - juegos de simulación sobre el desarrollo de un pleno municipal en el que haya que tomar decisiones sobre la dotación de servicios de distintos barrios;
   - redacción de informes de resultados sobre la calidad de vida en determinados barrios de una ciudad a partir de criterios previamente establecidos;
   - itinerarios destinados la comprobación de hipótesis relacionadas con las desigualdades en la calidad de vida dentro de una misma ciudad;
   - lecturas y explicaciones, con puestas en común, sobre problemas de la vida urbana en distintas ciudades del mundo, relacionando, posteriormente, esos problemas con los conocidos en la propia ciudad;
   - etc.

   Dichas actividades tendrían que ser trabajadas, lógicamente, manejando contenidos más complejos, como éstos:
   - aproximación a la calidad de vida entendida según diversos modelos, definiendo una opción como modelo más deseable;
   - desigualdad entendida como componente básico de la calidad de vida en la ciudad;
   - asunción del conflicto como ingrediente importante de la dinámica social;
   - aproximación a la idea de actividad política como mecanismo de transformación de la calidad de vida urbana;
   - valoración de la importancia de la participación de los ciudadanos y ciudadanas en la vida de su ciudad;
   - etc.

Lo que acabo de exponer es una propuesta experimental que considero deseable desde una perspectiva innovadora, pero no podemos olvidar que el planteamiento y desarrollo de innovaciones en el marco escolar se realiza generalmente en medio de dificultades importantes, cuales son, por ejemplo, la carencia de una tradición curricular acorde con estos planteamientos, los rasgos de la propia cultura profesional del profesorado y, en definitiva, la estructura misma del sistema escolar, que, como se ha señalado, se muestra, bastante impermeable a la incorporación de iniciativas educativas vinculadas a la intervención directa en la realidad social.

Todos estos factores hacen que el conocimiento escolar convencional resulte extraño en el contexto ciudadano real y que, a su vez, el conocimiento relacionado

con la acción ciudadana real resulte extraño en el contexto escolar, lo que hace difícil la transferencia al mundo cotidiano del saber aprendido en la escuela. Ello nos muestra, una vez más, la necesidad de vincular más estrechamente escuela y sociedad, como cuestión central de una educación para el siglo XXI.

## Bibliografía

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS (2004). *Carta de Ciudades Educadoras*, 2004, En: http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_charter.html (consultado el 18 de septiembre de 2007).

AUDIGIER, F. Problèmes, problèmatiques et perspectives de la didactique de la géographie. *Géographies. Bulletin de l'Association de Géographes Français*, 1997 (3), 226-234.

BECK, U. *Poder y contrapoder en la era global: la nueva economía política mundial*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2004.

BOLÍVAR, A. y LUENGO, F. Educación para la ciudadanía: una apuesta comunitaria. *Didáctica Geográfica*, segunda época, 9, 2007, págs. 53-66.

BORJA, J. y CASTELLS, M. *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. (Con la colaboración de M. Belil y Ch. Berner). Madrid: United Nations for Human Settlements (Habitat) y Ed.Taurus, 1997.

CARIDE, J.A. y MEIRA, P.A. *Educación Ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel, 2001.

CLAUDINO, S. Derechos humanos y educación geográfica: un desafío europeo. *Didáctica Geográfica*, segunda época, 9, 2007, págs. 85-104.

CUESTA FERNÁNDEZ, R. La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria. *Con-Ciencia Social*, 3, 1999, 70-97.

DE ALBA, N. Educación para el Desarrollo, ¿una oportunidad para cambiar la educación? *Investigación en la Escuela*, 55, 2005, págs. 63-71.

DELVAL, J. *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid, Morata, 2006.

ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.: SOLER, M. y VALLS, R. *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó, 2002.

GARCÍA DÍAZ, J.E. *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada, 1998.

GARCÍA DÍAZ, J.E. *Educación ambiental, constructivismo y complejidad*. Sevilla: Díada Editora, 2004.

GARCÍA PÉREZ, F.F. Investigando los asentamientos humanos: la problemática del medio urbano. *Investigación en la Escuela*, 51, 2003, págs 55-69.

GARCÍA PÉREZ, F.F. *Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano. La relevancia educativa de las concepciones sobre la ciudad*. Sevilla: Díada, 2003.

GARCÍA PÉREZ, F.F. El sentido de la educación como referente básico de la didáctica. *Investigación en la Escuela*, 55, 2005, págs. 7-27.

GARCÍA PÉREZ, F.F. y DE ALBA, N. La escuela ante las nuevas desigualdades. *Cuadernos de Pedagogía*, 327, 2003, págs. 85-88.

GARCÍA PÉREZ, F.F. y DE ALBA, N. Educar en la participación como eje de una educación ciudadana. Reflexiones y experiencias. *Didáctica Geográfica*, segunda época, 9, 2007, págs. 243-258.

GARCÍA PÉREZ, F.F. y PORLÁN, R. El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar). *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, nº 205 (16 de febrero de 2000), 13 pp. En: http://www.ub.es/geocrit/b3w-205.htm (consultado el 23 de junio de 2007).

GÉRIN-GRATALOUP, A.M.; SOLONEL, M. y TUTIAUX-GUILLON, N. Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie. *Revue Française de Pédagogie*, 106, 1994, págs.25-37.

GÓMEZ-GRANELL, C. y VILA, I. (coord.). *La ciudad como proyecto educativo*. Barcelona: Octaedro 2001.

GUTIÉRREZ PÉREZ, F. Ciudadanía planetaria. En J. Martínez Bonafé (Coord.), *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona, Graó, 2003, pp. 133-155.

LUIS GÓMEZ, A. Tradiciones curriculares, innovaciones educativas y función social conservadora del conocimiento escolar: la primacía de los temas sobre los problemas. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, nº 337 (30 de diciembre de 2001), 7 pp. En: http://www.ub.es/geocrit/b3w-337.htm (consultado el 23 de septiembre de 2007).

MARSHALL, Th. y BOTTOMORE, T. *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza, 1998. (Ed. en inglés: *Citizenship and Social Class*. Londres: Pluto Press, 1992).

MAYER, M. Ciudadanos del barrio y del planeta. En F. Imbernón (Coord.), *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó, 2002, pp. 83-104.

MERCHÁN, F.J. y GARCÍA PÉREZ, F.F. El tratamiento de problemas de nuestro mundo en la enseñanza obligatoria. *Aula de Innovación Educativa*, 61, 1997, 9-12.

MORIN, E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Piados, 2001. [Puede consultarse en: http://www.complejidad.org/27-7sabesp.pdf].

PÉREZ ESTEVE, P.; RAMÍREZ, S., SOUTO, X.M. (Coord.) *Proyecto Gea-Clío: ¿Cómo abordar los problemas ambientales y sociales en el aula?* Valencia: Nau Llibres, 1997.

PUIG ROVIRA, J.Mª. y PALOS, J. Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 2006, 60-63.

SELBY, D. Educación global: hacia una irreductible perspectiva global en la escuela. *Aula de Innovación Educativa*, 1996, 51, 25-30.

SOUTO, X.M. *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1998.

SOUTO, X.M. Educación geográfica y ciudadanía. *Didáctica Geográfica*, segunda época, 9, 2007, 11-32.

TEDESCO, J. C. Educación y sociedad del conocimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 288, 2000, 82-86.

TONUCCI, F. *La ciudad de los niños. Un nuevo modo de pensar la ciudad*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997. (Ed. orig. en italiano *La città dei bambini*. Roma-Bari: Laterza, 1996).

TORNEY-PURTA, J. & BARBER, C. Democratic School Engagement and Civic Participation among European Adolescents: Analysis of Data from the IEA Civic Education Study. *Journal of Social Science Education*, Special Edition: European Year of Citizenship through Education, 2005. En: http://www.jsse.org/2005-se/torney_purta_barber_iea_analysis.htm, fecha de publicación: 16 de febrero de 2005 (consultado el 7 de septiembre de 2007).

TRAVÉ, G.; CAÑAL, P. y POZUELOS, F. Aportaciones del Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12) al cambio en la educación primaria. *Investigación en la Escuela*, 51, 2003, 5-13.

VERCHER, A. Derechos humanos y medio ambiente. *Claves de razón práctica*, 84, 1998, 14-21.

VILCHES, A.; GIL PÉREZ, D.; TOSCANO, J.C. y MACÍAS, O. Derechos humanos y sostenibilidad, 2006. En: http://www.oei.es/decada/accion10.htm (consultado el 28 de septiembre de 2007).

WORLDWATCH INSTITUTE. *La situación del mundo 2007. Nuestro futuro urbano*. Barcelona: CIP-FUHEM e Icaria, 2007.

YUS, R. *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid: Anaya, 1997.

# EL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (NTIC) Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO (AC) EN LA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA: LOS ESPACIOS URBANOS COMO EJEMPLO DE APLICACIÓN

José Jesús Delgado Peña
Ana María Luque Gil
Enrique Navarro Jurado
*Departamento de Geografía. Universidad de Málaga.*

## 1. Introducción y objetivos

Los resultados presentados en esta comunicación forman parte del resultado del trabajo realizado en el marco del proyecto de innovación educativa PIE 06-028 desarrollado en la Universidad de Málaga durante el curso académico 2006/07. La experiencia se plantea a partir de las carencias detectadas en el uso de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la Geografía en la enseñanza universitaria. La mayor parte de obras dedicadas a la didáctica de la Geografía y las investigaciones en este campo se han venido desarrollando en el marco de la educación no universitaria. En la actualidad muchos docentes-geógrafos, que imparten su docencia en la Universidad, reflexionan en conjunto sobre cómo enseñar Geografía y están tratando de llevar a cabo experiencias piloto para mejorar su calidad docente. En este sentido, Soutó (1998) hace hincapié en la necesidad de que

se vinculen la investigación educativa y la innovación didáctica, junto con lo que también resulta básico la reflexión conjunta por parte del profesorado de Geografía sobre su propia práctica docente. A modo de ejemplo esta comunicación recoge una de estas experiencias protagonizada por docentes y alumnos de asignaturas de Geografía en la Universidad de Málaga.

Los aspectos de la docencia que hemos pretendido mejorar con este proyecto se centran en el ámbito de la organización docente, puesto que se ha potenciado la utilización de nuevos recursos didácticos, especialmente dentro de las NTIC (Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación), aplicándolo en dos asignaturas de Geografía, donde los espacios urbanos y turísticos aparecen como contenidos fundamentales de enseñanza. Se ha organizado, además, parte del trabajo en pequeños grupos, tal como marca el informe de la CIDUA (Comisión de la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas), fomentando así los procesos de aprendizaje cooperativo (AC), tanto a la hora de enseñar como de evaluar a los alumnos/as de las diferentes asignaturas. Todo ello ha significado un proceso de reflexión y análisis sobre el modo en que se pueden adaptar los contenidos (teóricos y prácticos) de las dos asignaturas implicadas ("Geografía", optativa cuatrimestral de la especialidad de Maestro en Educación Primaria de la Escuela Universitaria de Magisterio, y "Recursos Territoriales Turísticos", asignatura troncal anual de 2º curso de la Escuela Universitaria de Turismo) al nuevo marco de enseñanza que supone el EEES (Espacio Europeo de Enseñanza Superior) y la implantación del ECTS (Sistema de Transferencia del Crédito Europeo), haciendo especial hincapié en aspectos novedosos hasta ahora en la enseñanza más tradicional, como son la enseñanza no presencial, la enseñanza más orientada a la práctica profesional y la enseñanza centrada en las necesidades del alumno. En síntesis, y tal como veremos en la descripción de la experiencia, nuestro proyecto de innovación educativa se ha desarrollado en el ámbito de la evolución de los modelos de aprendizaje, la creación de nuevas actividades y recursos para el aprendizaje, los procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos tecnológicos y los nuevos sistemas de evaluación.

El contenido de las asignaturas implicadas tendría cabida dentro de la Ponencia "urbes locales y valores cívicos universales". Por un lado, "Geografía" es una asignatura generalista cuyo bloque de Geografía Humana trata de lleno los espacios urbanos y sus características fundamentales (evolución y caracterización del sistema urbano, demografía, actividades económicas), así como los conflictos fronterizos en el tema de Geografía Política, aspecto fundamental dentro de los valores cívicos universales. Por otro lado, "Recursos Territoriales Turísticos" analiza los espacios turísticos y los recursos en ellos existentes, espacios también primordialmente urbanos.

## 2. Descripción de la experiencia

Las acciones llevadas a cabo en nuestro proyecto quedaron establecidas en tres fases diferentes. Hemos seguido la metodología de investigación pedagógica conocida como "Investigación – Acción" para planificar las acciones a desarrollar en el mismo, metodología que ha sido desarrollada por autores como Carr (1993), Carr y Kemmis (1993), Mc Kernan (2001) y Elliott (2005). La metodología de trabajo para conseguir los objetivos mencionados anteriormente quedaría establecida en las siguientes fases:

1. **Planificación o Diseño.** Adaptación de la metodología docente, creación de materiales didácticos e implementación en la plataforma virtual de la UMA.
2. **Acción o Experimentación.** Utilización por y con el alumnado de los materiales didácticos desarrollados en la fase 1 por medio de la plataforma virtual de la UMA, siguiendo la metodología docente establecida.
3. **Observación / Reflexión o Evaluación. Análisis de los resultados obtenidos**: Ventajas y Desventajas de los materiales aplicados. Posibilidades de mejora. Conclusiones.
   - **3.1.** Desarrollo de un **cuestionario** de evaluación para el **alumnado** implicado.
   - **3.2.** Desarrollo de un **cuestionario** de evaluación para el **profesorado** implicado.

Como resultado fundamental de este proceso de reflexión y trabajo progresivo, hemos adaptado dos asignaturas (o partes de ellas), utilizando las NTIC en general, y más concretamente el Campus Virtual de la Universidad de Málaga (Plataforma Moodle), mediante la utilización de los recursos didácticos que ésta ofrece.

En definitiva, con esta experiencia se ha tratado de dar respuesta a una serie de interrogantes que se plantean ante la inminente adaptación de las Universidades españolas al Espacio Europeo de Educación Superior, y que trataremos a continuación.

### 2.1. Nuevas actividades y recursos para el aprendizaje

Junto con el diseño metodólogico, una de las competencias docentes básicas del profesorado universitario supone la organización de actividades didácticas. Según Zabalza, M. (2003, 112) uno de los aspectos que suele llamar más la atención en las clases universitarias es la escasa variedad de actividades que se llevan a cabo, sin embargo, para aprender a enriquecer la mente con nuevos conocimientos y nuevas capacidades, es preciso que los procesos didácticos estimulen

este enriquecimiento. Ante esto urge la necesidad de utilizar nuevas actividades y recursos para el aprendizaje (mapas conceptuales, juegos de rol, simulaciones, lluvia de ideas, etc.). La diversificación se impone como el arma fundamental para motivar al alumnado.

De este modo, para la asignatura de "Geografía", la metodología didáctica llevada a cabo se ha basado en el seguimiento de una misma estructura para cada uno de los 4 temas que conforman la Parte II de la asignatura (Geografía de la Población, Geografía Urbana, Geografía Económica, y Geografía Política), siguiendo para ello las directrices marcadas en el informe de la CIDUA en lo que respecta a la división de las actividades académicas en exposiciones teóricas para todo el conjunto de alumnos/as (Gran grupo de docencia), el desarrollo de prácticas para grupos de unos 25-35 alumnos/as (Grupo base de docencia) y la elaboración y exposición de trabajos en grupos de 4-6 alumnos/as (Grupo de trabajo). También se caracteriza por contar desde el punto de vista pedagógico con una gran diversidad de metodologías de enseñanza (clase magistral, clases prácticas dirigidas, trabajos en grupo y exposiciones, etc.). Más concretamente, se han utilizado herramientas propias del Campus Virtual (plataforma Moodle) que fomentan el aprendizaje cooperativo como son los glosarios y foros, así como otros programas de libre distribución como es el CMap tools que permiten organizar los conocimientos de manera estructurada a través de mapas conceptuales. También se han desarrollado en grupos trabajos de índole más práctica mediante el comentario de figuras geográficas de diferente índole (pirámides de población, planos urbanos, etc.) o la elaboración de monografías (por ejemplo, el propio temario de la asignatura o monográficos sobre conflictos internacionales transfronterizos).

Por otro lado, para la asignatura de "Recursos Territoriales Turísticos", la innovación educativa ha sido solo experimentada en uno de los cinco temas teóricos (tema 5: La gestión del espacio turístico) y en el bloque práctico de la asignatura. La metodología didáctica llevada a cabo en dicho tema teórico ha seguido, como en el caso anterior, las directrices marcadas en el informe de la CIDUA, dividiendo la clase en diferentes grupos (desde el gran grupo y grupo básico de docencia hasta el pequeño grupo de trabajo) en función de la metodología de enseñanza utilizada (clase magistral, trabajos prácticos y exposiciones en el aula, etc.). Para ello ha sido fundamental el uso de las NTIC (Campus Virtual). Por otro lado, para el bloque práctico, la metodología didáctica llevada a cabo ha consistido, por tanto, en la exposición de los contenidos de cada práctica, con ejemplos de su aplicación y principales dificultades de su análisis; y la elaboración de un trabajo final en las horas docentes en el aula de informática para la búsqueda de información y elaboración del análisis correspondiente. La tutorización por parte de los docentes era constante, tanto en las horas docentes como en las horas asignadas de tutorías,

puesto que las tutorías consideramos que desarrollaban un papel fundamental a la hora de asegurar la consecución de los objetivos procedimentales que se persiguen lograr. Es un trabajo muy orientado a la futura práctica profesional del alumnado, aspecto promulgado por el EEES, teniendo como competencias a alcanzar enseñar las siguientes:

a) Saber presentar un trabajo a una administración pública y/o a una empresa privada.
b) Saber analizar distintos elementos.
c) Realizar un análisis territorial geográfico y un análisis territorial del turismo.
d) Aprender a buscar en las distintas fuentes de información estadísticas y sectoriales.
e) Conocer la realidad actual de un destino turístico.

## 2.2. Evolución de los modelos de aprendizaje

Dentro de la metodología didáctica se ha asistido a una evolución importante en el tiempo. Sin embargo, en la Universidad, estas metodologías adolecen de una gran homogeneidad y están casi siempre asentadas en modelos muy tradicionales. En este sentido, el *método magistral* sigue siendo uno de los más utilizados en las Universidades españolas, frente a otros métodos como el *Trabajo autónomo de los estudiantes* o el *Trabajo en Grupo*, a pesar de los inconvenientes que el primer método presenta frente a los segundos. El método magistral supone que el profesor expone y explica a sus estudiantes los contenidos de la disciplina (Zabalza: 2003, 104). Los críticos de este método suelen achacarle que deja al alumno en una posición puramente receptiva y que propicia poco su participación. Por el contrario, frente a la idea de la lección magistral, el trabajo autónomo de los estudiantes permite que cada uno de ellos vaya siguiendo su propio ritmo y acomodando el aprendizaje a sus particulares circunstancias. Por último, el trabajo en grupo permite poder llevar a cabo intercambios en un contexto horizontal: cada uno puede aportar al grupo sus propios conocimientos y experiencias y recibir del grupo no sólo retroacciones sobre las propias aportaciones sino también los conocimientos y experiencias de los otros integrantes.

Frente a los modelos de aprendizaje centrados en el profesor y los contenidos propios de la enseñanza más tradicional, se van imponiendo modelos centrados en el estudiante y en su proceso de aprendizaje, y se plantea la necesidad de ir hacia modelos centrados en el grupo (cooperación/colaboración).

Este hecho ha condicionado que la experiencia se haya preocupado por el fomento de las dinámicas de grupos. "La cultura de la cooperación, del trabajo en equipo, de la colaboración o del intercambio entre iguales ha echado raíces en las iniciativas educadoras más innovadoras" (Sevillano García, M, 2004, 23). Junto a esto el enfoque cooperativo mencionado posee "multitud de efectos positivos sobre la educación en campos como la motivación, el aprendizaje, la autoestima, etc." (López Noguero, F., 2005, 65), de ahí que se haya optado por el uso y fomento de las mismas en esta experiencia.

En el bloque teórico de ambas asignaturas los grupos se han elaborado libremente por parte de los alumnos y no de modo dirigido. Han sido grupos de tamaño medio (entre cuatro y seis) alumnos que han trabajado de forma cooperativa en las diferentes actividades planteadas en cada una de las materias. Mientras en el bloque práctico de "Recursos Territoriales Turísticos" se podía trabajar individualmente o colectivamente (hasta un máximo de tres personas)

El proceso así planteado, ha contado con una serie de ventajas e inconvenientes en función de la adaptación mayor o menor de la metodología propuesta, por parte de cada una de las asignaturas, a los cánones de buena organización cooperativa del aprendizaje propuestos por Sevillano García (2004):

- "El aprendizaje cooperativo es más eficaz cuando se plantea como una tarea común que como varias tareas subdivididas entre los miembros del equipo". En la experiencia desarrollada en la asignatura "Geografía" de Magisterio se ha conseguido gran fusión entre los miembros del grupo y la realización de trabajos verdaderamente cooperativos, esto se ha conseguido desarrollando los grupos todas las tareas en común (contra más actividades desarrolle el grupo conjuntamente más grupo se hace); por el contrario, en "Recursos Territoriales Turísticos" la experiencia no ha resultado tan exitosa en el bloque teórico debido a que los grupos sólo realizaron una actividad en común (la relativa a un tema en concreto).
- "La tarea común no significa que los sujetos eludan sus responsabilidades individuales, sino que debe evaluarse, además del rendimiento grupal, la contribución individual". En el bloque teórico de ambas asignaturas se ha pretendido llevar a cabo por medio del uso de una prueba objetiva por tema y persona, en forma de un cuestionario evaluable en la Plataforma Virtual de la Universidad.
- "Las oportunidades para el éxito deben ser iguales para todos, independientemente de sus conocimientos previos, valorando el progreso de manera individualizada sin establecer comparaciones con otros". Para fomentar este aspecto en ambas asignaturas se ha impuesto la libertad en la conformación

de los grupos, de este modo, las posibilidades son semejantes para todos los alumnos.

- "Se deben tener presente cuestiones como la cohesión, es decir, el grado de unión de los integrantes del grupo, la cuestión del liderazgo, etc.". En el caso de la asignatura de "Geografía" impartida en Magisterio se ha logrado una importante cohesión entre los integrantes de los grupos a fuerza de trabajar continuamente entre sus componentes, sin embargo, en "Recursos Territoriales Turísticos" al haber propuesto una tarea puntual en grupo la cohesión de los mismos ha sido mínima. Respecto a la cuestión del liderazgo en ninguna de las dos asignaturas se ha trabajado en la línea de fomentar la figura del responsable del grupo lo cual, junto a la posibilidad de realizar diarios de grupo o portafolios, son aspectos a desarrollar en experiencias e investigaciones didácticas futuras.

Llegados a este punto, se debe hacer hincapié en la dificultad de trabajar las dinámicas de grupo con el número de alumnos que tenemos en la actualidad (80 en "Geografía" y 294 en "Recursos Territoriales Turísticos") y con el sistema de créditos tradicionales ya que, por ejemplo, López Noguero (2005, 73) indica que la *comunicación* es un aspecto fundamental para que la dinámica de grupos resulte. Para ello el profesor debería conseguir en todo momento un trato fluido y espontáneo con sus alumnos, de forma que puedan surgir comentarios, discusiones, etc. Esto es problemático llevarlo a cabo con 300 alumnos.

A modo de conclusión , estamos de acuerdo con López Noguero cuando indica que: "El trabajo de carácter grupal implica una serie de requisitos y exigencias por parte del profesor que suponen un esfuerzo extra de su función docente, pero que, habida cuenta de la gran cantidad de beneficios y ventajas didácticas y socio-pedagógicas que aporta, merece la pena. Esta metodología de trabajo contribuye, en aras de un cambio y desarrollo en nuestros alumnos, a abrir en la Universidad otras oportunidades de aprendizaje, a solucionar distintos problemas y a distribuir mejor el trabajo, entre otros aspectos" (López Noguero, 2005, 74).

## 2.3. Los procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos tecnológicos

Se impone la necesidad del uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación para difundir el conocimiento y formar al alumno en el proceso de "aprender a aprender". En este sentido, la plataforma Moodle aparece como un software libre para la gestión de cursos ampliamente extendida en el ámbito educativo, y que también está siendo utilizada en el Campus Virtual de la Universidad de Málaga. Fue desarrollada por Martin Dougiamas en la Universidad Tecnológica de Curtin (Australia) como un "ambiente de aprendizaje dinámico modularmente

orientado a objetos" (Modular Object -Oriented Dynamic Learning Environment), siendo utilizado por primera vez en el año 2002. Se basa en la tendencia pedagógica del constructivismo social, donde el estudiante es ayudado por el profesor y el resto de sus compañeros a construir nuevos conocimientos en su mente, partiendo de sus propias habilidades y conocimientos. La plataforma Moodle, por un lado, estimula la enseñanza virtual, dotando de canales de comunicación con el profesor y con el resto del alumnado, así como fomenta el aprendizaje constructivo y colaborativo a partir de unas herramientas creadas en el sistema con tal función (por ejemplo, foros, glosarios, wikis, tareas, cuestionarios, etc.). En este sentido, hemos utilizado en nuestra metodología docente el campus virtual de la UMA (Plataforma Moodle) con gran profusión, siempre como apoyo a la enseñanza presencial. En nuestro caso, de un lado, ha servido como instrumento de comunicación con el alumnado, siendo de gran utilidad a la hora de enviar o recibir archivos o informaciones de interés para la marcha de las mismas. De otro, hemos utilizado herramientas orientadas al aprendizaje colaborativo como son los glosarios y los foros (debates). También hemos utilizado los cuestionarios como una forma de evaluar los conocimientos que han ido adquiriendo a lo largo del curso.

## 2.4. Nuevos sistemas de evaluación

"La presencia de la evaluación en los sistemas formativos universitarios es imprescindible. En no pocas ocasiones, toda la estructura curricular pivota sobre el eje de la evaluación" (Zabalza, M.A., 2003, 144). Debido a que la evaluación debe ser un proceso no un resultado, debemos basarnos en sistemas de evaluación continua, en vez de centrarnos en una única prueba final que prueba la capacidad de memorización por parte del alumno, más que su capacidad de aprender. Por lo general, las técnicas de evaluación utilizadas en la Universidad suelen ser muy reducidas, sin embargo, en esta experiencia se ha optado por un sistema de evaluación continuado que permita "tener una visión diacrónica del aprendizaje de nuestros alumnos" (Zabalza, M.A., 2003, 158). Es, además, un sistema basado en una gran variedad de criterios, a fin de evitar una visión sesgada de todo lo aprendido (conceptual y procedimentalmente) por nuestro alumnado.

De este modo, la asignatura "Geografía" se basa en una evaluación continua de todas las actividades desarrolladas a lo largo de los diferentes temas, pudiendo dividir la nota en una parte teórica y en otra práctica, tal como se establece en el cuadro 1.

Cuadro nº 1: Sistema de evaluación de "Geografía"

| **CONTENIDOS TEÓRICOS (70% de la nota)** | | |
|---|---|---|
| Media aritmética | | |
| Nota del trabajo redactado y expuesto sobre los contenidos teóricos elaborados por el grupo de trabajo al cual pertenece | Nota de los Cuestionarios de cada uno de los temas teóricos | Nota de los mapas conceptuales de cada uno de los temas teóricos elaborados por el grupo de trabajo al cual pertenece |

| **CONTENIDOS PRÁCTICOS (30% de la nota)** | | | |
|---|---|---|---|
| Media aritmética | | | |
| Nota de la práctica número 1 elaborada por el grupo de trabajo al cual pertenece (Estructura demográfica) | Nota de la práctica número 2 elaborada por el grupo de trabajo al cual pertenece (Comentarios de planos urbanos) | Nota de la práctica número 3 elaborada por el grupo de trabajo al cual pertenece (Estructura económica) | Nota de la práctica número 4 elaborada por el grupo de trabajo al cual pertenece (Territorios en conflicto) |

Elaboración propia.

Por otro lado, en "Recursos Territoriales Turísticos", el tema 5 se evalúa de forma continua las actividades desarrolladas, concretamente:

- Asistencia obligatoria a la exposición de trabajos prácticos y debate del tema.
- Elaboración y exposición de un trabajo en grupo sobre los contenidos teóricos (40%).
- Discusión en clase profundizando en los conocimientos de los estudiantes (10%)
- Resolución de un cuestionario de evaluación (tipo test) (50%).

La evaluación del bloque práctico ha consistido en la entrega del trabajo en dos partes, teniendo en cuenta:

- Presentación: Aspectos formales del trabajo (20%).
- Búsqueda de información: recogida de datos brutos o elaborados y búsqueda y selección de las fuentes de información. (30%).
- Análisis de los datos: análisis del contenido, reflexión sobre los datos, conclusiones y valor de síntesis, comentarios de los gráficos y las tablas. (50%).

# 3. Evaluación y resultados

## 3.1. Cuestionario al alumnado implicado

Durante el mes de junio algunos grupos de estudiantes de las asignaturas implicadas en este proyecto contestaron en clase a un cuestionario cuya finalidad era evaluar el impacto de las innovaciones aplicadas. Se elaboró un cuestionario tipo con un total de 27 preguntas. El cuestionario contestado por el grupo de alumnos/as ha sido dividido en dos partes: Una con cuestiones de ámbito general y otra con preguntas sobre la asignatura. En las cuestiones de ámbito general hemos querido recabar información sobre ciertos aspectos de vital importancia en el ámbito del EEES y de la aplicación del crédito ECTS a nuestras asignaturas. Así, la pregunta P1 hace referencia al carácter profesionalmente orientado de la asignatura, las P2 y P3 al papel del alumno/a como centro del proceso de enseñanza (metodología didáctica orientada al alumno, fomentando el aprendizaje autónomo). Otro aspecto importante se centra en el uso de recursos didácticos adecuados (P4), especialmente la plataforma Moodle (P5 y P6), favoreciendo el trabajo en grupo (P7). Las P8 y P9 tratan de la evaluación, mientras que la P10 sobre la temporalización de la asignatura. También pensamos que es importante el grado de interés y dedicación del alumno/a (P11 y P12) y su nivel de asistencia a las clases y las tutorías (P13 y P14). La P15 trata sobre el nivel de utilidad de las tutorías.

En las cuestiones específicas a las asignaturas hemos querido evaluar el impacto de las innovaciones llevadas a cabo en las dos asignaturas de Geografía objeto de esta comunicación. Se han evaluado por medio de estas preguntas, cuestiones relativas a las metodologías de enseñanza aplicadas, como es el caso, por ejemplo, de algunos recursos de la plataforma Moodle (debates, foros, cuestionarios, glosarios, etc.).

A continuación, vamos a exponer los resultados obtenidos para cada una de las asignaturas:

a) *Geografía. 1º Maestro en Educación Primaria. E. U. de Magisterio.*

   Haciendo un análisis del bloque de cuestiones de ámbito general, los resultados obtenidos con respecto a la metodología didáctica aplicada han sido positivos. El alumnado percibe de forma positiva la orientación profesional de las actividades llevadas a cabo en el curso y el fomento de su aprendizaje autónomo, así como el uso adecuado de los recursos didácticos. La utilización de la plataforma Moodle, la evaluación y especialmente el fomento del trabajo en grupo han sido también positivamente valorados. La temporalización y las tutorías serían los puntos sobre los cuales precisan de una mayor reflexión por parte del profesorado. Se impone como necesario recabar información para saber con exactitud hasta que punto el tiempo

asignado para la elaboración de los trabajos y desarrollo de actividades es el adecuado, o si bien, los resultados obtenidos responden al carácter "poco esforzado" de que adolece nuestro alumnado en ocasiones. Sí que parece necesario fomentar la utilización de las tutorías, transmitiendo al alumnado el grado de utilidad de las mismas.

Con respecto a las cuestiones más específicas de esta asignatura, se puede concluir que el conjunto de los recursos empleados, así como las actividades desarrolladas han tenido una valoración muy positiva o positiva, siendo los recursos de la plataforma Moodle utilizados los mejor valorados, seguido del trabajo en grupo. Algo por detrás en la valoración quedaría la realización de prácticas y la clase magistral. Por último, encontramos las exposiciones en clase y la elaboración de mapas conceptuales. Todos estos recursos han sido valorados de manera muy positiva a positiva, habiendo asignado a los mismos un valor de 4 o 5 (siendo 1 el valor mínimo y 5 el máximo) desde un 88,1% a un 66,6% del total del alumnado encuestado. Encontramos una valoración algo inferior para los cuestionarios tipo test de final de tema, seguramente por la actitud más negativa del alumnado hacia un examen de carácter más tradicional. También ha recibido una valoración media la temporalización, lo que nos puede indicar, como señalamos anteriormente, la necesidad de ajustar mejor el tiempo asignado para el desarrollo del conjunto de actividades y prácticas de esta asignatura.

b) *Recursos Territoriales Turísticos. 2º Diplomado en Turismo. E. U. de Turismo.*

Como la aplicación de las innovaciones educativas se plantearon como voluntarias, dando a elegir entre el sistema clásico (evaluación por examen escrito) o el nuevo sistema, solo se experimentó dicho sistema en dos de los tres grupos existentes. Los cuestionarios se aplicaron a los grupos A y C.

En términos generales, los dos grupos coinciden en valorar como más negativas las preguntas P10, P14, P26 y P27, lo que plantea algunas reflexiones interesantes. En primer lugar se puede afirmar que no hay correspondencia entre el trabajo realizado y los créditos asignados (P10), realidad que se confirma al ver que las actividades programadas no se adecuan al tiempo disponible (P26); efectivamente, los estudiantes perciben que el tiempo asignado (dos semanas) para la aplicación de estas nuevas técnicas de enseñanza a un tema teórico es muy reducido y se deba ampliar las explicaciones (tanto del docente como de los propios estudiantes en su exposición) y el tiempo de preparación de la exposición. No obstante, esta queja generalizada contrasta con el escaso interés por la comprensión del tema teórico, ya que hay una mínima asistencia a las tutorías (P14), pese a que la utilidad de dichas tutorías esté bastante bien valorada (P15). Por

último, no hay una valoración buena del uso de la plataforma Moodle en el aprendizaje teórico, porque aunque los resultados de la evaluación han sido muy positivos (todos los estudiantes han aprobado dicho tema), la sensación general es que la correspondencia entre "esfuerzo" empleado (en tiempo) y "recompensa" obtenida (valoración en créditos) es escasa.

En síntesis, hay diversos aspectos mejorables (necesidades del alumno, relación contenido-tiempo, tutorías...) y otros que aún siendo positivos no se pueden descuidar (practicidad de la asignatura, estimulación de la capacidad del estudiante, sistema de evaluación, desarrollo de prácticas y debates...). No obstante, los resultados obtenidos sólo son orientativos debido a que no se ha desarrollado todo el bloque teórico con este sistema de enseñanza (sólo un tema) y que la asistencia a este experimento, por su carácter voluntario, no ha sido abundante (el 18% del grupo A y 28% del grupo C).

### 3.2. Cuestionario al profesorado implicado

Al final del proceso de este proyecto de innovación educativa, en el mes de septiembre de 2007, se ha elaborado un cuestionario para los profesores vinculados con estas asignaturas. El cuestionario contestado por el grupo de profesores ha sido dividido en dos partes: Una con 10 cuestiones tipo test y otra con preguntas abiertas sobre las dificultades del uso de las NTIC y de la adaptación de las asignaturas al sistema ECTS. Las preguntas tipo test recaban información sobre nuestra percepción de la participación, satisfacción y nivel de aprobados entre el alumnado (P1, P2 y P3), sobre la incidencia de nuestro proyecto en la mejora de la calidad de la docencia (P4), la facilidad de uso (P5) y la adecuación de asignaturas (P6) a la plataforma Moodle, la adaptación de la asignatura al sistema ECTS (P7), sobre el grado de utilización de elementos de enseñanza no presencial en las asignaturas (P8), el grado de orientación de la misma hacia el futuro profesional (P9) y, por último, hacia las necesidades expuestas por el alumno (P10).

En síntesis, las cuestiones mejor valoradas, y por este orden, han sido el nivel de éxito por parte del alumnado, el nivel de satisfacción del alumnado percibido, y el grado de facilidad en adaptar y utilizar la plataforma Moodle. Los aspectos menos valorados han sido, en cambio, el grado de utilización de elementos de enseñanza no presencial en la asignatura, el grado de facilidad de adaptar la asignatura al crédito ECTS y el grado de orientación de la asignatura a las necesidades expuestas por el alumno y a la práctica profesional.

Con respecto a estos resultados, sólo comentar que los aspectos peor valorados pueden responder a la situación actual coyuntural de "estar a caballo" entre

el sistema ECTS y el "tradicional", teniendo que estar "obligados" a una docencia presencial por el sistema tradicional, que no coincide en número de horas con el nuevo crédito europeo. También se detectan dificultades a la hora de adaptar las asignaturas al nuevo sistema, especialmente en lo referente a la distribución del tiempo, la división en grupos de las asignaturas y la distribución del tiempo total en las diferentes actividades (presenciales o virtuales, individuales o en grupo) que el alumnado debe afrontar para aprobar. También debemos anotar la necesidad de un mayor contacto entre alumnado y profesorado, a fin de que podamos detectar adecuadamente sus necesidades con respecto a los currículos de nuestras asignaturas, así como la presencia que en ellas debe existir de elementos orientados a su futura práctica profesional.

En otro orden de cosas, otros aspectos a mejorar que aparecen en las encuestas del profesorado serían los siguientes:

- Dificultad por parte del alumnado en el uso del Campus Virtual, por lo que se hace muy necesaria su introducción a la misma por medio de algún seminario o taller (ya existentes en el Servicio de Enseñanza Virtual de la Universidad de Málaga).
- Reticencias por parte del alumnado frente a los cambios que supone el sistema ECTS y el Campus Virtual (p. ej., utilización de software específico, trabajo en equipo, etc.), alejándose de técnicas didácticas obsoletas, como es el caso de "la toma de apuntes", que en cierto modo les daba cierta seguridad y les ofrecía cierto grado de comodidad. Resistencia al trabajo en grupo y a las prácticas, que aunque pueden ser métodos más interesantes de aprendizaje, suelen requerir un mayor esfuerzo. No obstante, la situación que actualmente vivimos a caballo entre el crédito europeo y el tradicional, ha podido conducir a situaciones de sobrecarga de trabajo para los estudiantes (mayor presencialidad en el crédito tradicional *versus* mayor trabajo fuera del aula en el crédito europeo). Sería necesaria la adaptación total al crédito europeo y su correspondencia en horarios, necesidades técnicas y espacios en las programaciones docentes.
- Falta de comunicación entre alumnado y profesorado, prefiriendo los alumnos el intercambio horizontal (entre compañeros) y el uso del e-mail para comunicarse con el profesor/a, en lugar de utilizar espacios virtuales habilitados para ello, como los foros.
- Falta de tiempo por parte del profesorado para desarrollar nuevos recursos y organizar las tareas no presenciales, así como su seguimiento, especialmente en los grupos muy elevados. Clases de más de 50 alumnos para un único docente dificultan enormemente su adaptación al crédito ECTS y al Campus Virtual.

- Falta de conocimiento de alternativas pedagógicas a la tradicional clase magistral, así como de los recursos y herramientas ofrecidas por el Campus Virtual. Ello conlleva la necesidad de seguir investigando en el ámbito del E-learning y las dinámicas de grupos.
- Falta de medios técnicos para adaptar correctamente las asignaturas al crédito ECTS y al Campus Virtual, especialmente en lo referente a las prácticas y actividades más orientadas a su futura práctica profesional. Ello conlleva la necesidad de una serie de equipos o instrumentos que no siempre están disponibles con facilidad. Carencia de material complementario adecuado en soporte digital.

En síntesis, y a pesar de todos los aspectos que hay que mejorar, se percibe una aptitud positiva por parte del alumnado de cara a la innovación. Es necesario la creación de nuevos materiales didácticos y el desarrollo de metodologías más interactivas que fomenten el aprendizaje cooperativo y significativo. Además, hay que tener un especial cuidado a la hora de asignar el tiempo de dedicación a las diferentes actividades existentes en nuestro programa docente, haciendo un mayor hincapié en la mejora del concepto de la tutoría por parte de nuestro alumnado, dándole el lugar y valor que se merece, como punto fundamental de debate y encuentro entre el docente y el alumno.

## Bibliografía

BAIN, K. *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Ed. Universidad de Valencia, 2007.

CARR, W. *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*, Sevilla: Díada Editora, 1993.

CARR, W., KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza : la investigación-acción en la formación del profesorado*. Madrid: Ediciones Martínez Roca, 1993.

CEBRIAN, M. *Enseñanza virtual para la innovación. Madrid:* Ed. Narcea, 2003.

CIDUA. *Informe sobre Innovación de la docencia en las universidades andaluzas*. Junta de Andalucía (sin publicar), 1996.

ELLIOTT, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata, 2005.

LATORRE BELTRAN, A. *La investigación-acción : conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó, 2004.

LÒPEZ NOGUERO, F. *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Ed. Narcea, 2005.

MARTÍNEZ MARTÍN, M.; CARRASCO CALVO, J. *(Coord.). Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Barcelona: Ed. Octaedro, 2006.

MC KERNAN, J. *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Ediciones Morata, 2001.

SEVILLANO GARCÍA, M.L. *Estrategias innovadoras para una enseñanza de calidad*. Madrid: Ed. Pearson, 2004.

SOUTO, X. *Didáctica de la Geografía*. Colecc. "La estrella polar". Barcelona: Ediciones del Serbal, 1998.

ZABALZA, M.A. *Competencias docentes del profesorado univesitario: Calidad y desarrollo profesonal*. Madrid: Ed. Narcea, 2003.

# LA CIUDAD HISTÓRICA COMO RECURSO DIDÁCTICO

José Fernando Gabardon de la Banda
*Escuela Universitaria de Magisterio. Bormujos (Sevilla)*

La comunicación que presento al VII Congreso de Didáctica de Geografía, es fruto de la experiencia que me ha proporcionado las múltiples visitas culturales a centros históricos y monumentos que me ha llevado como docente tanto entre universitarios como entre personas perteneciente a la Tercera Edad. Al mismo tiempo he tenido la oportunidad de plantear algunas de estas propuestas en el curso que imparto en el CEP de Sevilla.

## 1. De la ciudad a la ciudad histórica. Una delimitación conceptual

A la hora de abordar una cuestión tan compleja como es intentar delimitar semánticamente qué entendemos por ciudad, nos enfrentamos a una tarea que desborda el campo científico de lo específicamente disciplinar, por lo que es casi imposible aceptar con una sola definición el sentido completo del término. No es objeto de este trabajo abordar las distintas aportaciones multidisciplinar que se ha dado al concepto, desde los planteamientos puramente geográfico, especialmente con el desarrollo de la Geografía Urbana, hasta las aportaciones de la psicología social, pasando por los estudios históricos a modo de una historia urbana, más aún cuando se complica a la hora de identificar lo urbano. Simplemente quisiera recordar en este sentido las palabras de Max Derruau cuando en un intento de dar una definición al término consideraba que *La noción de ciudad es clara para todo el*

*mundo; sin embargo, cuando se trata de dar una definición, titubeamos.* Sin embargo, fuera de cualquier especulación teórica que hagamos sobre el contenido semántico de ciudad o urbano, cualquier individuo capta perfectamente sin necesidad de ninguna delimitación científica cuando se encuentra en una ciudad y cuando no.

Y es que hoy en día lo urbano, la ciudad, ha entrado a formar parte de la identidad cotidiana del individuo, convirtiéndose en su hábitat diario, independientemente de cuales sean las características morfológicas del núcleo poblacional donde viva. En este sentido la ciudad surge ante sus ojos como un ente lleno de vida, un espacio a descubrir diariamente, donde el movimiento de personas y cosas, el ruido ambiental o la vistosidad de los anuncios publicitarios entran a formar parte de su retina. Si hiciéramos una encuesta a pie de calle nos daríamos cuenta que para el gran público en general las ciudades actuales se convierten en un amplio escenario de vida cuyo eje principal se visualizan en la localización de los puntos de compras y ventas de productos o sea en los llamados centros comerciales, a lo que se une aquellas zonas donde se desarrolla su actividad profesional y si acaso su residencia habitual.

Una lectura economicista de la ciudad nos abriría el camino a la hora de abordar una cuestión fundamental, la construcción mental sobre la concepción espacial de la ciudad por parte del individuo. Al hacer un análisis sociológico sobre esta cuestión, nos daríamos cuenta que los individuos se moverían por la ciudad teniendo como referencia fundamental aquellos centros comerciales, aquellas tiendas donde saben o vislumbrarían que fueran a encontrar los objetos o productos de moda impuestos por el mercado, por lo que en este sentido la ciudad se convierte en una gigantesca tienda que sobre su propio dinamismo atraería al cliente. En este punto la Geografía de la Percepción ya abrió en cierta manera el camino a la hora de comprender la conducta social en el seno de los espacios urbanos, demostrando con ello que el individuo de nuestro siglo se movía en la ciudad en función de los intereses comerciales. Un ejemplo claro de ello lo podemos apreciar en el comportamiento de la mayoría de las personas que se acercan desde sus zonas residenciales a los llamados cascos históricos, al haberse convertidos éstos en un megaespacio de ocio, en la mayoría de los casos auspiciado desde la administración municipal, por temor a convertirse si no fuera así en una zona deshabitada. Podríamos preguntarnos cuantas personas que surcan un centro histórico semanalmente sienten curiosidad por conocer la identidad del mismo. La consecuencia de ello ha sido sin ninguna duda el empobrecimiento de la capacidad visual del individuo, entorpeciendo otras lecturas que hubieran generado en su personalidad una visión más profunda del entorno que le rodea. El problema se agrava en los sectores más jóvenes de la población, al haber sidos educados en la sociedad del consumo y del ocio, diluyendo así su identidad personal en un puro elemento del mercado.

Una lectura alternativa a la concepción mercantilista de la ciudad lo daría la concienciación histórica de la misma entre los individuos. Es lo que llamaríamos principio la conceptualización de la llamada *Ciudad Histórica*. A la hora de delimitar su contenido semántico podríamos definirla sencillamente como *aquel conjunto de elementos, situaciones, objetos, que perfilan en sí los vestigios del pasado de una ciudad, no vista de manera nostálgica como algo que fue, sino integrada en el vivir diario de los individuos*. La ciudad histórica no sería la imagen de una tarjeta postal de hace cincuenta años, ni los monumentos aislados entre edificios funcionalistas y edificios comerciales, va más allá en su concepción, al ayudar a una mejor comprensión espacial del entorno en que vivo. Y es que sin duda alguna la concepción histórica de la ciudad nos ayuda a comprender mejor su evolución, su carácter, que se plasma en la identidad personal de cada individuo. Sin embargo, el análisis de la ciudad histórica no es un baúl de recuerdos, buscando datos perdidos en el pasado, es algo más que eso, es la búsqueda de la esencia de una ciudad fuera de pretensiones mercantilistas, intentando superarse la imagen homogénea de la urbe.

La ciudad histórica no sería solamente el centro histórico de las urbes, cualquier barrio por muy moderno que fuera, tendría una lectura diacrónica, una concepción evolucionista del espacio. En el caso de Sevilla, barrios extramuros como el Cerro del Aguila, los Remedios, los Pajaritos o Sevilla Este, han formado parte de la historia de la ciudad y han aportado a su identidad. Y es que la ciudad es un ente en sí dinámica donde todos los elementos que lo configuran son esenciales a la hora de comprender su evolución. De ahí que el camino a recorrer no sea solamente un estudio científico venido solamente desde posiciones geográficas, históricas o artísticas, sino que abría que centrar nuestro análisis con una mirada interdisciplinar abierto al presente y al mismo tiempo al futuro, no quedándose solamente en la búsqueda de la huella del pasado.

Sin duda alguna esta mirada diacrónica abierta al futuro de la ciudad sería un estimulante importante en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, ayudando al profesorado a despertar no solamente la concienciación histórica de los alumnos, sino a generar en ello una mirada más allá de lo puramente mercantilista, abriendo su realidad material, o sea su entorno más inmediato, a un despertar de nuevas emociones, que los estimularían como personas y ciudadanos al mismo tiempo.

## 2. Una aproximación didáctica de la Ciudad Histórica

El camino que debe de marcarse claramente la Didáctica de las Ciencias Sociales en la sociedad actual es la configuración de los individuos en seres sociales,

insertados en el entorno social en que viven, no como entes pasivos, sino con una actitud crítica y participativa. Uno de primeros pasos para llegar a ello es sin duda alguna dar una concienciación histórica al individuo, siendo la propia ciudad, o sea su entorno más inmediato, un campo de acción muy óptimo para ello. El docente tendrá en este sentido que preparar el terreno para ello, ayudándole a abrir una nueva visión de la ciudad en que está inmerso.

### *Los obstáculos de una Didáctica de la Ciudad Histórica.*

Un camino ya ampliamente recorrido en los últimos años por la Didáctica de las Ciencias Sociales ha sido el tratamiento fundamental que se le ha dado al tiempo y al espacio como ejes instrumentales de esta disciplina científica, convirtiéndose en una de las aportaciones más trascendentales de la moderna pedagogía. Probablemente sea la ciudad uno de los escenarios más claro en el análisis de la dimensión espacio-temporal, al considerar que el alumnado está más familiarizado con el entorno. Sin duda a la hora de abordar la concepción historicista de la ciudad nos llevará a aplicar en el mismo, contenidos interdisciplinares, por lo que no podemos caer en la tentación de simplificarlo a una tradicional clase memorística de historia positivista.

A la hora de abordar el análisis didáctico de la Ciudad Histórica entre el alumnado surgen tres problemas fundamentales:

1. La falta de familiarización del espacio que vamos a analizar.
2. Una concepción acentuada del espacio desde una perspectiva puramente mercantilista.
3. Las dificultades de la percepción visual del entorno histórico.

La primera dificultad es clara en cuanto a que un gran número del alumnado que encontramos en las aulas vive en entornos alejados de los centros históricos, por lo que desconocen en su mayoría estos espacios. En el caso de Sevilla, sabemos la trágica estadística de que solamente un porcentaje minoritario del alumnado universitario subió una vez a lo sumo, o no subió, a la Giralda a lo largo de su vida. Si a ello unimos, como ya hemos apuntados anteriormente, que a la hora de acceder al centro solamente lo hace con una intención claramente lúdica, como expansión de zona de ocio o comercial (que sería el segundo problema generada), daría como resultado una profunda dificultad en la percepción del objeto a analizar (Tercer Problema planteado).

Sin embargo, curiosamente, en el caso de los individuos pertenecientes a la Tercera Edad las dificultades serían otras, ya que aunque en la mayor parte de ellos no tendrían tanta dificultad en percepción del entorno a analizar, al tener

un mejor familiarización de la misma y en cierta manera una menor concepción mercantilista, la comprensión diacrónica del espacio estaría acentuado por un cierto carácter de nostalgia que desvirtuaría en alguna medida el objetivo final de este conocimiento, ya que el análisis de la ciudad histórica es más que la recreación de la ciudad que vivieron en su infancia y juventud, que en muchas ocasiones es el móvil que les motiva a cursar una materia como ésta.

### *Los objetivos en la Didáctica de la Ciudad Histórica. Una nueva percepción visual de la ciudad.*

En el ámbito de las Ciencias Sociales, la Geografía de la Percepción abrió el camino de la comprensión espacial desde el punto de vista individual, la llamada subjetivización del espacio. Cada individuo progresivamente iba construyendo su marco referencial a lo largo de su vida con unas coordenadas que iban desde mapas cognitivos a mapas topográficos. La subjetivización del espacio se convirtió en una de las principales aportaciones de la Didáctica de las Ciencias Sociales, y con ello de la comprensión espacial del individuo. La ciudad se convertía en unos de los puntos de referencia de la exploración espacial del alumno, insertado en su realidad cotidiana. Sin embargo una mera visión sincrónica de la ciudad le daría una mirada parcial de su contenido. Cuestiones trascendentales como la demografía urbana, la estructura social de la ciudad o la propia morfología de la ciudad quedarían parcialmente limitadas en el diseño curricular si no se incluyeran una visión diacrónica. La percepción de la ciudad histórica por consiguiente abriría un amplio campo de acción en la construcción mental del espacio por parte de los alumnos.

A la hora de establecer unos objetivos concretos tendríamos que delimitarlas en las distintas etapas educativas. Sería discutible hasta que punto en la Educación Infantil se podría abordar con los alumnos un tratamiento didáctico de la ciudad histórica, al tener como línea enmarcadota el egocentrismo y sincretismo infantil, que no le permitiría ir más allá que el entorno puramente cotidiano. Sin embargo, podemos precisar que se podría ir trabajando en cierta manera el despertar de la concienciación histórica, utilizando para ello elementos que formasen parte del carácter histórico de la ciudad. Claramente en la Educación Primaria se podría tratar la cuestión más ampliamente, con la superación egocéntrica de la realidad. En estos años van perfilando una idea más amplia del espacio que le envuelve, y poco a poco van adquiriendo un conocimiento más preciso del núcleo de población al que pertenece. Es una etapa clave para romper con la mirada monovisual del entorno que le rodea, por lo que el docente comenzará a introducir en su currículo algunas cuestiones referentes a la dimensión histórica de la ciudad como la familiarización de monumentos, algunos espacios de referencias históricas, etc.

Es en la Educación Secundaria donde se debería precisar aún más los contenidos dedicados a la visión histórica de la ciudad. Desde una mirada interdisciplinar podríamos una serie de objetivos que cualquier docente podría establecer en el periodo formativo:

- La construcción espacial de la ciudad de manera diacrónica.
- La reproducción visual de las etapas históricas de la ciudad.
- El despertar de la concienciación histórica a través de la comprensión de la ciudad.
- Analizar la estructura urbana y su evolución.
- Descubrir la morfología de la ciudad y sus posibles transformaciones a través del espacio urbano.
- Concebir a los monumentos históricos y artísticos como referente no de un pasado nostálgico sino como parte de la evolución de la sociedad a la que pertenecemos como ciudadano.
- Una reflexión crítica de la conservación patrimonial.

### *Los contenidos de la Didáctica de la Ciudad Histórica.*

Dado el carácter interdisciplinar del contenido a tratar, la comprensión diacrónica de la ciudad, se podría ir intercalando a lo largo del Diseño Curricular una serie de materias que formarían parte de las distintas disciplinas que configuran las Ciencias Sociales. Cabe precisar que el contenido no sería simplemente un análisis del propio centro histórico sino la ciudad en su totalidad, como un ente que evoluciona a lo largo del tiempo. Entre los contenidos a tratar podríamos delimitar las siguientes cuestiones en función a la disciplinar a la que pertenece:

- Geografía urbana
  - Estructura Urbana.
  - Morfología Urbana.
  - Análisis de la planimetría de una ciudad histórica.
  - Los usos de suelo urbano.
- Historia del Arte
  - Edificios Históricos significativos.
  - Espacios Históricos relevantes.
  - Tipologías de las ciudades.
- Historia
  - Los cambios históricos en la percepción de la ciudad.
  - Hechos históricos relevantes plasmados en la visión de la ciudad.

- Sociología

  El dinamismo social y la ciudad.

  La estructura social de la ciudad histórica. Los Barrios Obreros.

- Antropología

  Las manifestaciones culturales en la estructura histórica de la ciudad.

  Los paisajes culturales en la ciudad.

En base a ello, se podría ir delimitando los procedimientos de aprendizajes de los contenidos a tratar según en el nivel educativo en que nos encontráramos. En líneas generales podríamos precisar que el escenario que mejor iría comprendiendo en principio el alumno sería su espacio familiarizado (Educación Infantil), para abrir una mayor expectativa con el conocimiento de la estructura urbana de la ciudad, la tipología de las calles, la percepción visual del entorno histórico (Educación Primaria), que culminaría con una mayor precisión de los objetivos a lograr (Educación Secundaria).

### *Los Materiales y Recursos de una Didáctica de la Ciudad Histórica. Los planos históricos y las imágenes visuales.*

En los últimos años en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales se han ido abriendo paso a la utilización de múltiples recursos y materiales para una mejor comprensión de la percepción del espacio y el tiempo por parte de los alumnos.

El análisis de los planos históricos de la estructura urbana abre un interesante camino a la hora de comprender la concienciación de la ciudad como ente dinámico. La transformación morfológica de una ciudad preindustrial a la metrópolis actual marca el eje ordenador del conocimiento diacrónico. En este sentido se mostraría al alumno las distintas fases que ha ido pasando la evolución histórica de una ciudad a través de los diferentes planos (la ciudad romana, islámica, gótico-mudéjar, renacentista, barroca, industrial y posindustrial). Si utilizamos el mapa histórico de la Sevilla medieval nos dará pie para comprender la configuración del llamado casco histórico, mientras que si usáramos los mapas decimonónicos, etapa en que la ciudad comienza a desbordarse con el derribo de las murallas, el alumno podría vislumbrar la evolución que ha tenido la ciudad, diferenciándolo con el anterior, y abriendo una nueva perspectiva mental de la estructura de la ciudad.

Al mismo tiempo, la visualización del espacio histórico a través de imágenes ayuda al alumno a un mejor conocimiento de la concepción diacrónica de la ciudad. La utilización de imágenes del pasado puede ayudar a concretizar la reconstrucción de los espacios históricos, no solamente en la propia estructura urbana sino en la

recreación de la realidad social. Los grabados, las pinturas de la época, la fotografía, los dibujos, recrean el espacio histórico a analizar y ayudan a comprender su evolución morfológica.

Un ejemplo que planteo es el grabado del siglo XVIII de Pedro Tortorello *"Entrada de Felipe V en Sevilla en 1729",* donde se perfila la imagen de la ciudad, en este caso la Puerta de Triana en un momento determinado. Si a través de su observación los alumnos pudieran ir distinguiendo cuales son los principales monumentos que todavía persisten , los que han desaparecido, la tipología de las calles, etc, para posteriormente compararlo con la imagen actual de este entorno urbano, sin duda alguna despertaría en éstos la concienciación histórica de la ciudad. Probablemente alguno de ellos se preguntaría porqué donde hubo anteriormente un convento, hay hoy un banco o un centro de ocio, o la avenida que se actualmente cruza con el coche, era un camino de ganado. En algunas pinturas podemos encontrar el mismo planteamiento, no solamente desde el punto de vista de la sociología del arte, sino teniendo como objeto primordial la recreación de espacios urbanísticos. Ejemplo claro podría ser los lienzos de Domingo Martínez donde se vislumbra la imagen dieciochesca de la ciudad. El alumno a través de este material podría observar las transformaciones que fueron dando en la plaza de San Francisco, una de las plazas más significativas de la ciudad de Sevilla.

### *La Didáctica de la Ciudad Histórica en la formación del profesorado*

En el ámbito de la formación del profesorado la Didáctica de la Ciudad Histórica puede ser un campo estimulante en su papel de formador de la concepción espacial de los alumnos. He incluido en esta comunicación el contenido del curso para la formación del Profesorado impartido en el CEP de Sevilla que imparto sobre el análisis didáctico de la ciudad histórica.

## Contenido del curso

La propuesta del contenido del curso sería la siguiente:

Bloque I. La Ciudad: Didáctica del Medio Urbano.

1. En torno a una Epistemología de la Ciudad. La ciudad en el plano interdisciplinar de la investigación.
2. Una Didáctica del Medio Urbano. La ciudad como objetivo curricular específico.

Bloque II. La Ciudad Histórica. Una nueva visión de la Didáctica del Medio Urbano.

1. En torno a una Epistemología de la Ciudad Histórica.

a) El análisis de la ciudad Histórica. De la ciudad preindustrial a la ciudad posmoderna.
b) Los modelos estructurales de la ciudad histórica. Del poblado a la megalópolis.

2. En torno a una Didáctica de la Ciudad Histórica.
   a) El valor educativo de la Ciudad Histórica.
   b) Los objetivos y contenidos de la Didáctica de la Ciudad Histórica.
   c) Los recursos y materiales de la Didáctica de la Ciudad Histórica.
   d) Propuestas de Actividades de la Didáctica de la Ciudad Histórica.
3. Un ejemplo práctico de la Didáctica de la Ciudad Histórica: La ciudad de Sevilla como recurso didáctico.

El Bloque I se centraría especialmente en el análisis de la ciudad desde un punto de vista interdisciplinar, para posteriormente adentrarnos en el campo de la didáctica y los problemas que conlleva.

El Bloque II sería un planteamiento sobre el objetivo en sí de este curso, el análisis de la ciudad histórica, desde un punto de vista interdisciplinar, cuyo contenido lo llevaríamos al campo de la didáctica desde cuatro pilares básicos: su valoración educativa, los objetivos y contenidos, recursos y materiales a emplear y las propuestas de actividades.

En el Bloque III proponemos poner en práctica los planteamientos teóricos propuestos mediante el análisis didáctico de los recursos que conllevan en sí misma las raíces históricas de Sevilla.

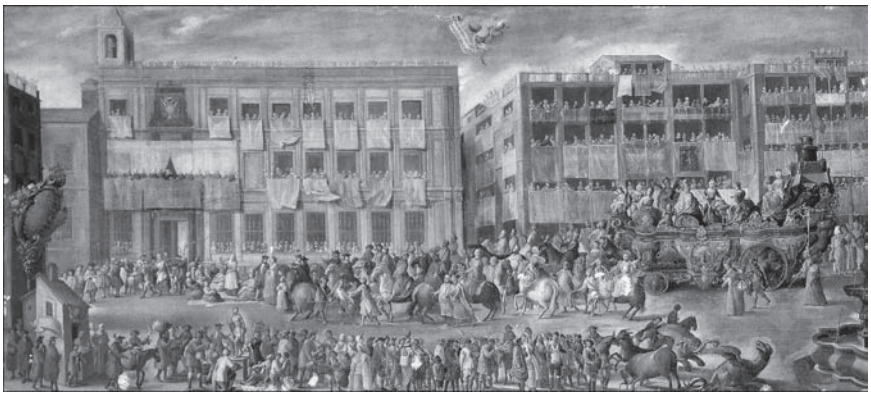
El análisis histórico de la ciudad hispalense y su proyección didáctica puede ser una experiencia piloto muy gratificante tanto para los profesores como para los alumnos, al enseñar y aprender a concebir una nueva mirada a la ciudad en que vivimos.

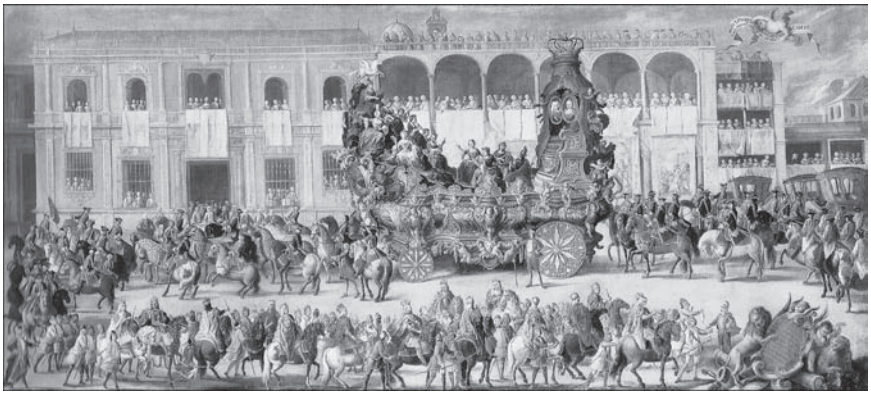
## Bibliografía

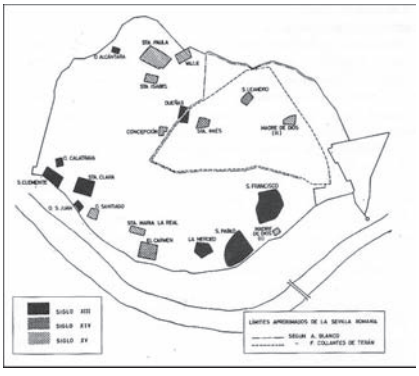
Las ilustraciones han sido tomadas de los siguientes libros:

COLLANTES DE TERAN. *Sevilla en la Baja Edad Media. La ciudad y sus Hombres*. Serv. Publicaciones Univ. Sevilla, 1984.

OLIVER, A. *Iconografía de Sevilla 1650-1790*. Sevilla: Ed. Focus, 1989.






SIGLO XIII
SIGLO XIV
SIGLO XV
LIMITES APROXIMADOS DE LA SEVILLA ROMANA
SEGUN A. BLANCO
F. COLLANTES DE TERAN

# EL MEDIO URBANO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: DESDE LA TRADICIÓN A LA INNOVACIÓN

Rafael Sebastiá Alcaraz
Emilia María Tonda Monllor
*Universidad de Alicante,*
*Dpto. Geografía Humana, Facultad de Educación).*

## 1. La enseñanza del medio urbano desde la tradición

Tavernier[1] afirma que, en educación infantil, salir de la escuela para conocer el entorno se ha convertido en una práctica pedagógica normal. Posiblemente está práctica sea común en Francia. Por el contrario en España, a pesar de la tradición decimonónica procedente de la ILE, de la difusión de diferentes teorías pedagógicas y didácticas a través de revistas, libros, congresos, jornadas, etc., todavía en nuestros días los itinerarios didácticos no constituyen un hecho habitual.

Se podría ofrecer una relación extensa de investigaciones que han puesto de manifiesto la trascendente influencia y relación del medio en el desarrollo del ser humano dentro de procesos dinámicos, entre los que cabe mencionar entre otros a Pestalozzi, Fröebel, Dewey y Freinet.

En la tradición pedagógica española, Manuel Bartolomé Cossío ya señalaba el entorno como fuente de conocimiento y establecía principios pedagógicos que, prácticamente un siglo después, se recupera como innovación:

1 Tavernier, Raymond. *La escuela antes de los 6 años*. Barcelona: Ed. Martínez Roca, 1987. p. 98.

> El mundo entero debe ser, desde el primer instante, objeto de atención y materia de aprendizaje para el niño, como lo sigue siendo, más tarde para el hombre. Enseñarle a pensar en todo lo que le rodea y a hacer activas sus facultades racionales es mostrarle el camino por donde se va al verdadero conocimiento, que sirve después para la vida.[2].

Pero no sólo centraba la atención en la observación del entorno como fuente de conocimiento, desarrollo de capacidades y aprendizaje funcional; sino también en el cómo:

> Porque, ante todo, se necesita ver las cosas de una vez y por entero, si luego hemos de conocer sus partes interiores y darles el valor que corresponde á cada una. Por esto, un detalle, que siendo, como tal, una parte desligada y muerta, no puede interesar al niño mientras no abarque su relación con el todo, debe sacrificarse en este primer grado3.

En este texto se plantean los principios de la globalización y centros de interés, propuestos por Decroly, e igualmente se aborda, de forma implícita, el problema del sincretismo que posteriormente desarrolló Piaget[4].

El entorno en el que se desenvuelven los niños ha ido modificándose con el transcurso del tiempo. En la época de Manuel Bartolomé Cossío el medio en el que crecían la mayoría de los niños españoles era, esencialmente, rural. Esta realidad ha cambiado desde la década de 1960 en España y, en la actualidad, la mayoría de los niños vive en ciudades.

Dewey[5] destacaba la importancia de este cambio en la sociedad americana de su tiempo y la repercusión que tenía en la formación de los niños, dándole a la escuela unos nuevos objetivos. De este modo, la escuela se convertía en un centro de acción intencional y sistemática, cuyo objetivo era asegurar la transmisión de la cultura y potenciar el perfeccionamiento y el desarrollo humano. Sin embargo, las formas variaban de una sociedad a otra, pues como escribía Dewey, en las sociedades primitivas los niños se formaban participando directamente en las actividades de los adultos, mientras que en las sociedades industrializadas, en las que se produce un distanciamiento entre las capacidades del niño y las actividades del adulto, se hace necesario la creación de instituciones capaces de formar e incorporar los niños a la sociedad. La escuela, de este modo asumía un protagonismo decisivo en

2 Carbonell Sebarroja, Jaume. *Manuel Bartolomé Cossío. Una antología pedagógica*. Madrid: Ed. MEC, 1985. p. 48.

3 Carbonell Sebarroja, Jaume. *Manuel Bartolomé Cossío. Una antología pedagógica*. Madrid: Ed. MEC, 1985. p. 154.

4 Piaget, J. *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Ed. Morata, 1984. 342 p.

5 Dewey, J. *Democràcia i escola*. Vic: Ed. Eumo, 1985. 161 p.

el desarrollo de los niños. Más recientemente Vygotsky[6] en un sentido parecido ha interpretado el desarrollo de los niños como síntesis de la relación producida entre la maduración orgánica y la historia cultural.

En la sociedad actual confluyen diferentes circunstancias tendentes a aislar a los niños dentro de la ciudad en unos pocos espacios, como son el hogar y el colegio. Dentro de la ciudad, los niños se hallan desorientados porque la mayoría de los desplazamientos los realizan en vehículos conducidos por adultos y en los que ellos apenas se implican. Al mismo tiempo los niños, desde que nacen entran en contacto con su entorno y proceden a organizar la información que les llega desde él, sufren las consecuencias de una reducida experiencia sensorial y social. En este contexto la televisión se convierte en la principal fuente de información y conocimiento para los niños. Los padres responsables de la formación de los niños, en la sociedad denominada del ocio, bienestar, etc., por distintas razones y circunstancias tienden a transferir este compromiso a terceros. En este sentido llama la atención la proliferación de espacios destinados a acoger los niños, mientras los padres realizan las compras o van al cine en las grandes superficies comerciales, y no sorprende la propuesta de alargar el año o la jornada escolar.

No obstante, y tal vez con razón, existen opiniones divergentes sobre la interpretación del espacio urbano en el desarrollo cognitivo de los niños. Por ejemplo, Vatter (1981) demostró que los niños de ciudad demostraban mayores avances en sus capacidades cognitivas como consecuencia de un entorno más rico y más diferenciado culturalmente[7]. Cabe reconocer que la ciudad ofrece grandes recursos formativos a sus habitantes y en particular a los niños como una amplia diversidad de museos, parques y jardines botánicos, ludotecas, entre otros; y que su formación depende en gran medida de las decisiones que adopten los adultos. Por tanto, en el desarrollo de la formación de la infancia conviene tener en cuenta toda una serie de circunstancias negativas que caracterizan el medio urbano, sin recurrir a tópicos, y sacar provecho de todas las posibilidades que ofrece la ciudad.

La práctica pedagógica de educar desde el entorno adquiere un mayor sentido ante el continuo y progresivo aislamiento del niño en las sociedades modernas, y depende de los padres y docentes que la escuela adquiera un decisivo protagonismo en la formación del niño recurriendo a los recursos que también le ofrece la ciudad.

La necesidad de educar desde el entorno propuesta desde la tradición, no implica estancamiento; por el contrario, el propio dinamismo de la acción huma-

6 Tarradellas Piferrer, Rosa, "Descubrimiento del entorno natural y sociocultural" en VVAA, *La Educación Infantil, (0-6 años)*. Barcelona: Ed. Paidotribo, 1992. 281 p.

7 Citado en Tonda Monllor, Emilia María. *La didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado de educación infantil*. Alicante: Ed. Universidad de Alicante, 2001. p. 246.

na sobre el medio, a la vez que la difusión de las innovaciones en los diferentes campos del conocimiento, implica cambios dentro de los diversos elementos y relaciones que se establecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación se analiza un ejemplo que afecta a los fines de la educación, consecuencia tanto de la evolución técnica como cultural de la sociedad. La tradición de la psicología cognitiva, Hannoun[8], propone como objetivo de la educación ayudar al niño a conquistar el medio. En concreto indica que el niño debe conocer el medio para dominarlo: "*Existe, pues una lucha entre el niño y el medio, de la cual aquél debe salir victorioso. La finalidad de la educación consiste en ayudar al niño a conquistar esta victoria*". Esta visión correspondería al estadio en la historia de la ciencia decimonónica, en la que el ser humano debía conocer la naturaleza para dominar el medio. Una visión más amplia sería conocer el medio para respetarlo, de este modo se pasa de educar para dominar el medio a educar para conservarlo y respetarlo. Este cambio implicaría una educación en valores relacionados con la necesidad de conservar el patrimonio natural, social o cultural, tangible e intangible, presente en las ciudades.

## 2. La ciudad para el desarrollo de las capacidades de los niños

El desarrollo del caminar en la infancia aproximadamente al año de vida constituye un gran progreso en la evolución de las capacidades del niño. El siguiente gran avance se establece con la aparición del lenguaje. En estos contextos primordiales la percepción es sincrética, es decir los niños distinguen la realidad objetiva a través de numerosas deformaciones relacionadas con el deseo y la imaginación. A través de los obstáculos con los que tropieza su acción y al lenguaje los niños descubren la independencia de este entorno de sus deseos y necesidades, la resistencia y la permanencia de las cosas. El menor, al igual que el adulto, continuamente tiene que resolver problemas espaciales. El nuevo reto de la escuela, ante el aislamiento de los niños, lo constituye el desarrollo de las capacidades para encontrar solución a los problemas espaciales. Un ejemplo de problemas espaciales planteados en educación infantil es el que ofrece Throop, S., (1987): ¿Cómo vas al cuarto de baño desde aquí?, ¿Qué camino seguiste hoy para llegar al colegio?, ¿Cómo llegáis ahí?, ¿Te guiaste por alguna señal? ¿Esta habitación se parece a la nuestra?, ¿Qué hay en vuestro vecindario?, ¿Qué ventajas tiene vivir en el campo? ¿En qué son diferentes el mar y la tierra? ¿Qué

8 Hannoun, H. *El niño conquista el medio. Las actividades exploradora en la escuela primaria*, Buenos Aires: Ed. Kapelusz, 1977. p.12.

ventajas tiene vivir en la ciudad? ¿En qué son diferentes el desierto y la selva? ¿En qué distingue las montañas de los llanos?[9].

La escuela infantil actualmente se propone desarrollar las capacidades relacionadas con la observación, la comparación, la clasificación, la medición, etc.; y este progreso no se puede hacer de espaldas al entorno. Por lo tanto el docente y con él, la familia, deben procurar buscar o recurrir a "ambientes estimuladores" que ayuden a construir los conocimientos que requerirá en un futuro como persona y ciudadano

La percepción del medio por el niño por si sólo no es suficiente. El niño necesita del adulto y de la sociedad; y a través del lenguaje que éstos le transmiten, aprehende el medio y construye el conocimiento. El proceso de categorización, mediante la práctica de la descripción, análisis, comparación, selección de atributos y relación de los mismos le ayudará a reconocer las características del entorno en que se desenvuelve. La descripción contribuye a reconocer los atributos de su entorno; la comparación facilita el descubrimiento de las semejanzas y diferencias en los atributos; el análisis el reconocimiento de las partes que integran un objeto, ser vivo o elemento abiótico; la definición se construye con la selección de los atributos que caracterizan a lo definido y que a su vez permite diferenciarlo de sus semejantes. De este modo el niño avanzará progresivamente desde las nociones al concepto.

Como señala Tarradellas[10] conocimiento del medio implica el reconocimiento de uno de sus elementos, el espacio, sin excluir a los restantes con son: los elementos que incluyen los espacios, las relaciones que se establecen entre ellos, y las condiciones y acontecimientos que les afectan.

El niño de 0-3 años construye sus primeras nociones espaciales mediante la manipulación y las experiencias con objetos cotidianos. A partir de estas nociones comienza la elaboración de sus mapas cognitivos que le permitirán tanto comprender el espacio, y con el una parte del medio, como desenvolverse en él. La construcción del mapa cognitivo dependerá tanto de las experiencias y de la información que la percepción sensorial recoja, como de los instrumentos que el lenguaje le ofrece, y de la forma en que la mente procese la información. Pérez Esteve y otros[11] destacan la importancia de los mapas cognitivos y la necesidad que los docentes tienen de conocerlos porque son los que permiten al niño desarrollar

9 Throop, S. *Actividades preescolares. Ciencias Sociales*. Barcelona: Ed. CEAC, 1987. pp. 97-108.

10 Tarradellas Piferrer, Rosa. Descubrimiento del entorno natural y sociocultural. Varios autores, *La Educación Infantil, (0-6 años)*. Barcelona: Ed. Paidotribo, Barcelona, 1992. 281 p.

11 Pérez Esteve, Pilar; Piñeiro Peleterio, Mª Rosario; Tirado Jiménez, Covadonga. *Enseñar y aprender el espacio geográfico*. Valencia: Ed. Nau, 1998. 69 p.

sus capacidades y estructurar el espacio y abstraerlo a partir de la información que le llega desde su entorno.

Desde la Psicología ambiental se ha investigado el desarrollo de los mapas cognitivos en los niños. Aragonés y otros (1988) han estudiado la evolución de los mapas cognitivos a través de dibujos de niños y de maquetas, pero dirigiendo su atención a la representación espacial de espacios urbano. Entre los resultados del mencionado estudio cabe distinguir la diferenciación de tres fases en el desarrollo de las representaciones de los niños: El indiferenciado egocéntrico, el coordinado parcialmente en grupos fijos y el coordinado abstractamente[12].

Las representaciones del espacio en los niños del primer nivel se caracterizan por ser egocéntricas, concretas e indiferenciadas. De este modo en sus dibujos los elementos carecen de organización representándose desde su punto de vista, no existiendo diferenciación de otros posibles puntos de vista. Al mismo tiempo los elementos tampoco guardan relación entre sí.

En el segundo nivel los elementos se agrupan, pero cuando existen varios grupos, éstos no se hallan relacionados entre ellos. En el tercer nivel la representación ofrece la organización sustentada en la coordinación abstracta, en los elementos y agrupaciones relacionados, subordinados, con exactitud geométrica aproximada (ángulos, formas, distancias proporcionales).

Como nos recuerda De Castro, el espacio geográfico no debe confundirse con el matemático. Este investigador distingue cuatro tipos de espacios: el matemático, el socioeconómico, el comportamental y el experiencial. En nuestras imágenes mentales el espacio físico no está esencialmente construido a base de trazos geométricos tales como puntos, líneas y polígonos como ocurre en las matemáticas. Pero la imagen mental tampoco está construida sólo con información sensorial visual, ya que por ejemplo los ciegos tienen imágenes mentales y carecen de visión[13]. Los mapas cognitivos aluden a las estructuras mentales que permiten resolver problemas espaciales. Un ejemplo de experimentación en el espacio matemático realizado en educación infantil se puede encontrar en Ricard Pons[14]. Un estudio del espacio geográfico y de las representaciones del mismo en los niños se puede consultar en Batllori y Obiols, Roser[15]. Esta autora, entre otras cuestiones, destaca la formación de las nociones de los niños a partir de

12 Aragonés Juan Ignacio; Jiménez Jiménez, Carmen; Matías, concha, Noguerol, Mª Victoria. *Experiencias del niño en su entorno urbano*. Madrid: MOPU, 1988. 98 p.

13 De Castro, Constancio, *La geografía en la vida cotidiana. De los mapas cognitivos al prejuicio regional*. Barcelona: Ed. Del Serbal, 1997. 248 p.

14 Pons Ricard L'experimentació de l'espai a parvulari. *Perspectiva escolar*, 1981, núm. 52, pp. 9-12.

15 Batllori i Obiols, Roser. Percepció i representacio de l'espaci. Una didàctica de l'espai. *Guix*, 1995, núm. 208, pp. 6-11.

la información que les llega desde los medios de comunicación, contribuyendo a la construcción, transmisión y conservación de imágenes estereotipadas.

Pérez Esteve y otros (1998) concretan las características definitorias de los mapas mentales del siguiente modo:

- Los mapas mentales son propios de cada niño, que construye a partir de sus experiencias y emociones.
- Los mapas mentales tienen una dimensión social, ya que recogen los valores que la sociedad a la que pertenece el niño transmite. Si se comparan varios mapas mentales se pueden reconocer estos valores.
- Los mapas mentales son construidos a partir de la selección de las experiencias y emociones. Por tanto, el espacio con hitos y distancias etc., se construye de una forma subjetiva, alejado de los principios de la geometría euclidiana.
- Los mapas mentales evolucionan con el desarrollo el niño. De este modo las representaciones van adquiriendo de forma progresiva una mayor complejidad

## ¿Qué contenidos enseñar?

Los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se pueden enseñar relacionados con la ciudad son múltiples. La selección de los mismos requiere tener en cuenta diversos criterios. En primer lugar, como propuesta para seleccionar los contenidos, se puede considerar los principios pedagógicos tradicionales de partir de lo conocido por el niño a lo desconocido, de lo sencillo a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, sin que ello implique renunciar a una potente capacidad como la imaginación.

Sin que el orden de exposición implique prioridad, en segundo lugar se considera que los contenidos seleccionados deben contribuir a que los niños establezcan interacción con las personas cercanas en los grupos sociales en los que se hallan inmersos como familia, barrio, pueblo, para que reconozcan paulatinamente las relaciones conductuales, emocionales y puedan progresar en la integración en dichos grupos[16].

En tercer lugar se deben considerar los contenidos que se derivan de las ciencias, como la Geografía. En este sentido, cabe recordar que una de las interpretaciones de la ciencia, la entiende como el conjunto de conocimientos elaborados

16 Decreto 19/1992, de 17 de febrero, del Gobierno valenciano, por el que establece el currículo de educación infantil en la Comunidad Valenciana.

por la Humanidad con el fin de cubrir sus necesidades. Estas necesidades se hallan presentes en los niños y por tanto no se puede renunciar a las ciencias de referencia que proporcionan el conocimiento del medio. A través de estos conocimientos el ser humano ha podido superar las explicaciones míticas y ha avanzado en su relación con el medio. Tal vez no sea oportuno, pero por errores del pasado conviene recordar que este criterio científico debe adaptarse a la naturaleza del niño. Esta recomendación podría estar de sobra y sería tan absurda como la de sugerirle a un arquitecto que cuando diseñe un edificio considere la naturaleza del suelo y de los materiales que se van a emplear. Los contenidos que puede aportar la Geografía relacionados con el conocimiento del medio pueden ser los siguientes:

- La situación y el emplazamiento, dentro del cual se aborda inicialmente la forma del relieve, el clima (dimensión superior a 30 años alejada de la experiencia del niño pero si se puede abordar el tiempo).
- Los elementos del paisaje urbano como los edificios (materiales, formas, usos) las calles, infraestructuras y equipamientos.
- Los tipos de paisaje urbano, centros, ensanches, zonas residenciales, industriales, zonas comerciales y de ocio, zonas culturales, etc.
- Las funciones urbanas: industrial, servicios, cultura, sanitaria, religiosa, política, etc...
- Espacios públicos, privados: parques, jardines, plazas, mercados[17], etc.
- La organización y servicios: Organismos públicos (Ayuntamientos, Ministerios, Consejerías) sedes de sindicatos y partidos políticos, asociaciones, o servicios como hospitales, escuelas, bomberos, limpieza, etc.
- Transporte y comunicaciones.

A estos conocimientos se podrían añadir otros procedentes de otros campos del conocimiento como:

- Las manifestaciones sociales, culturales y religiosas.
- La dimensión temporal de la ciudad.

En la selección de contenidos también se deben incluir los denominados transversales, algunos de ellos de gran utilidad inmediata como los de seguridad vial.

## ¿Cómo enseñar la ciudad?

Las diferentes concepciones en la forma de entender el desarrollo de los aprendizajes en los niños, de concebir la función y organización de la escuela y

17 Fernández, Desiderio; y Justicia, Diego. *Recursos pedagógicos del entorno*, Madrid: Ed. Cincel, 1987. 99 p.

aportaciones de la ciencia implican diferentes modos de enseñar que se concretan en una gran variedad de actividades. Además el medio, como indica Frabboni[18], es un recurso económico, y a poco que se esfuerce el docente comprobará la gran variedad de recursos y materiales didácticos que ofrece para su disposición. Los docentes, dependiendo de estas circunstancias, organizaran las diferentes actividades dentro de una metodología determinada.

Existen numerosos ejemplos de actividades relacionadas con el medio urbano, pero cada actividad persigue unos determinados fines.

a) Actividades para conocer las ideas previas, para motivar y atraer la atención de los niños.

   Sebastiá y Tonda[19] etc., han abordado el tema de las ideas previas en los paisajes de los niños. Para conseguir este propósito se puede recurrir a los dibujos, pero en la infancia, debido a las limitaciones de sus representaciones gráficas, las tarjetas con diferentes imágenes de la ciudad o de ciudades diferentes constituyen una alternativa muy útil. Un modelo de actividad adaptada sería la que presenta Alonso Gutiérrez[20] para el estudio del paisaje a partir de pinturas de paisaje. El docente presenta a los niños cinco imágenes de paisajes urbanos y ellos han de emitir su opinión sobre la impresión que les produce, de este modo proceden a la emisión de juicios de valor sobre ellos (me gusta, no me gusta...) o pueden relacionar una serie de términos vinculados a sus emociones y necesidades. Las respuestas individuales de los niños se comparan en la siguiente fase. De forma que se puede conocer las ideas previas de cada niño según sus experiencias y la influencia que ejercen sobre ellos la sociedad y en concreto los medios de comunicación (televisión).

   Las actividades relacionadas con centros de interés, como señala Decroly, se centran en las necesidades y entornos próximos al niño. García González[21] ofrece un ejemplo que parte de la casa como núcleo generador y que desarrolla en módulos adyacentes como partes de la casa, tipos de casa, y módulos complementarios (cocina, baño, habitación; masía, cabaña, chalet, rascacielos). Los centros de interés pueden ser espontáneos o fijos.

---

18 Frabboni, F. y otros. *El primer abecedario: el ambiente*. Barcelona: Ed. Fontanella, 1980. 254p. Frabboni, F. *La educación del niño de 0 a 6 años*. Madrid: Ed. Cincel-Kapelusz, 1987. 135 p.

19 Sebastiá Alcaraz, Rafael; Tonda Monllor, Emilia Mª, "Ideas previas sobre la percepción del paisaje industrial", en González Ortiz, José Luis; Marron Gaite, Mª José, *Geografía, profesorado y sociedad*, Ed. AGE y Universidad de Murcia, Murcia, 2000. pp. 411-421.

20 Alonso Gutiérrez, Ana María, El paisaje como elemento integrador de la Geografía y la Historia del Arte. *Didáctica Geográfica*, 1997, núm. 2, pp. 57-66.

21 García González, F. *Cómo elaborar unidades didácticas en la educación infantil*. Barcelona: Ed. Praxis, 1997.

Para evitar depender de acontecimientos coyunturales, como pueda ser una noticia, que atraiga la atención de los niños se recomienda recurrir a centros de atención fijos citados por Decroly. Esto no significa que el docente prescinda de los centros de interés espontáneos, que en un momento determinado pueden generar un proyecto educativo.

b) Actividades referidas a los mapas mentales.

La divulgación de la obra de Lynch supuso no sólo una innovación en la Geografía Urbana sino también en la didáctica de la misma. Lynch introdujo frente al análisis de la ciudad a partir de su morfología, cómo la percibían los ciudadanos e introdujo los conceptos de hito, sendas, nudos, bordes, barrios. A partir de esta innovación en la ciencia se presentaron diferentes propuestas didácticas para niveles educativos de primaria y secundaria, como las de Boira y otros[22]. Más recientemente De Castro[23] propone otra innovación tanto en la ciencia geográfica como en su didáctica al incorporar conceptos como hitos orientativos, encrucijadas, puntos de anclaje. La diferencia entre los hitos de Lynch, que eran puntos de referencia para la orientación espacial, y los hitos orientativos reside en que en estos últimos no siempre prevalece su carácter visual. Las encrucijadas constituyen puntos clave en la toma de decisiones durante los desplazamientos. Los puntos de anclaje se refieren a puntos donde la persona permanece durante algún tiempo como la casa, la escuela, el sitio de trabajo, etc., constituyen el origen o el fin de sus desplazamientos habituales. Las zonas de familiaridad corresponden a las áreas delimitadas por los puntos de anclaje.

Tonda y De Vera[24] investigaron los itinerarios de los niños considerando los puntos concretos de salida y de llegada, y los que eran capaces de recordar en el intervalo comprendido entre los extremos. En las conclusiones a las que llegaron cabe mencionar que el 80% de los encuestados no eran capaces de indicar más de un punto concreto en el recorrido. Los puntos concretos que citaban se hallan en su mayoría en los extremos del recorrido y pocos por el centro. Los puntos o hitos que recuerdan de los itinerarios se centraban en sus intereses como las tiendas de chucherías, parques o lugares de recreo. Además, cuando representaban gráficamente los itinerarios sobredimensionan la casa en la que vivían e incluían, el 53%, a los padres,

22 Boira, Joseph Vicent; Reques, Pedro; Souto, Xosé Manuel. *Espacio subjetivo y Geografía, Orientación teórica y praxis didáctica*, Ed. Nau llibres. 1994, 112 pp.

23 de Castro Aguirre, Constancio. Mapas cognitivos, qué son, cómo explorarlos*, Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 1999, núm. 3, pp. 32-54.

24 Tonda Monllor, E. Mª.; De Vera Ferre, Jesús R. La percepción del medio en los niños de cinco años. En *III Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Madrid: Ed. Univ. Complutense y Grupo de Didáctica de la A.G.E., 1996, pp.185-192.

hermanos o familiares que habitualmente les acompañan, e incluso algún animal doméstico.

La elaboración de grafos, esquemas gráficos parecidos a los que indican las paradas del metro, permitiría al niño, sin ayuda de un mapa, reconocer los espacios y tomar conciencia del espacio vivido. La casa y la escuela serían los puntos de anclaje, los trayectos que se desarrollan entre ellos, las zonas de familiaridad, la tienda de caramelos tal vez sería un hito orientativo y el cruce de un calle una encrucijada. En cada grafo los niños añadirían los nuevos hitos, encrucijadas, etc. que fueran descubriendo en los itinerarios que realizan cotidianamente y se irían ampliando con los que recorren con una menor frecuencia. Los grafos permitirían a los niños reconocer los lugares y las relaciones que se establecen entre ellos.

Otra actividad se deriva de las asociaciones que se establecen en los mapas mentales cuando se aprenden los nombres geográficos (río, montaña, ciudad) y que inicialmente no implican ninguna valoración personal. En la escuela se transforman las nociones en conceptos mediante procesos formales de abstracción, pero cuando asignamos un nombre propio a uno de estos nombres comunes incluimos atributos que lo particularizan creando individuos geográficos. En la fijación de estos atributos también existe una dimensión social. Esta dimensión social convierte los conocimientos de los niños en una manufactura cultural en la que los medios de comunicación tienen una influencia extraordinaria. Por ejemplo el nombre de Holanda suele ser frecuente asociarlo a molinos de viento, tulipanes y queso. Las actividades de fijación de atributos permiten a los niños recordar los nombres, pero también a los docentes detectar tópicos, prejuicios, etc., y diseñar otras actividades capaces de modificarlos.

c) Actividades para desarrollar las capacidades de observación, comparación, medición, clasificación, etc.

En la observación, y no necesariamente separada de ésta, se puede practicar la comparación, la medición, la experimentación.

Las actividades de observación más habituales han estado dirigidas al reconocimiento de los elementos que integran la ciudad como papeleras, semáforos, bancos para sentarse, iluminación, numeración de las casas, rotulación de las calles[25].

Las actividades de descripción permiten reconocer a los alumnos las partes que integran un todo y las relaciones que se establecen entre ellas. Los niños, bien en un itinerario o en una imagen, pueden reconocer diferentes

25 Sancho Tejedor, Mariano. *Actividades didácticas para el conocimiento del medio*, Madrid: Ed. Cincel, Madrid, 1987. 108pp.

tipos de edificios y relacionarlos con diferentes funciones. Por tanto la descripción permitirá superar el problema del sincretismo. La descripción también ayudará a los niños en los procesos de categorización al reconocer los atributos accesorios de los esenciales. Los niños pueden reconocer colores, formas en los edificios, pero los atributos que transforman la noción inicial en vivienda, fábrica, almacén, comercio, etc., dependen de las funciones a que se destinan.

La descripción se puede acompañar de la comparación. Los niños asocian los nuevos aprendizajes con los que ya tienen. Las expresiones del tipo siguiente así lo indican: Mi abuelo tiene uno igual en su casa, yo lo he visto donde trabajan mis papás... A través de la observación y comparación de los materiales de construcción los niños pueden intuir si un edificio es antiguo o nuevo. Una actividad de comparación puede ser la de relacionar un determinado lugar con una imagen antigua (postal, fotografía, cuadro) del mismo. En esta imagen de la ciudad conviene que existan elementos que permitan reconocer el espacio de antaño con el actual y descubrir las permanencias y los cambios.

La observación se puede dirigir al comportamiento de las personas, si van molestando a los demás, si van despacio o van rápido, si gritan o hablan despacio, etc. O a la forma en que van vestidas pues nos pueden servir para distinguir diferentes oficios, etc.

La observación no sólo incluye la experiencia sensorial visual. Una propuesta de actividad puede ser que los niños toquen superficies, por ejemplo de edificios, árboles, etc., con el propósito de identificar la naturaleza de los materiales con los que están hechos. Por ejemplo, la arenisca con una superficie abrasiva, suele ser frecuente que se deshaga en la fricción de los dedos en pequeños granos de arena y comparar por ejemplo con la dureza y fineza de los mármoles de las fachadas. Otra actividad sensorial puede ser la acústica, para ello se puede prestar atención a los sonidos para diferenciarlos y distinguir intensidades o incluso reconocer espacios. No se escuchan los mismos sonidos en un parque, que en una calle, en el mercado, que en la escuela, etc.

Si el entorno lo permite se pueden hacer juegos en los que se venden los ojos a los niños y en los que tengan que reconocer los diferentes sonidos del espacio en que se hallan. El mismo espacio puede ofrecer diferentes sonidos según el momento del día. Esta práctica se puede desarrollar igualmente en la clase con ayuda de cintas magnetofónicas.

La observación de los niños requiere la intervención del docente para facilitar el descubrimiento del entorno y dirigir la atención de los niños. Posiblemente la rana en la fachada de la Universidad de Salamanca pasaría

desapercibida al observador si no hubiera una pregunta que le invitara a fijarse en ella.

La observación se facilita con el uso de términos precisos. Cuando se nos indica que un detalle se halla en el arquitrabe es más fácil localizarlo si se sabe lo que es arquitrabe. Los niños carecen normalmente de estos términos e incluso los que poseen se presentan con los atributos escasamente definidos y relacionados, por lo que se hace imprescindible que los docentes incluyan las oportunas medidas en las actividades que diseñen.

d) Actividades de orientación.

Estas actividades contribuyen de un modo extraordinario al progreso de la autonomía de los niños. En el desarrollo de la orientación se parte de las nociones topológicas centradas inicialmente en su cuerpo: delante, detrás, arriba, abajo, a un lado o a otro. El progreso de la orientación en una fase más avanzada puede incluir un itinerario en que se incluyan hitos que conozcan de sus recorridos más frecuentes, la observación de los números encima de los portales de las casas, y la rotulación de las calles con nombres. Los procesos de descentración ayudarán al niño en el desarrollo de sus capacidades espaciales y en particular en la orientación. Una actividad dirigida en este sentido será proponerle una historia en la que se describe el camino que hace todos los días una mamá elefante y su bebé por un parque. Expuesto el recorrido que se puede hacer a pie por el parque se le pregunta a los niños que tendría que hacer en un momento dado la mamá para encontrar a su bebé, o el bebé a su mamá[26].

e) Actividades de evaluación e intervención en el entorno.

El punto de partida de F. Tonucci es la *soledad de la infancia urbana*. Tonucci[27] parte de una valoración muy crítica de la transformación sufrida por nuestras ciudades en las últimas décadas. La ciudad "carente de solidaridad y poco acogedora, ha llegado a ser hostil para sus habitantes. De ella se ha apoderado irremisiblemente el coche, que crea peligro, produce contaminación acústica[28] y ambiental, emite vibraciones y ocupa el suelo público". La ciudad "ha renunciado a ser un lugar de encuentro y de intercambio y ha optado por la separación y la especialización como nuevos criterios de desarrollo. La separación y especialización de los espacios y de las competencias: lugares diferentes para personas diferentes, lugares diferentes para

26 Ejemplo de Glenn citado en Trepat, Cristòfol A.; Comes, P., *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Ed. ICE de la Universidad de Barcelona y GRAO, 1996. 192 pp.

27 Tonucci, Francesco. *La soledad del niño*. Barcelona:Ed. Barcanova, 1994. 175 p.

28 Tonucci, Francesco. *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Madrid: Ed. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998. 224 p.

funciones diferentes" En la nueva ciudad, rica y consumista el niño está solo. En el siglo que ha descubierto al niño, su capacidad, su desarrollo precoz; que ha definido y promulgado sus derechos fundamentales a la vida, a la salud, a la instrucción, al juego, al respeto; que le dedica estudios, libros y convenciones, el niño se encuentra con un sufrimiento nuevo, regalo del bienestar y del egoísmo: la soledad (Tonucci, 1994).

En este sentido se deben diseñar actividades para conocer la opinión de los niños; ¿Qué me gustaría que hicieran los papás? ¿Qué cambios podemos introducir en casa? ¿Cómo queremos nuestros colegios? ¿Conocemos nuestro colegio? ¿Qué es lo que nos molesta de nuestra ciudad? ¿A qué sitios queremos ir en la ciudad y por qué?

La opinión de los niños se podría enriquecer con la presentación de contra ejemplos al niño; de forma que le permitan consolidar o modificar sus nuevos aprendizajes y contribuir al desarrollo de una opinión crítica y reflexiva.

Estas cuestiones también conducen a la propuesta de actividades en las que se manifiesten las actitudes oportunas, como la de tirar en distintas papeleras dispuestas en el aula el papel y el resto del material escolar.

## Conclusiones

Las diferentes actividades expuestas presentan el medio urbano como recurso tradicional e innovador al mismo tiempo, fuente de aprendizaje próximo en los niños, que permite la construcción de un aprendizaje funcional, es decir, no sólo de conocer el medio sino también de actuar en él de una forma crítica y responsable.

# OCIO LOCAL Y VALORES CIUDADANOS UNIVERSALES: ALTERNATIVAS DIDÁCTICAS

Xosé Manuel Souto González
*Proyecto Gea-Clío*

La ya tradicional oposición ocio/negocio, que traducía una imagen del tiempo libre frente al trabajo, ya no se corresponde con la situación actual. Los negocios del ocio son cada vez más importantes y aportan una importante plusvalía a las empresas que se dedican a estas actividades. La necesidad humana de compaginar tiempos (laboral y libre) y disfrutar de un espacio para la actividad de ocio ha generado un entramado empresarial que va desde la seducción publicitaria hasta la privatización de espacios naturales.

Desde la geografía y desde la educación nos ha preocupado este asunto desde hace ya varios años[1]. El estudio realizado en su momento (Salom y Souto, 1986) nos ponía de manifiesto que las actividades predominantes consistían en disfrutar de los espacios abiertos (acampadas y juegos en descampados), sobre todo por los chicos y en utilizar los lugares cerrados que les ofrecían a los jóvenes (discotecas), sobre todo a las chicas. En esta comunicación queremos ofrecer los resultados de una pequeña investigación sobre las ideas dominantes en relación con el ocio, para que puedan ser consideradas en una programación didáctica, como indicaremos en las líneas finales.

1 El interés que tiene para mí el estudio de los adolescentes y el tiempo libre se remonta a mis inicios en la profesión docente y a la posibilidad de relacionar la adolescencia, con sus diferencias por sexo, respecto a sus expectativas en el tiempo de ocio. Ello me llevó a estudiar los espacios de ocio desde una perspectiva que se denominaba del bienestar social, siguiendo las boyantes teorías de David Smith (1980), que nos recordaba el carácter subjetivo, y a menudo intimista, de lo que solemos llamar "calidad de vida" (1980; 63 y scs.). Se trataba, entonces, de que los adolescentes proyectaran situaciones personales de futuro en relación con el tiempo de ocio.

# 1. Marco teórico de referencia

Como hemos indicado, las aportaciones de la geografía social del bienestar fueron las primeras que utilizamos para tratar de entender e interpretar las opiniones emitidas por el alumnado adolescente en las encuestas, debates y puestas en común que organizamos en las clases de Secundaria.

Desde aquel lejano 1986 mucho se ha publicado sobre los espacios de ocio, en especial desde una posición geográfica muy cercana a lo que podemos definir como geografía del turismo. En el plano de la educación del tiempo y espacios de ocio nos han resultado de gran valor las ayudas de algunas personas (Luis Gómez, 1988 y Boïls Tuzón et al., 1995) pues nos han servido, en primer lugar, para clarificar este concepto, para ayudarnos a organizar un conjunto de actividades que facilitaran su aprendizaje conceptual y el desarrollo de unas actitudes críticas con el modelo ofrecido. Precisamente la investigación que realizó en su día Eladia Boïls permitió la confección de una unidad didáctica sobre este asunto (*El ocio y el tiempo libre*)

De esta manera podemos sintetizar las hipótesis de partida que nos permiten centrar esta comunicación:

1. El concepto de ocio y tiempo libre se modifica con la evolución histórica y está determinado por las relaciones sociales. Entre éstas aparecen las relativas a los roles sociales y el papel de género en la identidad espacial
2. La lucha feminista por su emancipación facilita la interpretación cultural del espacio público y su empoderamiento colectivo. En esta pugna entre concepciones culturales (hegemónicas, de resistencia, alternativas) es posible proyectar un tiempo de ocio que responda a intereses y deseos personales y de grupo
3. El espacio de ocio de los adolescentes está determinado más por la posición de cliente que por la de género. Sin embargo, entre los adultos la posición de género es más evidente, en especial en los ámbitos familiares
4. El sindicalismo puede ejercer un papel emancipador a través de la formación permanente si es capaz de definir una estrategia cultural que conecte con los intereses de las personas y con un proyecto democrático.

En el planteamiento teórico se puede considerar el giro que se ha producido en los estudios sobre el espacio y la mujer. De ser considerada víctima, que quedaba relegada al ámbito doméstico y que sufría restricciones en el uso del medio, pasó a analizarse la relación entre las actividades de las mujeres y el cambio urbano. Se trataba de ver cómo las mujeres contribuyen a reestructurar el medio social en que viven. (Sánchez de Madariaga, 2004; 13). No hay duda que las aportaciones de los estudios feministas han tenido una influencia importante en la definición del espacio público y del doméstico.

El estudio de los espacios de ocio y el tiempo libre persigue como objetivo fundamental el disponer de un conjunto de informaciones sobre la manera de concebir el tiempo de no trabajo o de no estudio por parte de adolescentes (alumnos de institutos) y adultos (personas que participan de la formación sindical en CCOO-PV). Entendemos que si somos capaces de acercarnos a las opiniones y pensamientos espontáneos en relación con el tiempo libre y los espacios de ocio nos será más fácil confeccionar una secuencia de actividades que responda con coherencia a los planteamientos formulados por el proyecto *Gea-Clío*: educar en problemas sociales y ambientales.

Con ello lo que pretendemos es poder articular una propuesta para ser estudiada en aulas de formación reglada y no reglada y, al mismo tiempo, facilitar alternativas al disfrute del tiempo de ocio actual. El proyecto se inscribe en las coordenadas de la innovación didáctica y en la formación sindical. Trata de relacionar la formación formal y no formal, pues somos conscientes que en el marco de la formación permanente europea es preciso contar con buenas prácticas que nos ayuden a repensar la "conciliación" entre la actividad doméstica y pública, la productividad y el bienestar social, entre el trabajo y el ocio, entre el consumo y el disfrute.

El origen de este trabajo reside en la preocupación personal, así como del colectivo *Gea-Clío*, por mostrar la utilidad del conocimiento geográfico en la educación ciudadana en este siglo XXI. Si en el decenio final del veinte este colectivo desarrolló sus tareas en el ámbito de la investigación e innovación de la didáctica escolar, en especial en Secundaria, en la primera década de este nuevo milenio nos ha preocupado la formación a lo largo de la vida o aprendizaje permanente[2].

En el primer caso hemos adoptado la estrategia de analizar el marco legal: los objetivos generales y criterios de evaluación, así como también hemos indagado en las posibilidades de los procedimientos específicos (entendidos como una manera de proceder de rango superior a las técnicas y estrategias)[3]. Por otra parte, en esta nueva etapa hemos iniciado el estudio de las posibilidades de trabajo con los problemas cotidianos que se suscitan entre las personas que acuden a la formación sindical y los hemos comparado con lo que piensan los y las adolescentes; pero además pretendemos que esta estrategia empírica nos permita interpretar las competencias básicas que se anuncian por parte de las autoridades europeas[4].

2 Sobre la historia de este proyecto pedagógico se puede consultar su página web: www.geaclio.com en especial en el apartado "Proyecto" y dentro de éste "historia".

3 A este respecto puede consultarse la publicación PÉREZ, P.; RAMÍREZ, S.; SOUTO, X.M. *¿Cómo abordar los problemas sociales y ambientales desde el aula? Proyecto Gea-Clío*, Valencia: Nau Llibres, 1997.

4 Las ocho competencias básicas definidas son: comunicación lingüística; matemática; conocimiento e interacción con el medio físico; tratamiento de información y competencia digital; social y ciudadana; cultural y artística; aprender a aprender; y autonomía e iniciativa personal.

Con ello nos situamos conscientemente en una posición pragmática, entendiendo que desde las didácticas específicas es factible desarrollar la posibilidad de educar a una persona en un conocimiento riguroso y en una sensibilidad respecto a los problemas del mundo actual. A la geografía le compete, eso defendemos desde hace más de quince años, la formación técnica en lenguajes verbales, icónicos, estadísticos y cartográficos, que se convierten en instrumentos intelectuales para poder conocer el medio físico, analizar la información de los medios de comunicación y explicar los factores sociales que conforman la ciudadanía actual. De esta manera la educación geográfica desarrolla la competencia del aprendizaje permanente (aprender a aprender) y favorece la autonomía de criterio personal.

Esta declaración de principios la hemos empleado en el caso del estudio de las percepciones que tienen adolescentes y adultos, de ambos géneros, respecto a los tiempos libres y a los espacios de ocio. Entendemos que la educación geográfica no puede alejarse de una de las principales dimensiones del ser humano: la creación y consumo del ocio.

Teniendo en consideración las síntesis que hemos consultado entendemos el ocio como una dimensión individual del tiempo libre; o sea, es una opción que la persona adopta en uso de su libertad. Sin embargo, como nos recuerda A. Luis (1988; 35-40) los análisis marxistas han puesto de manifiesto que el "vivir para trabajar", concepción clásica del capitalismo industrial, determina unos usos y hábitos de la distribución de los horarios laborales que condicionan nuestra opción de libertad. De ahí que la reducción de la jornada laboral sea una estrategia que se adapta a la funcionalidad del sistema, pues la esfera del consumo del ocio juega un papel activo en el sistema productivo.

El ocio implica una decisión con un componente temporal (vacaciones, fines de semana, ocio nocturno) y espacial (resorts turísticos, equipamientos urbanos, hoteles, discotecas...). De acuerdo con los estudios que conocemos de las dimensiones urbanas del ocio urbano [5] nos ha interesado diferenciar el uso del ocio en el medio urbano en un tiempo disponible de "no trabajo y no ocupado", que se realiza en lugares próximos a la residencia familiar (o en el mismo domicilio) y en unas modalidades que dependen de la disponibilidad económica y gustos o frustraciones (p.e. no poder disfrutar de la naturaleza en las jornadas laborales) del individuo.

Este contexto teórico nos ha sido muy útil para organizar un pequeño trabajo de campo, entrevistando y debatiendo con personas de diferente edad y sexo su

5 En este resumen seguimos el trabajo de Mar García, Rosario Navalón y Paz Such sobre las definiciones y perspectivas del ocio, turismo y recreación (Boïls et al., 1995; 5-16)

concepción sobre el ocio y tiempo libre. Con ello queremos manifestar una línea de entender la didáctica de la geografía que ha sido el eje de actuación del proyecto *Gea-Clío*: relacionar los problemas sociales y ambientales con una propuesta educativa que los comprendiera y explicara.

## 2. Las concepciones "espontáneas" sobre los espacios y tiempos de ocio

Una de las características que más nos ha interesado en la propuesta didáctica del constructivismo ha sido la definición de las concepciones previas, o también espontáneas o intuitivas, que poseían los aprendices. Era un conjunto trabado de conceptos que se relacionaban entre sí para formar una teoría explicativa del mundo en que vivían. La constatación de los errores o insuficiencias eran considerados como el arranque del proceso del aprendizaje significativo.

Desde las distintas responsabilidades que asumí en su momento, como coordinador de la Reforma o como asesor de un Centro de Profesores, siempre mantuve la posición de considerar estas ideas como semejantes a las que defendía la geografía de la percepción[6]. Posteriormente, uno de los puntos fuertes de la propuesta de innovación del grupo Ga-Clío ha sido la aportación que suponía esta tendencia geográfica para aprender a construir "el espacio complejo", como así se indicaba en la propuesta teórica[7]. Con todo ello queríamos dejar constancia del valor educativo de la geografía, más allá de las organizaciones escolares que se adoptaran.

En el pasado curso escolar 2006/07 se han podido realizar una serie de encuestas en los centros escolares y en las aulas de formación permanente, que pretendían tan sólo recoger una información básica para después poder ser debatidos sus resultados con las personas que contestaban las preguntas formuladas[8]. El

6 Incluso antes del período de la Reforma de las enseñanzas medias había defendido esta capacidad educativa de la geografía de la percepción: SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. Por un ensino crítico: a xeografía da percepción e do comportamento", *Terra*, Sociedade Galega de Xeografía, número 1, 1983, páginas 63-76. Un libro que en su momento fue una referencia básica para comprender esta tendencia del análisis geográfico fue FREMONT, Armand. *A região, espaço vivido*, Coimbra: Livraria Almeida, 1980, que correspondía a la versión portuguesa del original francés de 1976.

7 Nos referimos a BOIRA, J.V.; REQUES, P.; SOUTO, X.M. *Espacio subjetivo y geografía. Orientación teórica y praxis didáctica*, Valencia, Nau Llibres, 1994

8 El trabajo sería imposible sin contar con la ayuda de los/las formadores sindicales de COO.OO-PV: Silvia Aguilar, Carmina Antón, Cloti Iborra y José Rodado; así como de los miembros del Grupo *Gea-Clío*: María Blay, Mila Belinchón, Pep Císcar, Carmel Ferragud, José Goberna, Enric Ramiro, Belén Royuela, Cristina Sapiña y Covadonga Tirado. Su ayuda ha sido fundamental para recoger las ideas de las personas en relación con el ocio.

número inicial de encuestas ha sido de 208 adolescentes y 103 adultos, repartidos de la siguiente manera:

| Centros | Número de personas | Centros | Número de personas |
|---|---|---|---|
| *Alcoi. Form. Sindical* | *33* | *IES Ballester Gozalvo* | *56* |
| *L'Horta* FEAGRA. *Sindical* | *26* | COMFIA. Forma Sindic | *28* |
| *Comarques Centrals. Form. Sind* | *16* | *IES Tavernes Valldigna* | *30* |
| *Mª Auxil Algemessi* | *30* | *IES Mislata* | *28* |
| *IES Conselleria* | *15* | *IES Guadassuar* | *30* |
| *IES Segorbe* | *22* | *IES Picassent* | *15* |
| *IES Rascanya* | *12* | | |

El modelo de encuesta que hemos pasado a estos centros escolares y de formación sindical siempre ha sido la misma; había preguntas abiertas de respuesta múltiple y otras de selección de unas palabras o conceptos sobre un listado presentado[9]. De este modo hemos podido tabular los resultados y buscar las diferencias por edades (adolescentes/adultos) y por género, pues hemos procedido también a hacer algunas muestras diferenciando varones y mujeres. Una vez tabulados los datos se procedía, en una sesión posterior, al análisis y debate de los resultados que se iban obteniendo por su grupo y otros diferentes. El modelo de encuesta utilizado es el que aparece a continuación[10]:

| **ESPACIOS DE OCIO Y TIEMPO LIBRE**<br>**Curso/Módulo: del Centro Escolar/de Formación Sindical:**<br>**Edad Sexo Domicilio** |
|---|
| 1. ¿Qué haces en tu tiempo de ocio? |
| 2. ¿Qué lugares de diversión eres capaz de recordar en un minuto? |
| 3. ¿Qué es lo que echas de menos en tu barrio o ciudad para divertirte mejor?<br>Barrio:<br>Ciudad(pueblo): |

9 No es posible en este momento hacer un análisis crítico de este modelo de encuesta. Hemos seguido los consejos de GARCÍA FERRNADO, Manuel. La encuesta, en GARCÍA FERRNADO, Manuel, IBÁÑEZ, Jesús y ALVIRA, Francisca. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Madrid: Alianza Editorial 2005 (e.o., 1986), páginas 167-202, especialmente 180-194 sobre el cuestionario. También ha sido útil SALKIND, Neil J. *Métodos de investigación*, México: Prentice Hall, 1999 (e.o.1997), en especial capítulo 6, páginas 149 a 154.

10 Se han utilizado las versiones en castellano y catalán para atender a la población que se expresa en uno u otro idioma propios de la Comunidad Valenciana.

| |
|---|
| 4. ¿Qué lugares de diversión sueles frecuentar? |
| 5. ¿Qué te gustaría hacer con tu tiempo de ocio? |
| 6.-¿Qué sería lo primero que harías si fueras concejal de cultura? |
| 7.-Señala con una * las ideas relacionadas con ciudad (puedes poner hasta 10)<br>Humanización — Aburrimiento — Pacifismo — Jóvenes<br>Tiempo libre — Paz — Dependencia — Aire limpio<br>Solidaridad — Rapidez — Atracción — Repulsión<br>Diversión — Agresividad — Viejos — Barullo<br>Poco tiempo libre — Independencia — Polución — Tranquilidad<br>Deshumanización |
| 8.-Cómo podemos definir el espacio público (ordena por importancia: 1º, 2º...)<br>*un lugar accesible para todas las personas sin ningún tipo de restricción<br>*un lugar que utilizamos para desarrollar una actividad<br>*un lugar agradable que se gestiona desde las instituciones públicas<br>*un lugar donde nos reunimos con más personas para comunicarnos<br>*otras definiciones |

Los resultados nos muestran algunas diferencias significativas entre adultos y adolescentes, así como entre género y lugar de vecindad. Estas variables nos parecen que son relevantes en el momento en que se quiere proceder a la elaboración de una unidad didáctica, en especial para que ésta facilite la construcción de un espacio público y comunicativo.

Así el estudio de las preguntas 1 y 4 pretendían encontrar respuestas a la hipótesis principal: "los espacios de ocio y la organización del tiempo libre se han recluido en el ámbito privado y a los territorios organizados por el poder y las empresas de ocio". :

| |
|---|
| 1. ¿Qué haces en tu tiempo de ocio? |
| 4. ¿Qué lugares de diversión sueles frecuentar? |

Las respuestas que han aparecido en los distintos grupos son las siguientes:

| Centros | Respuestas más destacadas |
|---|---|
| *Alcoi. Form. Sindical* | Deporte, montaña, idiomas, la sierra, los pubs, cafés, **familia,** cines, descansar |
| *L'Horta Form. Sindical* | Descansar, **Pasear,** cine, Fiesta, playa, pub, discoteca, playa, campo, leer |
| *Comarques Centrals. Form. Sind* | **Los hijos**, montaña, teatro, playa, leer, cine, discoteca, salas de fiesta |

| Centros | Respuestas más destacadas |
|---|---|
| *COMFIA* | Deportes, vídeo, leer, ir con **amigos**, cine, **familia, parques,** senderismo, pub, teatro, falla, pub, polideportivo |
| *IES Rascanya* | **Ordenador, tv**, fútbol, bici, amigos, ciber, piscina |
| *IES Ballester Gozalvo* | **Ordenador, fútbol**, tv, salir a la calle (amigos), casa, Nuevo Centro, Disco |
| *IES Tavernes Valldigna* | Deportes, **ordenador, televisión,** ir con amigos, ir con la moto, pub |
| *IES Conselleria* | **Ordenador, tv**, fútbol, amigos, libros, Nuevo Centro |
| *IES Mislata* | **Ordenador, tv**, deporte, jugar, amigos, leer |
| *IES Guadassuar* | **Amigos, ordenador**, **deporte**, estar con novio |
| *Mª Auxil Algemessi* | **Ordenador, tv**, amigos, discoteca, pub, deporte, ciber, conservatorio, polideportivo |
| *IES Segorbe* | **Telev, Ordenador**, Amigos, fútbol, música, "el garito" |
| *IES Picassent* | **Ordenador**, **Amigos**, Deporte, Televisión, música, novio, compras |

Las palabras más citadas en las encuestas de opción múltiple nos permiten apreciar una primera diferenciación entre adolescentes y adultos, pues en los primeros destaca la correlación ordenador y televisión, mientras que en los segundos aparece una mayor intensidad en los términos asociados a familia e hijos, pues cuando aparece la palabra "parques" son los parques urbanos infantiles, sobre todo cuando las respuestas corresponden al género femenino, como ahora veremos.

En efecto, cuando hemos analizado las diferencias por género nos hemos encontrado con algunas diferencias importantes entre las personas adultas y menos significativas en el caso de los adolescentes. Así los muestreos que hemos realizado nos han permitido diferenciar:

| Centros | Tiempo libre | Lugares |
|---|---|---|
| **10 Varones Comarcas C** | Deporte, salir campo, amigos | Pub, Montaña, fútbol, Música |
| **10 Mujeres Comarcas C** | Caminar, leer, familia | Centro comercial, parque infantil |
| **10 Mujeres COMFIA** | Familia, leer, pasear | Tiendas, cine, gimnasio, parque |
| **10 Varones IES Mislata** | TV-Ordenador, deporte | Centro comercial, Mc Donalds |
| **10 Mujeres IES Mislata** | TV-Ordenador, amigos | Centro comercial, bolera |
| **15 Varones Guadassuar** | Deporte, salir amigos | Polideportivo, parque, Espai jove |
| **15 Mujeres Guadassuar** | Salir amigos, música, novio | Gran Vía, discoteca, Espai jove |

Lo que nos llama la atención es que las palabras familias, tiendas, parques infantiles aparecen en las mujeres adultas, mientras que no sucede lo mismo en el caso de los varones; también en otras encuestas realizadas se comprueba que el uso de los equipamientos deportivos y de ocio son utilizados en mucha mayor medida por los hombres que por las mujeres (Sánchez de Madariaga, 2004; 47-49). En el caso de los adolescentes vemos que existen unas mismas preferencias por los ordenadores, televisión y centros comerciales, que no tienen el mismo significado que cuando lo señala una mujer adulta. Sin embargo, también apreciamos una diferencia entre los adolescentes del área urbana de Valencia y los que viven en pueblos (p.e. Guadassuar), pues en éstos aparecen más destacadas las respuestas referidas a estar con los amigos (con el novio en el caso de las chicas) que jugar con el ordenador o ver la televisión. Igualmente en los lugares de diversión aparecen más referencias a lugares gestionados por las administraciones en los pueblos (p.e. Espai Jove, Polideportivo) y los lugares de paseo del pueblo (La Gran Vía), lo que no sucedía en el caso de los adolescentes del área metropolitana de Valencia; un caso destacado son los alumnos de Picassent, pues sus elecciones corresponden a nombres de discotecas, pubs y centros comerciales[11].

Cuando se trataba de localizar estos lugares, hemos visto que coincidían con los locales comerciales y de hostelería más destacados en cada lugar. Por eso en las preguntas cinco y seis lo que queríamos era analizar sus deseos, de tal manera que dispusiéramos de algunas ideas respecto a cómo se configura el tiempo de ocio.

| |
|---|
| 5. ¿Qué te gustaría hacer con tu tiempo de ocio? |
| 6.-¿Qué sería lo primero que harías si fueras concejal de cultura? |

Los deseos de las personas adultas están más relacionados, que en el caso de los adolescentes, con las ganas de viajar y conocer lugares nuevos. También hay numerosas referencias a la posibilidad de reunirse con gente, conocer a otras personas y disponer de más tiempo para el ocio, con especial hincapié en las actividades con la familia. Aunque existen menciones a los centros comerciales son menos que en el caso de los adolescentes, que se inclinan por lugares de ocio para divertirse; incluso hay referencias puntuales a hoteles para menores (sic). Debemos destacar que el número de referencias a los centros comerciales es importante en número; en el caso de Picassent corresponden a doce menciones concretas de quince personas.

11 También es cierto que las características sociológicas de las clases de Picassent eran diferentes a las de las poblaciones de la comarca de La Ribera, como nos informó la profesora de estos alumnos.

En el caso de los adultos sobresale la valoración negativa de los concejales, pues hay referencias al enriquecimiento, a valoraciones políticas. Sin embargo también hemos de subrayar las referencias que se hacen en relación con los equipamientos educativos (más bibliotecas, guarderías y colegios públicos), así como a la necesidad de organizar más espacios de ocio para la juventud. Igualmente se insiste en recobrar una serie de juegos y tradiciones de las propias localidades. En el caso de los adolescentes lo que existe es una falta de perspectivas para situarse en el papel del concejal de cultura; en todo caso reclaman más lugares para divertirse.

Todo ello nos iba indicando que las concepciones del tiempo libre y del ocio se correspondían con la valoración global que se hacía del medio urbano. Y ello fue lo que hemos querido comprobar con la pregunta séptima:

7.-Señala con una * las ideas relacionadas con ciudad (puedes poner hasta 10)

| | | | |
|---|---|---|---|
| Humanización | Aburrimiento | Pacifismo | Jóvenes |
| Tiempo libre | Paz | Dependencia | Aire limpio |
| Solidaridad | Rapidez | Atracción | Repulsión |
| Diversión | Agresividad | Viejos | Barullo |
| Poco tiempo libre | Independencia | Polución | Tranquilidad |
| Deshumanización | | | |

Ello ha quedado patente en las palabras que más destacaban en su concepción acerca de la ciudad:

| Centros | **Respuestas más destacadas** |
|---|---|
| *Alcoi. Form. Sindical* | Poco tiempo libre, polución, diversión, rapidez, agresividad |
| *L'Horta Form. Sindical* | Diversión, poco tiempo libre, rapidez, polución, jóvenes, barullo |
| *Comarques Centrals. Form. Sind* | Diversión, rapidez, deshumanización, agresividad, polución, barullo |
| *COMFIA* | Agresividad, Polución, poco tiempo libre, rapidez, barullo, deshumanización |
| *Mª Auxil Algemessi* | Diversión Rapidez Independencia Jóvenes, barullo, tranquilidad |
| *IES Rascanya* | Diversión, Agresividad, Jóvenes, Barullo |
| *IES Ballester Gozalvo* | Diversión, poco tiempo libre, Rapidez, Jóvenes, Barullo |
| *IES Tavernes Valldigna* | Diversión, poco tiempo libre, jóvenes, barullo, agresividad, independencia |
| *IES Conselleria* | Tiempo libre, Rapidez, Independencia, Jóvenes y barullo |
| *IES Mislata* | Diversión, Independencia, Jóvenes, Barullo, Tiempo libre, polución |
| *IES Guadassuar* | Jóvenes, tiempo libre, diversión, Viejos, paz, aire limpio, tranquilidad |
| *IES Picassent* | Barullo, jóvenes agresividad, independencia, polución, diversión |

Así ya podíamos apreciar una diferencia entre adolescentes y adultos. En efecto, mientras en los adultos aparecen conceptos como polución, deshumanización, agresividad, poco tiempo libre, en el caso de los adolescentes aparecen otras de cariz mucho más positivo: independencia, jóvenes, diversión. Hay palabras que se repiten en ambos casos como barullo y rapidez, pero los contrastes señalados obedecen a una diferente percepción de la ciudad, que sin duda es coherente con las argumentaciones mantenidas hasta el momento y que nos deben hacer pensar en una manera diferente de concebir el espacio urbano: más productivo, de desplazamiento y laboral en el caso de los adultos, más lúdico e individual en el caso de los adolescentes.

Además, como ya se apuntaba en investigaciones anteriores, podemos apreciar diferencias entre las percepciones de las personas adolescentes que viven en el área metropolitana y quienes lo hacen en pueblos. Así apreciamos que los/las adolescentes de Guadassuar tienen una imagen más positiva de la ciudad, lo que identifica con aire limpio, paz y tranquilidad, destacados en la mitad de las personas encuestadas; por el contrario en el área metropolitana de Valencia destacan más los conceptos de barullo, agresividad y polución.

8.-Cómo podemos definir el espacio público (ordena por importancia: 1º, 2º...)

*un lugar accesible para todas las personas sin ningún tipo de restricción

*un lugar que utilizamos para desarrollar una actividad

*un lugar agradable que se gestiona desde las instituciones públicas

*un lugar donde nos reunimos con más personas para comunicarnos

*otras definiciones

Respecto a su concepción de espacio publico hay dos items que son más valorados. En el caso de los adultos de formación sindical destacan siempre en primer y segundo lugar los siguientes:

*un lugar accesible para todas las personas sin ningún tipo de restricción

*un lugar donde nos reunimos con más personas para comunicarnos

Por su parte en los adolescentes las respuestas:

*un lugar donde nos reunimos con más personas para comunicarnos

*un lugar accesible para todas las personas sin ningún tipo de restricción.

Es decir, las respuestas se intercambian; en unos casos van en primer lugar la prioridad de la comunicación y en otras el lugar accesible. Coincide un mismo deseo de espacio público de comunicación accesible a todas las personas, corroborado en los debates posteriores, en especial con adultos.

## 3. Las alternativas didácticas

Aunque no disponemos del espacio suficiente para exponer las alternativas educativas y didácticas que entendemos coherentes con nuestra posición respecto a la enseñanza escolar y no reglada, sí queremos ofrecer algunas orientaciones a modo de conclusiones para seguir trabajando. La brevedad de la comunicación nos obliga a sintetizar, sin dar cuenta de su correspondiente experimentación en el aula.

En primer lugar queremos insistir en la necesidad de contar con los conocimientos previos o espontáneos del alumnado. Para ello el cuestionario y el posterior debate de sus resultados nos parece el método más adecuado, sin descartar la entrevista como método de investigación de caso. La interpretación de los datos obtenidos nos ha permitido formular un listado de situaciones problemáticas de aprendizaje y un guión de trabajo para estudiarlas.

Por otra parte será conveniente insistir en los itinerarios urbanos, estudiando no sólo los centros históricos, sino analizando otros espacios: las urbanizaciones privadas y los centros comerciales por ejemplo. En estos recorridos podemos analizar cuál es la función del espacio público y cómo se ha privatizado. Las referencias al planeamiento urbano son evidentes, como ya lo han constatado en otros lugares (SÁNCHEZ DE MADARIAGA, Inés et al. 2004; página 92). Así el ocio y el tiempo libre pueden ser el hilo conductor de un conjunto de actividades sobre los espacios terciarios y residenciales en el medio urbano; en este sentido se pueden considerar las observaciones de Leonor de la Puente sobre los espacios públicos y privados[12]. De esta manera disponemos de una alternativa al estudio tradicional de las ciudades para el estudio escolar, que en la formación permanente se puede completar con el estudio de los espacios públicos de las fiestas locales o con los roles familiares asumidos en el ocio diario.

El ocio en el entorno comarcal, que se corresponde sobre todo con el tiempo de los fines de semana, puede dar lugar a propuestas de conocimiento de los entornos comarcales diversos. Las propuestas del proyecto Gea-Clío, a través de los programas de formación permanente de CCOO-PV[13] y del *projecte Terra* corresponden a lo que nosotros pensamos de la formación permanente y que entronca, parcialmente, con la tradición excursionista del movimiento obrero. Se trata de

12 Nos referimos a la reseña que ha realizado sobre los Espacios Públicos y Espacios Privados, objeto del XIX Congreso de la Asociación de Geógrafos Españoles , *Didáctica Geográfica*, 3ª época, 9, 2007 pp.279-285.

13 Un resumen de las actividades del curso 2005/06 se puede consultar en Gea-Clío (coordinación): : Itinerarios educativos y actividades escolares , *Eines*, núm. 10 CCOO-PV (en prensa)

combinar el conocimiento de un problema local que es individual, pero no único; sirva como ejemplo la visita a los problemas de urbanización en La Calderona o la reconversión industrial en Sagunto, que se ilustran en las fotografías.

Por último podríamos hacer referencia al estudio del turismo en propuestas didácticas del conocimiento del mundo y de los desequilibrios de ordenación del territorio. No obstante, es imposible sintetizar la enorme variedad de estrategias y recursos existentes.

## Bibliografía

BOÏLS TUZÓN, Eladia et al. *El ocio en los espacios urbanizados. Orientación teórica y praxis didáctica*, Valencia: Nau Llibres, 1995

HAINARD, François y VERSCHUUR, Christine. *Ciudades y empoderamiento de las mujeres. Luchas y estrategias para el cambio social,* Madrid: Narcea ediciones, 2006

LUIS GÓMEZ, Alberto. *Aproximación histórica al estudio de la Geografía del ocio. Guía introductoria*, Barcelona. Editorial Anthropos, 1988

SALOM CARRASCO, Amparo y SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. Los adolescentes y los espacios de ocio, en GARCÍA BALLESTEROS, Aurora (edit) *El uso del espacio en la vida cotidiana*, Madrid, Seminario de Estudios de la Mujer, Universidad Autónoma, 1986, páginas 211-222.

SÁNCHEZ DE MADARIAGA, Inés. *Urbanismo con perspectiva de género,* Sevilla: Instituto Andaluz de la mujer, Junta de Andalucía, 2004

SÁNCHEZ DE MADARIAGA, Inés, BRUQUETAS CALLEJO, María y RUIZ SÁNCHEZ, Javier. *Ciudades para las personas. Género y urbanismo: estado de la cuestión,* Madrid: Instituto de la Mujer, 2004

SMITH, David. *Geografía humana*, Barcelona: Oikos-tau, 1980

# LA CIUDAD COMO RECURSO EDUCATIVO. LOS RECURSOS EDUCATIVOS DE LA CIUDAD

Jesús Ángel Valverde Ortega
*Facultad de Educación y Trabajo Social*

## 1. El valor educativo de la ciudad

La enseñanza de la ciudad tiene en su praxis, una doble orientación disciplinar; primera, aquella que toma como eje, la estructura y organización de contenidos que se proponen desde la Geografía Urbana como disciplina, estudiando la ciudad como lugar donde se concentran actividades humanas transformadoras del espacio a través del tiempo: segunda, tomando como eje un conjunto de contenidos que, desde la historia urbana, analizan la ciudad entendiéndola como un espacio en el que se superponen momentos históricos, convirtiéndose así en un escaparate en el que aparecen personajes, hechos y modos de vida pertenecientes a diversas épocas, formándose así un tejido o trama urbana como suma de herencias históricas , incluso, a veces, en esta última versión se añade aquella, en la que la ciudad se toma también como un lugar de encuentro de culturas y suma de espacios con valor histórico-artístico.

La ciudad, en nuestro Sistema Educativo, ha aportado tradicionalmente contenidos al Área de Conocimiento del Medio, a la Geografía y a la Historia, como disciplinas curriculares. La casa, los edificios, las calles, las plazas, los monumentos, los valores ciudadanos, las transacciones económicas, el ecosistema urbano, se convierten en elementos educativos de las Unidades Didácticas o de los Bloques Temáticos. Algunas veces, la ciudad ha aportado recursos educativos y técnicas de aprendizaje, sin los cuales los contenidos urbanos serían difíciles de desarrollar. Otras veces, se ha convertido en lugar de visita, recorrido, itinerario o excursión.

Éste es el papel que la ciudad ha aportado tradicionalmente al Sistema Educativo Español: servir de ilustración en un caso, y de medio de aprendizaje en otro.

Desde un planteamiento académico, el Medio Urbano y la ciudad se han estudiado e investigado desde cada disciplina social (Geografía Urbana, Historia Urbana, Economía Urbana...) e, incluso, han dado lugar a la aparición de una disciplina propia, el Urbanismo, que estudia la ciudad como un sistema complejo.[1] Ahora bien, sólo un tratamiento interdisciplinario hace posible este estudio y, de igual manera, su enseñanza y aprendizaje.[2]

El estudio del medio urbano se ha considerado a veces desde la perspectiva de un "contenido curricular" para incorporar a una programación y, otras veces, como un "recurso disponible" y cuasi privilegiado para que enseñantes e instituciones puedan hacer uso del él. "Educación y Ciudad", "Ciudades educadoras", "Ciudad para educar" son expresiones con distinto significado y que buscan finalidades iguales, pero nunca se ha incorporado como un contenido integrado en el curriculum docente.

Ahora bien, utilizar los recursos que la propia ciudad ofrece en su estructura y organización, enseñar y estudiar la ciudad desde la ciudad, pocas veces resulta posible. Casi siempre se ha utilizado el Urbanismo y la Geografía Urbana como variante didáctica de la ciudad, pero más con una orientación claramente ilustrativa que de un análisis de factores y formas propias de la ciudad.

La Reforma Educativa no ha asumido totalmente las realidades sociales de tipo urbano en su expresión actual, apareciendo la mayor parte de las veces como breves pinceladas ilustrativas de determinados conocimientos disciplinares,[3] y vinculando contenidos conceptuales y disciplinares única y exclusivamente al Área de Conocimiento del Medio en Primaria o a la de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Secundaria o, en el mejor de los casos, meras prácticas educativas, con referencia a los itinerarios urbanos[4].

Pero desde los años 1970-1980 del siglo XX, la ciudad ha tomado protagonismo, se ha vuelto agente educativo y ha incorporado acción a su papel en el paisaje que le rodea. Se ha convertido en una fuente de la Educación Urbana, incorporando al quehacer educativo el compromiso de las Instituciones y los poderes políticos, conscientes

1 BAIGORRI, Artemio. Del Urbanismo disciplinario a la Urbanística Transdisciplinaria. Una perspectiva sociológica. *Revista Ciudad y Territorio III*, 1995, nº 104. MOPTMA. Madrid.

2 GARCÍA ROLANDO. La investigación interdisciplinaria de Sistemas Complejos. *Serie Materiales 1/91*. 1991. Mimeo-Centro de Estudios Avanzados. México-Buenos Aires.

3 LUIS A. SOUTO, X.M..; GARCÍA F.F. y otros. *Aspectos didácticos de Geografía e Historia* (Geografía) (9). Zaragoza: I.C.E. de la Universidad de Zaragoza, 1995.

4 VALVERDE ORTEGA, J.A. *La ciudad como objeto de conocimiento escolar*. *Revista La Ciudad Didáctica del Medio Urbano*. *Iber* nº 3 (Revista de Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia). Barcelona.1995.

de la necesidad de tomar protagonismo, no sólo en el denominado "Sistema Educativo formal", sino también en la Educación no Formal y en la Educación Informal.

## 2. La ciudad educadora

La ciudad educadora debe proponerse la formación de todos sus ciudadanos. "*La ciudad educadora adquiere el compromiso de fomentar en sus políticas la información comprensible para todos sus ciudadanos, la participación de éstos, la convivencia y el civismo, la salud, la sostenibilidad, etc. Política que poco a poco van transformando la ciudad en un lugar mejor para todo sus habitantes, más democrático, inclusivo y solidario*".[5] Pero, además, la ciudad educadora nos aporta valores, actitudes y habilidades sociales que permiten que los alumnos puedan tener en la ciudad el campo más apropiado para aprender a ser ciudadanos o profesionales, en su caso, al servicio de la ciudad.

La ciudad educadora es un espacio y un lugar educativo en el que cada elemento y factor que le compone tiene un papel que desarrollar en la formación de los ciudadanos, y con más motivo en la formación de los alumnos de los diferentes Ciclos Educativos. "*La ciudad se convierte en educadora, a partir de la necesidad de educar, de aprender, de imaginar*".[6]

La ciudad educadora debe entenderse como un ámbito de trabajo de carácter flexible, interactivo y dialogante entre las diversas administraciones que se ocupan del hecho educativo en él, la ciudad busca en el fondo y en la forma, formar ciudadanos conscientes de sus derechos y de sus deberes

> El concepto de Ciudad Educadora es una nueva dimensión complementaria y, hasta cierto punto, alternativa al carácter formalizado, centralista y a menudo poco flexible de los Sistemas Educativos, que conlleva implícita la interacción ante las propuestas de la educación formal, no formal e informal. Hay que asegurar, en primer lugar, un funcionamiento óptimo del Sistema Educativo Formal, pero es preciso integrar en una misma perspectiva la acción educativa de los distintos ámbitos y agentes educativos a partir del diálogo y la colaboración.... También es importante considerar que la educación de los niños, jóvenes y ciudadanos en general no es sólo responsabilidad de los estamentos tradicionales (Estado, familia y Escuela), sino que también lo es del municipio, de las asociaciones, de las industrias culturales, de las empresas con voluntad educadora y de todas las instancias de la sociedad. Por ello, hay que potenciar la formación de los agentes educativos no escolares y el fortalecimiento del tejido asociativo. La ciudad, grande o pequeña, dispone de multitud de posibilidades educadoras, contiene en sí misma elementos importantes para una formación integra... En conclusión, la ciudad educadora es

5 http://www.bcn.es/edcities/aice

6 FREIRE, Paulo. *II Congreso Internacional de Ciudades Educadoras*. Gothenburg, Suecia.

aquella que, consciente del papel fundamental de las ciudades en la educación de las personas, manifiesta su voluntad de incidir en ella positivamente".[7]

## 3. El aprendizaje en/de/la ciudad: la ciudad como recurso

La ciudad educadora así pensada se convierte en sí misma en un "*... entorno educativo que permite aprender en la ciudad...*".[8] Itinerarios educativos, museos, parques y equipamientos urbanos, monumentos... en fin, contenedores urbanos perfectamente organizados y planificados, bien desde el Plan General de Ordenación urbana, bien desde los Planes Sectoriales que puede permitir que cada sector (barrio, distrito, manzana) de la ciudad sea un todo organizado en el que se convierta un sistema territorial capaz de generar acciones educativas. Aprender en la ciudad significa estar en ella, reconocerla como un entorno educativo, distinguirla como un espacio diferente y diferenciado, más allá de lo rural, e incluso del Medio Natural; convirtiéndose en un espacio con lenguaje, ideas y símbolos propios.

La ciudad también puede concretarse en un Medio Educativo, es decir, en un "*... agente de enseñanza que nos permitan aprender de la ciudad...*".[9] En estas circunstancias, la ciudad se convierte en la acción educativa en la que el niño aprende, en la que le llegan informaciones, a veces asistemáticas, otras veces organizadas. Cada edificio, cada monumento, la trama de calles conforman la historia de la ciudad y son protagonistas de una suma de herencias que permite reconocer el pasado y el presente de la ciudad.

No nos sería posible tener conciencia de pertenencia a un espacio sino nos sentimos identificados y tomamos conocimiento y razón del paisaje urbano, que de un modo horizontal(espacial) como vertical (temporal), conforman el tejido urbano. Aprender de la ciudad significa incluir la ciudad en la escuela, conseguir que los valores ciudadanos impregnen el hecho escolar. Resulta difícil desarrollar la acción educativa sin que en ella participe lo urbano, ya que es la realidad misma. "*... hoy en día es casi imposible que la escuela, por sí misma, pueda educar para la vida, simplemente porque hoy la vida, la sociedad, la realidad es vida urbana*".[10]

---

7 LOZANO Alfredo. *Ciudades para un futuro sostenible*. http://habitat.aq.upm.es/cs/p5/a021_6.html

8 TRILLAS BERNET, Jaume. *Otras Educaciones*. Barcelona: Antrophos-Editorial del Hombre-Universidad Pedagógica Nacional, 1993, p. 180.

9 TRILLAS BERNET, Jaume. *Opus Cit*, p. 183.

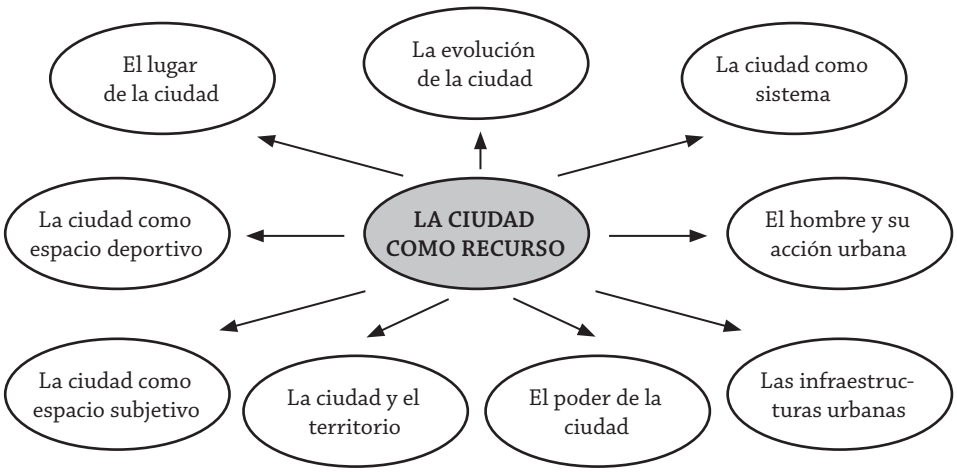
10 SARRAMONA, J., VÁZQUEZ, A. y COLOM, J. *Educación no formal*. Barcelona: Ariel Educación, 1998, p. 107.

Pero, al mismo tiempo, la ciudad educadora es un punto de encuentro de culturas, de religiones, de etnias, de diferentes formas de entender el mundo, y también lugar donde otros no-valores subsisten (violencia, droga, delincuencia); en fin, un conjunto de sociopatías que parecen endémicas a la ciudad. En esta situación, la ciudad traslada también al ámbito educativo todo lo que de marginal y degradante que presenta la ciudad en sus contrastes. Además, la ciudad educadora tiene un lenguaje propio en el que los símbolos y los códigos funcionan como formas posibles de educar. "*Un código moral, social y político para la ciudad educativa no será más que un sistema de reglas instituidas a favor de la persona y de la comunidad de hombres de la que ésta es parte fundamental*".[11]

La ciudad puede convertirse también en un contenido educativo, como ya hemos hecho referencia, es decir, se "*... aprende desde la ciudad...*".[12] Este aprendizaje se puede estructurar en diversos ámbitos temáticos que de modo amplio dividimos en:

- Las infraestructuras de la ciudad.
- El lugar de la ciudad: el Emplazamiento y la situación.
- Las herencias urbanas.
- Los elementos del ecosistema urbano.
- Los elementos construidos de la ciudad.
- El soporte social y económico.
- Los valores urbanos.

Esquema I. La Ciudad como contenido y recurso.




Fuente: Elaboración propia

11 SEMNARI, Mario. Semántica de la ciudad y educación. *Pedagogía de la Ciudad*, 1998, p. 53. Herder.

12 TRILLAS BERNET, Jaume. *Opus Cit.*, p. 187.

Este conjunto de ámbitos temáticos se estructura constituyendo bloques que aportan contenidos al currículo, a través de los recursos. Además cada uno de estos ámbitos aporta contenidos concretos al curriculum de los Ciclos Educativos. Los Recursos que la ciudad aporta se pueden organizar para su utilización en relación con el curriculum en los siguientes bloques: El lugar de la ciudad que hace referencia a todos los aspectos relacionados con situación, posición y emplazamiento y, por lo tanto, localizan la ciudad en el tiempo y en el espacio. Un segundo bloque hace referencia a las herencias de la ciudad, su pasado cultural, constructivo, su trama; en fin, su evolución. Un tercer bloque de recursos que se engloban dentro de la ciudad como sistema, entendiendo como tal, desde los ecosistemas urbanos, hasta los sistemas económicos y políticos de la ciudad. Un cuarto bloque incluiría todas las acciones transformadoras del Medio Urbano. Otro bloque más incluiría la ciudad como espacio vivido, percibido por los ciudadanos y, finalmente, un último bloque con los espacios funcionales de la ciudad.

En la relación entre Ciudad y Educación hay tres apartados de conceptos que conviene aclarar, tanto por su significado como por su alcance. Están aquellos que hacen referencia a la relación **Ciudad/Escuela**, aquellos otros que hacen relación a la **acción educativa y la ciudad** y, finalmente, aquellos que tienen relación con los **procesos de aprendizaje de, en y para la ciudad**.

En el primer apartado encontramos aquellas propuestas que convierten la escuela en una ciudad, y en él se inscriben las que simulan la complejidad real de la ciudad dentro de la escuela. Los niños participan en el funcionamiento de su ciudad-escuela y se autogobiernan. Encontramos también aquellas propuestas en que la ciudad se convierte en un tejido urbano para aprender y educarse y, finalmente, aquellas otras en que la ciudad se convierte en espacio y agente de educación.

En el segundo apartado encontramos todas aquellas propuestas que hacen referencia a la denominada "Educación Urbana". "*Debe entenderse la educación urbana como las actividades educativas desarrolladas en el marco de la Administración Local*"[13] y, en torno a este concepto, se agrupan otras como Didáctica Urbana, Pedagogía Urbana y Didáctica de la Ciudad; todas ellas son expresiones que hacen referencia a la acción educativa de la ciudad, a los procesos educativos iniciados desde las instituciones.

Un tercer apartado hace referencia a los procesos de aprendizaje *en, desde y para la ciudad*, en los que vamos a hacer especial referencia.

13 SARRAMONA, J., VÁZQUEZ, A. y COLOM, J. *Opus Cit.*, p. 7.

El alumno debe así aprender a conocer la ciudad, los diferentes usos de la misma, los símbolos, las identidades, los lugares que identifican recorridos, la percepción de cada uno de los espacios, el descubrimiento de sus necesidades dentro de cada espacio. Como dice Trillas Bernet, la ciudad educativa es una trama donde se intercalen varios órdenes:[14]

- *Una estructura pedagógica estable* en la que se incluyen diferentes instituciones que abarcan todos los ciclos educativos, así como espacios abiertos en los que la función educativa es única y funcional (Itinerarios, Museos Educativos).
- *Una red de Equipamientos y Recursos estables* que permiten de modo indirecto aportar a la acción educativa apoyos e ilustraciones necesarias e ineludibles para la acción educativa.
- *Un conjunto de acontecimientos educativos planificables* que permiten utilizar de un modo sistemático todo lo que ocurre en el acontecer urbano (celebraciones, centenarios, inauguraciones...).
- *Masa difusa pero continua y permanente de espacios, encuentros y vivencias* en los que el niño participa de un modo informal y que le permiten encontrar enseñanzas para su formación.

Y añadimos nosotros:

- *Una Guía inestimable* de recursos organizados en torno a procesos y secuencias de conocimientos sin los cuales la acción educativa quedaría sin realizar.
- *Un espacio y un Medio* flexible dinámico cuya movilidad y expansión permiten conocer de un modo vivo y directo la transformación y el crecimiento del espacio urbano.
- *Un laboratorio de la propia realidad* donde las experiencias sociales ocurren a diario y son capaces de general grupos sociales , cultura y modos de vida.
- *Un espacio para el arte y la imaginación* donde los elementos constructivos de edificios y espacios libres, se convierten en Museos al aire libre.

14 TRILLAS BERNET, Jaume. *Opus Cit.*, p. 201.

Esquema II. Órdenes estructurantes de la Ciudad Educativa.

CIUDAD EDUCATIVA

| | | |
|---|---|---|
| 1er Nivel → | ESTRUCTURA PEDAGÓGICA ESTABLE → | Trama educativa global<br>Red Escolar<br>Establecimientos de Educ. no formal<br>Servicios Educativos y de Orientación<br>Educación en la calle |
| 2º Nivel → | MALLA DE EQUIPAMIENTOS, RECURSOS, MEDIOS E INSTITUCIONES que generen directa o indirectamente educación → | Red de Equipamientos de carácter formativo<br>Parques Infantiles<br>Equipamientos Deportivos<br>Centros Cívicos - IME, OMIC<br>Bibliotecas, Centros de Documentación |
| 3er Nivel → | ACONTECIMIENTOS EDUCATIVOS PLANIFICADOS → | Procesos educativos eventuales<br>"Días"-bicicleta-árbol (Continuidad)<br>"Semanas"-Cine-Teatro<br>"Años"-Aniversarios de...<br>Celebraciones-Centenarios... |
| 4º Nivel → | MASA DIFUSA DE ESPACIOS, ENCUENTROS Y VIVENCIAS → | Actividad permanente de carácter concienciador<br>Educación de USO (Reciclaje, vialidad)<br>Transversalidad ciudadana (Solidaridad). Consumo<br>Acción Política<br>URBANIDAD |
| 5º Nivel → | GUÍA DE RECURSOS → | Opciones que ofrece cada elemento de la ciudad para ser conocido y utilizado<br>Visitas a fábricas<br>Ciclos de agua, residuos<br>Visitas a infraestructuras |

Elaboración propia partir de TRILLAS BERNET, J.

## 4. Los poderes públicos y la ciudad educativa

La administración de las competencias educativas en España correspondientes al sistema formal dentro de las ciudades se relaciona con varias Administraciones.

- La Administración Autonómica, a la que le corresponde la organización, planificación y ordenación de las competencias educativas a nivel de la Comunidad Autonómica y, por lo tanto, las ejerce a través de la legislación, el control y la planificación del profesorado y los contenidos de los curricula y otras competencias, como transporte escolar y construcción de edificios.
- La Administración Central, a la que le corresponde la legislación de carácter general de los ciclos educativos y, por lo tanto, la ordenación de los programas de mínimos contenidos correspondientes a Infantil, Primaria, Secundaria, Formación Profesional, Bachiller y Universidad en todo el Estado, y la coordinación de mínimos educativos.
- Es la Administración Municipal a la que le corresponde la organización, planificación y mantenimiento de los espacios educativos. Lo consigue mediante instrumentos de planificación territorial y urbana como el Plan General de Ordenación Urbana y los Planes de Ordenación del Territorio.

Esquema III. Poder Municipal y Educación.

PODER LOCAL Y EDUCACIÓN — COMPETENCIA FUNCIÓN TERRITORIO

| PLANIFICACIÓN TERRITORIAL | PLANIFICACIÓN MULTICULTURAL |
|---|---|
| • Suelo<br>• Localización de Centros en razón de población | • Educación intercultural y de valores<br>• Educación de las minorías culturales y étnicas. |

| PLANIFICACIÓN EDUCATIVA | PLANIFICACIÓN SOCIAL |
|---|---|
| • Organismos de Actuación. Pedagogía intencionada | • Acción directa en la calle respecto a favorecer temas de integración social. |

La Administración municipal tiene competencias sobre educación que atañen fundamentalmente a la provisión de suelo para equipamientos escolares, al mantenimiento de edificios y a los programas de absentismo escolar. Además, realiza funciones en relación con la Educación Infantil (0-3), con la Educación No Formal y con los programas de extensión relativos a la información ciudadana, y también ocupa un territorio que debe de planificar y estructurar territorialmente para aportar a todos los ciudadanos de modo homogéneos servicios y atención.

En principio, la acción educativa en la ciudad parece que exige una coordinación entre las Administraciones. La ciudad no estaría convenientemente organizada si las diferentes Administraciones que tienen competencias educativas no estuvieran coordinadas y se enfrentaran entre ellas. Pronto las ciudades vieron la necesidad de prolongar más allá de lo estrictamente formal sus competencias educativas y, así, poder intervenir en aspectos formativos de sus ciudadanos.

En esta situación, resulta necesario propiciar y encontrar caminos y alternativas que fomenten el rescate de los valores ciudadanos y la identificación de los mismos con el ámbito en el que estos viven. Sentirse ciudadano de una "polis" significa conocerla, vivirla y tener conciencia de su "alma". En esta línea, desde los años 1980-1990, se inicia un movimiento de Ciudades que tomaron la denominación de "Ciudades Educadoras" (AICE), cuyo propósito era fomentar el aprendizaje de y por la ciudad. Surge así un movimiento que busca ofrecer una cultura urbana a los ciudadanos desde la ciudad.

## 5. La asociación internacional de ciudades educadoras

Es una Asociación Internacional de Ciudades que en los cuatro continentes se han unido para integrar y desarrollar el objetivo de Educar en, la y desde la ciudad, planteando un sistema alternativo a la enseñanza del Medio Urbano del Sistema Educativo como educación no formal.

Se convierte, así, a través de su manifiesto "Carta de las Ciudades Educadoras" (Barcelona 1990 y Génova 2004) en una propuesta que busca enseñar a vivir en la ciudad, a aprender a conocer la ciudad y utilizar los recursos que la ciudad tiene para integrar y enriquecer a los ciudadanos que en ella viven. La educación va más allá del marco estrictamente formal y curricular de las escuelas. Por ello se plantea la necesidad de elaborar proyectos educativos territoriales que integren escuela, tiempo libre, cultura y medios de comunicación.

Además, es un movimiento de las ciudades apoyado desde la Administración y los gobiernos locales, que entienden que deben desarrollar diversos valores ciudadanos de los que, en muchos casos, carecen sus habitantes: hacer ciudadanos solidarios en los que los principios de libertad, igualdad y equilibrio en las oportunidades sean una realidad, y en los que la ética ciudadana permita una mayor cohesión social, conseguir que los ciudadanos, las familias, sientan las escuelas como lugares de superación de las propias deficiencias familiares y lugar de participación en la formación de sus hijos para que crezcan en una sociedad libre en

donde la convivencia de culturas sea posible y en donde exista una autonomía de juicio y de conciencia.

La ciudad se convierte así en un entorno educativo donde cada espacio, cada lugar y rincón de la ciudad, aporta ideas y conocimiento al niño y al adulto ciudadano, para conseguir que cada ciudadano adquiera conciencia del entorno en el que vive, sepa "leer" la ciudad y pueda establecer un diálogo con la misma. Defender una cultura urbana significa identificarse con un espacio, saber reconocerla y sentirse inmerso y concienciado en él. En esta tesitura, se "globaliza" el hecho educativo, éste sale de las escuelas y utiliza el entorno urbano como una gran aula al aire libre.

Los ciudadanos que viven en la ciudad tienen derecho a tener una ciudad educadora, de tal manera que ésta se convierta en multicultural, garantista de derechos y deberes, que sean auténticos "motores" que sepan dinamizar la vida cultural, social y económica de la ciudad.

Barcelona se convierte desde el comienzo del Movimiento de las Ciudades en el "alma mater" del Movimiento AICE, que lo componen 379 ciudades de 34 países correspondientes a los cuatro continentes. Este Movimiento se inicial con el I Congreso de Barcelona (1990) con el lema "La ciudad educadora para niños y jóvenes", y se consolida con el III Congreso de Bolonia, con la creación de la Asociación Internacional de Ciudades Educativas (se han organizado ya ocho congresos).

La estructura organizativa de la AICE se apoya en la Asamblea General, el Comité Ejecutivo y el Secretariado. Recordemos que los lemas que han presidido estos ocho congresos son significativos en la preocupación de la AICE:

| | | |
|---|---|---|
| 1990 | Barcelona | **La ciudad educadora para niños y jóvenes** |
| 1992 | Gothenburg | **La educación permanente** |
| 1994 | Bolonia | **El multiculturalismo. "Reconocerse: para una nueva geografía de las identidades"** |
| 1996 | Chicago | **Las Artes y las Humanidades como agentes de cambio social** |
| 1999 | Jerusalén | **Llevar el legado y la historia al futuro** |
| 2000 | Lisboa | **La ciudad, espacio educativo en el nuevo milenio** |
| 2002 | Tampere | **El futuro de la educación. El papel de la ciudad en un mundo globalizado** |
| 2004 | Génova | **Otra ciudad es posible. El futuro de la ciudad como proyecto colectivo** |
| 2006 | Lyon | **El lugar de las personas en la ciudad** |

Inicialmente, las actividades educativas de las ciudades adscritas a la AICE se apoyaban en la generación de recursos que acercaban los elementos constituyentes de la ciudad al Sistema Educativo Formal; después, las ciudades de la AICE desarrollaron acciones que iban más allá del Sistema Formal, para tomar partido en la denominada "Educación No Formal" (absentismo escolar, marginación escolar), y recientemente se están desarrollando las denominadas "Redes temáticas" y "Redes territoriales" que proponen desarrollar de un modo sectorial y espacial la acción de las AICE.

Ésta es una de las propuestas más importantes para el siglo XXI de la AICE: "*Para la **ciudad educadora**, el gran reto del siglo XXI es profundizar en el ejercicio de los principios y valores democráticos por medio de orientaciones y actuaciones adecuadas. Hay pues que introducir en el ordenamiento jurídico-político propio de cualquier democracia, factores pedagógicos que permitan utilizar la información, la participación y la evaluación como ejes de aprendizaje y de educación, y de construcción de ciudadanía*"[15] y, para ello, se han generado las llamadas "Redes temáticas". En este momento existen seis Redes y Grupos de Trabajo.

- *Transición Escuela-Trabajo*. Esta red se compone de 31 ciudades que consideran que la ciudad debe colaborar en esta transición, no sólo desde la óptica de la reducción del paro, sino también ayudando a las personas a encontrar un lugar en la sociedad. Coordina Barcelona.
- *Lucha contra el fracaso escolar*. Esta red se compone de 50 ciudades que entienden la lucha contra el fracaso escolar en sentido amplio: no sólo en el caso de los jóvenes sino también de las personas adultas que sufren sus consecuencias. Tiene en cuenta las limitaciones físicas, psíquicas y sociales y contempla, asimismo, los aspectos aparentemente colaterales como cuestiones de salud, nutrición, etc. Coordina Turín.
- *Red Primera Infancia*. La Red Primera Infancia tiene como objetivo principal poner en común cuestiones y problemas relacionados con la atención a la infancia de 0-6 años, y el intercambio de iniciativas de educación a la infancia y de soporte a las familias. Esta Red quiere poner especial énfasis en la vertiente educadora de cada una de estas políticas y actuaciones, más allá de la función meramente asistencial de los servicios dirigidos a la infancia.
- Los temas principales que estas Redes desarrollan son:
  - Espacios y estructuras de los centros para niños de 0-3 años.
  - La implicación de las distintas instituciones (servicios públicos, privados y asociaciones) en la creación y gestión de servicios educativos.
  - Atención a la diversidad de demanda y la elaboración del proyecto educativo y social de los servicios dirigidos a la infancia.

15 http://www.bcn.es/edcities/aice

    - Cualificación y formación de los profesionales dedicados a la educación de la primera infancia y su relación con las familias.
- *Ciudad, Educación y Valores Patrimoniales*. Desde esta red se pretende abordar los grandes temas que se derivan de la interacción entre las oportunidades educativas que genera cada territorio y la formación de ciudadanos responsables, críticos y participativos, así como llevar a cabo actividades de difusión e interpretación del Patrimonio, y la ampliación de los elementos patrimoniales como recurso de aprendizaje. Está constituida por 11 ciudades.
- *Multiculturalismo y Educación*. Grupo de trabajo formado por 16 ciudades, cuyos objetivos son acoger a la población inmigrante y facilitar su integración, promover valores y actitudes de respeto, solidaridad y apoyo muto, desarrollar la participación democrática y la colaboración activa de la población, promover y garantizar el acceso de toda la población a los Servicios Públicos en condiciones de igualdad y, finalmente, prevenir conflictos y situaciones de vulnerabilidad y de exclusión.
- *Educación en Valores*. Esta red reúne a 32 ciudades que trabajan para fomentar que la ciudad sea un medio de educación en valores: desarrollo de los derechos humanos, actitudes y hábitos en sociedades en profundos cambios, relaciones humanas, pertenencia a la comunidad, derechos y deberes de la ciudadanía. Coordina Barcelona.
- *Red 3L Pactos Locales "Escuela-vida activa"*. Proyecto europeo, liderado por AICE y Zarza FP, que agrupa 12 ciudades para impulsar la creación de plataformas educativas a nivel regional. Éstas crearán Pactos Locales estables que promuevan la formación permanente y la ciudadanía activa en dichas regiones.
- *Tic en Ciudades Educadoras*. La red de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en Ciudades Educadoras se centra en dar soporte a las escuelas con el objetivo de que éstas se conviertan en centros de excelencia en el uso de las TIC en la enseñanza y en los procesos de aprendizaje. Esta red se ocupa de temas relacionados con estrategias educativas, administrativas y pedagógicas en las ciudades educadoras, con el objetivo de ofrecer formación en las TIC para todas las edades y grupos sociales, y combatir nuevas formas de exclusión. Los dos temas que trata son:
    - TIC en las escuelas.
    - TIC para todos (educación no-formal).

Estas redes y grupos de trabajo tratan de favorecer el intercambio de ideas y buenas prácticas entre ciudades que trabajan sobre parecidos temas, coordinando el conjunto de acciones que realizan.

Las Redes territoriales (7 redes) tratan de coordinar las diferentes políticas educativas dentro de espacios nacionales concretos donde desarrollan políticas en común.

## Conclusiones

La presencia de la Ciudad en el ámbito educativo y la calificación de la misma como Ciudad-Educadora deben de proponerse como un reto en el que la ciudad se convierta en un agente educativo integral y total y, por lo tanto, pase de Educación de la ciudad, a la Ciudad Educadora.

> Pasar definitivamente de una concepción basada en la «pedagogía de la ciudad» a otra basada en la «ciudad como pedagogía» en que cada agente -empresas, museos, medios de comunicación, familias, asociaciones, urbanistas y planificadores- asuma su responsabilidad educativa en el marco de un proyecto conjunto.[16]

Los importantes retos que tiene planteados la Educación actual pasan por adecuar el Sistema Educativo a los nuevos escenarios territoriales donde se desarrolla la vida ciudadana. Existe así

> un desequilibrio entre lo que ofrece el sistema educativo y las necesidades de formación de las ciudadanas y los ciudadanos en estos nuevos escenarios. La responsabilidad de la educación urbana no sólo corresponde a los centros educativos, sino que tiene que ser compartida con otras Instituciones y agentes educativos, planteándose así una necesaria aproximación entre Sistema Educativo y territorio, y Educación urbana y responsabilidad educativa.[17]

El reto de la ciudad educativa está en la búsqueda de espacios de colaboración ágiles y flexibles con los centros escolares, que permitan llegar lo más rápidamente posible a la ciudad educativa virtual.

## Bibliografía

http://www.bcn.es/edcities/aice

BAIGORRI, Artemio. Del Urbanismo disciplinario a la Urbanística Transdisciplinaria. Una perspectiva sociológica. *Revista Ciudad y Territorio III*, 1995, nº 104. MOPTMA. Madrid.

16 GÓMEZ-GRANELL, Carmen y VILA, Ignacio (Coord.). *La ciudad como proyecto educativo*. Barcelona: Octaedro, 2001, p. 28.

17 http://www.bcn.es/edcities/aice

FREIRE, Paulo. *II Congreso Internacional de Ciudades Educadoras*. Gothenburg, Suecia.

GARCÍA ROLANDO. La investigación interdisciplinaria de Sistemas Complejos. *Serie Materiales 1/91*. 1991. Mimeo-Centro de Estudios Avanzados. México-Buenos Aires.

GÓMEZ-GRANELL, Carmen y VILA, Ignacio (Coord.). *La ciudad como proyecto educativo*. Barcelona: Octaedro, 2001.

LOZANO Alfredo. *Ciudades para un futuro sostenible*. http://habitat.aq.upm.es/cs/p5/a021_6.html

LUIS A. SOUTO, X.M..; GARCÍA F.F. y otros. *Aspectos didácticos de Geografía e Historia* (Geografía) (9). Zaragoza: I.C.E. de la Universidad de Zaragoza, 1995.

SARRAMONA, J., VÁZQUEZ, A. y COLOM, J. *Educación no formal*. Barcelona: Ariel Educación, 1998.

SEMNARI, Mario. Semántica de la ciudad y educación. *Pedagogía de la Ciudad*, 1998. Herder.

TRILLAS BERNET, Jaume. *Otras Educaciones*. Barcelona: Antrophos-Editorial del Hombre-Universidad Pedagógica Nacional, 1993.

VALVERDE ORTEGA, J.A. La ciudad como objeto de conocimiento escolar. *Revista La Ciudad Didáctica del Medio Urbano*. *Iber* nº 3 (Revista de Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia). Barcelona.1995.

# LA CIUDAD. MATERIALES CURRICULARES PARA EDUCACIÓN SECUNDARIA ELABORADOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA CONSECUCIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS DE LA ETAPA. EXPERIMENTACIÓN EN EL AULA

Javier Velilla Gil
*I.E.S. "El Portillo" de Zaragoza*

## 1. Introducción

El planteamiento de los objetivos del sistema educativo, en Enseñanza Secundaria Obligatoria, en términos de la adquisición de unas competencias básicas, junto con los cambios, tanto en las formas organizativas como en los contenidos curriculares, introducidos por las normas que regulan el desarrollo de la LOE (Ley Orgánica de Educación), han obligado a los profesores, y van a hacerlo en mayor medida en el futuro, a introducir cambios en los contenidos que imparten en las aulas y en la forma en la que lo hacen. A propósito de estos cambios, un grupo de diez personas (cinco profesores de Enseñanza Secundaria de Geografía e Historia, uno de Economía, otro de Tecnología, uno del Departamento de Geografía de la Universidad de Zaragoza y un ingeniero y un doctorando en Historia Contemporánea) se plantearon elaborar unos *materiales escolares* en los que el proceso de enseñanza-aprendizaje se entendiese orientado hacia la consecución de esas competencias básicas. Además, esos materiales, en opinión del grupo que los iba a elaborar, debían obedecer a los siguientes criterios:

1. Utilizar las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) en cuanto éstas pueden colaborar para hacer más eficiente el trabajo de gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje, empleándolas como medios de comunicación de esos materiales y como gestoras de los mismos en cuanto permiten acceder a la información[1] y tratarla, diseñar itinerarios de trabajo con los propios materiales, e implementar mecanismos de interacción entre los alumnos, los profesores y los materiales curriculares.
2. Incluir estrategias para la atención a la diversidad, planteando estrategias e incidiendo en los aspectos más esenciales de las competencias, para los que se plantearon diseñar *mecanismos* conducentes a actividades de refuerzo o profundización, y a *itinerarios de trabajo específicos* para la realidad diversa que se encuentra en las aulas.
3. Partir de unos planteamientos didácticos en los que el proceso de aprendizaje se entiende como el de la "construcción" del conocimiento[2] y el de la formación del individuo como ciudadano activo. En este sentido, se pretendía huir de las formulaciones clásicas discursivas[3], en las que el profesor se convierte en la fuente de información más relevante y su discurso en la lógica de la materia que imparte, optando por una metodología en la que el alumno actuase (con una elevada autonomía) como agente del proceso de *su* aprendizaje.
4. Emplear unos contenidos actuales, tanto desde el punto de vista conceptual, como del de los procedimientos que las Ciencias Sociales utilizan para obtener, seleccionar y tratar la información y construir sus propios saberes, que huyesen del academicismo y en los que *los diferentes campos epistemológicos que se incluyen en las Ciencias Sociales apareciesen integrados* de una forma homogénea.
5. Intentar que los materiales pudiesen ser utilizados "directamente" en las aulas *reales* y que lo fuesen por un amplio abanico de profesores, indepen-

1 La utilización de las NTIC como fuente de información o como "*tercer entorno*" (GÓMEZ ANDINO, A y SÁEZ DE VACAS, F.: *Análisis del tercer entorno y su aplicación a la Innovación Tecnológica*, en http://www.oei.es/salactsi/tercer.htm (3 de mayo de 2007)

2 RODRÍGUEZ NEIRA: Teoría y módulos de la enseñanza. Posibilidades y límites, Lérida: ed. Milenio, 199, pág. 289

3 Lo que JOAN PAGÈS (*Un itinerario por el mundo de las competencias en ciencias sociales, geografía e historia, a través de distintos currículos*, en revista Íber, 2007, número 52, denomina metodologías transmisivas", en *Un itinerario*... (op. cit.). En la misma obra, señala que "estamos asistiendo a un cambio de paradigma educativo" que, citando a Merenne (MERENNE, B.: *Didactique de la géographie. Organiser les apprentissages*, Bruselas: ed. De Boeck, 2005), "se trata... de «pasar del *teaching* al *learning*»".

dientemente de su sensibilidad didáctica o de su concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

6. Intentar que el resultado de este trabajo, a pesar de tener una entidad suficiente no fuese un conjunto de materiales cerrado, sino que adoptase un carácter abierto, permitiendo que los profesores que los utilizasen pudiesen modificarlos, emitir sus opiniones y sus críticas o añadir otros materiales complementarios.
7. Los materiales, al menos en parte, debían "experimentarse" en el aula antes de publicarse.

## 2. Competencias básicas y Ciencias Sociales

El Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, en su artículo séptimo[4] fija "las competencias básicas que los alumnos y las alumnas deberán haber adquirido al final de esta etapa", enumerándolas:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

Resulta obvio que, para una correcta formulación de esas destrezas, es necesario un elevado nivel de coordinación interdisciplinar; no obstante, es necesario plantear que aportaciones deben realizar las diferentes materias, particularmente las Ciencias Sociales, para su consecución. En este sentido, se partió de lo señalado en el capítulo "Contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas", del capítulo correspondiente a las Ciencias Sociales, del Anexo II de la Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte de la Diputación General de Aragón, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

4 Siguiendo las orientaciones de la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de Europa sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (Bruselas, 10.11.2005 COM 548 final).

## 3. La elaboración de los materiales curriculares "La ciudad"

A partir de estos planteamientos, se diseñaron y elaboraron los materiales curriculares que se encuentran en la siguiente dirección Web: www.catedu.es/materialesccss. Se optó por este sistema de difusión y publicación porque permitía utilizar esos materiales en el formato digital para el que se habían diseñado y hacerlo de una forma sencilla y asequible.

El punto de partida del conjunto de los materiales fue el estudio de la ciudad (en concreto, de la ciudad de Zaragoza[5] que era el contexto en el que se iban a experimentar), de su percepción, de su representación en mapas y planos, de sus funciones, de sus orígenes y su crecimiento contemporáneo, y de las formas que está adoptando en la actualidad el fenómeno urbano. Para ello se ofrece un menú con los siguientes apartados:

1. Ciudad y área metropolitana
2. La ciudad. Su posición
3. La ciudad y el plano
4. Un paseo histórico por la ciudad
5. El crecimiento contemporáneo de las ciudades
6. La vida en la ciudad.

A partir de los contenidos geográficos sobre el origen de la ciudad y de la constatación de la existencia de diversas fases (tamaño y funciones) en su evolución se abordan los contenidos históricos[6]:

---

5 En la misma línea que otros proyectos de innovación educativa, de entre los que destacamos el estudio sobre la ciudad de Barcelona del "Proyecto Icária" ("Barcelona, como objeto de estudio, es algo concreto y singular en términos de calidad y complejidad. Estos elementos, calidad y complejidad, permiten trabajar temas de carácter geográfico, histórico o social que son reales, concretos y existentes y, partiendo de ellos, hacer posible la construcción de visiones generales de la sociedad, la comprensión de los principales conceptos sociales…" J. PRATS, M. TATJER y A. VILARRASA, *El proyecto Icària: nuevas formas e instrumentos para el conocimiento de la ciudad*, en http://www.ub.es/histodidactica/CCSS/icaria.htm (15 de mayo de 2007)

6 Se intentó imbricar los contenidos de Geografía, Historia, Arte, en fin, de las Ciencias Sociales, en un todo homogéneo organizado no por campos epistemológicos, sino por las finalidades asignadas a los materiales, esto es por las competencias que se pretenden alcanzar. En la misma línea que el Proyecto Icaria para el estudio de la ciudad de Barcelona, aunque el abanico de contenidos no se organizó desde la perspectiva del análisis de la ciudad, sino, como hemos señalado, desde la de las competencias que se pretendían conseguir. Con este planteamiento creíamos que elaborábamos unos materiales de más *sencillo manejo* y más polivalentes cara a su utilización por *otros* profesores. "Dado que la ciudad que pretendemos estudiar es compleja y sus diferentes aspectos no se nos presentan en el formato disciplinar en la que se producen los conocimientos de las diversas ciencias, el Proyecto Icària incorpora como estrategia un planteamiento multidisciplinar, una de las pocas maneras de observar y acercarse "naturalmente" a la realidad" o, más adelante, "pretendemos potenciar un proceso didáctico que tenga como finalidad importante enseñar a

1. A partir de la evolución de las formas urbanas (planos, edificios, etc.) se abordan las características básicas de las diversas fases de la evolución de la sociedad en la que se produjeron.
2. Desde el trabajo con edificaciones singulares testigos del pasado ("Puente de Piedra" sobre el Ebro y palacio de la Aljafería) se eslabonan actividades sobre el tiempo histórico:
   a. Por un lado, el estudio del "tiempo histórico" a través del establecimiento de etapas, relaciones entre las mismas y constatación de los cambios producidos.
   b. Por otro lado, el trabajo sobre temas propiamente cronológicos: unidades de medición, etapas, fases, elementos que las caracterizaron, etc.

Por último, desde la comprensión y el análisis de los elementos que forman parte de los mapas y planos se enlaza con los contenidos de Cartografía que dan lugar a tres apartados:

a) Unos materiales sobre las diferentes formas con las que el hombre ha representado *su imagen del lugar en el que vive*, contextualizándolas en su época.
b) Un conjunto de actividades que pretenden trabajar con "*lo que ha conocido*" del Planeta el hombre y la *precisión* con que lo ha representado, induciendo las causas de ello.
c) Un importante volumen de actividades en las que *se relaciona la imagen del mundo que ha tenido el hombre a lo largo del tiempo, con las formas de pensamiento y con las manifestaciones artísticas* que se dieron en esas etapas.

Para el trabajo con esos materiales se plantean tres opciones, que se dejan en manos del profesor:

1. El trabajo con el conjunto, para lo que se han incluido enlaces que llevan de página en página. Esta se plantea como la forma en la que el propio trabajo con los materiales conduce previsiblemente a un alto grado de consecución de las competencias previstas.
2. El trabajo con segmentos temáticos, que son los seis campos geográficos que aparecen en el menú, más los que se corresponden con los contenidos históricos y artísticos antedichos. Aquí se trata de trabajar con contenidos que se pueden adaptar a los currículos convencionales, pero trabajando aspectos competenciales, aunque no de forma global.

---

elaborar una explicación histórica, geográfica o social que sea coherente con los conocimientos científicos generales de la temática en la que se enmarca cada explicación, sin perjuicio de la consecución de otros objetivos, no menos importantes, ligados a lo que consideramos que debe ser una formación democrática de los ciudadanos…" en J. PRATS, M. TATJER y A. VILARRASA, *El proyecto Icària*… (op. cit.)

3. La posibilidad de trabajar con elementos aislados para utilizarlos (por su supuesta utilidad didáctica) en el marco de una programación ajena. Esta forma de utilizar los materiales no va encaminada a conseguir la adquisición de competencias por parte del alumno, sino simplemente a emplear los materiales por su adecuación a los fines de la programación de cada profesor.

## 4. La experimentación de los materiales

Como ya se ha señalado en el primer capítulo, cuando se comenzó el diseño de estos materiales se planteó la conveniencia de experimentarlos (al menos una parte significativa de ellos) en el aula previamente para comprobar su funcionamiento y evaluar su utilidad como recursos para avanzar en el grado de consecución de las competencias básicas. Esta experimentación se ha llevado a cabo en los meses de marzo y abril de 2007 en el IES "El Portillo" de Zaragoza, en las siguientes condiciones:

1. Se ha trabajado en dos grupos de 3º de ESO, uno (grupo de referencia) ha trabajado con los materiales elaborados y otro (grupo de contraste) ha trabajado con un sistema convencional (profesor, libro de texto, actividades clásicas)
2. Se ha realizado una evaluación previa del grado de aprendizaje en el que se encontraban los alumnos en cuanto a las destrezas y conocimientos asociados a las competencias que se perseguía conseguir con estos materiales.
3. Se ha realizado una evaluación posterior referida a la situación del aprendizaje de esas destrezas después del trabajo con estos materiales o con el "método clásico" (en el grupo de contraste) y se han contrastado y evaluado los resultados.

   Para acentuar la objetividad y validez de la prueba y para evaluar la idoneidad de los materiales en función de la tipología de los alumnos, se ha clasificado a éstos en cuatro rangos en función del grado de consecución de los objetivos[7]; así, comparando los resultados del curso anterior y los de la primera evaluación de este curso se obtuvieron estos cuatro grupos que pretenden delimitar la *actitud hacia el proceso de aprendizaje*:

7 Se parte del hecho de que los objetivos programados son manifiestamente alcanzables por todos los alumnos. El grupo de "alumnos con problemas de índole no escolar" acoge a aquellos que no alcanzan los objetivos por circunstancias extraescolares que afectan muy seriamente a su proceso de aprendizaje. De la misma forma se plantea la hipótesis de que aquellos alumnos con una actitud favorable a aprender (por motivación, por interés, por idiosincrasia, por ambiente familiar, por aptitudes, etc.) son los que, si las estrategias o diseños didácticos son correctos, pueden conseguir sin problemas los objetivos escolares previstos.

a) Alumnos con un rendimiento similar al esperado
b) Alumnos con un rendimiento inferior al esperado
c) Alumnos con un rendimiento muy inferior al esperado
d) Alumnos con problemas de índole no escolar

4. Las condiciones de calidad del entorno de trabajo y de los materiales empleados se ha procurado que fuese similar para que no fuesen impedimentos para un contraste objetivo. Conviene reseñar la idoneidad de la dotación del IES para poder llevar a cabo la experimentación: la existencia de varios computadores portátiles, de Tablet PC, de proyectores, de aulas adecuadas, de agrupamientos convincentes de alumnos[8], de unas instalaciones adecuadas, de una red Wifi suficiente, la implantación del programa PROA (apertura por las tardes del IES con asistencia a alumnos por parte de profesores, uno de ellos miembro del grupo que ha elaborado estos materiales), la apertura de la biblioteca del Centro varias tardes a la semana, todos ellos han sido elementos que han permitido un alto grado de idoneidad en las condiciones en las que se ha llevado a cabo la experimentación. Todos los alumnos han tenido acceso a Internet garantizado, todos han tenido un ordenador a su disposición, todos han dispuesto del material impreso necesario; además, se ha podido trabajar en el aula en unas circunstancias bastante adecuadas.
5. El diseño de las actividades de clase y de los instrumentos de evaluación, así como la propia evaluación, se han llevado a cabo de forma colegiada por los tres profesores miembros del Departamento de Geografía e Historia del IES "El Portillo".
6. En cuanto a la temporalidad de la prueba, se procuró que no interfiriese con las evaluaciones o con la época de máximo esfuerzo de los alumnos; y en cuanto a qué materiales experimentar, se optó por trabajar sobre los relacionados con el paisaje urbano y con el plano y su evolución en el tiempo. Esta decisión ha venido motivada porque esos contenidos permitían abordar competencias relacionadas con los campos del territorio y del tiempo histórico, permitiéndonos una visión más amplia y compleja de los resultados que se pueden obtener con nuestros materiales.

Del planteamiento de las competencias básicas -y las aportaciones que las Ciencias Sociales podían hacer a su logro- comentados antes, se dedujo el siguiente panel de destrezas para medir el grado de su consecución con los materiales elaborados y el contraste con el trabajo en el aula con las actividades y materiales "convencionales":

8 Por agrupamientos convincentes entendemos aquellos que se han realizado con objetivos didácticos, persiguiendo que se implementen dinámicas favorables al aprendizaje y al trabajo, en las que sea posible la atención a la diversidad, etc.

- Localización en planos y mapas
- Localización en la realidad[9]
- Descripción de localización
- Percepción y comprensión de distancias y tamaños
- Percepción sobre el plano o mapa
- Percepción de la información en la realidad

Para medir el estado inicial se pasó a los alumnos una prueba en la que se les pedía que realizasen actividades sobre estas destrezas en un plano (se facilitó uno a cada uno) o sobre su percepción del barrio en el que viven (donde está ubicado el IES). Los resultados fueron, en síntesis, los siguientes:

1. En las destrezas relacionadas con la localización, los resultados obedecieron, en general, a lo esperado (2,59 sobre 5), aunque destacaron varios aspectos:
   a) Los alumnos con un rendimiento académico adecuado (similar al esperado) y los que lo tenían "muy inferior" presentaban un grado de adquisición de destrezas superior al de los que tenían unos rendimientos "inferiores" a lo esperado. Esto nos planteó una disyuntiva: o algo había fallado en el diseño del control o, simplemente, este tipo de destrezas *no tenían nada que ver con el aprendizaje que se lleva a cabo con los métodos académicos convencionales*. Después de analizar detenidamente el caso, optamos por esta última hipótesis, a falta de realizar el control final.
   b) Se presentaron fuertes disparidades individuales (dentro de cada categoría de alumnos) en los resultados, cosa que no suele suceder en sus calificaciones académicas habituales. Esta constatación nos permitió reafirmarnos en nuestra hipótesis de que la formación en esta destreza no se realizaba en el marco de la escuela, sino fuera de ella[10].
2. Las destrezas relacionadas con la descripción de la localización presentaron unos resultados muy significativos: todos los alumnos tenían deficiencias

9 Se ha dado una gran importancia a las actividades de aprendizaje orientadas al desarrollo de destrezas vinculadas con las competencias que permiten la obtención de información de la realidad que rodea al alumno y, por ello, también el análisis e interpretación de ese contexto ("acercamiento, mediante la observación inteligente, al conocimiento de la realidad que facilita una primera visión de ésta; en este acercamiento deberá predominar lo que en ciencia conocemos como una aproximación al conocimiento empírico de la realidad social…" en J. PRATS, M. TATJER y A. VILARRASA, *El proyecto Icària…* (op. cit.)

10 A lo largo de los breves comentarios a los resultados obtenidos va a aparecer redundantemente la noción de aprendizajes *no* realizados en la escuela. Es importante constatar que muchos autores, en los últimos años, están llamando la atención sobre el progresivo alejamiento entre aprendizaje y escuela que se deriva del hecho de que las prácticas escolares y los contenidos que se enseñan tienen poco que ver con la realidad en la que viven el alumno y en la que se da el propio proceso de enseñanza; por ejemplo, SANTIAGO RIVERA, J.A.: *Enseñar Geografía para desarrollar el pensamiento creativo y crítico hacia la explicación del mundo global*, en www.ub.es/histodidactica.

importantes a la hora de ser capaces de interpretar y comunicar "dónde se localizan" los elementos representados en un plano o un mapa. Los resultados hablan por sí solos: 0,71 sobre 5. Pormenorizando:

a) Se observó un amplio grupo de alumnos cuya adquisición de esta destreza era cero, y la gran mayoría presentaba cifras inferiores a 1.
b) De nuevo no hubo un paralelismo entre los rendimientos académicos y los resultados observados en el control.
c) Relacionando el aceptable grado de consecución de la destreza "localización" y el lamentable grado de "descripción" se llegó a la conclusión de que el aprendizaje en esta última destreza, que requiere de la formación en los procedimientos de *manejo de los parámetros* geográficos y de *interpretación de lo representado,* no se realizaba en el aula ni tampoco fuera de ella. Como causas se planteó la hipótesis de que requiere la formación en una cierta *metodología* geográfica de obtener y procesar la información y la formación en el trabajo con un cierto grado (no inadecuado para la edad de los alumnos) de pensamiento formal.

   Ambos requerimientos formativos, interpretamos, sólo pueden darse en el ámbito de la escuela, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje adquiere un sentido crítico y consciente, mientras que la destreza "localización" se puede realizar, de forma *intuitiva* en el ámbito de la vida cotidiana, donde aparecen planos y mapas con los que el alumno y su familia "conviven".

3. La formación en lo que hemos denominado "percepción y comprensión de distancias y tamaños" presentó unos resultados muy buenos y muy superiores a lo que esperábamos (3,38 sobre 5), lo que, de forma inequívoca, nos condujo a interpretar que la formación en esta destreza sí que se realizaba en el aula en las que llamamos "metodologías convencionales". La percepción de las distancias y la interpretación de las escalas y proporciones son destrezas a las que colaboran diferentes materias: las Ciencias Sociales, Matemáticas, Ciencias Naturales, Tecnología, etc. y también son destrezas utilizadas (seguramente de forma intuitiva) en la vida cotidiana. En este punto las categorías aplicadas a los alumnos coincidían aproximadamente con las que se deducían de la aplicación de este control.
4. Las destrezas relacionadas con la percepción de la información contenida en un plano presentaron unos resultados ligeramente inferiores a lo esperado (2,28 sobre 5), observándose, de nuevo, una clara disimetría con los resultados académicos, lo que fue interpretado en el sentido antedicho.
5. Muy diferentes fueron los resultados obtenidos en lo referente a las destrezas que tienen que ver con la obtención e interpretación de la información

geográfica contenida en la realidad cotidiana del alumno. Los datos globales suponían una formación muy inferior a lo esperado (1,88 sobre 5) y el reparto por categorías mantenía una cierta simetría con los resultados académicos. La hipótesis explicativa es que estas destrezas no se están aprendiendo ni en el aula ni en la vida cotidiana del alumno; al menos, no se están aprendiendo en la medida necesaria. De la importancia de estos aprendizajes no es necesario hablar, dado que suponen el elemento básico en la construcción del conocimiento. Es más, la ausencia de estos aspectos formativos básicos, pensamos, conduce los procesos educativos al callejón de lo memorístico y de lo pasivo, dado que sitúa al alumno ante unas tareas que él no puede resolver sin la ayuda de una "autoridad" que, en forma de profesor o de libro, le diga lo que tiene que hacer (la alternativa es situar al alumno ante actividades "banales" que no requieren por su parte ninguna *actividad*), pues carece de instrumentos para codificar e insertar el conocimiento que está adquiriendo en el marco de sus interrelaciones con el entorno o el medio en el que se desarrolla su vida.

6. Los resultados obtenidos para el grupo de contraste en los diferentes aspectos evaluados no presentaron apenas diferencias con los del grupo de referencia.

El método el trabajo para el grupo de referencia fue el siguiente:

1. Del conjunto de los materiales, se seleccionaron unos cuantos que giran en torno a los temas: "la ciudad y el plano", "evolución histórica y plano", "crecimiento contemporáneo de la ciudad" y "el paisaje urbano.

   Además, presentaban enfoques "competenciales", mecanismos de atención a la diversidad y una variedad de tipos de actividad. Estos materiales se enlazaron desde la página Web del Instituto (www.ieselportillo.com), en la sección del Departamento de Geografía e Historia –Materiales Didácticos- donde están alojados materiales y enlaces para otros temas y cursos. Para dejar el tema más claro se repartió a cada alumno una hoja con las direcciones concretas que enlazaban los materiales[11], además se explicó detenidamente lo que había que hacer y como hacerlo.

11 *Ciudad y Plano*:
http://www.catedu.es/materialesccss/ciudad_plano/pLANO_INDEX.htm
Evolución histórica:
http://www.catedu.es/materialesccss/Historia_ciudad/Historia_ciudad_index.htm
http://www.catedu.es/materialesccss/Historia_ciudad/Historia_ciudad_evol.htm
El crecimiento de Zaragoza:
http://www.catedu.es/materialesccss/crecimiento/Crecimiento_Zaragoza.htm
*El paisaje urbano:*
http://www.catedu.es/materialesccss/crecimiento/paisaje/paisaje_general.htm

2. Se estableció la siguiente dinámica:
   a) Se dejaron dos o tres días para que los alumnos, desde su casa o en el Instituto por las tardes, pudiesen entrar en los materiales y navegarlos, señalando al profesor las dificultades de acceso que se les planteaban, éste en el aula, con la ayuda de un ordenador portátil y de un proyector, ayudaba a resolver estos problemas, que fueron muy pocos y tuvieron más que ver con las dificultades que suscitan los sistemas de seguridad de los ordenadores, que otros de software o de acceso a Internet. Una vez comprobado que *todos* los alumnos podían acceder sin dificultad y que, por las tardes, se podía atender a aquellos que presentaban notables faltas de destreza en la navegación por Internet (estas dificultades se subsanaron prontísimo), se pasó a la realización de las actividades.
   b) Se dejaron dos semanas para que los alumnos fuesen haciendo en su casa las actividades, escribiendo los resultados en su cuaderno o en folios y utilizando el hardware del Instituto en los casos que estimasen oportunos. Mientras tanto, en el aula se iban resolviendo las dificultades que surgían que eran muy pocas: alguna duda sobre que itinerario a tomar allí donde los materiales dan opción al alumno y el planteamiento de alguna actividad que no fue comprendido del todo por algún alumno o alumna. Se dejó claro que el trabajo podía ser individual o en grupo (máximo de tres personas), pero que había que hacer constar esa circunstancia y que los resultados debían llevarse a la puesta en común-control por escrito de forma individual.

      A la par, en colaboración con el Departamento de Actividades Complementarias y Extraescolares, se realizó una exposición fotográfica en el IES sobre la realidad actual y la evolución urbana del entorno del Instituto (de la zona en la que está ubicado en el barrio de Delicias, de Zaragoza). Un conjunto de varias decenas de fotografías antiguas y recientes de calles, edificios y paisajes significativos en las que se observaba claramente su evolución y cambios, que además se resaltaban en unos sencillos carteles que acompañaban a cada grupo de fotografías. La exposición fue visitada por el grupo de referencia y por el de contraste. En un primer momento, el profesor realizó una breve explicación de los cambios en la tipología urbana en las ciudades españolas en el siglo XX. De las características de las sociedades urbanas en el mismo siglo y de los elementos básicos que conforman los paisajes urbanos. Se trataba de dotar de los instrumentos básicos para poder comprender e interpretar la evolución del barrio. Durante las tres sesiones siguientes de clase los alumnos, acompañados por el profesor, visitaron la exposición

y realizaron un trabajo sobre la misma, siguiendo un guión en el que se pedía que el alumno[12]:

1. Seleccionar, de entre todos los temas fotografiados, tres que tuviesen imágenes de "antes" y de "ahora", indicando el tema o título de las fotografías y la fecha en la que habían sido tomadas, y explicando brevemente el motivo por el que había seleccionado estos temas fotografiados.
2. Analizar los diferentes paisajes urbanos reflejados en las fotografías: sus calles (calzadas y aceras, su forma, su tamaño, sus funciones), edificios (sus funciones, su tamaño, su edad, su aspecto), mobiliario urbano, zonas no edificadas (su aspecto, su función), vehículos (su número, su función, su edad, sus características), personajes, actividades que se desarrollan.
3. Comparar las diversas fotografías (antes y ahora) y señalar los aspectos comunes y los diferentes.
4. Reflexionar e intentar explicar: las causas de las transformaciones producidas y las consecuencias que estas transformaciones han podido tener para la vida de los habitantes del barrio de Delicias y para las actividades que se desarrollan en el propio barrio.

c) Pasadas las dos semanas, se comenzó el control de los resultados. Con la ayuda de un ordenador portátil, en un aula con un proyector y pantalla se llevó a cabo la puesta en común de los resultados. Todos los alumnos habían realizado las actividades y sólo se habían constituido tres grupos (nueve alumnos).

Para llevar a cabo esta puesta en común se dejó que un alumno llevase el peso de la realización de una parte de las actividades, mientras los demás hacían sus aportaciones o correcciones que estimasen oportunas. El profesor se limitaba a moderar o a incentivar la participación[13]. El

12 Se ofrecía la ayuda de algunas páginas de los materiales:
Una explicación de la evolución de la ciudad:
http://www.catedu.es/materialesccss/crecimiento/Ayer_hoy/Ayer_hoy_instructor/Ayer_hoy_instructor.htm
Sobre análisis y comentario de paisajes urbanos:
http://www.catedu.es/materialesccss/crecimiento/paisaje/paisaje_indice.htm
Una selección de las fotografías de la exposición para ver en casa:
http://www.catedu.es/materialesccss/crecimiento/Ayer_hoy/Ayer_hoy_paseo/Ayer_hoy_paseo.htm

13 ROMERO MORANTE, J. y LUIS GÓMEZ, A. en JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, A. *et al.* (Coords.). E*tnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación.* Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos / Sociedad Española de Historia de la Educación, 2003 o J. PRATS (op. cit.)

nivel de participación fue bueno, aunque era una actividad poco usual para los alumnos y creemos que no puede durar más de treinta minutos por clase. Ha sorprendido el espíritu cooperativo del grupo, siendo de destacar que, exceptuando la categoría de alumnos con resultados "muy inferiores a lo esperado", que encontraban serios problemas para integrarse en la dinámica *autónoma* del grupo, y que necesitaron de la intervención moderadora y motivadora del profesor (dinámica *modificada*) para que no se segregasen, los demás lo han hecho bastante bien y con intervenciones bastante acertadas.

Mientras el grupo de referencia realizaba estas tareas, el grupo de contraste seguían con sus clases convencionales: partiendo de los contenidos del libro de texto[14] el profesor explicaba los contenidos, ayudaba en la tarea de esquematizarlos, se realizaban las actividades del libro y algunas otras y, sobre todo, se utilizaba el ejemplo de Zaragoza y, preferentemente, del barrio de Delicias (donde está ubicado el IES y la residencia de la inmensa mayoría de los alumnos) para esas explicaciones y esas actividades. Para ello se dotó a los alumnos de materiales adecuados, procurando que ni la falta de conocimientos ni los diferentes medios fuesen un obstáculo para una medición precisa de los resultados obtenidos.

Al finalizar las actividades se realizaron las pruebas de evaluación final, que consistieron en volver a evaluar las destrezas antes reseñadas, trabajando sobre el mismo plano y, ahora, como materiales de apoyo, una fotografía de satélite de la ciudad, fragmentos aumentados del plano y varias fotografías actuales de varias zonas de la ciudad[15], que se proyectaron desde un ordenador.

Los resultados obtenidos se pueden resumir en:

1. Los alumnos del grupo de referencia han mejorado sustancialmente en el manejo de las NTIC como instrumentos para buscar y tratar la información, valorando positivamente su utilización.
2. El aprendizaje de contenidos conceptuales ha sido similar en el grupo de referencia y en el de contraste, siendo necesaria una aclaración: el grupo de contraste ha adquirido más conceptos de carácter general o abstracto y menos de carácter interpretativo. Esto es, saben mejor la definición de "jerarquía urbana" pero no saben aplicar ese concepto a la realidad de ciudades de distinto tamaño, por ejemplo.
3. Los alumnos del grupo de referencia han mejorado en el aprendizaje de las destrezas asociadas a las competencias con las que se pretendía trabajar. Es

14 ALBET MAS, A, BENEJAM ARGUIMBAU, P, CASAS VILALTA, M, COMAS SOLÉ, P Y OLLÉR FREIXA, M.: *Limes 3. Ciencias Sociales, Geografía*, Barcelona: ed. Vicens Vives, 2003

15 Pueden verse dichos materiales de apoyo en: http://www.catedu.es/materialesccss/crecimiento/paisaje/San_Jose/ Paisaje_San_Jose.htm

cierto que, dado el volumen de las actividades realizadas y del corto período de tiempo del que se ha dispuesto, no se han perseguido grandes "logros", pero también lo es que ciertas deficiencias observadas en el control previo ahora manifiestan menor intensidad o aparentemente al menos han sido resueltas (en el caso concreto de las requeridas para esta experimentación). El grupo de contraste no ha manifestado cambio alguno en este aspecto.

4. Los rendimientos globales, en este grupo de actividades, han mejorado en el grupo de referencia, y se han mantenido en el de contraste; aunque sólo una experimentación más prolongada y completa de los materiales elaborados podrá determinar el papel que en dicha mejoría han jugado la novedad de la actividad (por su mayor capacidad de motivación) y los materiales didácticos empleados. También creemos pertinente una aclaración: los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje (aquellos que obtienen resultados "muy inferiores" a lo esperado) presentan *inicialmente* menores rendimientos que con métodos convencionales. Las razones, pensamos, tienen que ver con que la utilización de las NTIC plantea un aumento en el volumen de trabajo para aquellos alumnos o alumnas que no están familiarizados con ellas o que *ya tenían* problemas con el trabajo convencional al que estaban acostumbrados, y con el hecho de que la novedad de los métodos ocasiona a esta categoría de alumnos dudas y perplejidades que, en muchos casos, pueden incidir negativamente en su autoestima.

### Cuadro resumen de los resultados obtenidos en las pruebas inicial y final.

**EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA**

| Prueba inicial | Localización (1,2,3,4,5,6) | Descripción-localización (7,8,9) | Distancias (10,11) | Percepción en el plano (12,13,14,15,16) | Percepción en la realidad (17,18,19) | Total individual |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *Grupo de referencia* | | | | | | |
| Alumnos con un rendimiento similar al esperado | 3,03 | 1,11 | 3,75 | 3,03 | 2,72 | 2,75 |
| Alumnos con un rendimiento menor al esperado | 2,31 | 0,39 | 4,17 | 1,40 | 1,33 | 1,81 |
| Alumnos con un rendimiento muy inferior al esperado | 3,04 | 0,75 | 1,88 | 2,85 | 1,50 | 2,26 |
| Alumnos con problemas de índole no escolar | 2,83 | 0,00 | 2,50 | 0,80 | 1,67 | 1,63 |
| *Grupo de contraste* | | | | | | |
| Alumnos con un rendimiento similar al esperado | 2,97 | 1,00 | 3,83 | 3,17 | 2,72 | 2,76 |
| Alumnos con un rendimiento menor al esperado | 2,08 | 0,39 | 4,00 | 1,70 | 1,44 | 1,82 |
| Alumnos con un rendimiento muy inferior al esperado | 2,31 | 0,81 | 1,83 | 2,47 | 1,63 | 1,96 |
| Alumnos con problemas de índole no escolar | 2,00 | 0,00 | 2,50 | 1,40 | 2,33 | 1,63 |

| Prueba final | Localización (1,2,3) | Descripción-localización (4,5,6) | Distancias (7) | Percepción en el plano (8,9,10,11,12) | Percepción en la realidad (13,14,15,16,17) | Total individual |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *Grupo de referencia* | | | | | | |
| Alumnos con un rendimiento similar al esperado | 4,22 | 3,50 | 5,00 | 4,13 | 3,80 | 3,99 |
| Alumnos con un rendimiento menor al esperado | 3,67 | 2,78 | 5,00 | 3,10 | 2,57 | 3,10 |
| Alumnos con un rendimiento muy inferior al esperado | 3,33 | 2,17 | 4,50 | 2,95 | 2,25 | 2,76 |
| Alumnos con problemas de índole no escolar | 4,00 | 1,00 | 5,00 | 1,40 | 1,80 | 2,12 |
| *Grupo de contraste* | | | | | | |
| Alumnos con un rendimiento similar al esperado | 3,17 | 1,00 | 3,83 | 3,17 | 2,30 | 2,57 |
| Alumnos con un rendimiento menor al esperado | 2,11 | 0,39 | 4,00 | 1,70 | 1,73 | 1,69 |
| Alumnos con un rendimiento muy inferior al esperado | 0,96 | 0,27 | 3,00 | 1,27 | 0,83 | 1,94 |
| Alumnos con problemas de índole no escolar | 1,67 | 0,00 | 2,50 | 1,40 | 0,40 | 0,94 |

**La valoración del grado de consecución de los objetivos marcados para las actividades se estima de 0 a 5**

# NUEVAS LEYES EDUCATIVAS, VIEJOS CONTENIDOS Y LA NECESIDAD DE LAS LLAMADAS NUEVAS CULTURAS Y LAS NUEVAS ÉTICAS

Francisco Zamora Soria
*Universidad de Castilla-La Mancha,*
*Departamento de Geografía y Ordenación del Territorio.*
*Escuela Universitaria de Magisterio, Ciudad Real.*

## 1. Nuevas leyes educativas, viejos contenidos

En los últimos años hemos vivido una serie de cambios de leyes en materia de educación más relacionados con las pugnas de los partidos políticos que con un deseo real de mejorar el sistema actual. Es más que aconsejable que leyes tan trascendentes como éstas surjan del consenso y de la participación de los denominados agentes sociales.

Sin embargo, en los últimos años no ha sido así. Algunos autores (BERNECKER y MAIHOLD, 2007; eds) hablan de que nos encontramos directamente en otro período histórico diferente al inmediato anterior. Se trata de la **polarización**. La denominación resulta tan acertada que no necesita más explicaciones. Se están produciendo capítulos sorprendentes de una especie de objeción de comunidades autónomas y a la par de determinados colectivos o incluso particulares. Con verdaderos artificios o ingeniería burocrática y legal se está evitando poner en práctica determinadas partes de la ley. Tal vez lo más llamativo desde un punto de visto mediático sea la polémica sobre Educación

para la Ciudadanía. No es sin embargo el único "capítulo" que enfrenta a los dos grandes (numéricamente) partidos políticos ni a las administraciones regionales ni a determinados sectores como una parte de la iglesia católica o una parte de los colegios privados o a algunas universidades. En este ambiente de enfrentamiento y de politización o "partidización" de la Educación se entiende ese proceso frenético de aprobar leyes para después posponerlas y sacar otras... con diferencias irrisorias en muchos casos y con el desaprovechamiento de la ocasión para abrir debates que merezcan la pena ser considerados como democráticos. A esta vorágine legislativa le sigue la polémica, el malestar de una parte considerable de la sociedad y la eterna amenaza de ver nuevos cambios en el momento en que se produzcan relevos en los respectivos gobiernos bien nacionales como autonómicos. Igualmente sorprendente es que cuando se han alcanzado los niveles más altos de la historia de España en cuanto a logros educativos, cualitativa y cuantitativamente hablando, aparezca la peor opinión pública y la peor valoración social y política también de nuestra historia sobre el servicio público que llamamos Educación. A este respecto es muy interesante el trabajo de ESTEVE, J.M. (2004) con el expresivo título de "*La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*."[1] En este ambiente actual de crítica destructiva hacia un sistema que ha mejorado muy considerablemente en los últimos años, en el que los llamados medios de comunicación social lanzan sus noticias (o diatribas), sus polémicas, sus tópicos, sus inercias de consumo en masa y de repetición masiva de mensajes...en ese ambiente casi caótico, alarmante y alarmista, se presentan nuevas leyes justificándose como la solución a problemas tal vez irresolubles desde el sistema educativo y como sustitutas de supuestas malas leyes anteriores que no funcionaron. Una suerte de planes "*renove*" de la educación...si se me permite la comparación.

Ante las visiones más negativas puede resultar esclarecedor echar la vista atrás hacia cuando se quiera y comparar. Podemos comparar la escuela pública actual con la escuela pública de la recién superada transición o alejarnos más, hasta llegar a los diferentes períodos de la Dictadura, de la República o de la Dictadura de Primo de Rivera, o de antes si se quiere. Libros como los BELLO nos darán una imagen muy real de aquellos tiempos pasados pero de ninguna manera mejores. Después de ese período y a pesar de los loables esfuerzos de cientos de miles de personas o millones, de gobiernos y ministerios mejores o peores, de logros y avances...llegamos al día de hoy. Es incuestionable la impresionante mejora del sistema educativo pese a quien pese. Si lo que subyace detrás de las críticas al sistema es un deseo de privatizar resulta evidente cuál

1 ESTEVE, José María (2004) "*La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*". Papeles de Pedagogía, Paidós, Barcelona, 262 págs.

debería ser el posicionamiento de los/las profesionales que creemos en el sistema público. Si por el contrario las críticas se hacen desde la lealtad y el deseo de mejorar, bienvenidas sean, pero deberán pasar por el tamiz de la referida e incontestable realidad.

El manejo de informes comparativos y evaluaciones suele ser harto frecuente tanto en los diferentes medios como en ámbitos políticos, profesionales, académicos e incluso en la denominada "calle" o vida cotidiana. Conviene aclarar que no se suele especificar de qué informes se habla ni se sabe más que "España está en los lugares de cola de la Unión Europea" pero no se especifica en qué parámetros…ni quién elaboró esos informes ni cómo ni quién los publicó…Tópicos y falsos conceptos como el del "fracaso escolar" se usan a diario en todos los medios y por una cantidad ingente de personas que no saben en verdad de lo que hablan…pero cuyo discurso va calando. Incluso en la justificación de la LOE se habla de documentos no citados como en la pág. 17159

> Algunas evaluaciones internacionales recientes han puesto claramente de manifiesto que es posible combinar calidad y equidad y que no deben considerarse objetivos contrapuestos

En este ambiente de crítica, de polémica, de intenciones no confesadas, de intereses de todo tipo…una nueva ley de educación abre unas expectativas tal vez desproporcionadas en unos y la total desconfianza en otros. Además, en un tercer grupo se encuentran muchos profesionales entusiastas para los que se abre un proceso de reflexión y trabajo con el fin de aportar lo que humildemente se pueda. Las diferentes administraciones elaboran libros blancos (al menos desde 1968, que nos conste) y procesos de participación de los diferentes sectores implicados directamente. Parece la oportunidad idónea para que conceptos repetidos hasta la saciedad como democracia o participación ciudadana tomen sentido pleno. En algunos casos se forman grupos para hacer las aportaciones pertinentes. En otros casos se procede individualmente. El final, de alguna manera, suele ser menos gratificante de lo esperado. Apenas algún que otro detalle puede verse modificado en textos que parecen ya aprobados de antemano. Son oportunidades únicas para promover, como se decía, la reflexión y la participación pero cada nueva ley deja una estela más aciaga tras de sí. Hemos vivido en primera persona esa participación activa aportando "alegaciones" con diferentes propuestas por las que hemos recibido la felicitación personal por el trabajo bien hecho mientras nos informaban desde una de las grandes editoriales de libros de texto que los libros ya estaban en la imprenta y desde la autoridad educativa en cuestión ya estaba pactado el texto final (salvo puntos y comas) con las editoriales.

## 2. No existe un sistema de actualización que pueda merecer esa calificación o consideración…

Si estudiamos la legislación educativa actual podemos observar como no existe ningún procedimiento o sistema de actualización. Las leyes hacen referencia a la formación permanente del profesorado (Artículo 56 de la LOGSE, por ejemplo) Resulta evidente que las diferentes ciencias o disciplinas o campos del saber van avanzando o si se prefiere, van modificándose casi a diario. La literatura científica es muy abundante así como los eventos de prestigio internacional en torno a cada una de las diferentes disciplinas. Cabría preguntarse qué llega de esos avances a la sociedad a través de medios como las televisiones, radios o periódicos. En numerosísimas ocasiones llega la anécdota desvirtuada y trivializada hasta límites insospechados Si trasladamos esa pregunta al sistema educativo la respuesta puede ser demoledora. Existen diferentes modalidades de formación del profesorado confiadas al buen hacer de cada sujeto en gran medida y a una oferta variada que abarca desde los Centros de Profesores (con todas las diferentes denominaciones y variantes como CEP´S, CFIE´s, CPR´s), los centros educativos o grupos de profesores de los mismos centros, los sindicatos, empresas privadas, facultades y escuelas universitarias u otras instituciones. Se habla de diferentes modalidades de formación como los cursos, seminarios, grupos de trabajo…Se habla de formación permanente del profesorado o de actividades de *actualización científico-didáctica* (en lo sucesivo **ACD**) pero verdaderamente se trata de un abigarrado tejido en el que casi todo cabe y en el que resulta más que complejo encontrar una lógica tendente a ese objetivo de la formación y actualización del conjunto del profesorado. Si analizáramos al azar la formación de diez, cien o mil profesores y profesoras podríamos obtener sorprendentes resultados que demostrarían que se han formado fundamentalmente en aspectos muy relacionados con sus campos personales de interés o dependiendo de la oferta educativa y que se han ido realizando actividades en muchas (demasiadas) ocasiones, inconexas. A veces se habló de "cursillismo" como crítica al sistema en boga y desde las instituciones se presentaban u ofertaban líneas maestras o prioritarias con el deseo loable de orientar y "dirigir" esa formación.

Lo cierto es que un/a profesor/a que imparta el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural durante treinta años de docencia puede estar impartiendo unos conceptos que podrían ser considerados hoy como obsoletos. La legislación educativa se presenta "parca", las nuevas leyes no presentan avances significativos y las editoriales (empresas privadas y en ocasiones con características tan particulares como formar parte de multinacionales, entramados empresariales complejos u organismos como la Iglesia Católica) no parecen ser las adecuadas para ir realizando esa actualización tan deseable como deseada y no conseguida plena-

mente. No sería justo trasladar la idea de inmovilismo o de falta de interés y de evolución o de actualización hacia un colectivo en general en continuo movimiento y que es el verdadero artífice de esas mejoras de las que hablábamos antes. Se trata más bien de hacer visible esa realidad de falta de sistemas verdaderamente válidos de actualización. Tal vez un ejemplo pueda servir para aclarar la situación. Las teorías darwinistas proceden del siglo XIX sin embargo, tanto las teorías de Darwin como las de Wallace sobre el origen de las especies y el evolucionismo no llegarían a las escuelas hasta mediados del siglo XX en el caso español. Los inicios a mediados del siglo XIX fueron difíciles y traumáticos y probablemente sólo en la Institución Libre de Enseñanza se habló de estos temas en aulas de Primaria o Bachiller. Pero hoy, en algunos estados del conocido como "cinturón bíblico" estadounidense, hablar de estos temas es sinónimo de verse envuelto en la polémica y sentado en el banquillo de un juzgado. La estructura del planeta Tierra o temas de paleontología son aún vetados por amplias y poderosas sociedades. Existen páginas web dedicadas al tema con el expresivo nombre de "Ciencia contra la evolución" (*www.Scienceagainstevolution.org*). Aquí pueden estar sucediendo situaciones similares con temas relacionados con el entorno y su conservación y otros relacionados con los valores o determinados aspectos de la vida cotidiana. Así, posicionamientos profesionales ante temas como la construcción de un aeropuerto privado en una ZEPA, la oposición a la construcción de más trasvases de agua en una tierra como Castilla-La Mancha que supuestamente ha hecho bandera contra los trasvases, la defensa de ríos o volcanes o acuíferos que están siendo destruidos o esquilmados, con un soporte científico y didáctico es sencillamente, un verdadero problema. Las leyes y la ciencia pueden decir algo pero eso no es trasmisible en los medios y en el sistema educativo venciendo algunas dificultades.

## 3. Las administraciones educativas no han arbitrado sistemas de ACD

Las administraciones educativas no han arbitrado sistemas de ACD por que carecen de un mecanismo medianamente flexible y acorde con la época de cambios rápidos que vivimos ("*La sociedad líquida*" de Zygmunt Baumann o "*La era de la información*" o infosfera de Manuel Castells). Puede correrse el riesgo de confiar esa ACD a los recientes cambios de leyes pero la realidad se muestra elocuente al respecto ya que son precisamente los contenidos los que menos han cambiado en general. Más lógico parece que se deba legislar específicamente en ese sentido, contando con el consenso y haciendo partícipe sobre todo a los agentes que más tengan que decir en cada caso. Una vez legislado sobre el tema parece evidente que se deba llegar a la totalidad del

profesorado y demás sectores implicados y se organicen las actividades pertinentes y verdaderamente necesarias para que se concrete la ACD mencionada. Las diferentes leyes han venido recogiendo esa necesidad de formación permanente del profesorado y se estableció incluso como obligatoria para poder conseguir determinados complementos económicos pero sin que sea una verdadera ACD.

## 4. La necesaria adaptación a los entornos concretos: los municipios, barrios,…

Los conocidos en la literatura al uso como "los hombres de la ILE" (entre los que había algunas y muy destacables mujeres) decían que había que huir de los libros de texto que se interponían entre el alumnado y la realidad. Lo decían y lo ponían en práctica con sus laboratorios y gabinetes y sus clases prácticas y vivenciales y sus salidas al entorno. Y lo defendían en eventos internacionales. Decía Cossío:

> "por el río y los cerros de nuestro pueblo, llegamos a conocer el Nilo y el Himalaya. Y sin el relieve de nuestra comarca, sin su clima, sus rocas, sus árboles, sus animales, sus paisajes, sus habitantes, sus cultivos, sus pueblos, sus caminos, sus talleres, sus tiendas, sus costumbres, sus autoridades, sus fiestas religiosas, sus diversiones, sus monumentos, sus cantares, sus ferias, sus posadas, sus comidas, sus trajes, su civilización, en suma, nos sería imposible representarnos el resto de la Tierra, con la vida y la infinita riqueza que en ella se producen"[2]

Igualmente contrario a los libros de texto era el polifacético Eduardo Benot y Rodríguez (1822-1907) a quien quiero recordar especialmente por ser éste el centenario de su muerte. En una obra publicada por primera vez en 1862 arremetía contra el uso y abuso de los libros de texto. Su libro sigue teniendo vigencia en algunos aspectos, siglo y medio después. Además de escribir otras muchas obras fue el fundador del Instituto Geográfico y Estadístico durante la I República Española.

Sin embargo, la realidad actual de las aulas de Educación Primaria dista mucho de esta concepción. Es el libro de texto el hilo conductor. Los documentos del centro como los proyectos educativos y los proyectos curriculares, (PE´s y PC´s) -una buena oportunidad para fijar o adaptar la realidad circundante- suelen ser demasiado esquemáticos y no profundizan ni interrelacionan las potencialidades

2 COSSÍO, M.B. (1906, Nº 558) citado por MARTÍN RUANO, Sebastián (2003) "*El estudio del Medio Ambiente en la Institución Libre de Enseñanza. Un antecedente de Educación Ambiental en España*" UNED Ediciones, Madrid, 369 pp. pág. 255.

del municipio o la comarca o provincia. Otros documentos como la Programación General Anual y el Documento Organizativo del Centro (PGA y DOC) suelen aportar listados de actividades concretas a realizar a lo largo del curso.

Destaca esta realidad con los enunciados de las leyes que han ido dejando claro el tema. La LOGSE, en el artículo 57, decía:

> 1. Los centros docentes completarán y desarrollarán el currículo de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades de enseñanzas en el marco de su programación docente.
>
> 2. Las Administraciones educativas contribuirán al desarrollo del currículo favoreciendo la elaboración de modelos de programación docente y materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y del profesorado.
>
> 3. Las Administraciones locales podrán colaborar con los centros educativos para impulsar las actividades extraescolares y promover la relación entre la programación de los centros y el entorno socioeconómico en que éstos desarrollan su labor.

Y en términos parecidos se expresan la LOCE en su artículo 68 y la LOE en los artículos 120 y 121.

Ahora ya se habla de proyectos educativos y en los mencionados artículos se habla de la necesaria adaptación a las "*características del entorno social y cultural del centro*". Podría haberse añadido *"natural*" a ese enunciado y hubiera quedado mucho más completo.

## 5. Pero, ¿a qué actualización científico-didáctica nos referimos?

La actualización científico-didáctica de la que hablamos y que proponemos se refiere por un lado a Educación Primaria y por otro al ámbito de la Geografía y la Historia con relación al área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. Se trata de presentar al profesorado -a todo el profesorado ya que en realidad cualquier profesor/a puede o podría tener que impartir el área mencionada- por un lado un currículo más acorde con los tiempos que corren, más "transversalidado" pero no desde la iniciativa personal del profesorado más o menos concienciado sino desde los planteamientos legales como los reales decretos y los decretos de currículo. Por otro se trata de partir verdaderamente de lo cercano para lo que hace falta una formación específica que no se ha proporcionado desde las escuelas de Magisterio ni los actuales planes de estudios pueden garantizar. La ACD es (debería ser) menos conceptual en algunos casos y más

procedimental y actitudinal. No se trata, como se podría pensar, de "estar a la última" en cuanto a avances geográficos sino de cambiar algunas concepciones. Como ya he dicho, entre otras dificultades a salvar están los libros de texto, es decir los grandes intereses que hay detrás de ellos (obsérvese la "personalización" que se produce al hablar de simples objetos).

Se trata de concepciones suficientemente respaldadas por una parte importante de la comunidad científica y en ocasiones de incluso realidades con soporte legal como el caso de la Red Natura 2000.

Hay un aspecto verdaderamente chocante en la LOE y que se puede considerar como error desde un punto de vista científico o simplemente geográfico, biológico, biogeográfico, ecológico, ambiental o natural o incluso legal. Se trata del artículo 2 de la ley referente a los "Fines" del sistema educativo español. El epígrafe "e" dice:

> La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.

La redacción podría haber sido más afortunada en general pero desde luego lo que es un error es esa mención tan decimonónica a los espacios forestales en especial. Parecería más importante presentar una visión de conjunto, de interrelaciones e interdependencias, de concepción o enfoque holística (exceptuando algunos aspectos relacionados con la religión y la espiritualidad de algunos seguidores y defensores de este enfoque). No tiene sentido esa especial recomendación "forestalista" frente a otros elementos, conjuntos, seres, ecosistemas o paisajes... Precisamente las leyes y diferentes legislaciones actuales en materia medioambiental hacen hincapié en esa concepción total en la que se valora todo y no sólo algunos aspectos o elementos. En un escrito dirigido a diferentes periódicos de tirada nacional presentaba mis objeciones a este planteamiento y proponía que se le diese el tratamiento de error y se publicase por lo tanto una corrección de errores lo antes posible en el BOE. Evidentemente mis escritos no fueron publicados por ningún medio argumentando que recibían muchos trabajos a diario y era imposible publicarlos todo.

Las propuestas concretas se refieren a los siguientes temas:

*La Nueva Cultura del Agua*

Si nos fijamos en los diferentes textos legales, se da un tratamiento específico al agua tanto desde un punto de vista físico-químico como geográfico y desde los valores con la recomendación expresa del ahorro del agua. Sin embargo conviene remarcar la vital importancia de este elemento en la Naturaleza

y las diferentes concepciones que ha habido hasta ahora en la sociedad en general y en el sistema educativo en particular. Los textos legales presentan concepciones utilitaristas poco acordes con la llamada Nueva Cultura del Agua, surgida fundamentalmente de la Universidad de Zaragoza y de diferentes colectivos ecologistas y grupos de afectados como COAGRET (Coordinadora de Afectados por Grandes Embalses y Trasvases). Los dos autores más representativos son Francisco Javier Martínez Gil y Pedro Arrojo Agudo aunque ya son muchos los que han trabajado y están trabajando en el tema en consonancia con lo que está ocurriendo en otros países como Estados Unidos o en los diferentes estados miembros de Europa. Se puede por lo tanto hablar de un corpus científico que debe llegar a las escuelas universitarias y facultades así como a los colegios (todos los colegios) e institutos y todo el profesorado y alumnado. Evidentemente se tienen que arbitrar las medidas legales para conseguirlo y que los ubicuos libros de texto incorporen este tema.

*La Nueva Cultura del Territorio*

Algo parecido al tema anteriormente expuesto es el de la Nueva Cultura del Territorio pero cuenta con menor tradición temporal y se ha trabajado menos. Se lanzó hace dos años el Manifiesto por una Nueva Cultura del Territorio y ya se han celebrado eventos académicos y producido publicaciones de gran interés.

*La red Natura 2000 y la nueva concepción del territorio*

Tampoco aparece la Red Natura 2000 en ninguno de los textos legales analizados (tres leyes, tres reales decretos y nueve decretos de currículo). Aparecen algunas referencias a los Espacios Naturales Protegidos de algunas comunidades autónomas pero parece que la nueva configuración o concepción territorial deba tener un peso específico mucho mayor en el currículo, en los planes de estudios de Magisterio, en los libros de texto y en la formación permanente del profesorado. Resulta sorprendente la ausencia de referencias concretas en algunos casos de algunas comunidades autónomas frente a otros contenidos de indiscutible menos trascendencia e interés.

*La Globalización*

El fenómeno conocido como globalización con todas las diferentes denominaciones que se están acuñando debería igualmente incluirse en la nueva legislación.

*Los seres vivos de Margulys y la Biogeografía*

La actual clasificación de los seres vivos enseñada y trasmitida en nuestras escuelas choca con los avances científicos-no exentos de polémica, es cier-

to- de nuestro tiempo y nuestra sociedad. Choca que se hable de animales y plantas y después se hable de hongos, bacterias…y no se presente esta clasificación de la Dra. Margulys de los cinco reinos. Igualmente parece que se debe presentar y hacer hincapié en concepciones biogeográficas y ecológicas de los seres vivos frente a las concepciones reduccionistas y simplistas en boga. Una mirada a los textos legales y los libros de texto nos bastarán para ver como se presenta el tema de forma trivial, en ocasiones errónea o falsamente y desde puntos de vista arcaicos o "deleznables" científicamente hablando (véase el tratamiento dado a los animales de compañía por ejemplo).

## 6. La necesidad de nuevas éticas y de un posicionamiento

Habida cuenta del momento tan "brutal" que nos ha tocado vivir desde un punto de vista humano y ambiental sólo superando esquemas trasnochados podemos mejorar -o intentarlo al menos- el estado de cosas que nos rodea. La cultura no es sino un cúmulo de creaciones humanas demasiado heterogéneo que separa más que une, que distancia más que acerca, que segrega más que integra, que polemiza más que pacifica…Frente a esos planteamientos "culturales" también los textos legales educativos deben hablar de este empobrecimiento que puede suponer la homogeneización que venimos sufriendo y se debe plantear un esfuerzo que tienda a la prevalencia de la ética frente a la estética, del pensamiento frente a la llamada cultura, de la diversidad frente a la uniformidad… Desde estos planteamientos se ve más clara la solicitud de trabajar las nuevas éticas frente a las reclamadas nuevas culturas y la de un posicionamiento personal, profesional e institucional ante todo lo negativo que se va deslizando en un mundo en el que todo se ha empequeñecido, se ha diluido y se ha globalizado. La llamada "macdonalización" o "la derrota del pensamiento" son visibles en los contenidos que llegan a nuestras aulas…y hemos de prestar atención y reaccionar para actuar. Me resultó especialmente alentador leer una cita bibliográfica en el BOE de Manuel Castells que decía:

> El aprendizaje depende cada vez más de la correlación que existe entre lo que ocurre en el aula, en el domicilio y en la calle (Manuel Castells, 1994. BOE, Núm.97, Lunes, 24 abril 2006, pp. 15.723.)

## 7. Las nuevas leyes

Resulta curioso leer una circular de las Escuelas Católicas-FERE-CECA sobre la nueva ley con el título "*Enseñanzas mínimas en Educación Primaria*" de 14 de diciembre de 2006 con la identificación: REF-04730 Nº SITEG 1576 y firmado por el secretario Manuel de CASTRO BARCO:

> El procedimiento de definición del currículo de los distintos niveles educativos en la LOE es en sustancia, idéntico al que estableció la LOGSE y la LOCE para sus enseñanzas[3]

Efectivamente, si comparamos objetivos y contenidos de las tres últimas leyes educativas referentes al área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural (fundamentalmente Geografía) podemos ver la escasa diferencia entre los planteamientos pero no por que la realidad no haya variado y especialmente los avances científicos y técnicos. La legislación relacionada con el Medio Natural, Social y Cultural también ha cambiado sustancialmente así como las posturas y valoraciones de millones de personas por lo que parecería necesario ese nuevo enfoque en el sistema educativo. Si volvemos la mirada a principios del siglo XX veremos como hay tratamientos bastante novedosos con respecto a la época anterior como el respeto a los árboles o a los pájaros pero se mantienen ideas y conceptos del momento como esa aversión bíblica hacia algunos animales como los anfibios y reptiles o las aves de presa. Hoy, al inicio del siglo XXI, los textos y materiales educativos escolares deben presentar visiones diferentes a los de hace unos años o décadas.

| | LOGSE…capacidades. | LOCE…capacidades. | LOE…objetivos. |
|---|---|---|---|
| Objetivos, capacidades,… a conseguir en Educación Primaria relacionadas con Geografía e Historia. | G/ Conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural y las posibilidades de acción en el mismo. (Art. 13) | G/Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, la Geografía, la Historia y la cultura.<br>M/Conocer y valorar la naturaleza y el entorno y observar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado. (Art. 15) | H/Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo. (Art.17) |
| Áreas | Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. | Ciencias, Geografía e Historia. | Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. |

3 http://www.maristascordoba.com/_LOE_ref04730-minimos_ep.pdf (consultado el día 5 octubre 2007)

## 8. Los reales decretos por los que se establecen las enseñanzas mínimas

Tras la promulgación de las leyes se publican los reales decretos correspondientes en los que se fijan las enseñanzas mínimas para la Educación Primaria. La comparación da como resultado la similitud.

- LOGSE –Real Decreto 1344/1991, de 6 septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Primaria.
- LOCE-Real Decreto 830/2003 de 27 junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria. BOE núm. 157 de 2 julio 2003
- LOE-Real Decreto1513/2006 de 7 diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria.

## 9. Los decretos de currículo de las comunidades autónomas

Tras la promulgación del Real Decreto de Enseñanzas mínimas las comunidades autónomas elaboran, aprueban y publican sus decretos estableciendo sus propios currícula de Educación Primaria. Se han consultado nueve decretos que se relacionan a continuación. Según la legislación, para las comunidades autónomas con lengua propia, el real decreto debe suponer el 55% del horario mientras que para las comunidades sin lengua propia se comparte hasta un 65%. En algunos casos esta legislación autonómica ya existía como en el caso del País Vasco, que databa de 1992 con modificación en 1996 o en Madrid y La Rioja con decretos de 2004.

- Asturias-Decreto 56/2007, de 24-05-2007 BOPA Núm. 140 de 16 de junio 2007.
- Canarias-Decreto126/2007, de 24-05-2007 BOC Núm. 112 de 6 de junio 2007.
- Cantabria-Decreto 56/2007, de 10-05-2007 BOC Núm.100 de 24 de mayo 2007.
- Castilla-La Mancha-Decreto 68/2007, de 29-05-2007 DOCM Núm. 116 de 1 de junio 2007.
- Castilla y León-Decreto 40/2007, de 3-05-2007 BOCyL Núm. 89 de 9 de mayo 2007.
- Extremadura-Decreto 82/2007, de 24-04-2007 DOE Núm. 50 de 3 de mayo 2007.

- La Rioja-Decreto 26/2007, de 4-05-2007 BOR Núm. 62 de 8 de mayo 2007
- Madrid-Decreto 22/2007, de 10-05-2007 BOCM Núm. 126 de 29 de mayo 2007.
- Navarra-Decreto 24/2007, de 19-03-2007 BO de Navarra Núm. 64 de 23 mayo 2007.

Tras analizar los referidos textos legales vemos que la coincidencia textual es la tónica general. Además, las referencias a aspectos propios o particulares a cada una de estas comunidades autónomas son mínimas y se hacen de forma muy general, de manera que verdaderamente no hay cambios ni una adaptación real. Podríamos decir hipocorísticamente que las comunidades autónomas "no han hecho los deberes"preceptuados por la ley y difundidos por cierto en los medios de comunicación en ocasiones como algo muy preocupante y negativo. ¿Se trata de otro ejemplo más de la desnudez del emperador?

De los nueve decretos analizados vemos algunas diferencias que aparecen en la siguiente tabla:

| | Asturias | Canarias | Cantabria | Castilla-La Mancha | Castilla y León | Extremadura | La Rioja | Madrid | Navarra |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Competencias | 8 | 8 | 8 | 9 | NE | 8 | NE | NE | 8 |
| Bloques temáticos en el Área de CMNSC | 7 | 7 | 7 | 3 | 7 | 7 | 7 | 7[4] | 8 |
| Referencias concretas a la realidad regional (Sólo tercer ciclo EP) | 14 | 11 | 1 | 5 | 6 | 11 | 0 | 7 | 1[5] |
| Lengua propia | Si | No | No | No | No | No | No | No | Si |
| Particularidades expresamente mencionadas en el currículo | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | ver nota 5 |

NE: No especifica y nombra la normativa de rango superior.

4 Los contenidos se estructuran en tres "epígrafes" o "apartados" denominados: Geografía; Ciencias; Historia y Sociedad que nos recuerdan mucho al área establecida en la ley anterior, LOCE, "*Ciencias, Geografía e Historia*". Evidentemente las comunidades que han optado por esta clasificación están gobernadas por el mismo partido político que promulgó la ley, en nuestra muestra.

5 En Navarra han introducido un octavo bloque de contenidos específicamente dedicado a la comunidad foral por lo que todos los aspectos tienen esa característica de la contextualización frente a los otros siete bloques que tienen un carácter "generalista".

Aunque ya se han apuntado algunas características de los diferentes decretos de currículo podemos extraer algunas conclusiones para el caso de las nueve comunidades analizadas. Por un lado las coincidencias en los contenidos son muy altas y excepto en algunos casos la trasposición o contextualización es baja llegando en alguna comunidad a ser nula. No coinciden el número de bloques temáticos en dos casos de los nueve analizados. El caso más llamativo es el de Castilla-La Mancha con tres bloques temáticos frente a los siete del resto de comunidades autónomas exceptuando Navarra que presenta un octavo bloque íntegramente dedicado a la Comunidad Foral.

En cuanto a las competencias -una de las innovaciones de la LOE- todas las comunidades analizadas presentan ocho, como se hace desde el marco de referencia europeo, excepto en el caso castellano-manchego en el que se incorpora una novena competencia denominada de "Competencia emocional".

En cuanto a los contenidos por bloques se trata de una composición bastante homogénea y se sigue el esquema y los enunciados del Real Decreto de enseñanzas mínimas 1513/2006, muy similares a los de las anteriores leyes, dejando patente esa necesidad de actualización de contenidos, de enfoques y de nuevas éticas en un mundo tan "líquido".

## Bibliografía

ARROJO AGUDO, P. y NAREDO, J. M. *La gestión del agua en España y California*. Bilbao: Bakeaz-Coagret, 1997. 185 s.

BELLO, L. *Viaje por las escuelas de España*. 4 vols. Edic. facsímil. Salamanca: Junta de Castilla y León. (1926)(2005).

BENOT RODRÍGUEZ, E. *Errores en materia de educación y de instrucción pública*. (2ª edición, 1897), (3ª edición, 1899) Madrid: Hernando y Cía. Existe una versión virtual en http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=1845 (última consulta, 7-10-2007).

BERNECKER, W. L.; MAIHOLD, G. (Eds.) *España: del consenso a la polarización. Cambios en la democracia española.* Madrid: Biblioteca Iberoamericana, 2007, 352 p.

COMISIÓN DE EDUCACIÓN ECOLÓGICA. *Estudio del currículum oculto antiecológico de los libros de texto.(versión reducida)*. Madrid: Ecologistas en Acción, 2006, 185 p. Versión accesible en: www.ecologistasenaccion.org/curriculumoculto

ESCOLANO BENITO, Agustín (Ed.) *Cambio educativo y cultura de la sostenibilidad*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2007, 390 p.

FINKIELKRAUT, A. *La derrota del pensamiento*. Colección argumentos, 5ª edición, Barcelona: Anagrama, 1994,139 p.

MARTÍNEZ GIL, F. J. *La Nueva Cultura del agua en España*. Bilbao: Bakeaz-Coagret, 1997,131 p.

TARROJA, Á. y CAMAGNI, R. (Coords.) *Una nueva cultura del Territorio. Criterios sociales y ambientales en las políticas y el gobierno del territorio*. Barcelona: Diputació Barcelona, 2006, 750 p.

ZAMORA SORIA, F. y SÁNCHEZ LÓPEZ, L. *La disyuntiva entre nuevas culturas y nuevas éticas en la educación geográfica* In Actas IV Congreso Internacional de Desarrollo Socio Cultural, 2006 Guadalajara (México): AGIR.

ZAMORA SORIA, Francisco El municipio como marco del Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. *Revista Multiárea,* 2007, nº 2, p. 247-262 Ciudad Real: Escuela Universitaria de Magisterio "Lorenzo Luzuriaga".

# III

## *Migraciones e interculturalidad en la ciudadanía del siglo XXI*

# MIGRACIONES, GLOBALIZACIÓN Y (CO)DESARROLLO. ESPAÑA, COMO PARADIGMA

Pedro Reques Velasco
*Depto. de Geografía , Urbanismo y Ordenación del Territorio de la Universidad de Cantabria*

## Introducción

Las migraciones internacionales constituyen actualmente uno de los temas de mayor interés didáctico en Geografía y en Ciencias Sociales, hecho al que contribuye decisivamente su marcado carácter interdisciplinar y transversal. Los movimientos migratorios trasnacionales ofrecen al docente nuevas posibilidades, nuevas perspectivas, nuevos marcos conceptuales y nuevos ejes temáticos a desarrollar en el aula. Temas como inmigración extranjera y desarrollo económico, inmigración extranjera y productividad, inmigración extranjera y recuperación de la fecundidad y envejecimiento, inmigración extranjera y creación de "empresas *étnicas"*, inmigración extranjera y renovación urbana, inmigración extranjera y ciudadanía inclusiva, migraciones y estudios de género ... u otros más generales como la relación entre cambio climático y migraciones ambientales pueden y deben ser abordados en el aula a la luz de la desbordante información con la que, sobre ellos, contamos.

En efecto, el tema de las movimientos migratorios pone en relación los lugares de origen y lugares de destino de los migrantes, permite incorporar en el aula conceptos como globalización, redes (migratorias), co-desarrollo o analizar

relaciones causa-efecto: relación entre ciclos económicos y ciclos demográficos, relación entre inmigración extranjera y desarrollo regional, relación entre migraciones extranjera y estado de bienestar, relación las desigualdades de renta y de calidad de vida y migraciones... a la vez que posibilita la introducción y el análisis en al aula la problemática social ligadas a las migraciones en los lugares de destino y –menos conocida- en los lugares de origen. Conceptos dicotómicos como integración - segregación, mercado laboral dual o integrado, global-local, migraciones residenciales versus migraciones laborales y sus desiguales efectos... entre otros... pueden, asimismo, ser incorporados en la enseñanza de la Geogafía y las Ciencias Sociales de este relevante tema social.

En relación a las migraciones, la Geografía se centra en el estudio de éstas como expresión de *redes espaciales* y da a los factores geográficos, y específicamente a la distancia –no solo física, pues importa también la distancia económica, la distancia social, la distancia percibida y minimizada por los *mass media*- el más importante papel. A la vez las migraciones deben ser analizadas no solo en sus dimensiones económica, social, cultural o demográfica sino también –y especialmente- geo-demográfica, destacando los distintos grados de desarrollo demográficos y social de los países y sus efectos sobre este tipo de movimientos migratorios.

Pero es necesario poner en guardia al docente sobre el tema de las migraciones internacionales, por la gran complejidad que encierra, sea cual fuere la escala de análisis a la que se aborde (internacional, nacional, regional...), la temática que se elija o la perspectiva disciplinar desde la que se parta.

Varios son los tipos son las *razones* que nos permiten sostener esta afirmación: la primera, la *ausencia de registros de migraciones* en la mayor parte de los países del Tercer Mundo[1] y la diferencia de criterios (duración, estancia media... ) entre unos países y otros. Otro problema, no menos importante, es el de *tipos* de *migraciones* (Cortizo, 1993; Simon, 1998)[2]. Así, en función de su duración, de la distancia recorrida, del tipo de movimiento, de la causa las categorías y subcategorías de las migraciones llegan a la treintena.

Si complejo es el problema de las fuentes y de los tipos, no menos complejo es el problema de desentrañar *las bases teóricas* de las migraciones, en general, y de las internacionales, en particular. Simplificando en extremo, son dos

1 Que recurren a fuentes como visados, censos o permisos de residencia o de trabajo, etc...y que muchas veces no siquiera publican .

2 Es paradójico el hecho de que en el ámbito de la estadística resulte más costoso encontrar datos fiables sobre migraciones transnacionales que sobre comercio internacional o inversiones entre países.

los enfoques teóricos desde los que estos movimientos han sido abordadas: el "neoclásico" y el "histórico - estructural"[3] o, expresado de otra forma el liberal[4] y el marxista[5].

A los problemas de fuentes, categorización de las migraciones y enfoque teórico se suma un tercer y último factor de complejidad a la hora de analizar las migraciones internacionales: la *multiplicidad de perspectivas disciplinares*: geógrafos, demógrafos, economistas, sociólogos, antropólogos, politólogos, historiadores, psicólogos incluso, compartimos el mismo objeto de estudio, si bien analizamos determinantes (o causas) y efectos (o consecuencias) distintos, aunque complementarios.

## Migraciones y globalización/ mundialización ¿relación plena o parcial?

Migraciones y globalización (o mundialización) deberían constituir fenómenos interdependientes: la globalización debería favorecer las migraciones internacionales y estas alimentar y explicar aquélla, sin embargo la relación es mas parcial que plena, lo que nos ha dado pie a introducir el concepto de "globalización imperfecta" con el objetivo de llamar la atención sobre esta y otras contradicciones. En efecto las migraciones en el mundo actual se están desarrollando, según S. Castles (2000) sobre una tupida red de contradicciones entre si ligadas. Tales contradicciones son:

3 Véase, en relación a las cuestiones teóricas, Salcedo, 1981; Massey y Arango, 1993; Viales, 2000; González; 2002, Arango, 3003 y, especialmente, Alba y Bestiero, 2002,

4 El enfoque liberal se centra en la racionalidad del individuo. Según esta corriente el objetivo del ser humano sería la maximización del bienestar, hecho que nos remite a postulados de la teoría económica clásica: salarios, condiciones de empleo, paro, demanda, tasas relativas del crecimiento de la economía y costes de la emigración, serían los elementos a considerar. Este tipo de enfoques da lugar a trabajos de tipo cuantitativo-descriptivo, muy deudores de información estadística, muy dependientes de las encuestas (Alba y Bestiero, 2002, 66), que aparecen más centrados en los "*cuántos*" y en el "*cómo*" que en los "*por qués*" de fondo.

5 El enfoque histórico-estructural (bien sea abordado desde la perspectiva funcionalista, bien sea abordado desde la perspectiva marxista) introduce nuevos elementos tales como las estructuras económicas, sociales o políticas de los países de origen y de acogida y la dinámica histórica, importando más en este enfoque lo cualitativo que lo analítico. En los trabajos de este enfoque las fuentes convencionales se completan con encuestas y los datos estadísticos con historias de vida, entrevistas en profundidad, grupos de discusión, etc. (cfr. Alba y Bestiero, 2002, 67.)

*integración vs marginación*[6]*, mercado vs Estado*[7]*, riqueza y pobreza crecientes* [8], la red frente al Yo[9], lo local vs lo global[10] , economía vs medio ambiente[11], modernismo vs

6 Una buena parte de los 150 millones de migrantes en el mundo caben ser considerados como "*miembros de pleno derecho en el nuevo orden global*" mientras que el resto (entre los que se incluyen los 20 millones de refugiados y los "*sin papeles*") aparecen marginados del proceso. Las cadenas migratorias son cada vez más importantes, para responder a esta contradicción. Países enteros que desarrollan culturas de emigración, por ej. Filipinas (antes lo fueron otros como Italia, Grecia, Irlanda o España), mientras otros hacen lo propio con la inmigración: Canadá, Estados Unidos, Australia, Nueva Zelanda aparecen más recientemente, al igual que otros como los países petrolíferos del Golfo pérsico o una buena parte de los países occidentales (Ferrieri, 1996; Withol de Wender, 1999; Khachani, 2006).

7 El triunfo del mercado, tanto a nivel nacional como internacional, significa que muchos gobernantes ya no ven las grandes desigualdades como un problema sino como algo esencial para la eficacia del sistema, lo que ha conducido al abandono de las políticas de protección, a condiciones de empleo no reguladas, al desmantelamiento de los sistemas de bienestar, al aumento del desempleo… Respecto a las migraciones los países dan distinto trato, tanto en países receptores como emisores de las migraciones, en función de la cualificación de los migrantes (fuga de cerebros, emigrantes sin cualificación). La contradicción fundamental se da entre la situación de libre circulación de capitales, productos e ideas y freno o limitaciones a la circulación de personas: con las negativas consecuencias sociales que tal contradicción acarrea: inmigración clandestina, explotación laboral de los sin papeles… De otra parte (Castles, 2000) el rol dominante del estado se ve desgastado no solo por la globalización, sino la aparición de organismos supranacionales (UE, Mercosur, Tratado de libre Comercio de América del Norte (México-EE UU-Candá) .

8 La polarización social ha sido exacerbada por el declive del Estado de Bienestar y, como consecuencia, las tendencias actuales son una mayor desigualdad (continentes casi enteros, como es el caso de África- excluidos del nuevo orden global, desigualdad tanto entre países como en el interior de estos países, desigualdad tanto en los países desarrollados como en los países en desarrollo) y una tendencia a la consolidación, en los países del Norte, de los que algunos sociólogos han definido como la "*sociedad de los tres tercios*": el tercio que medra, y el tercio que sobrevive, frente al tercer tercio marginado, excluido del sistema.

9 Esto es, la sociedad frente al individuo. La organización económica y política racional aparecen frente a las aspiraciones de los individuos y grupos, lo que se plasma en palabras de Alain Touraine ( citado por Castles, 2000) en "*tensiones entre sociedad e individuo, entre racionalidad del sistema e identidad, entre universalismo abstracto e identidad particularista (etnia, religión, nacionalismo)*", y se refleja, en lo que a las migraciones se refiere, en movimientos xenófobos o en respuestas integrista por parte de los inmigrantes en los países de acogida.

10 Esta contradicción se entiende fácilmente: una decisión racional a nivel global puede tener efectos devastadores en el nivel local: las migraciones internacionales se analizan en su dimensión nacional, sin embargo sus efectos más profundos se producen a nivel local

11 En el mundo actual los políticos, las grandes empresas multinacionales y sus objetivos a corto plazo, están haciendo que se supedite el medio ambiente a la Economía, este hecho esta provocando, en lo que migraciones se refiere, efectos como el de los refugiados ambientales, cuya nómina se hará progresivamente mayor en este siglo. De otra parte en las relaciones entre migración y medio ambiente entran a formar parte fenómenos como el crecimiento urbano descontrolado, la sobre-explotación de recursos, el turismo de masas, entre otros.

pos-modernismo[12], ciudadanos nacionales vs ciudadanos globales[13], globalización desde arriba vs globalización desde abajo[14]

La migraciones internacionales deberían constituir la principal dimensión para plasmar el fenómeno de la globalización[15]. Si esto fuera así, y teniendo en cuenta la dilatada historia de las migraciones humanas, tan antiguas como el hombre (Dollot, 1971), la globalización en lo que a las migraciones internacionales se refiere, habría empezado mucho antes que la globalización económica o de las comunicaciones (información, flujos financieros, inversiones, deslocalización industrial...) tuviera lugar, por más que en relación a éstos se haya acelerado en relación a algunas de sus principales dimensiones en las últimas décadas.

La nueva organización económica mundial, surgida a raíz del caída del llamado *Telón de Acero*, como señala G. Simon (1998, 62) expresa inevitablemente en el plano migratorio

> por la mundialización de los flujos humanos, a través la generalización de las migraciones especializadas, a través del drenaje de élites profesionales y la puesta en escena de sistemas migratorios estructurados por los polos más desarrollados del sistema mundial.

El mundo se encuentre actualmente, según este autor, en un proceso de

> recomposición regional y planetaria de los campos y de los espacios migratorios, hecho que entraña una complejidad creciente de las funciones ejercidas por los diferentes países o sub-conjuntos espaciales. La distinción habitual entre país de emigración y país de inmigración pierde sentido como consecuencia de la combinación de los cada vez más complejos papeles y funciones de los diferentes espacios[16].

12 La modernidad cabe ser entendida como la ideología del progreso para conseguir una sociedad mejor, en ella las ideologías son importantes; la pos-modernidad, por el contrario, cabe ser interpretada como el rechazo a las ideologías (el final de la Historia de (Fukuyama,1992; 2000), el dominio del "pensamiento único") y se plasma en la fragmentación de la política, de las ideas, de la cultura.

13 En la era de las migraciones las fronteras permeables y el aumento de la diversidad etnocultural imposibilitan la homogeneización cultural, por lo que se necesita un nuevo modelo de ciudadanía global, que rompa los nexos entre pertenencia y territorios.

14 Esta globalización desde abajo apunta a hacer una *mundialización* con rostro humano y oponer frente a Davos, Portoalegre; frente al G-7, los movimientos alternativos; frente al crecimiento económico, las necesidades sociales; frente al poder de unos pocos, las alternativas democráticas emanadas de la participación de la inmensa mayoría; frente al pensamiento económico único, la idea de "otro mundo es posible".

15 Cfr. Meissner, 1993; Martin y Widgren, 1998; Simon, 1998; OECD, 2000; Tapinos, 2000; Ouarzaz, 2000; Domond, 2006.

16 Turquía o Méjico, Senegal, Ghana o Camerún, son buenos ejemplos de espacios a la vez de inmigración y de inmigración

Esta "*arquitectura de espacios migratorios compleja*" (Simon,1998, 66) precisa interpretaciones complejas, escalas de análisis múltiples y fuentes diversas. Cuatro son las grandes razones de fondo que estructuran esta *arquitectura viva* del planeta respecto a las migraciones:

- el crecimiento demográfico y el rejuvenecimiento de la población de los países pobres del Sur, en contraste con el envejecimiento y la implosión demográfica de los países ricos del Norte. Este contraste actúa –y seguirá actuando en el futuro- como un potente resorte, especialmente en la región hemisférica euro-africana.
- la mundialización / globalización de la economía, los intercambios de mercancías y la mejora de las comunicaciones (transporte aéreo...). Como consecuencia de la misma unas áreas del planeta quedan integradas y otras excluidas, unos sectores de población quedan integrados y otros excluidos.
- la aspiración fundamental de los individuos a vivir en sistemas más democráticos y sobre todo más respetuosos con los derechos humanos, lo que explicaría los 30 millones de refugiados en la actualidad.
- la revolución que ha supuesto los medios de comunicación de masas, que ha favorecido los valores, las referencias y el modo de vida occidental y ha contribuido a confrontar dos percepciones: la de los propios países de emigración, desvalorizada, frente a la mitificada imagen de los países potenciales de acogida.

## Las migraciones internacionales: las tendencias recientes

Hechas estas consideraciones teóricas generales en relación a las migraciones internacionales se analizan la continuación a partir de los datos y de las cifras de que disponemos (Roig-Vila, 2002), las tendencias recientes en relación a las mismas. Estas son:

- El número de migrantes internacionales ha crecido en los últimos cuarenta años en términos absolutos pero no en términos relativos en la misma medida. El 2,3 % de la población del mundo vivía fuera de su país de origen en 1965; el 2,6 % vive fuera de su país de origen en la actualidad[17].

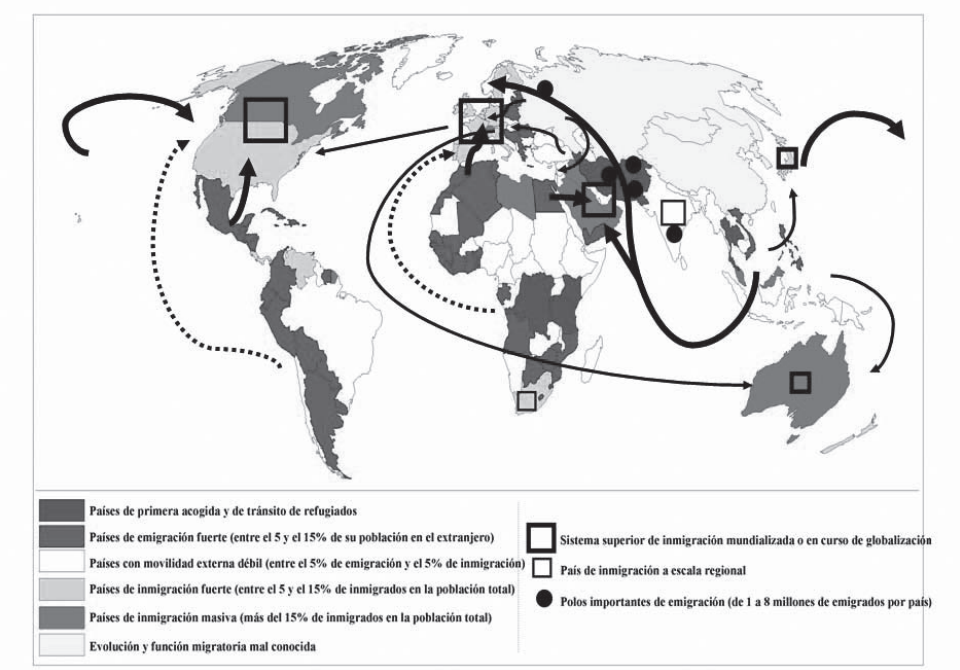
17 Hace una centuria, durante el periodo anterior a la Primera Guerra Mundial, las proporciones eran exactamente el doble, dato muy importante y que tal vez desconocido. En términos absolutos, unos 150 millones en la actualidad; unos 75 millones hace 40 años. Otro dato avala nuestra afirmación: el incremento de la tasa de migración entre 1965 y la actualidad fue del 1,9 % mientras que la de crecimiento de la población, del 1,8%.

- En 1965 el 90 % de los inmigrantes vivían en uno de los 32 principales países receptores; en 1990, necesitamos 51 países para alcanzar este porcentaje[18]. Así, pues, el total de emigrantes se reparte de forma más equilibrada a nivel global, pero la inmensa mayoría procede de un número muy reducido de países, lo que cuestiona la hipótesis de una mayor globalización de las migraciones.
- Más que producirse nuevas tendencias en las migraciones internacionales los datos apuntan a que se han reforzado las antiguas (véase mapa adjunto). En efecto, aunque algunos de los orígenes de las migraciones internacionales se diversifican, los mayores flujos siguen produciéndose entre un número reducido de países.[19].

18 Otro dato más: tres décadas después, en 12 países más del 15 % de su población había nacido en el extranjero; en 1995, son 26.

19 Así, Estados Unidos, como lo hacía tradicionalmente, recientemente los países mediterráneos de la UE, Costa de Marfil o Sudáfrica, en el África subsahariana, los nuevos países industrializados de Asia y los países productores de petróleo, en el Asia Occidental, emergen como destinos preferentes, si bien puede detectarse una fuerte influencia de la coyuntura política y, sobre todo, económica (pensemos en la de los años 70) tanto en los países de origen como en los de destino, en este sentido los países petrolíferos, Alemania, Francia o Estados Unidos, son buenos ejemplos. En cuanto a los nuevos países emergentes, desde el punto de vista de la emigración, cabe citar a la mayor parte de las repúblicas ex-socialistas, y muy especialmente, Rusia. América Latina ha pasado de ser una gran región inmigratoria y receptora, a convertirse en una región emigratoria, con destino en Estados Unidos, fundamentalmente, y a la unión Europea, más secundariamente. Las migraciones definitivas desde Méjico pueden haberse tornada migraciones temporales a raíz del Acuerdo de Libre Comercio de América del Norte (ALCAN).África, por su parte, constituye un auténtico laboratorio en cuanto a migraciones se refiere: su destino a Europa Occidental y países productores de petróleo. África subsahariana los principales polos de inmigración son Costa de Marfil y África del Sur –sector de la minería- para los países limítrofes. El continente, por otra parte, se configura como región con mayor numero de refugiados (3 millones en 1985, 4,4 millones en 1990; 6,8, en 1995, casi 10 millones en la actualidad). En Asia, la región más poblada y heterogénea del planeta, las principales áreas de inmigración son los países productores de petróleo del Asia Occidental y los nuevos países industrializados (los llamados "Tigres Asiáticos"), que han organizado en torno a ellos densas redes migratorias. A estas regiones hay que sumar el flujo de migraciones étnico-religiosas permanentes hacia Israel, así como los importantes flujos intra-regionales, como de Java hacia Sumatra y Borneo en Indonesia.

Mapa 1: El sistema migratorio mundial




En síntesis: las nuevas tendencias migratorias pueden ser resumidas en cinco ideas:

a) *mayor densidad y tipos de movimientos* (temporales, turísticos –*pseudoturísticios*-, laborales, de refugiados...),
b) mayor volumen de migrantes, y también mayor frecuencia, en términos absolutos;
c) *polarización* creciente de los movimientos migratorios hacia nichos laborales más cualificados y hacia áreas que sufren falta de mano de obra en sectores como las industrias de producción y uso de la información, la comunicación y las altas tecnologías;
d) *rotación del personal altamente cualificado* (dirección y alta especialización técnica) en relación a la deslocalización de empresas multinacionales[20]; y finalmente,
e) *segmentación creciente del fenómeno migratorio*: parte de la mano de obra -la altamente cualificada goza- se sirve y alimenta el proceso de globalización, otra parte de la mano de obra -la semicualificada- se adapta a ella a costa de captar trabajos de menor cualificación, un tercer segmento -la no cuali-

20 Muchas veces, al ser movimientos intra-empresas, no constatadas estadísticamente, a pesar de su importancia.

ficada-, soporta sus más negativos efectos y alimenta los contingentes de "ilegales", de "sin papeles", convirtiéndose, de hecho, en una gigantesca reserva de mano de obra a escala planetaria.

## Migraciones internacionales y co-desarrollo

El objetivo de este apartado es ofrecer una perspectiva de la inmigración menos difundida, y por ende, menos valorada: presentar los inmigrantes extranjeros como agentes de desarrollo, como actores de cooperación entre países de destino y de origen. Este papel lo juegan no sólo a través de las remesas enviadas a sus países de origen (que constituyen actualmente un monto superior al que reciben los países menos avanzados por todas las ayudas al desarrollo, incluido el mítico -y por pocos países alcanzado- 0,7%) sino -y fundamentalmente- a través de sus inversiones en actividades empresariales, primero en sus países de destino y después en sus países de procedencia, a través de la difusión en ellos de conocimientos y de habilidades técnicas y profesionales, a través de la difusión de los modelos democráticos de los países de acogida (exactamente este fue el papel que jugaron nuestros emigrantes españoles en la Europa de los 60 y primara mitad de los 70).

El *co-desarrollo* cabe entenderse como una forma de relacionar migraciones y desarrollo y parte de tres principios fundamentales: primero, la migración internacional es un factor potencialmente positivo, que se hace necesario gestionar, más que controlar; segundo, la tradicional cooperación para el desarrollo, unilateralmente entendida, si no favorece las migraciones sur-norte, parece evidente que no las evita; y tercera, los inmigrantes internacionales presentan la singularidad de pertenecer a dos mundos, lo que puede convertirlos en la era de globalización en muy singulares agentes de desarrollo en sus países de origen.

Como señala Samir Amin, los agentes del co-desarrollo son el Estado (cuyo principal interés por participar estriba en regular los flujos migratorios en relación a las necesidades de los países de destino y los de los principales países de origen), las colectividades territoriales (que pueden ayudar a la elaboración de proyectos de desarrollo integrados), las ONG y las asociaciones (que aportan solidaridad, innovación ciudadana, prácticas de intercambio cultural, apoyo a los inmigrantes y sensibilización con la opinión pública), las empresas y organizaciones profesionales (que pueden construir a la formación de capas medias sólidas e integradas) y, finalmente, la universidad y los institutos de formación (cuyo papel es fundamental para la cualificación de los estudiantes extranjeros de cara a las necesidades económicas y sociales de los países pobres).

Los mecanismos, según el autor citado, en las políticas de codesarrollo son el desarrollo de leyes que permitan la movilidad dirigida, que estimulen el retorno y que limiten la fuga de cerebros de los países menos desarrollados, la promoción de proyectos de desarrollo y el apoyo financiero y técnico que facilite y posibilite la inserción de los inmigrantes retornados, el reforzamiento del movimiento asociativo de inmigrantes hacia sus países de origen, la conversión de los estudiantes en vectores de codesarrollo, la movilización de las empresas para que acojan a trabajadores extranjeros en estancias de perfeccionamiento profesional, la intensificación del intercambio cultural y artístico y el fomento a la inversión productiva del ahorro de los inmigrantes en los países de los que son originarios. Las migraciones internacionales deben convertirse en el más importante instrumento de desarrollo, en el más destacado factor de reequilibrio socioeconómico a escala planetaria.

Los movimientos de población en el territorio, las redes migratorias han jugado históricamente un papel reequilibrador en la relación población-recursos, un papel de puesta en explotación de nuevos espacios, de nuevos territorios, de nuevas iniciativas.

Sin duda el momento histórico es distinto, los volúmenes de población y los flujos de capitales también, la globalización -más financiera y comercial que demográfica- está en su momento álgido, pero precisamente por todas estas razones el co-desarrollo puede contribuir a una globalización con rostro humano, puede ser el instrumento para romper el círculo vicioso emigración-dependencia de remesas-empobrecimiento-falta de perspectivas laborales-más emigración en los países de origen, puede conformarse como una alternativa, como una oportunidad y, a la vez, como una respuesta a la actual situación.

El co-desarrollo, asimismo, ha de ser entendido además de como una necesidad económica y social para los países emisores, como una exigencia ética para los países receptores, pues de lo contrario corren el peligro de quedar varados en la dorada y cálida arena del bienestar material, de la sobreproducción, del *plusconsumo*, del crecimiento económico... que son precisamente las razones que alimentan la presión migratoria -sostenida y creciente- que los países menos avanzados ejercen sobre los desarrollados.

## La inmigración extranjera en España: realidad y percepción social. Siete contradicciones de base

El papel que juega España en el sistema migratorio internacional ha de calificarse de muy importante. Importante era cuando conformábamos un país de

emigración[21]; importante es en al actualidad, convertido como está uno de los más activos focos de inmigración a escala planetaria. Por esta razón la inmigración extranjera constituye en España uno de los temas de más creciente interés –y preocupación- social, al sumarse a su dimensión económica y demográfica otras como la política, la sociológica, la geográfica, la cultural o la histórica.

Sin embargo, en relación con tema que nos ocupa, realidad e imagen y percepción, cifras e imágenes, hechos y opiniones, efectos y causas... lejos de ajustarse se confunden, se contraponen, se contradicen, haciendo más complejos los análisis, multiplicando las interpretaciones y confundiendo los diagnósticos.

Pues bien: ¿cuáles son los hechos? Sin duda, el primero y más importante es que vivimos en un mundo cada vez más integrado e interrelacionado, no sólo en el plano económico-financiero-informacional, sino también en el político, ambiental, cultural y, por ende, en el demográfico. Las migraciones internacionales, así, van de la mano de la globalización, son una manifestación más de esta realidad, de este proceso ineludible y, en buena medida, irreversible. Un *fenómeno social global*, como es el de la inmigración, exige una respuesta global, sin embargo ésta, hasta la fecha, se está produciendo país a país. Primer hecho, primera contradicción.

Segundo hecho: en el contexto de las naciones de la UE, España aparece en la actualidad como un país con *una tasa de población de origen extranjero relativamente alta*: considerando tanto los residentes extranjeros de régimen general comunitario como los del régimen general y sumada una horquilla de entre 500.000 y 700.000 indocumentados o sin papeles la inmigración extranjera en España alcanza los cuatro millones y medio de inmigrantes, casi el 10 % de su población total, tasa equivalente a la de Alemania (9%), superior a la de Francia (6,5%) y Reino Unido (5%), pero muy inferior a la otros países tradicionalmente inmigratorios, como Suiza, país en el que supone mas del 15 % de su población.

Sin embargo, junto a la relativamente bajo tasa de inmigración cabe señalar, asimismo, un tercer hecho. España es uno de los países en los que el *incremento de la tasa de inmigración extranjera es más rápido*: entre 1993 y 2000 la inmigración se ha duplicado, esto es, se ha incrementado en un 100% y entre 2000 y 2006 ha vuelto a duplicarse, lo que ha permitido a algunos autores hablar de "*crecimiento exponencial*" (V. Gozálvez y Equipo, 2005).

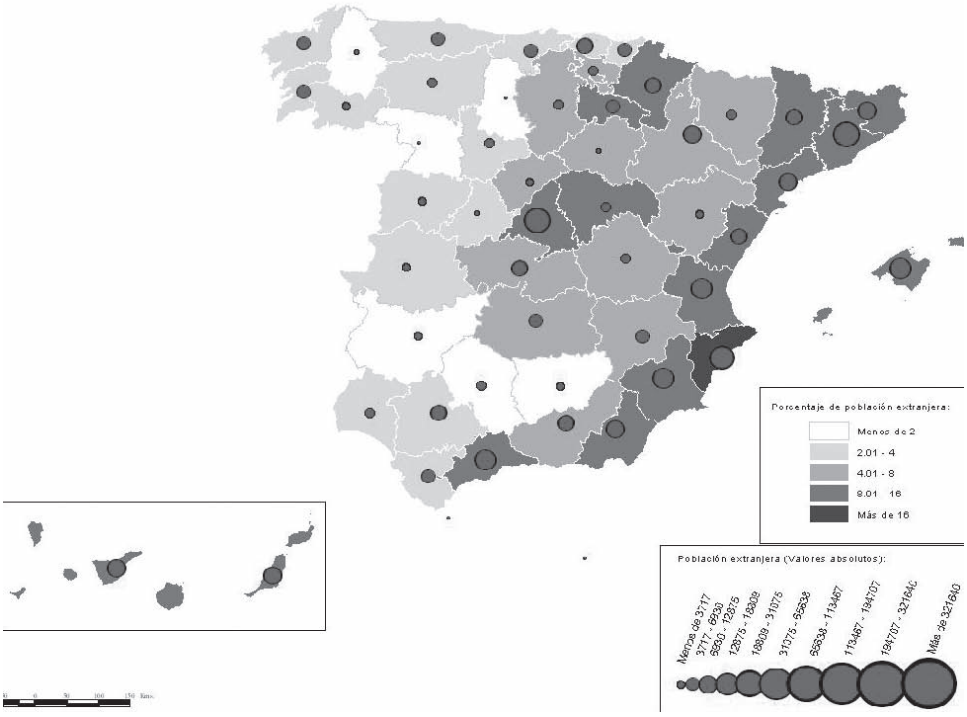
El cuarto hecho a destacar es el *desigual significado demográfico y territorial de la inmigración extranjera en nuestro país*. En efecto, el peso absoluto y relativo de esta población entre unas comunidades autónomas y otras, entre unas provincias

21 Véase Reques y de Cos, 2003.

y otras, entre unos municipios y otros, y dentro de los de carácter urbano, entre unos barrios y otros, es muy contrastado.

El mapa adjunto, en el que se presentan conjuntamente los valores absolutos y relativos, nos permite constatar fielmente cómo las zonas en las que se concentra mayor número de inmigrantes, además de Madrid y Barcelona, que encabezan el ranking de provincias españolas, son el litoral mediterráneo, desde Huelva hasta Gerona, las islas Baleares y el archipiélago canario (en mayor medida en la provincia de Las Palmas que en la de Santa Cruz de Tenerife).

Mapa 2: El significado absoluto y relativo de la inmigración extranjera en las provincias españolas en 2006




Podríamos hacer idéntica consideración, en términos relativos, si bien sería necesario destacar fuera del área señalada otras provincias como La Rioja o, más modestamente, Segovia o Guadalajara, en parte como consecuencia del efecto inducido por el núcleo de inmigración madrileño[22].

22 En 1991, los principales espacios inmigratorios correspondían a Madrid y su área metropolitana, al litoral mediterráneo (con singular concentración en la costa catalana, con Barcelona, como principal foco), a la costa valenciano-alicantina y murciana y a Costa del Sol. Importantes espacios inmigratorios constituían, asimismo, los dos archipiélagos (Baleares y Canarias). La inmigración laboral (mayoritariamente originaria de los países menos desarrollados: Latinoamérica y

Los patrones territoriales han cambiado en la actualidad en varios sentidos respecto a 1991. En primer lugar la inmigración crece en importancia absoluta, quintuplicando su volumen. Las tendencias de quince años atrás se refuerzan, pero de forma muy contrastada entre unos espacios y otros.

El dinamismo económico de Madrid, muy ligado al *boom* de los últimos años en el sector de la construcción y las obras públicas, así como el desarrollo de los servicios, ha propiciado la conformación de un gran cuenca inmigratoria que desborda, no sólo los límites del municipio, sino los del área metropolitana e incluso la frontera misma de la región, alcanzando las capitales de las provincias próximas (Guadalajara, Toledo, Segovia, y en menor medida, Ávila).

Las dos regiones insulares refuerzan su tradicional papel como espacios de acogida, muy espacialmente las islas mayores (Mallorca, en Baleares, y Gran Canaria y Tenerife, en Canarias, sumándose, con un peso cada vez más considerable, Lanzarote y la emergente Fuerteventura).

La costa mediterránea ve reforzado su papel de espacio de acogida, hasta el extremo de convertirse, sin solución de continuidad, en un gran espacio inmigratorio.

El fenómeno más destacable es la emergencia como espacios de inmigración de áreas de agricultura intensiva: la Huerta de Murcia, la costa almeriense y, de forma muy relevante, el valle del Ebro (esencialmente el eje Haro- Logroño- Tudela- Zaragoza) se convierten en nuevos espacios de inmigración.

Finalmente, las regiones del Norte, a pesar del perceptible crecimiento que en ellas ha experimentado la inmigración extranjera, no presentan cambios tan significativos como en el resto del país.

La inmigración extranjera incorpora, así, en el 2001 y en 2006 a su tradicional perfil litoral y turístico, rasgos más ligados al sector primario y más rurales, pudiéndose apuntar un tímido, aunque perceptible, desplazamiento del centro de gravedad de la inmigración extranjera hacia el interior peninsular, ligada a los espacios de actividad agraria más dinámicos y competitivos (zonas de cultivo bajo plástico, zonas de regadío, horticultura...).

---

Marruecos, fundamentalmente) y inmigración "turístico-residencial" (ligada a la población mayor procedente de los países del centro y Norte de Europa) se superponían, lo que hace más complejos los análisis y la búsqueda de conclusiones inequívocas.

El área cantábrica y Galicia –donde el peso de la inmigración extranjera aparecía muy ligada a los hijos nacidos en Europa de los inmigrantes retornados- presenta una importancia secundaria. Finalmente el interior (las dos Mesetas y el valle del Ebro), exceptuadas las capitales de provincia, se mostraban en 1991 como espacios escasamente atractivos para la inmigración de carácter internacional: sus *nichos laborales* resultaban excesivamente estrechos para la inmigración de carácter económico.

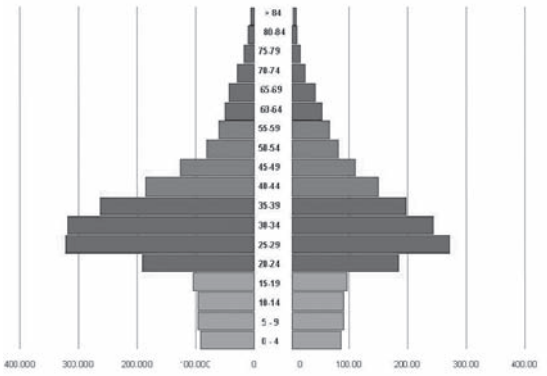
Si la inmigración en 1991 tenía un perfil turístico-residencial y aparecía ligada a los movimientos de jubilados, mayoritariamente europeo-occidentales, en busca de sol, playa y bienestar climático (V. Rodríguez y A. Warnes, 2000) la de 2006 tiene un perfil más laboral, más económico, de ahí que las grandes áreas urbanas y metropolitanas –muy especialmente Madrid- y los espacios agrarios emergentes (Levante español, valle del Ebro) resalten como nuevos espacios inmigratorios, si bien la nacionalidad de origen da lugar a distintos patrones territoriales de la inmigración extranjera en España (P. Reques y de Cos, 2004) que prueba de nuevo la necesidad de conjugar este importante fenómeno en clave territorial y, además, en plural.

El quinto hecho, en el que el acuerdo parece unánime, es el de la *necesidad de la mano de obra extranjera*[23] El mercado laboral español está siendo capaz a de asimilar un contingente de trabajadores extranjeros cifrable entre unos 150.000 y 200.000 al año y esto es así porque sus ocupaciones principales (servicios personales, servicios no cualificados, agricultura y construcción...) son intensivos en mano de obra y, a la vez, difícilmente mecanizables, difícilmente deslocalizables, aspecto éste fundamental, y difícilmente aceptables por la población española. Los puestos ocupados por los inmigrantes y abandonados por los nacionales permiten a éstos, como algunos sociólogos han demostrado, iniciar procesos de movilidad ascendente en las escalas laborales (Arango, 2004) o desarrollar procesos de formación más largos y de mayor especialización. A la vez sólo merced a la inmigración extranjera puede España mantener los niveles de actividad suficientes que garanticen el actual sistema de jubilaciones y nuestro estado de bienestar[24]

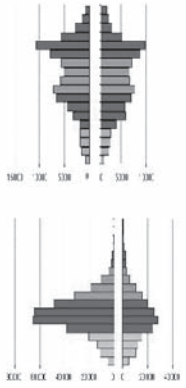
El peso de la inmigración extranjera *de carácter laboral*, medido a partir del porcentaje de inmigrantes que busca un trabajo y un salario, es muy elevado: casi el 80 %, sin contar los trabajadores cualificados procedentes de la Unión Europea y de América del Norte. Cuatro quintas partes de nuestra inmigración extranjera cabe ser considerada como económica. Su volumen y peso relativo ha aumentado a lo largo de esta última década y probablemente lo siga haciendo en la siguiente.

23 Cfr. Dolado, 1997; Colectivo IOE, 1996;1998; 1999; 2001; Carrasco, 1999; Herce y Jimeno, (coord.) 2001; Tornos, 2002; 2004; Consejo Económico y Social, 2004) garrido y Toharia, 2004, entre otros.

24 Cfr. entre otros Esping-Andersen, 1993; Barea, 2000; Patxot, 2001; Cortés, 2002; Izquiredo, 2003; Dolado; 2004.




Pirámide de población de la inmigración extranjera en España 2006 (total inmigrantes)



Dos ejemplos de pirámide de población extranjera: una de origen europeo (Alemania) en relación con otra de origen africano (Marruecos)

El sexto hecho es que la inmigración extranjera produce un *beneficio económico para nuestro país*, la cifra aumenta a un ritmo mucho más rápido que el de cotizantes españoles, datos éstos que prueban la afirmación de que se trata de una inmigración económica [25]. En este sentido debe evitarse el desajuste entre oferta de trabajo y demanda laboral; ésta: la demanda debe regularse en relación a aquélla: la oferta. Su desajuste está llevando a un progresivo incremento de la inmigración ilegal -*de facto*, la única posible para nueve de cada diez inmigrantes- que sólo beneficia a unos pocos, las mafias y empresarios sin escrúpulos, y perjudica al resto de la población, muy especialmente a los inmigrantes sin papeles.

Finalmente, el séptimo hecho es que la inmigración extranjera en España presenta una marcada *segregación laboral*. Los inmigrantes desarrollan los peores trabajos y aceptan -o se ven obligados a aceptar- las peores condiciones laborales: prolongación de jornadas, movilidad geográfica, temporalidad, precariedad, alojamientos y transporte deficiente...

La España económicamente más dinámica se corresponde con la España que más crece demográficamente, y esto es así, además de por los diferentes patrones de la fecundidad entre unos y otros espacios, porque la inmigración interior y la inmigración exterior se suman y superponen en los espacios de mayor desarrollo y de mayor bienestar, hecho que contribuye a profundizar las desigualdades te-

25 Queda, sin embargo, un amplísimo colchón de entre 500.000 y 700.000 inmigrantes sin papeles que alimentan la economía sumergida y sobreviven en condiciones límite en nuestras ciudades y en nuestros pueblos de agricultura intensiva a modo de ingente ejército laboral de reserva.

rritoriales entre la España joven, dinámica e inmigratoria y la España envejecida, regresiva y en proceso de despoblación.

## Conclusiones

La inmigración extranjera está contribuyendo a corto plazo y de forma decisiva, a equilibrar el mercado laboral y a sostener nuestro estado de bienestar en Europa y singularmente en España, sin embargo, si se considera la dimensión demográfica y territorial, el balance que cabe hacerse no es tan positivo ni optimista, en el sentido de que sus grupos de edad más nutridos corresponden a nuestras cohortes más numerosas; a la vez los destinos de estos flujos son los espacios económicos más dinámicos y poblados, los que ofrecen mayores índices de bienestar y mejores expectativas laborales, coincidentes con los destinos de nuestra inmigración interior, hecho que trae, como consecuencia, el incremento de los desequilibrios demográficos y de las desigualdades territoriales.

El tema de la inmigración extranjera es debe ser analizado en sus diferentes dimensiones: si la económica[26] o la política son importantes, la geo-demográfica lo es también. Y lo es porque las migraciones extranjeras constituyen un fenómeno global, que presenta marcados efectos locales. La Geografía permite analizar y precisar éstos efectos locales, resultando esta labor básica para a la deseable ordenación y gestión de estos flujos. Una gestión y una ordenación que serán, siempre, complejas porque, si algo demuestran los estudios sobre migraciones en la actual "era de la globalización", es que éstas aparecen supeditadas a las necesidades de crecimiento económico de los países desarrollados y España constituye, en este sentido, un ejemplo paradigmático.

Se hace, pues, necesario analizar el tema de la inmigración extranjera, pues, en su justa y exacta dimensión. Es preciso dar respuesta política y legislativa, económica, educativa, cultural... a un fenómeno que, sin duda, se convertirá uno de más relevantes en este inicio de siglo, tanto a escala nacional como internacional, por más que sus principales efectos tengan una dimensión local.

A escala local, en efecto, se pueden estar produciendo preocupantes problemas de segregación social y étnica, como consecuencia de concentraciones de inmigrantes por encima de los niveles deseables[27].

---

26 Cfr. Borjas, 1994; Ferrieri, 1996; Aparicio y Tornos, 2002; Garrido y Toharia, 2004; Melquiza y Sebastian, 2004), la laboral, la cultural (Arango, 2004); la social (Eades, 1987; Capel, 1997; Delgado, 1997.

27 Tales son los casos, entre otros, de los centros degradados de las grandes ciudades: Lavapiés, en

Sin embargo, sólo merced a la inmigración extranjera podrá mantener los niveles de actividad suficientes que garanticen nuestro actual sistema de jubilaciones y nuestro estado de bienestar.

Por todas estas razones es hoy más urgente que nunca profundizar en las respuestas de todo orden a este fenómeno global de tan marcados efectos locales, evitando siempre alarmismos sociales, conclusiones precipitadas, lugares comunes y generalizaciones abusivas.

Políticos, investigadores sociales, medios de comunicación y muy especialmente enseñantes, en un esfuerzo de pedagogía social en relación al fenómeno de la inmigración, deberíamos contribuir, a romper tópicos infundados, a distinguir entre realidades y mitos, entre hechos y opiniones, entre ciencia social e ideología. Tal vez ningún otro tema como el de la inmigración extranjera sea tan fértil en la Didáctica de las Geografía y de las Ciencias Sociales. El conflicto cognitivo en nuestras aulas (cada día más interculturales) entre realidad e imagen en lo que a las migraciones internacionales se refiere constituye tal vez el camino más fértil para restituir a las migraciones internacionales, fenómeno global de marcadas repercusiones locales, sus compleja estructura y sus contrastados perfiles.

El siglo XXI será el de las migraciones, como el XX fue el del crecimiento demográfico. Debemos armar a nuestros alumnos para enfrentarse a tan importante cambio social, a tan transcendente reto global.

## Bibliografia

ALBA, J. y BESTEIRO, C. “Efectos económicos de las migraciones internacionales”. *II Reunión de Economía Mundial*. Mayo, 2002. En http:// www.laberinto.uma.es.Lab7.

APARICIO, R. y TORNOS, A. *La inmigración y la economía española*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2000.

ARANGO, J. La fisonomía de la inmigración extranjera en España. En P. Reques (Coord.): *El nuevo orden demográfico*. Monográfico de: *El Campo de las Ciencias y de las Artes*. Madrid: Servicio de Estudios del BBVA, 2002. Págs. 237-262.

Madrid; el Raval, la Ciutat Vella en Barcelona; el centro histórico en Zaragoza, o de los municipios de agricultura intensiva: El Egido, en Almería, municipios freseros en Huelva o las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, por imperativos geográficos...

ARANGO, J. Enfoques conceptuales y teóricos para explicar la migración. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, n. 165, 2003, págs. 33-47.

ARANGO, J. Europa, una sociedad multicultural en el siglo 21. *Papeles de Economía Española*, 2003.

ARANGO, J. Inmigración, cambio demográfico y cambio social. *Revista de Información Comercial Española*, 2004, Nº 815.

BAREA, J. Una solución para la viabilidad financiera del sistema de pensiones contributivas. *Revista de Hacienda Pública Española*, Monografías, Instituto de Estudios Fiscales, Madrid, 2000.

BODEGA FERNÁNDEZ, Mª. I., CEBRIÁN DE MIGUEL, J. A. et al. Migraciones recientes de los países magrebíes a España. *Estudios Geográficos*, Madrid, LIV, nº 210, 1993, págs. 19-52.

BORJAS, J. The economics consequences of immigrations, *Journal of Economics Literatura* 32, 1994, 1667-1717.

CORTÉS, F. *Demografía, población, mercado de trabajo y Estado de Bienestar*. Colección Mediterráneo Económico: Procesos migratorios, economía y personas. Nº 1. Caja Rural Intermediterránea, 2002.

CASTLES , S, & MILLER, J.M. *The age migration. International population movements in the Modern World*. London, MacMillan Press, 1973

CASTELS, S. "Migración internacional a comienzos del siglo XXI: tendencias y problemáticas mundiales". *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, nº. 16, 2000.

CAPEL, H. La inmigración en España. Una bibliografía de trabajos recientes. Biblio 3W. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Enero, 1999. En: Http:// www.ub.es.geocrit/b3w.132.htm.

CAPEL, H. Los inmigrantes en la ciudad: crecimiento económico, innovación y conflicto social. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, 1997 (http://www.ub.es/geocrit/sn-3.htm).

CARRASCO, M. *Mercados de trabajo. Los inmigrantes económicos*. Observatorio Permanente de la Inmigración, IMSERSO, Madrid, 1999.

CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL (CES). *Informe sobre la inmigración y el mercado de trabajo en España*, Madrid, 2004.

COLECTIVO IOÉ *Inmigración y trabajo. Trabajadores inmigrantes en el sector de la construcción*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid, 1998

DIEZ NICOLÁS, J. y RAMÍREZ LAFITA, M. J. *La inmigración en España, una década de investigaciones*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2001 págs. 287-302.

COLECTIVO IOE ¿Cómo estudiar las migraciones internacionales. *Migraciones*, N. 0, 1996.

COLECTIVO IOÉ. *Inmigración y trabajo en España. Trabajadores inmigrantes en el sector de la hostelería*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid, 1999.

COLECTIVO IOÉ. *Mujer, inmigración y trabajo*. Colección Inmigración y Refugio. IMSERSO, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid, 2001.

COMITE. L. Transizione demografica e fenomeni migratori. Polígonos. *Revista de Geografía*, León, 3, 1993, p. 43-58.

CORTIZO, J. Tipología de las migraciones internacionales. Polígonos. *Revista de Geografía*, León, 3, 1993, págs. 9-24.

DELGADO, M. (Ed.). *Ciutat e inmigració*. Barcelona: Centre de Cultura Contemporània de Barcelona, 1997.

DOLADO, J. El impacto de la inmigración en el estado de bienestar. *La factoría*. Nº 22-23, 2004.

DOLADO, J. JIMENO, J. y DUCE R. Efectos de la inmigración sobre la demanda relativa de trabajo cualificado vs. Poco cualificado, evidencia para España. *Cuadernos Económicos de ICE* 63, 1997, 11-29.

DOLLOT, L. *Les migrations humaines*. Paris, Press Universtaires de France (Trad. Castellana, Barcelona, Oikos, Tau, 1971

DOMENECH, H. & PICOUET, M. *Les migrations*. Paris, P.U.F., 1995

DUMONT, G. F. Las nuevas lógicas migratorias en el mundo globalizado. En: VV. AA. *La inmigración extranjera como desafío y esperanza*. Alicante, Universidad de Alicante/Depto. de Geografía Humana, 2006, pp. 13-26.

EADES, J. *Migrants, Workers and Social Order*. London, Tavistock, 1987.

ESPING-ANDERSEN, GØSTA. *Los tres mundos del Estado del Bienestar*. Edicions Alfons el Magnánim, Institució Valenciana d'Estudis i Investigació. Generalitat Valenciana, Diputació Provincial de València, 1993.

FERRIERI, G. Aspectos socioecoómicos de las migraciones recientes en España en el contexto de la Europa meridional. Elementos para una posible teoría. *Informaciones Geográficas*, Alicante, 16, julio-diciembre 1996, págs. 61-92.

FUKUYAMA, F. *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona, Planeta,-Agostini, 1992.

FUKUYAMA, F. *La gran ruptura: naturaleza y reconstrucción del orden social*. Barcelona, Ediciones B, 2000.

García Castaño, J. y Muriel López, C. (Eds.): La inmigración en España. Contextos y alternativas. Granada, Laboratorio de estudios interculturales.

GARRIDO, L. TOHARIA, L. La situación laboral de los españoles y extranjeros. *Economistas*. Nº 99, 2004.

GOZÁLVEZ, V. y equipo. La inmigración extranjera en España: aumento exponencial, diversificación geográfica y posibilidades de integración". Sviluppo demografico e movilité territoriale delle populazioni nell area mediterraneo: Italia e Spagna a confronto. *Quaderni*, 32, Universitá degli Studi di Bari, 2005, pag. 147- 178

GOZÁLVEZ, V. y equipo. Los indicadores de integración de la inmigración en España. En: VV. AA. *La inmigración extranjera como desafío y esperanza*. Alicante, Universidad de Alicante/Depto. de Geografía Humana, 2006, pp. 41-59.

FERRER, M. "La localización de inmigrantes en la ciudad y en el mundo rural". En: VV. AA. *La inmigración extranjera como desafío y esperanza*. Alicante, Universidad de Alicante/Depto. de Geografía Humana, 2006, pp. 111-138.

GÓMEZ FAYREN, J. y BEL ADELL, C. "Inmigración extranjera en España y su incidencia territorial". *Papeles de Geografía*. Universidad de Murcia., n. 31, 2000, Págs., 69-90.

GONZÁLEZ RUIZ, M. *Migraciones y teoría social*. Html://www.laberinto.uma.es/lab7, 2002.

GOZÁLVEZ, V. Inmigración: causas y efectos. *Nueva Revista de Política, Cultura y Arte*. Nº 71, Sep. Oct., 2002 Págs. 84-98.

GOZÁLVEZ PÉREZ, V. La inmigración magrebí en Europa. El caso de España. Polígonos. *Revista de Geografía*, León, 3, 1993 págs. 59-88.

GUEGANT, J. P. Migrations internationales et development. . Vol. 12. nº. 12, 1998, págs. 107-121.

HERCE, J. A. y JIMENO, J. F. (Coord.) *Mercado de trabajo, inmigración y Estado de Bienestar. Aspectos económicos y debate político*. Madrid, FEDEA y Confederación de Empresarios de Andalucía, 2001.

IZQUIERDO, A. (Dir.) *Inmigración: mercado de trabajo y protección social en España*. Madrid, Consejo Económico y Social, 2003.

IZQUIERDO Y LOPEZ DE LERA. "El rastro demográfico de la inmigración en España 1996-2012". *Papeles de Economía Española*. 2003/3.

IZQUIERDO, A. Inmigrantes y habitantes, o cuando la ecuación se descompensa" En VV. AA. *Las claves demográficas del futuro de España*. Madrid, Veintiuno, 2001, Págs. 199-221.

KHACHANI, M. La inmigración magrebí en Europa: su impacto sobre las economías en sus países de origen. En: VV. AA. *La inmigración extranjera como desafío y esperanza*. Alicante, Universidad de Alicante/Depto. de Geografía Humana, 2006, Pp. 183-204.

KRRITZ, M.L. & Lim, L. & ZLOTNIK, H. *International Migratin System: a global aproach*. Oxford, Clarendon Press, 1992.

LÓPEZ, B. Inmigración magrebí en España. El retorno de los moriscos. Madrid: Mapfre, 1993. 427 p. Recensión en *Estudios Geográficos*, Madrid, LIV, nº 210, enero-marzo 1993, p. 167-170.

LÓPEZ TRIGAL, L. La inmigración en España y Portugal. Cambio de modelo migratorio y efectos territoriales. En: VV. AA. *La inmigración extranjera como desafío y esperanza*. Alicante, Universidad de Alicante/Depto. de Geografía Humana, 2006, pp. 139-156.

LORENZO, E. y XALABARDER, M. La investigación científica a través de Internet. El ejemplo de los movimientos migratorios. *Aracne. Recursos electrónicos en Internet para las Ciencias Sociales*, nº 19, 1997 (http://www.ub.es/geocrit/arac-19.htm).

MAGESINI, G. Comp. *Cruzando fronteras. Migraciones en el sistema mundial*. Barcelona. Icaria/ Hogar del Empleado, 1998.

MARTIN, D. & WIDGREN, J. *International Migration : a global challenge*. Washington, Population Refreciua Bureau, 1996

MASSEY, D. y ARANGO, J. Theories of International Migrations: a review and appraisal. *Population and Developmen Review*. 1993, Vol. 19, n. 3.

MEISSNER, D. et al. *International Migration Challenges in a New Era*. New York, The Trilateral Commision, 1993

MELQUIZO, A. y SEBASTIÁN, M. *Inmigración y Economía. Un enfoque global*. Economía Exterior, 2004.

MINISTERIO DEL INTERIOR, Delegación de Gobierno para la Extranjería y la inmigración, *Anuario de Estadístico de extranjería*, 2001.

MUÑOZ PÉREZ, F., E IZQUIERDO, A. L' Espagne, pays d' inmigration. *Population,* Paris, vol. 44, nº 66, 1989, p. 257-289.

NACIONES UNIDAS. *Tendencias y características de las migraciones internacionales desde 1950*. New York, Naciones Unidas, 1979.

OECD. *Trend in International Migrations*. Paris, OECD, 1999.

OECD. *Globalisation, migration and Development*. Paris, OECD, 2000

OUARZAZI, A.W. *El capital humano y la globalización*. En. Html://www.laberinto.uma.es/lab7, 2002.

PATXOT, C. *La sostenibilidad de las finanzas públicas en el Estado de Bienestar del siglo XXI*. Federación de Cajas de ahorros Vasco-Navarras, 2001.

PUYOL, R. La Inmigración española:¿Solución demográfica o económica?. En: VV. AA. *La evolución demografica: impacto ene l sistema económico y social*. Vitoria-Gasteiz, Federación de Cajas de ahorros Vasco-Navarras, 2003, pp. 55-55.

REGINA, H. *Proyecciones demográficas y de los flujos migratorios en España*. Instituto de Estudios de Caja Mar, 2002.

REQUES VELASCO, P. y RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, V. *Atlas de la población española. Análisis de base municipal*. Santander. Universidad de Cantabria, CSIC, Banco de Santander y ESRI-España, 1999.

REQUES VELASCO, P.¿Hacia un nuevo orden demográfico internacional?. El nuevo orden demográfico. Monográfico de: *El Campo de las Ciencias y de las Artes*. Madrid, Servicio de Estudios del BBVA, 2002, Pág. 57-85.

REQUES VELASCO, P. Nuestra emigración olvidada : la diáspora española en la actualidad. *Papeles de Geografía*, Nº 37, 2003, págs. 199-216

REQUES VELASCO, P. De lo local a lo global: reprecisiones territoriales de la inmigración extranjera en España. *Economistas* (nº monográfico sobre Inmigración extranjera en España), 2004.

RODRÍGUEZ, V. y WARNES, T. Los residentes europeos mayores en España: repercusiones socioeconómicas y territoriales En P. Reques (Coord.): El nuevo orden demográfico. Monográfico de: *El Campo de las Ciencias y de las Artes*. Madrid, Servicio de Estudios del BBVA, 2002, Págs. 123-146.

ROIG, M. *Migraciones y globalización: tendencias migratorias internacionales y regionales (1965-2000).* Seminario sobre migraciones e integración regional. SELA/ CAF/IESALC, 2002.

SALA i MARTÍN, J. *Su caballo de Troya*. http://www.columbia.edu/~xs23/catala/articles/2004/troya/troya.htm, 2004

SALCEDO, J. Migraciones internacionales y teoría social. *Revista Española de Investigaciones sociológicas*, Nº. 14, 1981.

SIMON, G. La planétarisation des migrations internationales. En: Knafou, R. (ed.): *La Planete "nomade": les mobilités géographiques aujourd´hui*. Paris, Belin. 1998, Págs. 59-76.

THUMERELLE, P.J. *Peuples en mouvement: la mobilité spatiale des populations*. Paris, SEDES. Dossieres des Images Economiques du Monde, 1986. Nº 9.

TAPINOS. G. P. Mundialización, integración regional y migraciones internacionales. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, n. 165, 2000.

TORNOS, A. *El papel de la inmigración económica en las sociedades avanzadas*. Federación de Cajas de ahorros Vasco-Navarras, 2000.

TORNOS CUBILLO, A. El papel de la inmigración económica en las sociedades avanzadas. En. VV. AA. *La evolución demográfica: impacto en el sistema econó-*

*mico y social*. Vitoria, Federación de Cajas de Ahorro Vasco-Navarras, 2002, págs. 67-81.

URZÚA, R. Migración internacional, ciencias sociales y políticas publicas. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, n. 165, 2000.

VIALES HURTADO, R. *Las migraciones internacionales: reflexiones teóricas y algunas perspectivas de análisis desde la Historia*. Multicopiado, 2000

WITHOL DE WENDEN, C. *L´inmigratión en Europe*. Paris, La Documentation Française, 1999.

VIDAL BENDITO, T. La dimensión geodemográfica de las migraciones. Expectativas en Europa Occidental. *Polígonos. Revista de Geografía*, 1993, nº 3, p. 105-134.

ZAPATA HERNÁNDEZ, V. M. La inmigración extranjera en Canarias, fenómeno multidimensional. *XVIII Congreso de Geografía*. Bellaterra/Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, 2003.

# REPRESENTAÇÕES TERRITORIAIS DE ESTUDANTES PORTUGUESES E ESPANHÓIS DE GEOGRAFIA OU O QUESTIONAMENTO DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Sérgio Claudino
*Centro de Estudos Geográficos*
*e Departamento de Geografia da Universidade de Lisboa*

## 1. Uma atenção crescente às representações territoriais

A investigação escolar concede uma crescente atenção às representações que os jovens constroem, na escola e fora desta, do mundo em que habitam. As perspectivas construtivistas da aprendizagem enfatizam a importância da identificação destas representações, desde logo pelos próprios jovens, na perspectiva de que a aprendizagem é, fundamentalmente, um processo de reconstrução das mesmas, dotadas de assinaláveis coerência interna e perenidade (Souto, 1998). Por outro lado, e na linha de Daudel (1996), a educação geográfica constitui um exercício de alteridade: disciplina escolar empenhada na descoberta de outros territórios e outros povos, interessa-lhe particularmente as imagens que os jovens vão construindo dos seus próprios territórios e daqueles que lhe são mais distantes.

Este questionamento adquire uma pertinência crescente quando se encurtam distâncias e se acentuam interacções à escala mundial. Na Europa, adquire particular relevância a construção da União Europeia, projecto territorial que transfere, para os nossos dias, muitos dos propósitos *nacionalistas* que marcaram o ensino de geografia nos séculos XIX e XX (Clary, Ferras, 1991). No contexto ibérico e no caso

português, a que somos mais sensíveis, a construção europeia tem-se traduzido também num processo de integração ibérica, com uma grande intensificação das relações e contactos entre os dois países: nos anos 70, Espanha estava longe de constituir o principal parceiro comercial de Portugal, apesar de ser o único pais com que este possuía fronteiras terrestres, ao contrário do que sucede presentemente, por exemplo.

Os programas escolares, também os de Geografia, têm procurado, por formas diversas, responder aos desafios da construção de uma identidade e de uma cidadania europeia, designadamente através da introdução de informações relativas à União Europeia e aos países que a constituem. Contudo, são escassos os estudos curriculares comparativos e a investigação sobre as representações geográficas que os estudantes europeus vão construindo sobre o seu continente.

## 2. Um inquérito aberto a jovens de 14-16 anos

Assim, e tendo presente o interesse de uma contribuição portuguesa para o Congresso de Didáctica da Geografia da Associação de Geógrafos Espanhóis, que em 2007 se realiza em Valência, aplicámos um mesmo inquérito sobre representações territoriais de jovens da região de Lisboa e de Valência, relativo ao mundo, à Europa e à Península Ibérica (Anexo 1).

Este inquérito foi respondido por 147 jovens. Destes, 77 são alunos portugueses do 10º ano (15-16 anos) de Geografia, agora dsiciplina de opção, de duas escolas da periferia de Lisboa e de uma terceira já localizada na região Oeste, a 90 km da capital; os outros 70 (47,6% do total), são estudantes espanhóis de uma escola da cidade de Valência, com idades compreendidas entre os 14 e também os 16 anos. Este inquérito é constituído por perguntas abertas, por forma a recolher com maior rigor as representações dos jovens, excepto a última questão, em que se solicita a cada jovem para classificarem o seu interesse em viver no país vizinho – sendo que, neste item, aos alunos de Valência se questionou do sue interesse em viverem em Portugal, enquanto aos alunos da região de Lisboa se questionou sobre o interesse em residirem em Espanha (Anexo 1).

## 3. Diferentes sensibilidades dos programas escolares

Nos 5º e 6º ano de escolaridade (10-12 anos), na disciplina de História e Geografia de Portugal, dá-se uma particular atenção à Península Ibérica. A reorga-

nização curricular do ensino básico português de 2001[1] promoveu a organização do currículo por competências, com uma identificação vaga de conteúdos e uma assumida opção por uma abordagem multi-escalar ao longo dos vários níveis, tendo por lema "Portugal, a Europa e o Mundo". Definiram-se seis temas programáticos: *A Terra: estudos e representações*, *Meio Natural, População e Povoamento*, *Actividades Económicas*, *Contrastes de Desenvolvimento* e *Ambiente e Sociedade*, a serem abordados através de um conjunto diversificado de experiências educativas, relativamente às quais se faz um apelo para que compreendam Portugal como caso de estudo, num discurso abertamente mais nacionalista do que o dos programas precedentes. A Península Ibérica é mencionada nas indicações sobre o primeiro tema, para que se construam mapas de Portugal, da Península Ibérica, da Europa e do Mundo, onde se localizem diversos acidentes geográficos; Enfim, a referência às escalas de Portugal, da Europa e do Mundo é, entretanto, repetida. Afirma-se, de resto, que (Ministério da Educação, 2002, p. 6):

> Além disso, somos cidadãos portugueses e europeus e vamos tomando consciência este facto ao longo da vida. Por fim, e talvez mais importante, somos cidadãos do Mundo.

Este discurso não tem, contudo, a correspondência num texto marcado pelas perspectivas possibilistas, em que se define a Geografia como *disciplina de charneira entre as Ciências Naturais e as Ciências Sociais, procura responder às questões que o Homem coloca sobre o meio físico e humano* e se desvalorizam as dimensões política e económica dos fenómenos.

Na Comunidade Valenciana, um Decreto de 3 de Março de 2002 consagra, para o Ensino Secundário Obrigatório, o ensino de Ciências Sociais, Geografia e História. Geografia e de História são assumidas como saberes multidisciplinares, apontando-se para *um conhecimento social profundo*. No 2º Curso (13-14 anos), alude-se ao mapa político de Espanha, da União Europeia e do mundo e, no nível seguinte, enfatiza-se a crescente inter-relação do mundo actual e as desigualdades sócio-económicas, com referência ao conflito norte-sul. No 4º curso - nível ainda não frequentado pela maioria dos respondentes ao inquérito -, aborda-se a construção da União Europeia.

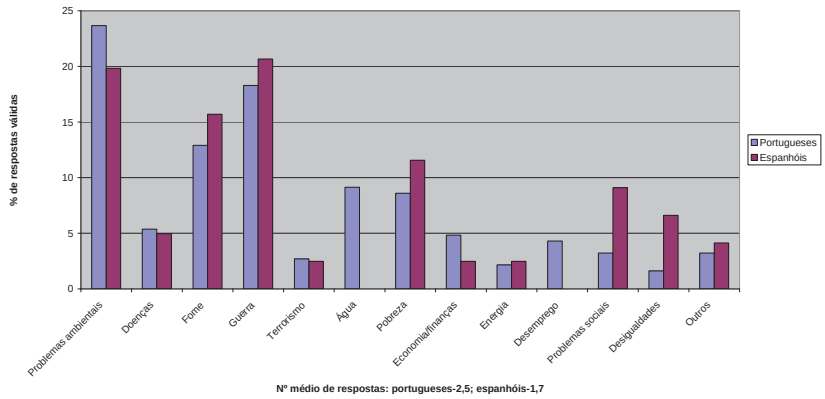
## 4. A emergência das preocupações quotidianas

Interrogados sobre os principais problemas do mundo (Gráfico 1), os jovens portugueses deram um número médio de indicações superior aos seus colegas es-

1 Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro

panhóis, o que se regista ao longo de praticamente todo o inquérito (assinalámos, nos gráficos, apenas as situações de maior disparidade de respostas).

Gráfico 1 - Principais problemas do mundo




Os problemas de ordem ambiental são os mais mencionados, principalmente pelos jovens portugueses, que destacam também o problema da água (carência e defesa da sua qualidade). Os estudantes de Valência dão, inequivocamente, maior atenção aos problemas sociais: mencionam mais aqueles assim explicitamente classificados, as desigualdades, a pobreza, a fome e a própria guerra. A população directamente afectada por esta última é, seguramente, muito inferior àquela vitimizada pela pobreza, fome e desigualdades, mas os conflitos são mediaticamente muito mais visíveis.

Os jovens portugueses estão mais preocupados com as questões económicas e financeiras e com o desemprego. Portugal atravessa, desde o começo dos anos 2000, uma prolongada crise económica e financeira, com um défice orçamental que tem excedido o previsto pelo Pacto de Estabilidade e Crescimento da União Económica e Monetária e os indicadores de desemprego têm aumentado. Ao contrário, em Espanha tem-se assistido a um assinalável e continuado crescimento económico. Na sua leitura do mundo, os jovens transportam, assim, as preocupações quotidianas.

O programa de Geografia da Comunidade Valenciana terá um discurso social mais assumido que o de Portugal, como verificámos. No entanto, dificilmente poderemos reconhecer entre os dois uma diferenciação que justifique, por si só, as diferenças posturas dos dois grupos de jovens ibéricos.

Os Estados Unidos da América são apontados como o país mais importante do mundo (Gráfico 2). As diferenças de respostas não são muito expressivas, mas ainda assim deve-se sublinhar a maior relevância concedida a Inglaterra/Reino Unido

pelos portugueses, o que se explicará pela forte ligação histórica entre Portugal e o Reino Unido; por outro lado, o maior destaque concedido à Rússia pelos estudantes espanhóis dever-se-á a uma maior sensibilidade *continental europeia*; estes últimos concedem um assinalável protagonismo mundial ao seu país, ao contrário dos estudantes portugueses. Se emergência mundial da China é abordada nos *media* e está presente nos múltiplos estabelecimentos comerciais de base étnica presentes na Península, a União Indiana assume uma menor visibilidade mediática e local, o que explicará a atenção concedida ao primeiro país e o esquecimento do segundo por portugueses e espanhóis.

Gráfico 2 - Países mais importantes

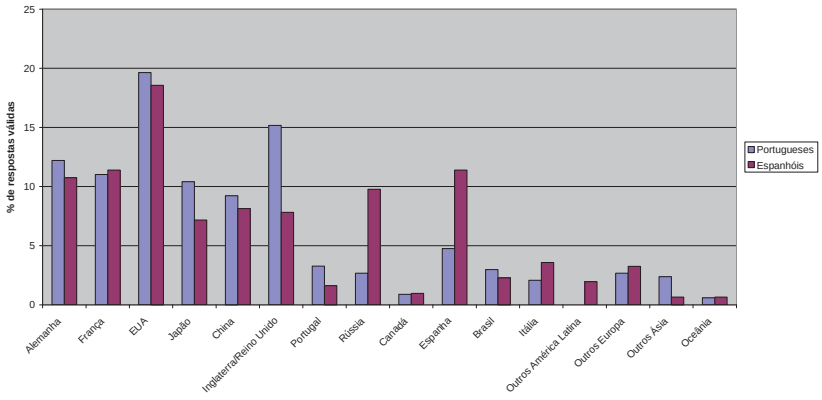
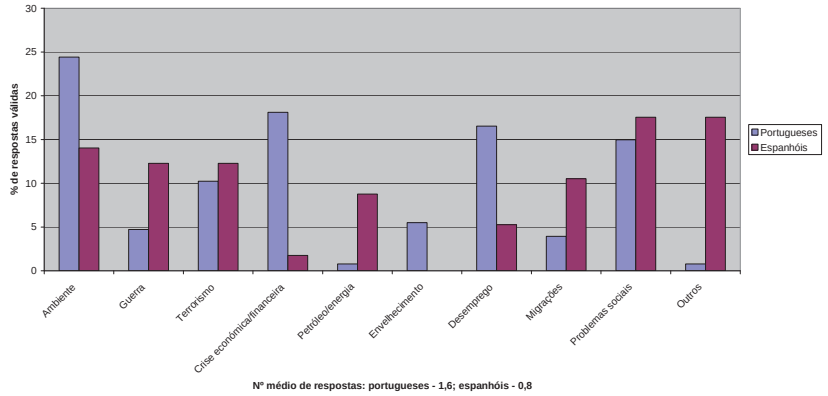


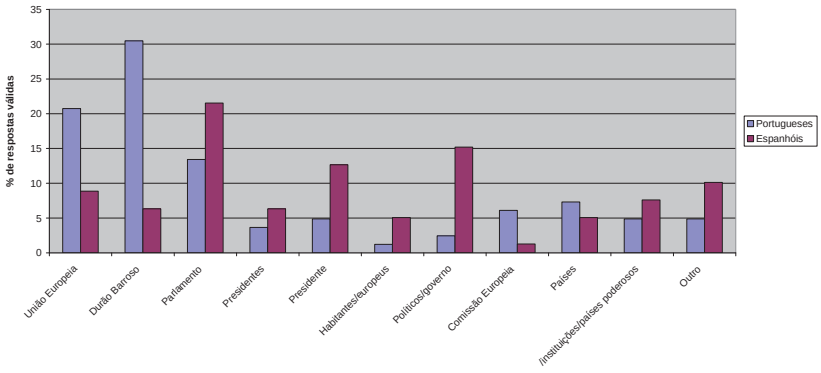

Gráfico 3 - Problemas da Europa




Questionados sobre os problemas da Europa (Gráfico 3), os jovens não se afastaram das respostas que tinham concedido relativamente ao mundo – alguns referiram, mesmo, que os problemas europeus eram os mesmos que os indicados para o mundo, o que não deixa de reflectir alguma superficialidade de abordagem.

Os jovens portugueses continuam a revelar-se mais sensíveis aos problemas ambientais e preocupados com a crise económica e financeira e o desemprego, estando ainda atentos aos problemas do envelhecimento da população. Ao contrário, os jovens espanhóis debruçam-se um pouco mais sobre os problemas sociais e as migrações (sobretudo, a imigração), a guerra e o terrorismo – o que não podemos deixar de associar tanto às preocupações internas espanholas, como à própria reacção deste país ao conflito no Iraque. Enfim, estes mesmos jovens são mais sensíveis aos problemas energéticos. Uma vez mais, talvez com excepção do ambiente e energia, por um lado, e das preocupações sociais, por outro, parece difícil justificar estas diferentes valorizações dos jovens portugueses e espanhóis pelos textos curriculares.

Gráfico 4 - Quem decide na Europa

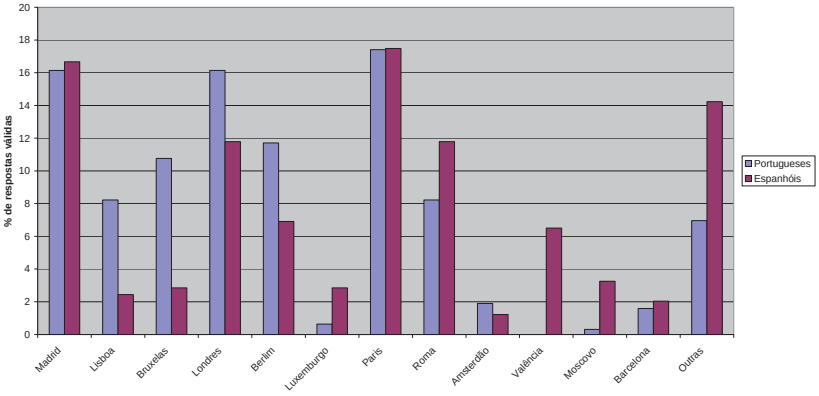



Interrogados sobre quem decide na Europa (Gráfico 4), os portugueses dão grande destaque a Durão Barroso, seu ex-primeiro ministro, à própria União Europeia e, menos, à Comissão Europeia. A valorização da União Europeia enquanto instituição não pode deixar de ser associado ao profundo e continuado impacto que teve na sociedade portuguesa a adesão comunitária, acompanhada por fundos estruturais com visível impacto em todo o país.

Os jovens de Valência dão maior atenção ao Parlamento Europeu, a um colectivo formado por políticos e *governo*, que não concretizam, ao *presidente*, que igualmente não precisam, aos presidentes dos vários países, a pessoas e instituições poderosas e são, ainda, quem mais se refere os habitantes da Europa. Assim, estes últimos jovens valorizam não tanto a União Europeia como instituição, mas um conjunto de pessoas e instituições com poder dentro do espaço europeu, e têm uma vocação mais *basista*, ao darem maior atenção ao Parlamento e às populações, como actores de decisão. Um pouco contraditoriamente, são quem mais sente necessidade de referir um *presidente*.

No conjunto, estas respostas permitem-nos fazer um balanço negativo: não é possível falar de Europa sem destacar o papel da União Europeia mas, para além da aparente confusão entre ambas, os cidadãos saem minorados enquanto actores das suas decisões, em favor das elites dirigentes – o que é menos evidente no caso dos estudantes espanhóis, ao encontro da maior sensibilidade social antes identificada.

Gráfico 5 - Cidades europeias mais importantes

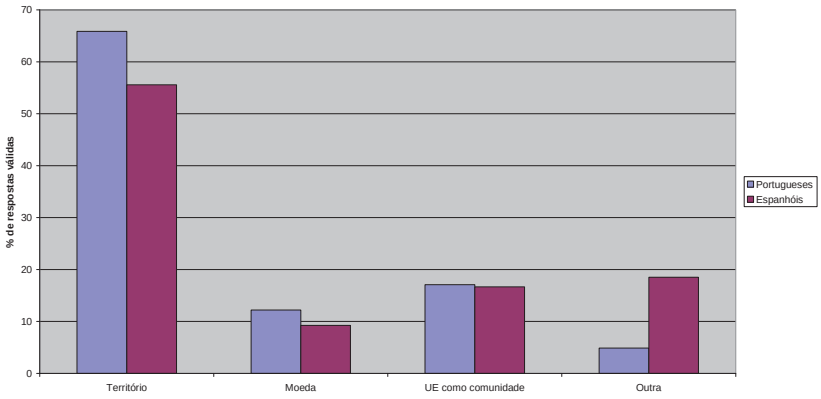



A indicação das cidades europeias mais importantes vai, de alguma forma, ao encontro do que se tem vindo a constatar (Gráfico 5). Moscovo e Luxemburgo são mais mencionadas pelos estudantes espanhóis que portugueses, que igualmente referem várias outras cidades europeias, genericamente agrupadas em *Outras* – a confirmar a maior sensibilidade dos estudantes de Valência ao conjunto do continente europeu. O maior destaque a Londres pelos estudantes portugueses vem ao encontro da tradicional relação com o Reino Unido, já referida, e o destaque a Bruxelas confirma a grande atenção concedida à União Europeia. Sublinhe-se, entretanto, o destaque a Valência pelos estudantes aí residentes e a sua desvalorização de Lisboa, ao contrário da atenção concedida pelos estudantes portugueses a Madrid e, mesmo, a Barcelona. Estas respostas dão-nos, contudo, uma imagem globalmente negativa da construção identitária europeia: com a referida excepção de Moscovo e das próprias cidades ibéricas, as cidades europeias indicadas concentram-se na conhecida *banana europeia* (um pouco prolongada para sul, no caso de Roma), com uma notável omissão de outras capitais, como Varsóvia, Praga ou Atenas. Temos, pois, um claro centro geográfico europeu e uma inequívoca periferia.

A maioria dos jovens aponta, correctamente, a diferença entre a Europa, como continente, e a União Europeia, como conjunto de países (gráfico 6). A moeda surge como factor de diferenciação (associa-se os países da União Europeia ao euro) e vários alunos referem a União Europeia como projecto comunitário. Os portugue-

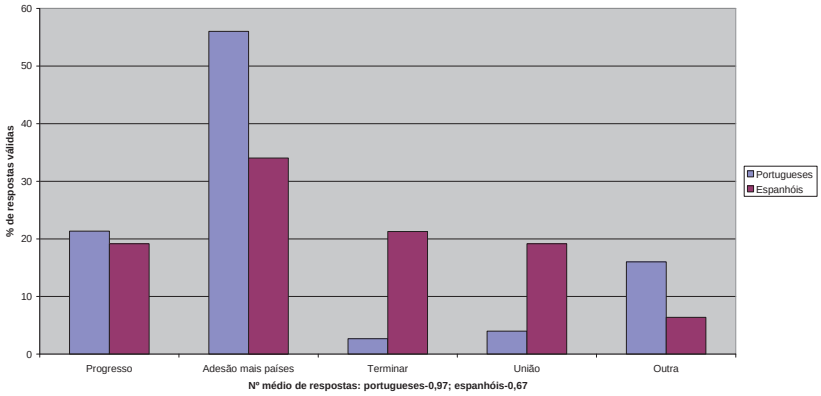
ses são quem mais alude à pertença territorial e os espanhóis os que mais referem outros aspectos – numa leitura mais diversificada da União Europeia e da Europa que as respostas anteriores também sugerem.

Gráfico 6 - Diferença entre União Europeia e Europa




Interrogados sobre o futuro da Europa (Gráfico 7), os jovens referem-se, sobretudo, à adesão de mais países, ao encontro das sucessivas adesões dos últimos anos. De igual forma, a União Europeia está associada à ideia de progresso. Os estudantes espanhóis dividem-se, entretanto: um grupo fala do fim da UE, enquanto outro grupo sublinha o reforço da união entre os vários países. De alguma forma, os portugueses surgem como mais favoráveis à continuação do processo de construção comunitária, designadamente de alargamento da União.

Gráfico 7 - Futuro da União Europeia




Centrando-nos, agora, na Península Ibérica, a partilha do território surge como o principal factor de identidade entre Portugal e Espanha (gráfico 8). No entanto, podemos falar de um sentimento de identidade mais pobre por parte dos jovens espanhóis:

enquanto estes concentram 70% das suas respostas neste aspecto, os jovens portugueses valorizam mais outros aspectos, da partilha de fronteira (que assim começa a surgir como elo de ligação!) aos aspectos físicos e aos históricos e culturais. A língua surge, entretanto, como factor de identidade mais citado pelos jovens valencianos. Habitando numa cidade mediterrânea e distantes de Portugal, é compreensível a maior dificuldade dos estudantes da Comunidade Valenciana em encontrar mais afinidades com Portugal, para além da partilha do território peninsular.

Gráfico 8 - O que têm em comum Portugal e Espanha

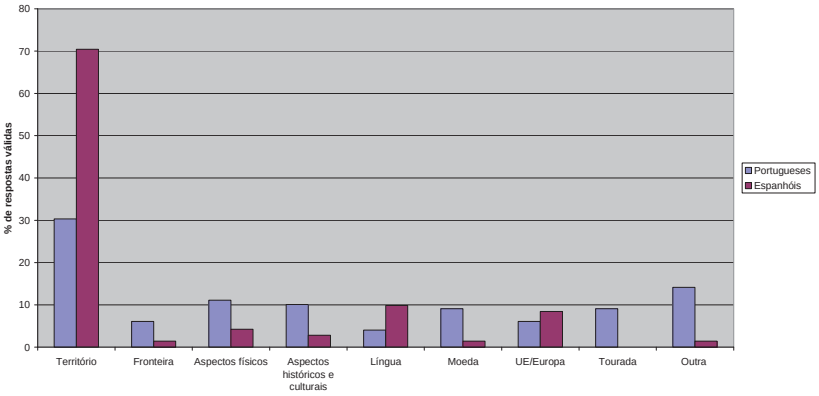
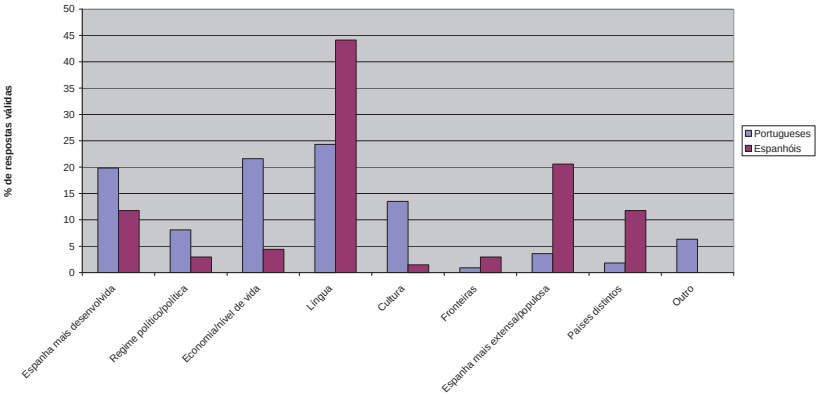



Gráfico 9 - O que separa Portugal e Espanha




Interrogados, agora, sobre o que diferencia os dois países (Gráfico 9), os jovens portugueses destacam, explicitamente ou não, o maior desenvolvimento económico de Espanha e as melhores condições de vida neste país. Na realidade, a Espanha surge, cada vez mais aos portugueses, como um país de prosperidade – o que estes resultados reflectem. A língua, a cultura e o regime político (com destaque para o regime constitucional monárquico espanhol) são, ainda, mencio-

nados. Os estudantes espanhóis têm consciência desta diferença económica, mas salientam a língua (o que também vai ao encontro das suas maiores dificuldades em compreender o português, que as dos portugueses em relação ao castelhano e outras línguas peninsulares) e as maiores dimensões de Espanha.

Questionados sobre o futuro da Península Ibérica (Gráfico 10), os estudantes espanhóis continuam a revelar um dualismo de posições já manifestado sobre o futuro da Europa: muitos têm uma imagem negativa do mesmo, embora outros falem em progresso. Os portugueses referem-se, inequivocamente, à prosperidade de Espanha e um número expressivo de estudante, sobretudo portugueses, refere-se a uma integração política entre os dois países ibéricos – o que poderá ser considerado algo surpreendente, mesmo se tivermos em conta a recente polémica suscitada por um conhecido escritor português.

Gráfico 10 - Futuro da Península Ibérica

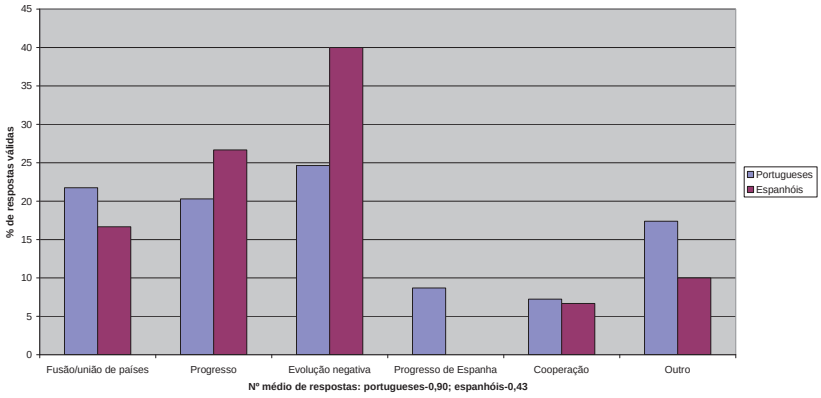
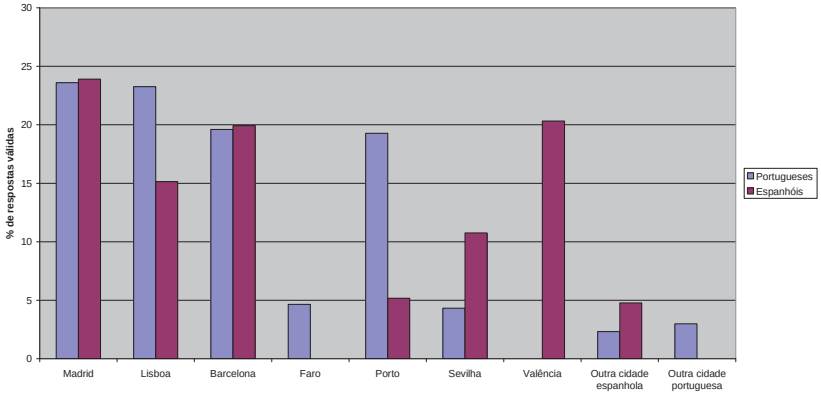
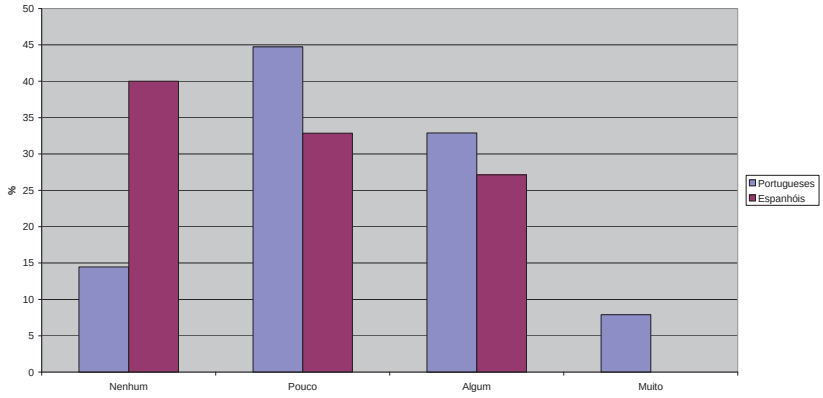



Gráfico 11 - Principais cidades da Península Ibérica



As cidades de projecção ibérica são em número reduzido (gráfico 11): Madrid, Lisboa e Barcelona, fundamentalmente. Num segundo escalão, surgem o Porto, presente entre os portugueses mas muito esquecida pelos valencianos e, ainda, Sevilha. Valência é muito mencionada pelos estudantes que nela residem, mas totalmente esquecida pelos portugueses – uma vez mais, os estudantes espanhóis atribuem uma assinalável relevância aos territórios que habitam. Entre os portugueses, Faro surge como a terceira cidade em visibilidade territorial, suplantando Coimbra, o que não deixa de surpreender. De qualquer das formas, assim como a Europa era pontuada por um número reduzido de cidades, o mesmo se repete em relação à Península Ibérica, quando os jovens podiam indicar até cinco cidades.

Gráfico 12 - Interesse por viver no outro país ibérico




Enfim, interrogados sobre o seu interesse em viver no país vizinho, portugueses e espanhóis revelam-se pouco interessados (Gráfico 12). No entanto, como não surpreenderá depois de tudo o que se referiu até ao momento, os estudantes portugueses estão mais disponíveis para atravessar a fronteira em direcção a Espanha, do que os espanhóis em relação a Portugal.

## 5. Que educação geográfica?

Os resultados dos inquéritos revelam uma maior sensibilidade aos problemas sociais por parte dos jovens valencianos que poderá, parcialmente, resultar de um discurso escolar mais marcado por este tipo de preocupações. No entanto, relativamente à generalidade das questões, encontramos nos diferentes contextos sócias, económicos e políticos a explicação aparente para a diferenciação nas suas respostas. Numa análise ainda mais aprofundada, poderemos afirmar que, aparentemente, o conhecimento do território mundial, europeu e ibérico se centra

naqueles países e cidades de maior visibilidade mediática, pouco se adivinhando o contributo da educação geográfica para um conhecimento mais equilibrado do território.

Estes resultados, vêm ao encontro dos de uma anterior pesquisa efectuada junto de jovens portugueses sobre as suas representações da União Europeia (Claudino, 2000), em que o contexto sócio-económico condicionava muito mais as opiniões dos jovens que profundas alterações curriculares.

Estes resultados questionam-nos, afinal, sobre a validade dos modelos de educação geográfica que promovemos junto dos jovens ibéricos.

## Bibliografia

CLAUDINO, Sérgio. European Union: The New Portuguese Geography Curricula in Check. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 2000, vol. 9 (2), p. 98-127.

DAUDEL, C.. *A Geografia e o seu ensino: para uma didáctica de alteridade.* Conferência apresentada ao Encontro Nacional de Professores de Geografia, Lisboa, 1996, pol.

GUÉRIN, M.-C. Dans les Manuels de L'Enseignement Secondaire Français (classe de quatrième). In CHAM'S, *Enseigner la géographie en Europe*. Antrophos/ GIP RECLUS, 1991, Paris, p. 91-104

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Geografia. Orientação Curricular. 3.º Ciclo. Mem Martins, Editorial do Ministério da Educação. 29 p.

SOUTO GONZÁLEZ, X. M. *Didáctica de la Geografía - problemas sociales y conocimiento del medio.* Ediciones del Serbal, 1998, Barcelona. 397 p.

Anexo 1

# Geografias

Universidade de Lisboa
**FACULDADE DE LETRAS**

**Este inquérito tem por finalidade compreender como os estudantes espanhóis e portugueses encaram o mundo, a Europa e a Península Ibérica. Se necessário, utiliza o verso da folha para completar as tuas respostas. Agradecemos a tua colaboração.**

1. Quais são os principais problemas mundiais?

2. Quais são os países mais importantes (até cinco países)?

3. Quais são os principais problemas da Europa?

4. Quem decide na Europa?

5. Quais são as cidades europeias mais importantes (até cinco cidades)?

7. O que diferencia a União Europeia da Europa?

8. Qual o futuro da União Europeia?

9. Em relação a Portugal e Espanha:
   o que têm em comum?
   que diferenças os separam?

10. Qual é o futuro da Península Ibérica?

11. Quais são as principais cidades da Península Ibérica (até cinco cidades)?

12. Qual o teu interesse em viver em Espanha, no futuro?
    Nenhum ☐ Pouco ☐ Algum ☐ Muito ☐

Muito obrigado.

# LA EXPERIENCIA DE UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE EN EL CONOCIMIENTO DIALÓGICO DEL ENTORNO LOCAL Y GLOBAL EN UN CONTEXTO MARGINAL E INTERCULTURAL.

Froilán Cubillos Alfaro
*Licenciado en Geografía, Universidad de Chile*
*Alumno Doctorado Didáctica de las Ciencias Sociales,*
*Universidad de Alicante.*

Reconozco la realidad.

Reconozco los obstáculos pero rechazo acomodarme en silencio o simplemente ser el eco vacío, avergonzado o cínico del discurso dominante...

Paulo Freire.

## 1. Introducción

El objetivo de esta comunicación es presentar la experiencia educativa, que se llevó a cabo durante el curso académico 2006/07, en el Instituto Las Lomas, que se encuentra en el Barrio Juan XXIII 2º Sector, de la Ciudad de Alicante, con la creación colectiva de la comunidad de aprendizaje *"Shab Yekipé"* (Amigos Unidos), en el contexto de un Programa de Refuerzo y Orientación Académica, con alumnado con problemas de aprendizaje y comportamiento.

Las líneas de trabajo que se desarrollaron fueron, la identidad individual, el reconocimiento del otro, el sentido de pertenencia al contexto local (barrio), las

redes que conformaban la comunidad, el trabajo colectivo, el conocimiento de otros lugares a través de la cultura de los propios integrantes de la comunidad, y la creación de una feria intercultural a través del estudio de cuentos y juegos de mundo.

De este proceso, en relación a la didáctica de la geografía, se desprenden metodologías participativas en la enseñanza y aprendizaje del espacio local y global que han resultado motivadoras y significativas para el alumnado.

## 2. Comunidades de aprendizaje

La comunidad de aprendizaje es un concepto que engloba a las nuevas propuestas de programas y experiencias educativas en el ámbito formal y no formal, que buscan la transformación del contexto social y no la adaptación a éste. Desde una perspectiva comunitaria este proyecto consiste en conseguir que el espacio educativo llegue a ser una parte muy importante junto a los distintos espacios donde transcurre la realidad social de los educandos, en este sentido la familia, el grupo de amistades y el barrio. En una comunidad de aprendizaje el papel del educador es asumido por todos los participantes del acto educativo; además de cumplir los objetivos curriculares se busca que toda la colectividad se sienta educadora[1].

Las bases teóricas de las comunidades de aprendizaje las encontramos en referencia a Vigotsky, Freire y Habermas. Según el enfoque de Habermas, las comunidades son espacios educativos en los cuales se propone el diálogo como forma de relación entre culturas y como camino hacia la superación de las desigualdades y exclusiones actuales[2].

Las relaciones educativas que se promueven están relacionadas con el aprendizaje dialógico freiriano, lo que supone incluir los aspectos positivos del aprendizaje constructivista (significativo) y superarlos en una idea más global, que considera además de los educadores al conjunto de miembros de la comunidad como agentes activos y participativos en la formación de los significados con los niños y jóvenes. En este aprendizaje dialógico ("nadie ignora todo, nadie sabe todo") los sujetos se descubren a sí mismos y toman conciencia del mundo que les rodea, es decir se valora la importancia del contexto social.

1 CASTANYS, M. Y PLANES Ll. Comunidades de aprendizaje en la escuela primaria. *Aula de Innovación Educativa, 2002,* nº 108, p. 15-18.

2 ESSOMBA, M.A. *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Acción directiva. Barcelona. GRAO, 2006. 169 p.

## 3. Espacio social y cultural de la experiencia educativa

El barrio Juan XXIII 2º sector está situado en la periferia norte de la ciudad de Alicante. La construcción del mismo fue promovida por la empresa privada a principios de los 70 aprovechando los bajos precios del suelo en la periferia de la ciudad.

En el Barrio existen importantes indicadores de marginación social, que lo sitúan en desventaja respecto otras zonas del municipio: elevado porcentaje de población en riesgo de exclusión social, altas tasas de desempleo (principalmente juvenil) y un bajo nivel educacional de la población. Lo que se suma a graves problemas de convivencia vecinal y desestructuración del tejido asociativo.

La población originaria del barrio era de clase obrera, sin embargo en la última década (1990-2000) ha sufrido cambios fundamentales en su estructura; se ha producido un proceso de sustitución de la población original (gentrificación) por un nuevo tipo de habitantes con mayores carencias.

Este hecho se explica por varios factores: el traslado de domicilio de las familias originales a otras zonas de la ciudad percibidas como mejores, la emancipación de los hijos de los primeros residentes a otros barrios y el cambio en el uso de la vivienda (de segunda a primera residencia), lo que provocó el aumento del número de viviendas en venta en el barrio. De este modo se percibió este lugar por el conjunto de la ciudad como una zona marginal y deprimida y con condiciones objetivas de aislamiento respecto de Alicante, con una débil vida comercial y una posición periférica en el entramado urbano. A esta situación se unió que diversas entidades públicas como el Patronato Municipal de la Vivienda, Provincial de la Vivienda y el Instituto Valenciano de la Vivienda compraran viviendas para diferentes Planes de realojo[3].

Por otra parte el fenómeno global de la inmigración ha tenido gran repercusión al interior del barrio. El porcentaje de población inmigrante es superior a la media de la ciudad de Alicante. El incremento de la población inmigrante empadronada ha tenido lugar en el período comprendido entre 2000 y el 2004, ocupando ésta un cuarto del total de la población del barrio mientras la población originaria se ha estancado y disminuido. Se trata por tanto de una zona donde se concentra un gran número de inmigrantes que recibe la ciudad. En términos regionales el origen de los inmigrantes de mayor a menor número son: Países del Magreb, Latinoamérica, Europa del Este y África-Subsahariana[4].

3 AYUNTAMIENTO DE ALICANTE. Plan Municipal de Intervención en el barrio Juan XXIII 2º Sector. 2000.

4 AYUNTAMIENTO DE ALICANTE. SERVICIO DE COORDINACIÓN DE PROYECTOS. Diagnóstico del estado físico de la edificación en el barrio Juan XXIII 2º Sector y de las condiciones de habitabilidad de sus residentes. 2004.

## 4. Características del centro

El IES Las Lomas de Alicante, es un centro público con 460 alumnos que proceden principalmente del barrio, con un número importante de alumnado gitano e inmigrantes. Tiene una vida relativamente corta ya que comenzó su funcionamiento en el curso 98/99. En este centro se imparten enseñanzas de ESO, de Bachillerato y un PGS (Programa de Garantía Social).

Desde el instituto se intenta acortar las distancias que se generan al interior del barrio (reflejo de sociedades multiculturales) con las identidades locales enfrentadas a los otros, además de las distancias económicas y sociales, a través del respeto de la identidad de las personas y de los colectivos de diferentes culturas (gitanos, payos, latinos, árabes), creando espacios de reflexión ciudadana. Según palabras del director José Carlos Montoyo…*"Apostamos por la integración y tratamos a todos por igual no hay ideologías; nosotros formamos ciudadanos"*…[5].

El cuerpo docente integrado por 58 profesores está involucrado en esta labor, cuentan además con varios programas que promueven la integración, como el Programa de Educación Compensatoria, Español para Extranjeros, Programa de Adaptación Curricular en Grupo en tercero de la ESO, Diversificación Curricular en cuarto y el PROA - Programa de Refuerzo y Orientación Académica- en el que se cuenta con el trabajo de un Educador Social[6].

Es en el ámbito del PROA donde nace la experiencia de la comunidad de aprendizaje "*Shab Yequipé"*, a raíz de una colaboración de cinco voluntarios del grupo de Jóvenes Solidarios de Programa de Vivienda Solidaria del Ayuntamiento de Alicante[7]. El equipo de trabajo estaba compuesto por un estudiante de trabajo social, un trabajador social, una psicóloga, un estudiante de ciencias ambientales y el relator de esta experiencia, geógrafo.

Este programa se estableció fuera del horario escolar de las 16h a 18h de lunes a viernes en la biblioteca del instituto. Se realizó un refuerzo educativo en un clima de diálogo en el que se acompañaba al alumnado en sus tareas académicas a la vez que se promovía los hábitos de estudio. Por otra parte desde la perspectiva de la educación social, se trabajaron habilidades sociales, dinámicas de grupo, relaciones afectivas, creación de vínculos con las familias en el proceso educativo y la creación de la comunidad de aprendizaje. Además se realizaron visitas culturales, excursiones, taller de informática y actividades deportivas.

5 EL MUNDO. Barrios. Entrevista a José Carlos Montoyo, Director IES Las Lomas, Jueves 15/03/2007.

6 Juan David Santiago Torres. Educador Social Y Mediador Social Gitano.

7 http://www.alicante-ayto.es/coordinacion/ Jóvenes Solidarios.

# 5. Conformación de la comunidad de aprendizaje shab yekipé

Para llegar a la creación de la comunidad de aprendizaje, fue necesario el acercamiento paulatino a las actitudes y conocimientos básicos que posibilitasen la conformación de la misma. La decisión respecto a la metodología de trabajo, las normas, los intereses y temas a trabajar se procuró que fuera lo más participativa posible y en ese sentido las dinámicas grupales posibilitaron el espacio de opinión y participación de todos los integrantes del grupo. A continuación se relatan las fases del proceso y las actividades que se llevaron a cabo.

## 5.1. Identidad individual y reconocimiento del otro

a) *Presentación Individual* → ¿Quién soy yo?
Iniciamos la experiencia con una actividad de conocimiento entre todos los integrantes del grupo, el propio alumnado y los monitores. El objetivo de esta actividad fue crear un contacto inicial entre los componentes del nuevo grupo (jóvenes y monitores-educadores), romper el hielo y establecer un conocimiento básico de los compañeros de grupo creando un clima de confianza y respeto.

b) *Presentación Diferida* → ¿Quién es él?
Una vez establecido el primer contacto grupal, desarrollamos una actividad en la que intervenía el contacto con el otro. En esta ocasión los jóvenes, por parejas, presentaban frente al resto del grupo al compañero, al cual habían estado escuchando mientras se describía a sí mismo. Los objetivos de la actividad fueron lograr que cada joven se implicara en el conocimiento del otro, de un modo personal y emocional a través de la empatía, así como percibir "lo que cuenta el otro de mí". Se promovió la comunicación interna del grupo, el profundizar en el conocimiento de los miembros del grupo y facilitar la apertura al otro.

c) *El cuestionario personal*. → ¿Cómo soy yo?
Siguiendo la máxima de establecer un conocimiento personal profundo para llegar así al conocimiento grupal, trabajamos con un cuestionario que abordó aspectos personales más concretos de los chavales para luego realizar una puesta en común. El objetivo de la actividad era facilitar un mayor autoconocimiento personal de cada joven para poder después mostrarse al grupo.

## 5.2. Redes que conforman la comunidad

a) *Introducción al concepto de comunidad*_→ ¿Qué es una comunidad?
El conocimiento personal nos llevó al conocimiento grupal, y éste, a su vez nos llevó a plantearnos el tema de la *comunidad*. Introducimos el tema realizando una lluvia de ideas sobre el concepto. El objetivo era conocer las ideas previas que el alumnado tenía acerca de este tema y consensuar *a grosso modo* un concepto común de comunidad.

b) *La red / El sistema* → ¿Cómo se conforma una comunidad?
A través de una sencilla dinámica grupal (el ovillo) intentamos explicar de forma gráfica lo que es una comunidad y el tejido asociativo y comunitario que la define. Cada uno de los participantes, al recibir el ovillo de lana, explicaba al resto la ubicación en el barrio de su vivienda, al finalizar pasaba el ovillo, desplegando la lana, a otro compañero mientras se quedaba con un extremo. Se creó al finalizar la dinámica una red real de intercomunicaciones entre los participantes que nos sirvió para explicitar el concepto de comunidad. El objetivo de esta actividad era facilitar la vivencia del concepto de comunidad a través de una visualización práctica de la palabra y seguir fomentando la cohesión de grupo.

c) *Sentido de pertenencia al contexto local* → ¿Formo parte de una comunidad (Barrio)?
Volviendo a utilizar el domicilio de cada joven como elemento dinamizador, realizamos en un mapa una red de recorridos de cada domicilio hasta el Centro Educativo. En el plano quedó configurada una red de itinerarios de los jóvenes en donde el Centro Educativo era el nodo o nexo de unión entre los diferentes elementos del sistema. El objetivo de la actividad fue promover que los jóvenes visualizasen y vivenciasen la comunidad educativa que ellos mismos conformaban. A partir de este momento pudimos entrar en profundidad en las características de la comunidad de aprendizaje y proponer a los chavales formar una entre todos.

## 5.3. Los pilares de una comunidad. Inventando la comunidad

a) *Tipo de Comunidad*.→ Comunidad Abierta vs. Comunidad Cerrada
La dinámica "la piña", nos sirvió para hacer ver a los chavales lo que era una comunidad abierta al exterior y una comunidad cerrada. La creación de un círculo con los miembros del grupo, en unas ocasiones cerrado, y en otras abierto, y el intento de entrar al grupo por parte de integrantes que permanecían fuera del mismo, nos sirvió para reflexionar sobre los tipos

de comunidad y las respuestas que se generan en los individuos según la permeabilidad de la comunidad. El objetivo de la dinámica era desvelar que una comunidad cerrada no deja llegar información desde el exterior, ni tampoco a miembros nuevos. Aprovechamos para recordar la importancia de la cohesión del grupo en el proceso de formación de una comunidad.

b) *Símbolos de Identidad*_→ Nombre de la Comunidad

Toda comunidad que ha sido configurada a través de la voluntad general necesita de un nombre para referirse a ella. En esta dinámica propusimos la búsqueda de un nombre para nuestra comunidad educativa que sirviera para identificarnos. Surgieron las siguientes propuestas:

1. **Comunidad SY** [(*Shab*: Amigo (Árabe) / *Yekipé***:** Grupo, Comunidad (Caló)]
2. **Yekipé Shab Cha chipén** [*Cha chipén*: auténtica, singular (Caló)]
3. **"Comunidad de Aprendizaje *Lo +"*** (Haciendo mención a la pertenencia del grupo al IES Las Lomas (Lo+)) junto a un lema "Caminando juntos y aprendiendo a aprender. *Somos lo +*."

Finalmente se llegó al consenso de que el nombre de la Comunidad de Aprendizaje sería: "**Comunidad Shab Yekipé Lo +**".

Los objetivos de la actividad fueron dotar de identidad a la comunidad fomentando la discusión y fundamentación de las propuestas de nombres y conectando la noción de comunidad con lo trabajado en las dinámicas anteriores. Al incluir en las propuestas palabras en la lengua castellana, el caló y el árabe se trabajó transversalmente la interculturalidad favoreciendo el sentido de pertenencia entre los miembros de la comunidad.

c) *Toma de decisiones*.→ Consenso vs. Votación

Partiendo de las dificultades de la sesión anterior para elegir el nombre de la comunidad de forma participativa y consensuada se propuso realizar la dinámica de "El naufragio" en la que imaginando una situación de naufragio se ha de decidir qué objetos rescatar y llevar a la isla desierta. Se realizó primero una selección individual para después realizar una elección grupal. Para tomar estas decisiones era necesario conversar, argumentar y llegar a un acuerdo entre todos los integrantes del grupo ya que no estaba permitido tomar la decisión votando y escogiendo la mayoría. Todos los grupos pusieron en común sus respectivas elecciones y los motivos de las mismas, así como las dificultades para tomar esa decisión.

El objetivo de esta dinámica era experimentar la diferencia en los procesos de toma de decisiones, las elecciones concluidas del voto de la mayoría, que a menudo alberga descontentos, frente al consenso de todos los miembros, un proceso más costoso pero más participativo y satisfactorio.

## 5.4. Trabajando la interculturalidad

En un mundo en el que las fronteras parecen diluirse y los flujos migratorios se hacen cada vez mayores, se genera un intercambio cultural enriquecedor tanto para el que llega a un nuevo lugar como para los que integran el mismo. En este sentido es preciso reconocer la diferencia como un elemento social enriquecedor de modo que se fomente la libertad para elegir y proteger la propia identidad y la identidad del otro creando espacios y tiempos de encuentro. Por ello una vez constituida la comunidad nos planteamos trabajar en la temática de la interculturalidad aprovechando la identidad cultural de los participantes de esta experiencia; la cultura gitana, la paya, la árabe y latinoamericana.

a) *El Parlamento de los Niños del Mundo* → Alteridad

   Partiendo de los elementos culturales que consideramos principales como situación geográfica, la lengua, creencias, gastronomía y festividades confeccionamos unas tarjetas de identidad de pueblos del mundo. Con esas tarjetas cada uno de los participantes tuvo que "ponerse en el lugar del otro", asumir una identidad cultural diferente a la suya y exponerla en una mesa redonda. El objetivo de esta actividad era fomentar el respeto a la diferencia mediante el conocimiento de realidades diferentes a la propia. Finalizamos la actividad con una sesión de música y cuentos mapuches en la que los jóvenes pudieron escuchar y tocar ellos mismos los diversos instrumentos de la cultura mapuche. Nuevamente potenciamos la integración de conocimientos y actitudes a través de la vivencia. Esto dio paso a la propuesta de conocer más cuentos y juegos de otras culturas.

b) *Juegos del mundo* → Investigación Acción

   Respondiendo a la sinergia creada en la sesión anterior nos pusimos a trabajar en el conocimiento de Juegos del Mundo. Seleccionamos algunos juegos de diversas culturas y se crearon distintos grupos que se pusieron a investigar acerca del origen y normas de los mismos. Posteriormente confeccionamos el material necesario para cada juego para poder llevarlos a la práctica. Continuamos la misma línea de trabajo de interiorizar desde la vivencia y la experiencia práctica. El objetivo de esta actividad era perseverar en el respeto a la diferencia e interiorizar la posibilidad de enriquecimiento que nos ofrece la misma, en este caso mediante el conocimiento de juegos de culturas diversas.

c) *Feria Intercultural* → Escuela-Sociedad

   Aprovechando la demanda externa de la necesidad de dinamizar el Encuentro Interprovincial de PROAs de l'Alacantí al que iba a acudir nuestra Comunidad Shab Yekipé Lo+, nos decidimos a participar en la organización de una Feria Intercultural en la que ofreceríamos a los jóvenes de los otros

programas poder conocer y experimentar Juegos del Mundo. En esta actividad plasmamos todo lo trabajado anteriormente y los jóvenes de nuestra comunidad adoptaron el rol protagonista mostrando los juegos y cuentos con los cuales habían trabajado, explicando los orígenes y normas de los juegos, dinamizando el puesto de exposición de su juego e interactuando con los jóvenes de los otros programas (de barrios distintos de la ciudad y de la provincia de Alicante y del mundo, teniendo en cuenta el alto índice de inmigrantes que formaban parte de los diversos programas). Ellos fueron los protagonistas de la actividad, compartiendo la responsabilidad del satisfactorio desarrollo de la misma junto a los monitores.

Creo necesario mencionar una actividad específica de esta Feria Intercultural.

"¿De dónde eres?": esta actividad consistía en que los participantes debían confeccionar (en miniatura) la bandera del país/del pueblo de donde procedían para luego colocarla en un mapamundi a gran escala. El objetivo de esta actividad era valorizar la identidad de procedencia de los participantes del Encuentro, poner de manifiesto la diversidad de lugares de procedencia y por tanto valorar la diferencia. A la vez se trabajaron conceptos básicos de localización geográfica.

## 6. Conclusiones

La valoración de la creación de una comunidad de aprendizaje ha sido enteramente satisfactoria.

En relación a la didáctica de la geografía con un enfoque crítico y comunicativo la experiencia realizada permite señalar que a través de este proceso se aportan explicaciones y aclaraciones a las problemáticas actuales consensuando los conocimientos para dar sentido a la resolución de conflictos culturales, sociales y territoriales además de generar procesos de reconstrucción de significados. Las metodologías utilizadas se basaron en estrategias comunicativas, de animación socio-cultural, dinámica de grupos, juegos, enseñanza por problemas, debates y proposición de situaciones de aprendizaje, lo que ayudo a la creación de un pensamiento reflexivo y crítico fruto del debate y argumentos consensuados. Se logró acercar de manera lúdica y participativa al alumnado a contenidos geográficos como la identidad local, el sentido de pertenencia y el conocimiento de distintos lugares del mundo a través de la vivencia.

Por otro lado no hay mejor índice de evaluación que ver la repercusión que tiene una experiencia en la dinámica de un Instituto. Nuestra experiencia ha sido valorada

tan positivamente que en este nuevo curso académico, están dispuestos a continuar con la experiencia y se ha incrementado la participación del alumnado pasando de los 20 de esta experiencia a 40, de modo que se han creado dos grupos de trabajo.

La experiencia ha sido interesante para todos los participantes; alumnado, educadores y voluntariado. Al finalizar el curso académico se realizó una evaluación con los jóvenes participantes mediante una encuesta de evaluación y una puesta en común. La respuesta general era de estar satisfechos con el trabajo realizado. Un ejemplo de esta valoración positiva es el comentario que realiza un alumno afirmando que las actividades que desarrollaban: "son buenas porque aprendo cosas de otros países…"

Otro índice de esta evaluación positiva ha sido la creación de vínculos afectivos entre los integrantes de la comunidad, que ha traspasado las fronteras del Instituto y se ha generado en otros espacios del Barrio; Educador Social, alumnado y voluntarios vivimos en el mismo barrio, por lo que los momentos de compartir, de preocuparse por el otro, de "crecer" juntos, se han seguido estableciendo fuera del Centro; en la "cuesta" del barrio, en el parque, en la panadería, en el Centro Social, etc. En palabras de Freire la escuela no es el único espacio de conocimiento y es preciso identificar otros espacios, el barrio, la calle, los medios de comunicación y las actividades culturales que posibiliten la interacción de experiencias entre el currículo y la realidad social. Creo humildemente que lo hemos conseguido.

Por último quisiera agradecer a cada uno de los participantes de la comunidad Shab Yekipé: Vicente, Joaquín, Yunis, Carmen, José, Santiago, Miguel, Sergio, Benabou, Aziz, Laila, Vero, Antonio, Zidajme, Mohamed, Carmen, Ramón, Anuar, Chema, Paco, Chafik, Elisa, Juan David, Pablo, Cecilia.

# EXCURSIONES VIRTUALES, MIGRACIONES E INTERCULTURALIDAD

Mª Luisa de Lázaro y Torres
Mª Eulalia Ruiz Palomeque
*Departamento de Geografía Humana, Facultad de Geografía e Historia, UCM*
Mª Jesús González González
*Departamento de Geología y Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de León*

## Introducción

La excursión virtual, resulta una gran oportunidad para la interculturalidad, ya que su diseño y planificación permiten una gran interrelación entre el alumnado. El que cada alumno pueda realizar y presentar una excursión virtual elegida libremente favorece el intercambio de experiencias territoriales sobre áreas diversas y lejanas.

Todo esto impulsado por los Sistemas de Información Geográfica (SIG) y las imágenes satélites que están volcadas en la Red. La geoinformación en Internet incrementa las posibilidades de aprender y enseñar acerca del territorio al permitir la utilización conjunta de datos estadísticos, mapas (catastrales, de uso del suelo, geológicos...) e imágenes sobre lugares diferentes del mundo, en especial las fotografías aéreas. El objetivo principal de los Sistemas de Información Geográfica es resolver los problemas territoriales, pero podemos aprovechar los contenidos de los SIG publicados en Internet para contribuir a que el alumnado adquiera competencias espaciales. En la Sociedad del Conocimiento Internet es una herramienta fantástica para la enseñanza de la Geografía, pero es necesario enseñar a buscar, seleccionar y analizar con criterios científicos.

Para no perdernos en la Web, fuente inagotable aunque muy desigual en la calidad de los contenidos científicos, resulta imprescindible construir una metodología para el uso de Internet en las clases de Geografía.

Ha cambiado así nuestra forma de trabajar en clase ofreciéndonos grandes posibilidades para el aprendizaje entre iguales en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El trabajo de campo puede incrementar su valor pedagógico con la excursión virtual y viceversa.

Una excursión o trabajo de campo virtual la podemos definir como una aproximación a la realidad de un espacio geográfico a través de la WWW. Permiten conectar al estudiante con las situaciones reales sin tener limitaciones por el tiempo o el lugar en el que se ubiquen y sin que necesariamente se vaya a visitar ese espacio en la realidad, aunque si es aconsejable pedagógicamente el hacerlo, si es posible. Es una forma de estudiar realidades geográficas distintas a partir del aprendizaje significativo y el constructivismo.

La utilización del formato digital facilita la accesibilidad a las realidades mostradas a través del trabajo de campo virtual. Podemos calificar a la excursión virtual como "buena práctica" en la educación geográfica, ya que además tiene la ventaja de permitir acceder a muchas áreas que nunca hubiéramos imaginado que podríamos conocer. El construir un viaje virtual no es una tarea difícil con los medios existentes hoy en día y permite a los estudiantes tanto utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) como aprender los conceptos geográficos. El viaje virtual se presenta como una herramienta muy útil en el aprendizaje del estudiante y para mejorar las habilidades/ competencias geográficas que, por su relación con el espacio, cobran cada vez mayor importancia en la vida cotidiana. Comenzaremos mostrando la Geoinformación disponible en Internet. Continuaremos explicando sus posibilidades en la docencia y las metodologías que podemos utilizar en las excursiones virtuales con esa Geoinformación. Terminaremos con un ejemplo para aprender geografía a través de los viajes virtuales, ya experimentado en nuestras aulas universitarias.

## La Geoinformación en la Web

La Geoinformación (GI) en la Web tiene un fuerte componente de Sistemas de Información Geográfica (SIG). La mayoría de las páginas de las que vamos a hablar se han realizado con herramientas SIG. En la Web existen páginas enfocadas al mundo, como el Google Earth, Goole Map, Goolzoom y el World Wind, la mayoría de ellos son visores de las imágenes satélites de la NASA. Podemos citar

aquí el visor ArcGIS Explorer de la empresa ESRI, también gratuito. Así resultan de un indudable interés los cada vez más extendidos globos terrestres virtuales (Butler, 2006), en los que podemos añadir marcas e información, realizar medidas, crear mapas temáticos, etc. facilitado por la tecnología GeoWeb 2.0. y por la cada vez más generalizada práctica del *mashup*. Tenemos así la posibilidad de trabajar colectivamente y construir juntos el conocimiento a través del aprendizaje con el profesor como facilitador de ese aprendizaje. Todo esto supone un nuevo impacto en la sociedad y supone un cambio en la percepción de lo global y lo local.

El proyecto INSPIRE (Infraestructura de Datos Espaciales de Europa) ha recogido en el IDE de España un gran número de mapas con sus metadatos, información estadística y geoespacial para hacer la información geográfica más accesible de forma que responda a los estándares internacionales. Algunas comunidades autónomas han establecido sus propias IDEs (Andalucía, Cataluña, Navarra, Galicia y Rioja) y se pretende que la totalidad de ellas dispongan de la misma.

El SIGPAC nacional nace como una herramienta para identificar las parcelas catastrales de cara a las subvenciones de la política agraria comunitaria de la Unión Europea. Contiene mapas topográficos, información catastral y fotografías aéreas de todo el territorio español. Se ha realizado recientemente una actualización del visor que exige mayores prestaciones de hardware pero ofrece una mejor interactividad. Casi cada comunidad autónoma cuenta con su propio SIGPAC.

El Catastro Nacional ha introducido un servidor de cartografía en Internet (WMS). Tiene así mismo una pasarela al Google Earth de forma que cualquier referencia catastral es buscada y devuelta la imagen correspondiente a ese bien catastral.

La mayor recopilación de datos estadísticos a nivel nacional, autonómico, provincial y municipal se puede encontrar en el Instituto Nacional de Estadística, que permite la exportación de los datos en formato digital. El Servicio de Estudios de Caja España presenta un resumen estadístico muy completo en formato pdf de todo el país, de las autonomías, las provincias y de cada municipio. Estos datos se han actualizado en el 2007 http://www.cajaespana.es/corporativo/nwinfocajaespana/estudioscajaespana/datoseconomicos/form_datos_economicos.jsp

Las comunidades autónomas cuentan con sus propias oficinas encargadas de la estadística volcadas en Internet.

La Geoinformación temática está presente en Internet: planificación estratégica de las ciudades españolas http://www.cordobatercermilenio.com/enlaces/tema.php?apartado=1; Atlas Digital de Bienestar Social http://departamentos.unican.es/geourb/atlas/inicio.html; Atlas de Climatología http://opengis.uab.es/wms/iberia/index.htm. El proyecto FIRE Map con un servidor de mapas con variables relacionadas con los incendios: http://www.geogra.uah.es:8080/cartofire/ y http://

www.geogra.uah.es:8080/cartofire-ori/ . O la interesante información sobre la vegetación en España http://www.anthos.es/

Dada la gran cantidad de Geoinformación existente en la Web, puede resultar de gran interés su utilización con un objetivo: el viaje virtual.

## ¿Cómo podemos organizar un viaje virtual?

No debemos olvidar que nuestro enfoque de los viajes virtuales está en relación con las migraciones y la posibilidad de impulsar la interculturalidad. Para ello podemos organizar distintos tipos de trabajos de campo virtuales:

a) A áreas remotas a las que nunca podríamos acceder de otra forma y por tanto puede resultar de especial utilidad en nuestra docencia con alumnos de distintas procedencias (África, América, Europa...) dispuestos a compartir su espacio de origen con los demás alumnos de clase.
b) A áreas cercanas o de mayor accesibilidad que pueden permitir un trabajo de campo real que complete el trabajo de campo virtual. Puede tratarse de áreas de especial relevancia por la gran afluencia inmigratoria hacia ellas, tal y como se puede observar en el ejemplo expuesto (Lavapiés, Madrid).

Esta diferencia de escala es una buena disculpa para que el alumnado adquiera la capacidad espacial de comprender las escalas, lo local y lo global y el por qué algunos autores hablan de glocal. Es más o menos la misma forma de trabajar que en el trabajo de campo convencional, pero ayudados de las TIC.

Hay distintas metodologías que se pueden aplicar en un viaje virtual. Podemos trabajar con nuestros estudiantes en un único viaje virtual y que éste sea construido e implementado por todos los estudiantes del grupo y por otros colegas, si lo compartimos. Otra forma de trabajarlo sería que cada grupo de estudiantes realice un viaje virtual diferente y que explique al resto de los estudiantes el resultado de su investigación. Lo que permite una gran riqueza intercultural en el aula, si tenemos alumnos de distintas procedencias, como viene siendo habitual en los últimos años.

La Universidad de Colorado ofrece algunas indicaciones para la preparación de un viaje virtual. Nosotros vamos a aportar los resultados de nuestra experiencia en la docencia universitaria para lo que proponemos la siguiente metodología:

- Señalar los objetivos o aspectos que trabajará el alumnado y establecer los criterios de evaluación del trabajo.
- Realizar un itinerario aproximado que contenga una base en formato digital y sobre la cual se establezca el itinerario a realizar. Esto se puede hacer con

diferentes planteamientos tecnológicos, entre los que podemos señalar la posibilidad de que se haga a través de una imagen raster georreferenciada en un programa de Sistemas de Información Geográfica, como por ejemplo ArcGis.

- Establecer distintas cuestiones a desarrollar por el alumnado utilizando distintos métodos:
  - A partir de un guión de trabajo elaborado por el profesor en el que los estudiantes pongan atención a los objetivos principales del mismo y cuidando que las cuestiones solicitadas contribuyan a desarrollar capacidades espaciales. Es aconsejable preparar cuestiones que hagan a los estudiantes reflexionar sobre la realidad. Con estas preguntas el alumnado deberá trabajar sobre las direcciones de Internet, imágenes, cartografía, textos, datos, etc.
  - A partir de un guión fruto de la investigación del propio alumnado (Enseñanza Basada en los Problemas, PBL), lo que impulsa el aprendizaje colaborativo al reforzar la comunicación.
- Buscar en Internet la información necesaria (imágenes, cartografía, datos estadísticos, textos, etc.) sobre el espacio geográfico elegido para el trabajo de campo virtual.
- Un informe final del viaje virtual en el que se refleje el análisis, diagnóstico y evaluación de la información recogida que permitirá una visión global del mismo. Hay múltiples formas de presentar un viaje virtual que incluya textos, estadísticas, imágenes, etc. en un formato digital sea realizado de forma cooperativa o individual. Por ejemplo en un procesador de textos como Word, OpenOffice Writer, etc. o como una presentación de PowerPoint o de OpenOffice Impress; o en una página Web o de otra manera interactiva de forma que se puede implementar o mejorar continuamente, en QuarkXpress, en una WebQuest, etc. Se puede también crear un cuaderno de bitácora o diario del viaje virtual enlazado a la cartografía de Internet, imágenes, datos, etc. Internet nos ofrece una rica y variada información para preparar y realizar un viaje virtual. Esto tiene relación con la necesidad de los estudiantes de sacar partido a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y con trabajar adecuadamente los conceptos geográficos.
- Lo ideal es que después de este trabajo realicemos un CD para cada alumno, y por supuesto, podamos visitar el área estudiada, si esto es posible. La utilización del GPS en este trabajo servirá para observar si el itinerario proyectado y el realmente seguido coinciden y para añadir información al mapa elaborado.

## Una aproximación social al barrio de Lavapiés (Madrid)

Este barrio tiene una gran variedad de culturas debido a la inmigración, se han contabilizado más de medio centenar de nacionalidades distintas. Resultado de la preparación y ejecución del trabajo de campo virtual al barrio de Lavapiés se ha agrupado la variedad social del barrio en los grupos sociales siguientes: población autóctona, población okupa, población inmigrante y población de reciente instalación por el proceso conocido como gentrificación (figura nº 1). Todos ellos actúan como agentes impulsores de la vida del barrio junto con las activas intervenciones institucionales recientes (figura nº 2). Realizamos un itinerario virtual que mostramos sobre las imágenes del goolzoom (figura nº 3) con los hitos principales del barrio (figura nº 4) de gran tradición cultural y buscamos la información estadística.

Figura nº 1: Grupos sociales del barrio de Lavapiés (Madrid). Elaboración propia.

| Grupo social | Características |
|---|---|
| Autóctono | Población residente e inmigrantes nacionales de los años sesenta (andaluces, extremeños y de otras áreas). |
| Okupas | Lavapiés es una de las áreas de Madrid que tradicionalmente presentaba una de las mayores densidades de okupación.Hoy en día la okupación casi ha desaparecido, pero sigue siendo el barrio con mayor cantidad de asociaciones y movimiento vecinal de Madrid: a Red de Lavapiés es un conjunto de cooperativas sociales que ocupan locales vacíos del barrio. Comunidad de activistas, cuya ideología y práctica socio-política está al margen del sistema. |
| Inmigración | Marroquíes, instalados en torno a la plaza de Lavapiés. Los menores marroquíes están siendo explotados por mafias para vender droga en el barrio (Cifr. 20 minutos.es, 28-03-2007). Esta información se ratifica por los posters del Ministerio de Asuntos Sociales en algunas calles.<br>Chinos, cuyos negocios se ubican en torno a la calle Mesón de Paredes y aledañas.<br>Otros de procedencia Africana, Asiática…<br>Cada cultura/ grupo étnico permanece visible y mantendrá sus costumbres resistiendo la asimilación. Se crean tiendas, locutorios, lugares de culto… Las nuevas generaciones de inmigrantes ajenas a la tradición del barrio y portadoras de una diferente memoria cultural participan en la creación del espacio diseñado para cubrir necesidades inmediatas: servicios y comercio. |
| Los "novísimos" | Clase media relativamente joven caracterizada por ser bohemia, progresista y posmoderna. Se concentran en la calle Argumosa, regentan restaurantes, galerías y tiendas. Tienen un estilo kitsch urbano. El proceso de gentrificación favorece su instalación en el barrio. |

| | |
|---|---|
| Conclusiones | Modelos de integración social: 1. Asimilacionista (francés), que exige la asimilación a los valores cívico-culturales que prevalecen en el Estado para asegurar la cohesión social y la paz civil. 2. Multiculturalista (británico, canadiense), que admite la manifestación pública de diversas culturas siempre que no supongan un reto a la presencia de un estado con un modelo cultural diferente. 3. Interculturalidad, la igualdad en la diversidad, integración mediante la gradual incorporación y participación de los inmigrantes en la vida económica y social del país de acogida en un clima de respeto y aceptación. El espacio público es común y en él se debe producir la integración.<br>Conviven distintas concepciones del espacio urbano. ¿Multiculturalidad o interculturalidad? ¿Multiétnico?<br>El barrio está en continuo movimiento y es escenario para un amplio tejido de relaciones sociales, culturales y políticas. |

Figura nº 2: La intervención institucional realizada por el Ayuntamiento, la Comunidad de Madrid y el Colegio de Arquitectos. La rehabilitación del barrio impulsa el devolver la gloria "castiza" al barrio.

Figura nº 3: El barrio de Lavapiés. Fuente: Goolzoom y elaboración propia: itinerario en blanco y lugares de interés numerados (el número corresponde a la clave de la leyenda de la figura nº 3).

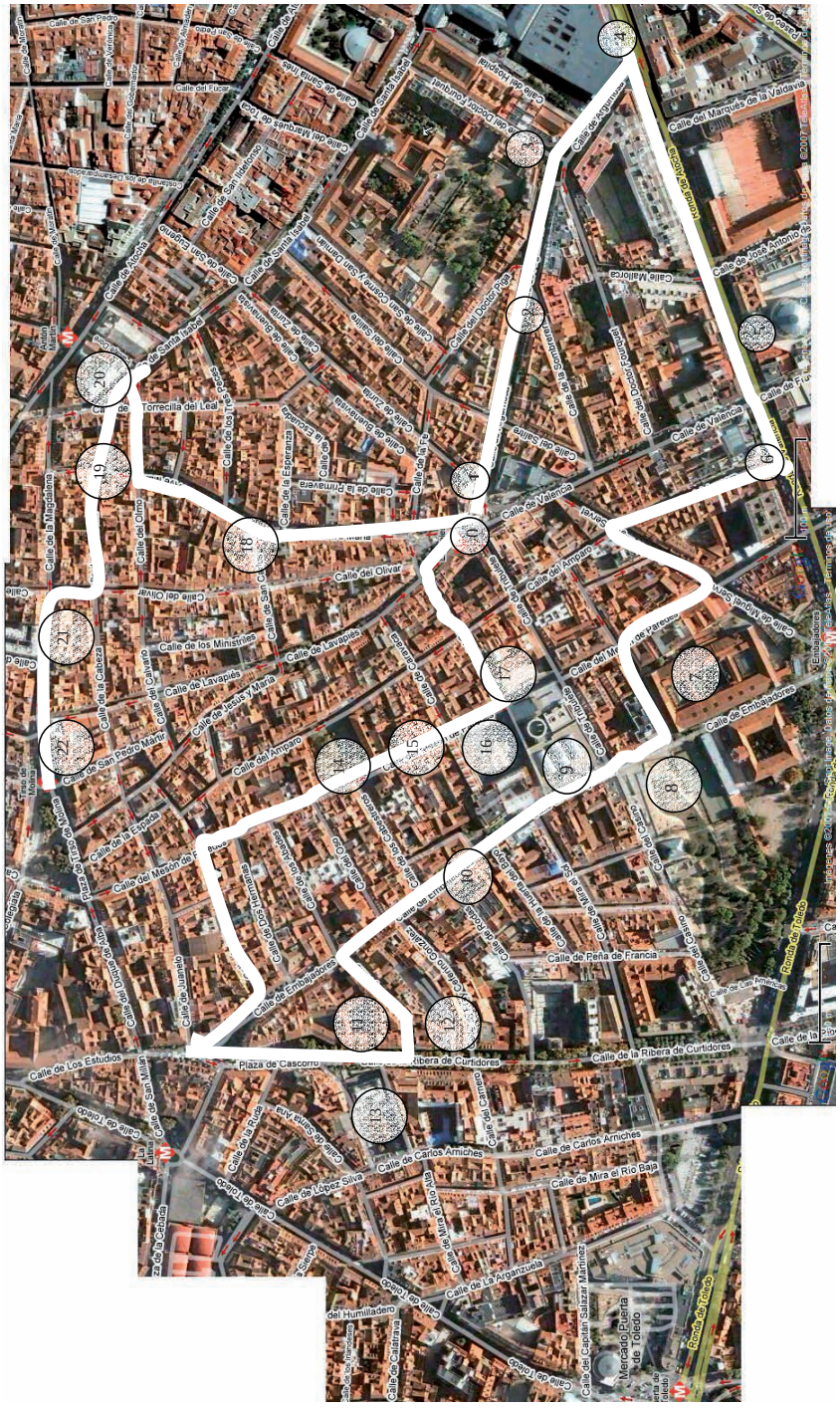


Figura nº 3: Los hitos del barrio de Lavapiés.
La numeración se corresponde con el plano de la figura anterior. Elaboración propia.

| Hito | Dirección | Observaciones |
|---|---|---|
| Punto de partida | Pza. Lavapies | Tiene una Mención otorgada a la Rehabilitación de la Plaza de Lavapiés en los Premios de Urbanismo, Arquitectura y Obras Públicas 1999 del Ayuntamiento de Madrid en su apartado de Urbanización de Espacios Públicos. |
| 1. Nuevo teatro Valle Inclán del Centro Dramático Nacional (antes Sala Olimpia) | Lavapiés, Pza. | La sala Olimpia pasó a ser centro cultural de barrio, con una renovación puntual. Hoy tras una profunda rehabilitación es, junto con el Teatro María Guerrero, sede del Centro Dramático Nacional. Es necesario demoler algunos edificios de la Pza. de Lavapiés. Rehabilitado por Ignacio García Pedrosa y Ángela García de Paredes. Se inagura en Febrero de 2006. Se reconstruye la manzana. |
| 2. "Paseo Marítimo"/ "Costa Argumosa" | c) Argumosa | Su microclima le ha valido el sobrenombre y la gran afluencia de terrazas y bares (Revuelta -el más antiguo-, Achuri -¿regen-tado por okupas?-, Eucalipto -bar cubano-, etc.) |
| 3. Corrala pequeña ubicada detrás del Museo Reina Sofía | | La corrala recoge elementos de arquitectura popular madrileña. Origen: finales del s.XVI, cuando la capitalidad de España pasa de Toledo a Madrid. También llamadas "Casas corredor", con patio y corredor. Son el alma de Madrid del s. XIX. Balconadas y patios fueron escenario de obras teatrales, zarzuelas, decisiones e intrigas que marcan el futuro de la ciudad. Suelen tener 4 pisos, cada vivienda es de menos de 40 $m^2$ y se compone de: 2 dormitorios, cocina y salón. El baño es comunitario. |
| 4. Centro de Arte Reina Sofía | Ronda de Atocha | http://www.museoreinasofia.es/portada/portada.php |
| 5. Circo estable (hoy Circo Price) | Ronda de Atocha | Por rehabilitación de la nave de la antigua fábrica PACISA que fue adquirida por el Instituto Nacional de Artes escénicas y de la Música (INAEM) del Ministerio de Cultura el día 31 de julio de 1986 a su antiguo propietario Federico Bonet S.A. Rehabilitación realizada por el Arquitecto Mariano Bayón. |

| Hito | Dirección | Observaciones |
|---|---|---|
| 6. Los okupas en Lavapiés: | Varias zonas | Centro social "El Laboratorio", que comienza en la c) Amparo nº 3, se desaloja y derriba pasando a la c) Embajadores 68, local 1: Centro social ocupado y autogestionado "El Laboratorio", (1997-2003). Espacio de debate y participación sobre especulación, libertad, cultura y globalización. Ha cambiado varias veces de sede (calle Amparo 24, Pza. Cabestreros, y después a la calle Amparo 103, a la calle Ministriles 3; Olivar 48-50 y estuvo ocupando un solar en la calle Olivar, cerca del actual centro cultural Lavapiés, ambos centros coexisten con filosofías diferentes. Después se llamó Labo en el exilio y se situaba en una solar a espaldas de la casa Encendida de la Ronda de Valencia). En la calle Bernardino Obregón se establecen un grupo de jóvenes procedentes de "EL Laboratorio" con diferente criterio al que en él permanecieron.<br>"La Biblio", proyecto errante de biblioteca popular, sin hogar definitivo.<br>Centro feminista Eskalera Karakola, okupado en 1995 (Embajadores 35). Desde el 2005 funciona en un espacio cedido por la administración y rehabilitado por ellas mismas. Tienen proyectos como la Agencia de Precarias, un grupo de teatro y otro de vídeo. En esta misma dirección existen otras iniciativas culturales: la librería "Traficantes de Sueños", la cooperativa de software libre xsto.info; el proyecto Wifi "SinAntena". Es un proyecto de Centro Social, activismo político y cultural del territorio, con unos límites distintos que el espacio clásico de okupación. La okupación es una seña de identidad del barrio desde 1960.<br>Otras áreas okupadas han sido rehabilitadas y tienen un uso público. |
| 7. Antigua Fábrica de Tabacos | c) Embajadores nº 53 | http://www.madridhistorico.com/seccion7_enciclopedia/index_enciclopedia.php?id=F&idinformacion=781&pag=1#inicio2 |

| Hito | Dirección | Observaciones |
|---|---|---|
| 8. Casino de la Reina (antiguo) | Manzana de edificios entre calle Embajadores, Portillo de Embajadores, Ronda de Toledo, Ribera de Curtidores y Calle del Casino. | El Casino de la Reina es una casa de recreo o casa de campo con grandes jardines que el Ayuntamiento de Madrid regaló a la reina doña Isabel de Braganza, segunda esposa del rey Fernando VII, según el acuerdo que se llevó a cabo el 5 de abril de 1817. En los albores del siglo XXI el recinto está ocupado por una serie de edificios docentes y una biblioteca y los jardines han quedado muy reducidos y abandonados. En estos edificios abandonados había un poblado de Okupas. El colegio de Santa María en el casino de la Reina se demuele. En el edificio del antiguo casino - Pabellón de recreo de Isabel de Braganza o Asilo de las Cigarreras (trabajadoras de la cercana fábrica de tabacos)- se establece un centro de atención a ancianos con problemas de movilidad (centro de día). Es un edificio de nueva planta que ocupa el espacio liberado al demoler los cuerpos añadidos al palacete, está en la parte más alta del parque a modo de mirador sobre la zona de parque. Arquitectos: Beatriz Matos y Alberto Martínez Castillo. Nueva zona verde en los jardines del Casino de la Reina, con aparcamiento subterráneo bajo ellos (PAR).<br>En este recinto en la Ronda de Toledo nº 9 se localiza el Instituto de Bachillerato Nacional Cervantes, Más información en : http://www.madridhistorico.com/seccion7_enciclopedia/index_enciclopedia.php?id=I&idinformacion=161&pag=2#inicio2 |
| 9. Mercado de San Fernando | Calle Embajadores (tramo central). Pza. Agustín de Lara | Área de gran actividad comercial. Mediante acuerdo con los comerciantes se recupera la fachada original del edificio de Casto Fernández Shaw mediante el cierre y apertura de huecos, limpieza y consolidaciónd e parámetros exteriores y sustitución de carpintería en huecos de fachada. Eliminación de carteles, homogeneidad en la rotulación, toldos e iluminación de los huecos de la fachada. Arquitectos: José Ignacio Linazarsoro y José María García del Monte. (Observar en la c) Embajadores 31 la tienda de textil china que se esconde tras una antigua peluquería. Está cerca del local Eskalera Karacola (Embajadores-esq. calle Rodas) y del local de la librería.... de la calle Embajadores 35. |
| 10. Organización feminista | c) Embajadores | La Eskalera Karacola, antigua panadería. Grupos de mujeres regentaban una tetería y organizaban actividades culturales. Hoy trasladada de local sigue funcionando. |
| 11. Pequeña corrala | c) San Cayetano | En una edificación de viviendas. |

| Hito | Dirección | Observaciones |
|---|---|---|
| 12. El Rastro | Ribera de Curtidores y calles aledañas | Funciona los domingos y festivos por la mañana en el eje de Ribera de Curtidores y calles aledañas, la calle Embajadores al este, y la Ronda de Toledo y la Plaza del Campillo del Mundo Nuevo al sur. Supone un gran impulso a la actividad comercial del barrio. |
| 13. Antes corrala, hoy Museo de Artes y Tradiciones Populares. (En obras). | Carlos Arniches nº 3 y 6 | Expropiada en el año 2000 por su ruinoso estado. Agrupará más de 6000 objetos (cerámicas, vidrio, madera, metal, cestaría, cuero, bosdaos, etc.) que desde finales del s. XVII hasta mediados del s. XIX encierran la cultura y las habilidades transmitidas en el seno de la familia y el hogar de generación en generación. Se han conservado los portalones de las caballerizas, se ha introducido un ascensor y una biblioteca. Rehabilitación a cargo de Luis Burillo y Jaime Lorenzo. |
| 14. Plazas y zonas verdes. | Parque Cabestreros | Surge por la demolición de un convento en 1970. Supone una ampliación zonas verdes y aparcamientos subterráneos. Otras plazas rehabilitadas en esta misma línea (o en proceso de rehabilitación) son: Pza. Ministriles, Pza. del Campillo de Manuela, Pza. de San Carlos. |
| 15. Comercio | c) Mesón de Paredes | Concentración de locales comerciales, especialmente de nacionalidad china. Existe todavía una de las tabernas más antiguas de Madrid. |
| 16. Solar del Teatro de Lavapiés y Escuelas Pías | Pza. Agustín de Lara | Reconstrucción de las ruinas de las Escuelas Pías como biblioteca pública y aulario de la UNED en el solar del Teatro de Lavapiés. Arquitectos José Ignacio Linazasoro y José María García del Monte. La primera piedra para la biblioteca pública de la UNED se pone el 3-12-2001. Merece la pena ver su interior. Está al lado del Mercado de San Fernando (Sur) y de la citada plaza de la Corrala. |
| 17. Plaza Agustín de Lara y de la Corrala | Plaza Agustín de Lara y de la Corrala (da a la calle Mesón de Paredes) | El derribo del edificio de la inclusa y el Colegio de Nuestra Señora de la Paz han dado lugar a la plaza de Agustín de Lara. Ampliación de los espacios verdes y construcción de un parking subterráneo. Rehabilitada por José Ignacio Linazasoro y José María García del Monte. En esta plaza se ve una de las pocas corralas que permanecen, y que cuenta con una potente asociación de vecinos. El nuevo edificio cuyos balcones recuerdan también a una corrala se asienta sobre la antigua inclusa. |

| Hito | Dirección | Observaciones |
|---|---|---|
| 18. Viviendas rehabilitadas: Edificio. | c) San Carlos 17 | La Empresa Municipal de la Vivienda (EMSV) ha rehabilitado un edificio para alojar a familias procedentes de infraviviendas del barrio con todas las comodidades actuales (ascensor, espacios de uso comunitario, energía solar...). El edificio fue proyectado en 1864 por José María Lluch. Es un ejemplo de arquitectura historicista ecléctica madrileña. |
| 19. Centro Comunitario Social | c) Ave María 6 | Rehabilitación integral del edificio de 4 plantas más la situada bajo la cubierta, aulas y talleres multifuncionales destinados al desarrollo de programas para la integración de jóvenes del barrio. Arquitecto Fernando Pardo. |
| 20. Cine Dorée. Filmoteca Nacional | C/ Santa Isabel, 3. | Programa múltiples ciclos en versión original, subtituladas o con traducción simultánea. http://www.mcu.es/cine/MC/FE/CineDore/Programacion.html |
| 21. Edificio de la antigua Hemeroteca Nacional | c) Magdalena 10 | Hoy trasladada a la Biblioteca Nacional. |
| 22. Teatro Nuevo Apolo | Pza. Tirso de Molina nº 1 | Supone un hito más en la extensa oferta cultural del barrio. |

La puesta en común en clase resultó enriquecedora, especialmente en los aspectos relacionados con el continuo movimiento del barrio, la riqueza cultural del mismo y la controversia entre multiculturalidad e interculturalidad, y las posibilidades que para ésta última se ofrecían. Tuvimos la oportunidad de realizar una visita a la zona. El itinerario preparado previamente resulta perfecto para entender los aspectos clave del barrio.

Con esto se completó el trabajo virtual colectivo, con la ventaja de que todos los alumnos tuvieron una visión general de la realidad geográfica. Posteriormente se formaron grupos de trabajo para profundizar en distintos aspectos concretos del barrio (okupas, delincuencia, trabajo infantil...) que fueron expuestos al resto de los estudiantes con unas conclusiones finales que estos grupos de trabajo intercambiaron mediante seminarios que ayudaron a completar tanto el trabajo de campo virtual como el real. Así se ajustó, aquilató y mejoró el conocimiento del área territorial estudiada.

Otro ejemplo de trabajo virtual colectivo realizado en nuestras aulas se ha centrado en Segovia y su entorno de lo que resultó una presentación en PowerPoint con enlaces a Internet para determinadas explicaciones puntuales con los puntos principales siguientes: itinerario con las paradas principales, elementos de

la topografía, vegetación del Sistema Central, el plano de Segovia, bibliografía (o referencias). Este trabajo se pudo realizar también como trabajo de campo real.

También podemos realizar trabajos individuales de forma que cada estudiante realiza su trabajo virtual, con este enfoque se realizaron trabajos individuales sobre distintos espacios rurales. Cada estudiante explicó a partir de una imagen un ejemplo de espacio rural de algún lugar del mundo (a partir de una imagen satélite del Google Earth) y un ejemplo de un área rural española (tomada de una ortoimagen del SIGPAC). Los estudiantes realizaron una puesta en común sobre sus investigaciones exponiendo cada uno de ellos la suya con todo detalle. Fue necesario que el profesor explicara previamente las diferencias entre una imagen satélite (Google Earth) y una fotografía aérea (SIGPAC) para dar mayor rigor a la investigación realizada. Estas visitas, dada la multiplicidad y lejanía de algunos de los espacios analizados, únicamente se realizaron de forma virtual.

## Conclusiones

El viaje virtual permite aprender de espacios geográficos que tengan interés docente, puedan o no ser visitados en la realidad por su lejanía u otras circunstancias. Lo que permite intercambiar experiencias que pueden llegar a ser elaboradas de forma cooperativa o individual.

Consideramos que sería una buena práctica en el marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior el sacar partido a los métodos docentes que utilizan herramientas tecnológicas como Sistemas de Información Geográfica y Geoinformación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de la ciencia Geográfica. Sin olvidar que nuestro principal objetivo es que nuestros alumnos adquieran las competencias básicas de nuestra ciencia geográfica debemos ser conscientes de que nuestra enseñanza debe ser diferente con todas estas herramientas disponibles de la realidad de años atrás.

Nuestros estudiantes generalmente son muy receptivos a las TIC y secundan con entusiasmo el *aprender a aprender* conceptos espaciales a partir de métodos docentes que las emplean como es el caso del viaje virtual con los planteamientos aquí presentados.

## Bibliografía

BUTLER, D. Virtual globes: the web-wide world. *Nature*, 2006. 439(7078): 776-778.

CLARK, A.; MONK, J.; YOOL, S. "GIS Pedagogy, Web-based Learning y Student Achievement", *Journal for Geography in Higher Education*, vol.31, 2. 2007. pp. 225- 239.

DRENNON, C. "Teaching Geographic Information Systems in a Problem-Based Learning Environment", *Journal of Geography in Higher Education*, 29, 3. 2005. pp. 385–402.

IZQUIERDO ÁLVAREZ, S.; GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. J. "Las tecnologías de la información y la comunicación en la docencia universitaria de la Geografía" en MARRÓN GAITE, M.J.; MORALEDA NIETO, C.; RODRÍGUEZ DE GRACIA, H. (Eds): *La enseñanza de la geografía ante las nuevas demandas sociales*. AGE-Universidad de Castilla-la Mancha y Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo, Toledo. 2003. pp. 197-207.

LÁZARO, ML Y GONZÁLEZ, MJ. Spain on the Web: A GIS way of teaching, in *Teaching in and about Europe*. Geography in European higher education, eds. K. DONERT, P. CHARZYNSKY Y Z. PODGORSKI, Universidad de Toruń, 2007. 36-43.

LÁZARO, ML y GONZÁLEZ, MJ. "La utilidad de los Sistemas de Información Geográfica para la enseñanza de la Geografía" en *Didáctica de la Geografía nº 6,* 2005. pp.105-122. Edita: Grupo de Didáctica de la AGE-UCM-ECIR.

LÁZARO, ML y GONZÁLEZ, MJ. La utilidad de los SIG existentes en Internet para el conocimiento territorial, en *Cultura geográfica y educación ciudadana*, MARRÓN, MJ Y SÁNCHEZ, L. (Eds) AGE –Universidad de Castilla-La Mancha, 2006. 443-452.

LINN, S.; KERSKI, J.; WITHER S. "Development of Evaluation Tools for GIS: How Does GIS Affect Student Learning?" *International Research in Geographical y Environmental Education* 14, 3. 2005. pp.217 - 222.

MARRÓN GAITE, M.J.; MORALEDA NIETO, C.; RODRÍGUEZ DE GRACIA, H. (Eds). *La enseñanza de la geografía ante las nuevas demandas sociales*. AGE-Universidad de Castilla-la Mancha y Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo, Toledo. 2003.

MARRÓN GAITE, Mª Jesús y SÁNCHEZ LÓPEZ, Lorenzo (Eds). *Cultura geográfica y educación ciudadana*. AGE –Universidad de Castilla-La Mancha. 2006.

MASSER, I. *Building european spatial data infrastructures*. Redlands, California. 2007. 92 págs.

**URL de interés:** (último acceso a todas las URL presentadas: octubre 2007)

# LA FORMACIÓN INTERCULTURAL DEL PROFESORADO EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LA GEOGRAFÍA

María del Mar Gallego García
*Centro del Profesorado de Málaga*

## 1. Introducción

Vivimos en una época en la que se están sucediendo profundos cambios a nivel económico, político, espiritual o cultural. Se van asentando diversos estilos de vida y organizaciones sociales, de los que los docentes no pueden estar al margen, ya que los centros educativos son el reflejo de la sociedad.

En tal sentido, es preciso impulsar una nueva cultura de paz y tolerancia, basada en el compromiso de llegar a acuerdos que promocionen el desarrollo económico y social de todos. A este respecto, los educadores tenemos herramientas que pueden resultar útiles para esta línea de trabajo. Los docentes (independientemente del nivel en el que ejerzan), junto con las familias, representamos un factor de primer orden en el proceso educativo de la infancia y de la juventud y en la creación de los mejores hábitos para favorecer el desarrollo de una convivencia social integradora que respete a la persona y haga de nuestro mundo un espacio habitable, plural, respetuoso, democrático y libre.

En esta línea, el profesorado necesita recibir formación para no dejarse llevar por la inercia de las circunstancias y sin justificación. "En España, muchos docentes, conscientes de la realidad del mundo de hoy y del papel que desempeña

la escuela, llevan tiempo trabajando en el seno de sus aulas con el objetivo, más o menos explícito, planificado o estructurado de conseguir educar en una visión de interdependencia global, de señalar las injusticias, de tratar de resolver sus efectos y aportar claves para construir un mundo más equitativo" (Polo Morral, 2004, p.39), de ahí que sea necesario instruir a los docentes desde la perspectiva de la educación intercultural, con el fin de promover relaciones de igualdad, cooperación entre personas procedentes de culturas y geografías diferentes, mediante la enseñanza-aprendizaje de valores, habilidades, actitudes y conocimientos.

Pero, ¿qué entendemos por cultura, y para qué sirve? Existen multitud de definiciones sobre este término, entre las que seleccionamos la aportada por Kroeber y Kluckhon,

> la cultura consiste en formas de comportamiento, explícitas o implícitas, adquiridas y transmitidas mediante símbolos, y constituye el patrimonio singularizador de los grupos de humanos, incluida su plasmación en objetos; el núcleo esencial de la cultura son ideas tradicionales (es decir, históricamente generadas y seleccionadas), y, especialmente, los valores vinculados a ellas.

Respecto a su utilidad, la cultura sirve para cohesionar y dar estabilidad al grupo, para identificarlo y resolver los problemas básicos que se crean (es decir, puede proporcionar soluciones, aunque éstas ya estén ensayadas). Desde esta perspectiva cultural, podemos asociar la Educación Intercultural a aquella que pretende conseguir en todo el alumnado, de cualquier centro, área y ámbito curricular, una sólida competencia cultural, es decir, una serie de aptitudes y actitudes que capaciten al alumnado para funcionar adecuadamente en nuestras sociedades multiculturales (donde en un mismo espacio geográfico, conviven culturas diversas). En definitiva, tendremos presente que se trata de buscar un enriquecimiento mutuo, gracias al reconocimiento y la valoración de las distintas culturas.

Partiendo de esta contextualización previa, pretendemos que esta comunicación tenga como punto de partida la reflexión sobre la situación actual de la Interculturalidad como programa educativo andaluz, y por consiguiente, la indagación sobre la formación del profesorado en este ámbito.

## 2. Justificación

Educar en actitudes interculturales significa dar puntos de vista no racistas, favoreciendo la predisposición afectiva positiva hacia personas de diferentes culturas y espacios geográficos, al tiempo que se generan conductas tolerantes y respetuosas.

Los niños de la clase son culturalmente diversos, heterogéneos; por lo que la tarea pedagógica debe estar encaminada a reducir los problemas que esa diversidad pueda traer consigo y a utilizar sus virtualidades positivas. Es en esta línea desde la que se tiene que formar al profesorado para que disponga de las herramientas necesarias para abordar la Educación Intercultural.

## 2.1. La realidad intercultural en Andalucía

La multiculturalidad es una de las principales características de Andalucía, debido a que el fenómeno de la inmigración "obliga" a muchas personas a desplazarse buscando mejorar sus condiciones de vida, lo que provoca que ciudadanos de diferentes orígenes y culturas convivan en un mismo espacio geográfico. Ese progresivo aumento de los movimientos migratorios ha hecho crecer de manera alarmante las manifestaciones de rechazo a la diferencia. Por ese motivo, los centros escolares resultan fundamentales para conseguir espacios interculturales donde se reconozca, se potencie y se comprenda la diversidad cultural, evitando las discriminaciones y la exclusión de los colectivos de inmigrantes y minorías étnicas. Y el profesorado debe estar preparado para ello, potenciando una actitud pedagógica que favorezca la interacción entre las diferentes culturas.

Como consecuencia de su situación geográfica, en los últimos tiempos, Andalucía se ha convertido en una tierra de inmigración. Ello ha propiciado que se desarrolle la intervención educativa en contextos multiculturales desde una perspectiva intercultural.

Los flujos migratorios procedentes fundamentalmente de África y de América Latina muestran una tendencia creciente, que en cierta medida, provoca alarma en algunos sectores. Con los datos que presentaremos a continuación, analizaremos cómo a través de ese estudio de las migraciones puede sustentarse todo un armazón constructor de percepciones diferencialistas en torno a la población presente en Andalucía. Abordando el proceso de escolarización de esa población extranjera, seremos conscientes de la complejidad de la planificación y la toma de decisiones sobre la Educación Intercultural en el ámbito del sistema educativo (andaluz, en nuestro caso).

En el territorio andaluz, sólo "recientemente se han empezado a registrar porcentajes de extranjeros por encima de un dígito sobre la población andaluza: del 0,9 % en 1991 al 2,23 en 2002, aunque en algunas provincias como Almería, en el año 2002 se observa que la presencia de población extranjera alcanza ya el 6,61 % y en Málaga en el mismo año se sitúa en el 5,55%, posicionándose ambas provincias por encima de la media española" (AA.VV., 2005, p.22).

## Tabla I

**ALUMNADO EXTRANJERO MATRICULADO EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS SEGÚN COMUNIDAD AUTÓNOMA Y PROVINCIA POR TIPO DE CENTRO**
**CURSOS 2004-2005 / 2003-2004**

| COMUNIDAD AUTÓNOMA / PROVINCIA | CURSO 2004-2005 | | | CURSO 2003-2004 | | | VARIACIÓN CURSO 2003-2004 / 2004-2005 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | NÚMERO | | | PORCENTAJE | | |
| | TOTAL | TIPO DE CENTRO | | TOTAL | TIPO DE CENTRO | | TOTAL | TIPO DE CENTRO | | TOTAL | TIPO DE CENTRO | |
| | | Público | Privado | | Público | Privado | | Público | Privado | | Público | Privado |
| TOTAL | 457.245 | 372.996 | 84.249 | 402.116 | 325.188 | 76.928 | 55.129 | 47.808 | 7.321 | 13,71 | 14,70 | 9,52 |
| ANDALUCÍA | 51.316 | 42.597 | 8.719 | 44.240 | 36.215 | 8.025 | 7.076 | 6.382 | 694 | 15,99 | 17,62 | 8,65 |
| Almería | 12.028 | 11.800 | 228 | 10.157 | 9.963 | 194 | 1.871 | 1.837 | 34 | 18,42 | 18,44 | 17,53 |
| Cádiz | 3.952 | 3.074 | 878 | 3.318 | 2.534 | 784 | 634 | 540 | 94 | 19,11 | 21,31 | 11,99 |
| Córdoba | 1.843 | 1.561 | 282 | 1.619 | 1.373 | 246 | 224 | 188 | 36 | 13,84 | 13,69 | 14,53 |
| Granada | 4.991 | 4.022 | 969 | 3.927 | 3.078 | 849 | 1.064 | 944 | 120 | 27,09 | 30,67 | 14,13 |
| Huelva | 2.048 | 1.935 | 113 | 1.645 | 1.566 | 79 | 403 | 369 | 34 | 24,50 | 23,56 | 43,04 |
| Jaén | 1.437 | 1.271 | 166 | 1.204 | 1.059 | 145 | 233 | 212 | 21 | 19,35 | 20,02 | 14,48 |
| Málaga | 20.691 | 15.196 | 5.495 | 18.762 | 13.435 | 5.327 | 1.929 | 1.761 | 168 | 10,28 | 13,11 | 3,15 |
| Sevilla | 4.326 | 3.738 | 588 | 3.608 | 3.207 | 401 | 718 | 531 | 187 | 19,90 | 16,56 | 46,53 |

Fuente: Anuario Estadístico de Inmigración 2005 del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales[1].

## Tabla II

**ALUMNADO EXTRANJERO MATRICULADO EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS Y TOTAL DE ALUMNADO MATRICULADO EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS SEGÚN COMUNIDAD AUTÓNOMA Y PROVINCIA**
**CURSO 2004-2005**

| COMUNIDAD AUTÓNOMA / PROVINCIA | ALUMNADO EXTRANJERO | | TOTAL ALUMNADO | | % EXTRANJEROS S/ TOTAL ALUMNADO |
|---|---|---|---|---|---|
| | Número | Porcentaje | Número | Porcentaje | |
| TOTAL | 457.245 | 100,00 | 7.552.689 | 100,00 | 6,05 |
| ANDALUCÍA | 51.316 | 11,22 | 1.460.129 | 19,33 | 3,51 |
| Almería | 12.028 | 2,63 | 114.460 | 1,52 | 10,51 |
| Cádiz | 3.952 | 0,86 | 228.941 | 3,03 | 1,73 |
| Córdoba | 1.843 | 0,40 | 145.987 | 1,93 | 1,26 |
| Granada | 4.991 | 1,09 | 153.583 | 2,17 | 3,05 |
| Huelva | 2.048 | 0,45 | 89.210 | 1,18 | 2,30 |
| Jaén | 1.437 | 0,31 | 127.612 | 1,69 | 1,13 |
| Málaga | 20.691 | 4,53 | 250.674 | 3,45 | 7,94 |
| Sevilla | 4.326 | 0,95 | 329.662 | 4,36 | 1,31 |

Fuente: Anuario Estadístico de Inmigración 2005 del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales

Comenzamos por analizar la presencia de alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias en Andalucía respecto al total del Estado Español, según el Anuario Estadístico de Inmigración del año 2005. En primer lugar observamos, que el alumnado extranjero matriculado en centros educativos no universitarios andaluces representa el 11,22 % del total frente al 19,33 % del alumnado andaluz. Dentro de esta Comunidad Autónoma, destacan las provincias de Almería con el 2,63 % y Málaga con el 4,53 %.

1 http://extranjeros.mtas.es/es/general/DatosEstadisticos_index.html

## Tabla III

**ALUMNADO EXTRANJERO MATRICULADO EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS SEGÚN COMUNIDAD AUTÓNOMA Y PROVINCIA POR CONTINENTE**
**CURSO 2004-2005**

| COMUNIDAD AUTÓNOMA / PROVINCIA | TOTAL | CONTINENTE | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | EUROPA | | ÁFRICA | AMÉRICA | | | ASIA | OCEANÍA | NO CONSTA |
| | | U.E.[1] | Resto de Europa | | Norte | Central | Sur | | | |
| TOTAL | 457.245 | 61.692 | 58.659 | 87.196 | 5.034 | 17.195 | 204.872 | 21.217 | 226 | 1.144 |
| ANDALUCÍA | 51.316 | 16.196 | 5.655 | 10.334 | 733 | 774 | 15.157 | 1.811 | 40 | 606 |
| Almería | 12.028 | 2.168 | 2.103 | 4.253 | 38 | 97 | 3.155 | 124 | 1 | 84 |
| Cádiz | 3.952 | 1.498 | 243 | 931 | 198 | 79 | 826 | 137 | 7 | 33 |
| Córdoba | 1.843 | 194 | 273 | 330 | 33 | 55 | 825 | 122 | 6 | 5 |
| Granada | 4.991 | 1.416 | 557 | 873 | 74 | 85 | 1.757 | 198 | 3 | 18 |
| Huelva | 2.048 | 332 | 325 | 637 | 6 | 39 | 663 | 39 | - | 7 |
| Jaén | 1.437 | 115 | 140 | 447 | 8 | 45 | 539 | 129 | 1 | 13 |
| Málaga | 20.691 | 9.973 | 1.671 | 1.912 | 265 | 232 | 5.501 | 733 | 19 | 385 |
| Sevilla | 4.326 | 500 | 353 | 946 | 111 | 142 | 1.881 | 329 | 3 | 61 |

Fuente: Anuario Estadístico de Inmigración 2005 del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales[2]

## Tabla IV

**ALUMNADO EXTRANJERO MATRICULADO EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS SEGÚN COMUNIDAD AUTÓNOMA Y PROVINCIA POR CONTINENTE. PORCENTAJES HORIZONTALES**
**CURSO 2004-2005**

| COMUNIDAD AUTÓNOMA / PROVINCIA | TOTAL | CONTINENTE | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | EUROPA | | ÁFRICA | AMÉRICA | | | ASIA | OCEANÍA |
| | | U.E.[1] | Resto de Europa | | Norte | Central | Sur | | |
| TOTAL | 100,00 | 13,53 | 12,86 | 19,12 | 1,10 | 3,77 | 44,92 | 4,65 | 0,05 |
| ANDALUCÍA | 100,00 | 31,94 | 11,17 | 20,38 | 1,45 | 1,53 | 29,89 | 3,57 | 0,08 |
| Almería | 100,00 | 18,15 | 17,61 | 35,65 | 0,32 | 0,81 | 26,41 | 1,04 | 0,01 |
| Cádiz | 100,00 | 38,22 | 6,20 | 23,76 | 5,05 | 2,02 | 21,08 | 3,50 | 0,18 |
| Córdoba | 100,00 | 10,55 | 14,85 | 17,95 | 1,80 | 2,99 | 44,89 | 6,64 | 0,33 |
| Granada | 100,00 | 28,47 | 11,20 | 17,55 | 1,49 | 1,71 | 35,53 | 3,98 | 0,05 |
| Huelva | 100,00 | 16,27 | 15,92 | 31,21 | 0,29 | 1,91 | 32,48 | 1,91 | - |
| Jaén | 100,00 | 8,08 | 9,83 | 31,39 | 0,56 | 3,15 | 37,85 | 9,05 | 0,07 |
| Málaga | 100,00 | 49,11 | 8,23 | 9,42 | 1,31 | 1,14 | 27,09 | 3,61 | 0,09 |
| Sevilla | 100,00 | 11,72 | 8,28 | 22,18 | 2,60 | 3,33 | 44,10 | 7,71 | 0,07 |

Fuente: Anuario Estadístico de Inmigración 2005 del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales

Analizando las tablas III y IV, observamos que el mayor porcentaje del alumnado extranjero matriculado en Andalucía procede de África (con un 20,38 %), América del Sur (con un 29,89 %) y de la Unión Europea (con un 31,53 %). A su vez, este alumnado se concentra más en Educación Primaria (con un 46,13 %) y en Educación Secundaria (con un 28,30 %), según veremos a continuación en la Tabla V.

2 http://extranjeros.mtas.es/es/general/DatosEstadisticos_index.html

## Tabla V

ALUMNADO EXTRANJERO MATRICULADO EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS SEGÚN COMUNIDAD AUTÓNOMA Y PROVINCIA POR ENSEÑANZA. PORCENTAJES HORIZONTALES
CURSO 2004-2005

| COMUNIDAD AUTÓNOMA / PROVINCIA | TOTAL | ENSEÑANZA | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Infantil | Primaria | Secundaria | | | Especial y Prog. Garantía Social | | EE. Régimen Especial |
| | | | | E.S.O. | Bachilleratos | C. Form. de F.P. | Especial | Prog. Garantía Social | |
| TOTAL | 100,00 | 18,24 | 43,65 | 27,21 | 4,21 | 3,38 | 0,39 | 0,79 | 2,13 |
| ANDALUCÍA | 100,00 | 16,33 | 46,13 | 28,30 | 3,94 | 2,94 | 0,19 | 0,39 | 1,77 |
| Almería | 100,00 | 17,86 | 46,13 | 29,54 | 2,44 | 2,34 | 0,19 | 0,36 | 1,13 |
| Cádiz | 100,00 | 16,32 | 47,32 | 25,66 | 4,76 | 2,78 | 0,15 | 0,35 | 2,66 |
| Córdoba | 100,00 | 16,17 | 43,24 | 27,35 | 4,45 | 3,42 | 1,09 | 0,71 | 3,58 |
| Granada | 100,00 | 16,97 | 46,18 | 26,31 | 4,65 | 3,51 | 0,34 | 0,88 | 1,16 |
| Huelva | 100,00 | 19,82 | 45,31 | 26,17 | 4,35 | 2,88 | 0,10 | 0,44 | 0,93 |
| Jaén | 100,00 | 17,12 | 44,68 | 27,07 | 3,55 | 4,66 | 0,21 | 1,60 | 1,11 |
| Málaga | 100,00 | 15,62 | 46,92 | 28,34 | 4,03 | 2,37 | 0,14 | 0,20 | 2,40 |
| Sevilla | 100,00 | 12,97 | 43,34 | 31,23 | 5,80 | 6,06 | 0,02 | 0,25 | 0,32 |

Fuente: Anuario Estadístico de Inmigración 2005 del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales[3]

Con estos datos, podemos afirmar que en el contexto de diversidad que encontramos en la Comunidad Andaluza, hay que hacer hueco a la convivencia para fomentar la Interculturalidad, ya que "la Educación Intercultural es el principal reto de la inmigración que deberá afrontar el Gobierno en los próximos años"[4]. Ante esta realidad se desarrollan planes de Interculturalidad en los que el idioma desempeña un papel fundamental. El proyecto que da mejores resultados son las llamadas Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). En Málaga existen 78 profesores que atienden estas clases, dirigidas a alumnos que no saben hablar español y a las que acuden, en grupos muy reducidos, varias horas a la semana. El sistema alterna el aprendizaje del español con la asistencia en el aula ordinaria junto al resto de sus compañeros.

A la luz de los datos, comprobamos que en los últimos tiempos, la realidad multicultural se ha ido imponiendo vertiginosamente en el entorno educativo español y especialmente en Andalucía. El crecimiento de la población de origen extranjero es un hecho en la comunidad autónoma andaluza, por este motivo el sistema educativo debe ofertar las mismas posibilidades a todos y todas, fomentando la integración de las distintas culturas que conviven en Andalucía, necesitándose respuestas educativas que garanticen una educación de calidad para todos y todas.

3 http://extranjeros.mtas.es/es/general/DatosEstadisticos_index.html

4 http://www.aulaintercultural.org/breve.php3?id_breve=917 (Lunes 13 noviembre 2006).

## 3. Atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en andalucía

La construcción de un futuro más solidario y tolerante, como se establece en los objetivos de la Ley de Solidaridad (1999), está íntimamente vinculada al tipo de enseñanza que ofrezcamos a nuestro alumnado desde las edades más tempranas, con la intención de "*mejorar y complementar las condiciones de escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, a potenciar la asunción de valores inherentes en la interculturalidad que permitan desarrollar en la comunidad educativa actitudes de respeto y tolerancia hacia los grupos minoritarios*". El desarrollo de los valores en las personas toma una importancia cada vez más relevante. Al trabajar el profesorado la interculturalidad a través del currículum, se transmitirán valores universales que permitirán el diálogo y la igualdad entre seres humanos.

Se trata de buscar un vehículo de comunicación, entendimiento y cooperación con personas de cualquier continente, raza o cultura, que fomente, por tanto, un espíritu de tolerancia y cosmopolitismo. El tratamiento de todas las culturas en un plano de igualdad y con un carácter de complementariedad es un principio básico para la atención a la diversidad cultural, que se manifiesta de manera progresiva en las aulas, y para la integración de las minorías.

La diversidad cultural de las sociedades significa enriquecimiento, y no una amenaza a la propia identidad cultural o social. El mestizaje cultural siempre ha sido un factor positivo en el desarrollo de las personas y sociedades. La integración cultural supone un enriquecimiento mutuo de las culturas mayoritarias y minoritarias como principio básico de la interculturalidad.

En Andalucía, además de convivir ancestralmente con la cultura del pueblo gitano existe una creciente inmigración procedente de distintos países tanto desarrollados como menos desarrollados. Aquellos países con mayor número de niños y niñas en nuestros centros docentes son: Reino Unido, Alemania, Marruecos, China, entre otros. Esta riqueza pluriétnica y pluricultural necesita un tratamiento adecuado que conduzca al desarrollo progresivo de una educación intercultural. Con la idea de facilitar el conocimiento de distintos espacios geográficos, se puede hacer uso de gran variedad de juegos, como: "La vocal a hablamos de América, Asia y África" (actividad para conocer la diversidad de pueblos, mostrando los continentes en un globo terráqueo y situando cada uno de ellos en su lugar correspondiente), "Conozco otros países" (Gallego García, 2001) consistente en un rompecabezas donde aparecen representadas personas de distintas nacionalidades. Al realizar este tipo de actividades, acercaremos al niño a las distintas zonas de la geografía mundial, ya que el reconocimiento de la diversidad cultural en los centros de enseñanza resulta fundamental para conseguir verdaderas sociedades interculturales.

## 4. Formación e influencia del profesorado en educación intercultural

Partimos de la base que el profesorado, independientemente del nivel educativo en el que imparta su docencia, es especialmente sensible al cambio producido en la población escolar de los últimos años, por lo que justifica el aumento de la demanda de formación específica en aspectos multiculturales. "La interculturalidad supone pasar de poner el acento en la integración de la población inmigrante en la sociedad de acogida, para ponerlo en una educación que se destina a la generalidad de la población y no sólo a las minorías nacionales o inmigrantes. Por tanto, no sólo se concibe la educación intercultural como las actuaciones que hay que tener o realizar solamente con los miembros de uno de los grupos culturales en contacto, sino también como enseñar a la ciudadanía a mirar a la otra persona con una óptica distinta para comprender cómo piensa y cómo siente, y entender que desde la educación intercultural se obtiene un beneficio que afecta a todos los sujetos" (CIDE, 2005, p.81).

En tal sentido, desde los Centros del Profesorado nos cuestionamos los contenidos, actitudes, valores y virtudes cívicas que deben trabajarse en los diferentes espacios educativos (formales e informales) para aprender a ser ciudadanos en una sociedad cada vez mas abierta, compleja y plural. El trabajo y reflexión sobre el propio entorno de los escolares es una de las líneas de acción prioritaria para trabajar la Interculturalidad, afrontando el reto de la inclusión frente a la exclusión, de la diversidad frente a la homogeneidad, de la paridad frente a la exclusividad, de los derechos frente a los privilegios, de la participación frente a la inactividad.

El profesorado debe asumir la responsabilidad para que se prepare a los ciudadanos para superar las limitaciones de su grupo social de origen, estimando necesaria la comunicación hacia el exterior (de ahí la importancia del aprendizaje de otras lenguas que facilite la apertura hacia otras culturas). Por este motivo, es crucial dotar al profesorado de las herramientas suficientes para saber tratar la diversidad entre el alumnado con diferentes niveles de conocimientos y con diferentes valores culturales, porque "Andalucía ha sido siempre una tierra de acogida. [...] Una tierra en la que todos juntos podamos trabajar y convivir con dignidad. [...] Y, para ello, todos juntos debemos garantizar un sistema educativo que tenga entre sus valores fundamentales la libertad, la solidaridad y la convivencia pacífica de todas sus culturas, de todas sus gentes" (AA.VV., 2006, p.6).

Conseguir una educación de calidad pasa necesariamente por la formación del profesorado, para que puedan atender la diversificación en los niveles de conocimientos, la diversificación cultural y lingüística. Los docentes tienen en sus manos la posibilidad de integrar oportunamente al alumnado extranjero, por lo

que se debe tomar una conciencia mayor de la trascendencia de la formación, ya que "el profesor puede influir en la integración del alumnado minoritario que se incorpora a nuestras escuelas" (Jordán, 2000, p. 73).

Es importante que se ponga en práctica la pedagogía del reconocimiento, en la medida que integre al alumnado en la nueva cultura, pero sin olvidar que tienen una cultura propia y que no ha de ser anulada. En esta línea situamos la pedagogía de la solicitud, que "se centra en la persona del alumno considerada en todo su respeto y en toda su totalidad. Más concretamente, y para lo que aquí y ahora nos interesa, el centro de atención en el caso de los alumnos inmigrantes es su condición sustantiva de personas" (Jordán, 2000, p. 77).

## 4.1. Necesidades formativas

Cuando hablamos de necesidades formativas del profesorado, "conviene distinguir entre el tipo de necesidades que sienten con más frecuencia los docentes ante la diversidad cultural escolar y el mayor o menor grado de adecuación de las mismas respecto a lo pedagógicamente deseable. Es decir, puede suceder que un amplio colectivo de profesores perciban la necesidad de prepararse para enseñar mejor en el contexto de sus escuelas multiculturales y, a la vez, demandar un tipo de formación que educativamente pueda ser reductivo" (Jordán, 2004, p.13). Dentro de las necesidades formativas, tenemos que distinguir entre las necesidades percibidas por los profesionales de la educación y en las ofertas formativas que diversos organismos proponen al profesorado en este campo. Se necesitan cursos de preparación teórica que se conjugue con la práctica cotidiana.

Se trata de presentar propuestas globales en la preparación intercultural del profesorado, priorizando las necesidades formativas, analizando las propias prácticas educativas y contrastando esas iniciativas con expertos en la materia, al tiempo que se establecen pautas en las propuestas prácticas para su aplicación y se exponen modelos de convivencia y resolución de conflictos interculturales en el aula. No sólo se debe cultivar en los profesionales "la dimensión cognitiva-técnico-pedagógica" [...] sino también "la dimensión emocional-actitudinal-moral, pues sin ella toda estructura cognitiva y técnica asumida en sus mentes quedaría hipotecada por falta de un sentido hondo del quehacer educativo deseado en este caso en el ámbito intercultural" (Jordán, 2004, p.40).

Desde la Educación Intercultural, el profesorado podrá preparar al alumnado para hacer frente a los posibles conflictos que comporta la vida, sin reforzar los estereotipos y abordando el racismo. "La diversificación de la población en todos los Estados del occidente europeo implica la necesidad de replantearse el modelo

de socialización que la educación utiliza. En las sociedades en las que no existe más que una lengua y una cultura, la educación no tiene otra función que la de reproducir los valores, las costumbres, y la lengua de esa sociedad; sin embargo, en las sociedades multiculturales y multilingües la educación debe plantearse nuevos equilibrios entre las diferentes pautas de socialización que se derivan de la coexistencia de distintas culturas y lenguas. El profesor debe, por tanto, modificar sus estrategias para favorecer el pluralismo y el reconocimiento de la diversidad, sin que por ello se pierda un mínimo de comunicación intercultural y de cohesión social, sin los cuales la convivencia se haría muy difícil"[5].

Es crucial fomentar una formación cultural sólida, al tiempo que se genere un compromiso personal y social tanto con la actualidad, como con la práctica, como herramienta y recurso en su labor docente. La escuela tiene que ser un lugar privilegiado de aprendizajes de todo tipo, de crecimiento, de interrelaciones con los demás, educando para valorar la justicia, la igualdad y la convivencia y generando una visión de la vida que permita a niños y niñas reconocer en los otros los mismos derechos que les asisten a ellos.

El tratamiento de todas las culturas en un plano de igualdad y con un carácter de complementariedad es un principio básico para la atención a la diversidad cultural, que se manifiesta de manera progresiva en las aulas, y para la integración de las minorías. "La propia cultura andaluza es el resultado de la mezcla de todos los movimientos migratorios a lo largo de todas las épocas, que han contribuido al intercambio con su capital humano y sus valores. En este sentido, se puede afirmar que nuestra sociedad, como todas las sociedades, es multicultural" (CIDE, 2005, p.79).

## 5. Conclusión

En nuestros centros escolares malagueños conviven diariamente grupos sociales de diferentes edades, sexos, clases sociales, culturas e incluso etnias, con capacidades, habilidades, intereses y expectativas diversas. Y a pesar de esta diversidad, la escuela continua desarrollando su capacidad de resolución de conflictos basándose en la tolerancia, el respeto a la persona y a sus derechos y promoviendo el reconocimiento entre iguales.

5 Objetivos/competencias que se pretende conseguir con la asignatura de Educación Intercultural, como optativa de primer ciclo de Diplomado en Educación Social, optativa de primer ciclo de Maestro (especialidades de Audición y Lenguaje, Educación Especial, Educación Física, Educación Infantil, Educación Musical, Lengua Extranjera y Educación Primaria) y optativa de titulación de Licenciado en Pedagogía, adscrita al Departamento de Historia de la Educación.

Andalucía es una Comunidad que registra el fenómeno de la inmigración de un modo singular, al ser puerta de entrada del norte de África (como puente hacia el resto de España y Europa), y punto de destino de países africanos y latinoamericanos; por lo que el crecimiento de la población de origen extranjero es un hecho demostrable. En tal sentido, desde el actual sistema educativo debemos fomentar la integración de las distintas culturas que en ella convivimos para enriquecernos mutuamente. Es necesaria una educación de calidad para satisfacer las necesidades actuales.

Educar para la convivencia entre las distintas culturas requiere actitudes profundas de tolerancia por parte de toda la comunidad educativa. Se necesitan agentes educativos, tanto dentro como fuera del marco escolar, capaces de enseñar y contagiar las actitudes de diálogo, reflexión crítica y colaboración. Es decir, la convivencia no es la mera ausencia de violencia; la convivencia es resultado y expresión de múltiples factores, como son la comunicación, el diálogo, la cooperación, el respeto mutuo, etc. Es decir, hay que educar para un mundo donde todas las personas se sepan y se sientan ciudadanas, independientemente de su localización geográfica.

## Bibliografía

AA.VV. Educación Intercultural: Diversidad e inmigración. *Cuadernos Fundación Santa María* nº 4, Madrid: Fundación Santa María. 2005

AA.VV. *Una escuela de colores. Guía básica del sistema educativo andaluz*. Sevilla, Junta de Andalucía, 2006

BENEJAM, P. "La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales" en AAVV. *Las Ciencias Sociales: concepciones y procedimientos*. Barcelona: Graó, 2002.

CARBONELL I PARIS, F. *Inmigración: Diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: MEC, 1995.

CIDE. *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: MEC, 2005.

ELOSUA, Mª R. y otras. *Interculturalidad y cambio educativo: Hacia comportamientos no discriminatorios*. Madrid: Narcea, 1994.

EURYDICE. *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Bruselas: Eurydice, 2005.

GALLEGO, C. I. y GALLEGO, Mª M. La Geografía: material didáctico para la educación en valores desde las primeras etapas educativas. En MARRÓN GAITE, Mª J. *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio*. Madrid: Grupo de Didáctica de la Geografía (A.G.E.), 2001.

JORDÁN, J.A. Influencia del profesorado en la integración escolar del alumnado minoritario. *Teoría de la Educación 12,* Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2000.

JORDÁN, J.A. y otros. *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid: Catarata, 2004.

LEY 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación (BOJA nº 140, de 2 de diciembre de 1999).

MUÑOZ, A. *Educación Intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española, 1997.

POLO MORRAL, F. *Hacia un currículum para una Ciudadanía Global*. Barcelona, Intermón Oxfam, 2004.

http://extranjeros.mtas.es/es/general/DatosEstadisticos_index.html

http://www.aulaintercultural.org/breve.php3?id_breve=917 (Lunes 13 noviembre 2006).

http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=641&area=intercultural

http://www.juntadeandalucia.es/averroes

# Y TÚ, ¿DÓNDE HAS NACIDO? UNA PROPUESTA METODOLÓGICA EN MAGISTERIO PARA APRENDER A ENSEÑAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS PARTIENDO DE LA EXPERIENCIA DE LOS ALUMNOS

Emilia González Iglesias
*Universidad Complutense de Madrid*

## Introducción

Esta comunicación narra la experiencia realizada con alumn@s de Magisterio en la asignatura *Conocimiento del medio Natural, Social y Cultural*. En ella se propone un trabajo que tiene como finalidad dotar a los futuros profesor@s de herramientas didácticas que les permitan abordar, con naturalidad y desde el conocimiento geográfico, en la Educación Primaria, el estudio de la población, en particular los movimientos migratorios, a través de su propia experiencia.

Partiendo de una actividad que se realiza en el aula, en la que se recoge la información sobre el lugar de nacimiento de tres generaciones (abuelos, padres e hijos) de cada uno de los alumn@s del grupo, tienen que diseñar una estrategia de enseñanza que les permita establecer las relaciones existentes entre los datos obtenidos, sus vivencias, y el conocimiento científico, si quieren que el aprendizaje alcanzado por los niños de estas edades sea significativo.

Los alumn@s se sienten muy motivados al implicarse como protagonistas porque son conscientes de que van a encontrar una escuela multicultural en la que es prioritario trabajar la integración social. Se sienten comprometid@s con el trabajo a realizar cuando descubren las posibilidades que el conocimiento geográfico les ofrece para favorecer en el aula la tolerancia a la diversidad y la superación de los prejuicios.

## 1. Justificación

La formación del profesorado siempre es un tema de actualidad y de preocupación, pero mucho más para las personas que participamos directamente de la responsabilidad de formar futuros docentes y que somos conscientes de la necesidad del reto al que nos enfrentamos.

Queremos que aprendan a enseñar los contenidos de unas ciencias que desconocen. Al no conocerlas, no pueden valorarlas y por este motivo no pueden descubrir la función educativa que tienen en el desarrollo de las competencias que exige la escuela y la sociedad del siglo XXI. En este contexto, es un reto facilitar a los futuros profesor@s herramientas didácticas que les permitan preparar a sus alumn@s para desenvolverse en esta sociedad, en la que se dice que tod@s tienen los mismos derechos, pero en la que no se valora a todo@s por igual.

La experiencia ha sido realizada en la asignatura *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural*, que forma parte de los planes de estudios para la formación de maestr@s especialistas en Educación Musical, Educación Física y Lengua Extranjera. La problemática que encuentra el docente que tiene que impartir esta asignatura es la siguiente:

- Los estudiantes de estas especialidades están poco motivados porque piensan que la única asignatura que van a dar es la propia de su especialidad. Sin embargo, la realidad es otra ya que en la escuela son muchos los profesores especialistas que, para completar su horario, imparten *Conocimiento del Medio*.
- Al turno de tarde asisten alumn@s que prestan poca atención; un@s porque vienen a la universidad después de haber cumplido con su jornada laboral, y otr@s porque acaban de salir de una clase de intensa actividad física.
- Un problema muy importante es su deficiente formación científica acerca de los contenidos geográficos e históricos propios de las disciplinas que forman parte del *Conocimiento del Medio*.

- Las concepciones que tienen acerca de cómo enseñar Geografía e Historia, se basan en los mismos procedimientos memorísticos que ellos han utilizado en su estudio.
- Al ser una asignatura cuatrimestral no hay tiempo, y más con la problemática señalada, para que adquieran los contenidos teóricos y prácticos necesarios para aprender a enseñar Ciencias Sociales en Primaria.

Es evidente, que no se puede enseñar lo que no se sabe, y, mucho menos, lo que no se valora. Sé, por mi experiencia como docente en un CEIP (Centro público de la infantil y primaria) de la Comunidad de Madrid, que los maestros, cuando consideramos que los contenidos geográficos e históricos son útiles para la formación de nuestros alumnos, los trabajamos en el aula a pesar de su escasa presencia en el currículo y en algunos libros de texto.

Es imprescindible, para poder implicarse en el proceso educativo, que un profesor esté bien formado. Sólo así, podrá ser un profesional reflexivo y tomará conciencia de la relevancia social de su papel al adquirir un papel protagonista en el proceso educativo.

Estos motivos hicieron que me replantease la asignatura. Decidí diseñar algún tipo de estrategia que recogiese sus preocupaciones e intereses, y, que a la vez, me permitiese trabajar contenidos propios del área de *Conocimiento del Medio* de una manera mucho más dinámica. Si quería que l@s alumn@s de Magisterio dejasen de tener una actitud pasiva y se implicasen de forma activa en las clases, necesitaba conocer su opinión sobre los problemas que tiene la escuela para enseñar los contenidos del área de *Conocimiento del Medio*.

A través de debates y comentarios sobre artículos relacionados con la educación, pude comprobar que siempre aparecía como una dificultad importante la complejidad multicultural del alumnado que se iban a encontrar en la escuela. Las percepciones, que tienen de este problema, se manifiestan en una visión muy particular, carente de reflexión, basada en argumentos plagados de estereotipos y prejuicios, extendidos y fomentados a través de los distintos medios de comunicación:

> entran en competencia con la mano de obra nacional y ejercen una presión a la baja de los salarios, se benefician de las leyes sociales, aumenta la delincuencia y amenaza con alterar la identidad en España..

En la escuela también se les percibe como un problema:

> ¿Cómo voy a enseñar en un aula llena de niños que vienen de fuera, que no conocen mi idioma y de los que no sé nada? ¿Cómo les puedo integrar si sus familias no quieren que asimilen nuestra cultura?

Otra postura, minoritaria y totalmente contraria, ve en la *inmigración*

> un recurso que permitirá mantener el sistema de Seguridad Social y de Pensiones, y que han contribuido con sus compras y sus pagos de impuestos a elevar la riqueza en las distintas comunidades autónomas. Son ellos las victimas de los bajos salarios y de un sistema educativo que les margina porque las escuelas no saben cómo enseñar a esos niños.

Es difícil encontrar una posición reflexiva que analice las ventajas y los inconvenientes de la inmigración, y que permita un acercamiento entre los pronunciamientos antes señalados.

Después de constatar su manifiesta preocupación por tener que enseñar en una escuela multicultural, pensé que descubrir los contenidos geográficos, necesarios para comprender el fenómeno migratorio, no sólo les iba a ayudar a construir un aprendizaje significativo sobre esta cuestión, sino que, además, les haría valorar

> el importante papel educativo que la ciencia geográfica tiene y las posibilidades que ofrece al individuo de realizar aprendizajes útiles para la vida cotidiana y para entender el mundo y los procesos que en él acontecen a distintas escalas territoriales y sociales" (MARRÓN GAITE, Mª J., 2007)

es decir, el valor educativo que tiene una ciencia como la Geografía para ayudarnos a comprender el mundo en el que vivimos, y lo más importante, las posibilidades que nos ofrece para poder cambiarlo.

Las actividades propuestas debían generar en ell@s la empatía necesaria que les permita comprender otras mentalidades y hábitos de personas que nacen en otros lugares y pertenecen a diferentes culturas. El objetivo principal de esta estrategia es que lleguen, a través de la práctica y de sus experiencias personales, a la siguiente reflexión:

> el valor educativo que tiene el conocimiento geográfico en la formación de una identidad compartida y en la aceptación de las diferencias, y su contribución al reconocimiento de los valores que nos aporta la diversidad cultural.

Para motivarles, había que buscar acontecimientos conocidos y vivenciados y partir de su propia experiencia. Se trataba de analizar hechos reales para que reflexionen sobre ellos; de trabajar en equipo para potenciar la relación interpersonal con sus compañer@s; y de aprender a manejar una herramienta didáctica a través de la propia práctica para aplicarla después en su aula con l@s alumn@s de Educación Primaria. Eso sí, tendrán que simplificar las variables, programar las actividades, aumentar las sesiones en las que se van a realizar y ampliar los recursos utilizados; en función de la edad, los intereses y los conocimientos previos de los alumn@s.

## 2. La estrategia metodológica en Magisterio

La estrategia metodológica, a la que he puesto por título, *"Y tú, ¿dónde has nacido?"* se desarrolla en el aula con l@s alumn@s de Magisterio a través de las siguientes actividades:

1. Cada uno tiene que realizar su árbol genealógico, en él aparecerán las tres generaciones que vamos a trabajar: abuelos, padres e hijos.
2. Tienen que anotar en una ficha las siguientes variables de cada uno de los miembros de su familia
   a) el lugar de nacimiento
   b) la fecha de nacimiento
   c) el lugar donde viven en la actualidad ó donde han fallecido
   d) el año en que cambiaron de lugar de residencia
   e) la profesión o profesiones que han ejercido.
3. Registramos, en clase, los datos de todos, en las tablas que previamente se han diseñado para tal fin.
4. Se les pide que representen cartográficamente la información registrada de las variables a y c.
5. Se observan los mapas confeccionados y se hace una lectura de los mismos.
6. Tienen que deducir las posibles causas que han originado este desigual reparto.
7. Consultando la bibliografía científica sobre el tema comprobarán si las causas señaladas se corresponden con la realidad.
8. Con esta información se elabora un informe con las conclusiones obtenidas.
9. Finalmente, y en grupo, tienen que diseñar una propuesta didáctica para trabajar en el aula con alumn@s de tercer ciclo de Educación Primaria.

## 3. La propuesta didáctica en Primaria

El diseño, que se recoge a continuación, surge de la puesta en común realizada después de que cada uno de los grupos elaborase la suya. Entre tod@s, tras discutir lo que cada grupo había elaborado, llegaron a ponerse completamente de acuerdo en los objetivos, contenidos, metodología y actividades que debía tener la propuesta didáctica.

## Objetivos

- Localizar los hechos en el espacio y en el tiempo.
- Interpretar, expresar y representar los hechos y procesos del medio socio-natural mediante diferentes códigos(cartográficos, numéricos, gráficos)
- Conocer y utilizar técnicas para interpretar datos y documentos.
- Identificar, plantearse y resolver interrogantes relacionados con elementos significativos de su entorno, utilizando estrategias de búsqueda, almacenamiento y tratamiento de la información.
- Comprender mejor la sociedad en la que se vive a nivel local, nacional e internacional.
- Entender mejor las relaciones e interacciones sociales de la vida humana.
- Reconocer y apreciar su pertenencia a un grupo social con características y rasgos propios.
- Respetar y valorar las diferencias con otros grupos sociales rechazando cualquier clase de discriminación.

## Contenidos

Conceptos

1. La población local: rasgos demográficos
    - Composición de la población.
    - La distribución de la población. Los desequilibrios regionales y territoriales.
    - Evolución de la población local en los últimos cien años
    - Movimientos de población: las migraciones
2. Trabajo y profesiones:
    - Profesiones más habituales en el entorno, características y relaciones con el medio físico.
    - Profesiones y grupos de población
3. Los sectores de producción:
    - Actividades económicas de los sectores primario, secundario y terciario.

Procedimientos

1. Elaboración y realización de encuestas y cuestionarios para la recogida de datos sobre la población.

2. Confección e interpretación de gráficas de población elaboradas a partir de los datos obtenidos.
3. Localización cartográfica de los agrupamientos de la población y representación de los movimientos de población.
4. Recogida, sistematización e interpretación de informaciones de diversas fuentes sobre la problemática laboral y la emigración.
5. Análisis de las causas que provocan las migraciones.

## Actitudes

1. Sensibilidad y respeto por las costumbres y modos de vida de poblaciones diferentes a la propia.
2. Valoración de los distintos trabajos y profesiones y de su función en el conjunto de la sociedad.
3. Valoración de la influencia del medio en las condiciones de vida y en el trabajo.
4. Tener una actitud de solidaridad ante los inmigrantes.
5. Sensibilidad y rechazo ante las desigualdades sociales asociadas a la edad, el sexo, la procedencia geográfica, la raza, las condiciones sociales y económicas.

## Metodología

Es una metodología activa, encaminada a que los alumn@s se inicien en un proceso de investigación para aprender a buscar la información, analizarla y compararla. Esta estrategia les permite descubrir que el aprendizaje del mundo que les rodea está también en sus manos y no sólo en manos del profesor, y les facilita un aprendizaje significativo del conocimiento geográfico, en este caso de los movimientos migratorios.

Se pueden realizar todas las actividades, algunas, o sólo una, en función del grupo de niñ@s en el que se vaya a aplicar la propuesta. Todo dependerá de las posibilidades que encontremos al realizar la primera de las actividades y de los conocimientos previos de los alumn@s. No nos va a dar el mismo juego un grupo en el que haya homogeneidad en el origen geográfico de sus ascendientes que otro en el que la diversidad sea mayor.

Lo que aquí se plantea es una sugerencia que cada maestr@ podrá adaptar y enriquecer con sus aportaciones personales, según el tiempo de que disponga, el

nivel del grupo, la programación planteada, los recursos con los que cuente, el contexto del centro en el que trabaje y las ganas que tenga de implicarse en el tema.

De lo que se trata es de convertir un problema real, que el alumn@ conoce y sobre el que ha de investigar, en una situación de enseñanza - aprendizaje, convirtiéndose en responsable del mismo.

No se establecen los criterios de evaluación porque cada profesor lo hará en función de los objetivos que se plantee. Pero, es necesario insistir, en que lo más importante será evaluar el proceso porque no se trata de aprender de memoria los datos de población que se trabajen, sino en generar en nuestros alumn@s una visión científica de los problemas, en este caso, la inmigración, para evitar en ell@s el arraigo de estereotipos y prejuicios tan generalizados a estas edades.

Si conseguimos, que aprendan a ver a sus compañer@s sin filtros, culturales, ideológicos, religioso,.....; que valoren la diversidad que nos ofrece el planeta del que todos nosotros formamos parte, estaremos favoreciendo que los respeten como personas iguales pero diferentes.

## Actividades

- Elaborar una *encuesta* en clase para registrar, de cada uno de los miembros de su familia, las siguientes variables (ficha 1):
  - lugar de nacimiento
  - fecha de nacimiento
  - profesión

Ficha 1

| | Abuelo paterno | Abuela paterna | Abuelo materno | Abuela materna | Alumn@ |
|---|---|---|---|---|---|
| Lugar de nacimiento | | | | | |
| Fecha de nacimiento | | | | | |
| Profesión | | | | | |

- Llevar la encuesta a casa para anotar la información que obtengan de su familia. Consultar los documentos oficiales para comprobar la veracidad de las informaciones familiares (documento nacional de identidad, pasaporte).
- Puesta en común, en el aula, de los datos de cada alumn@.

• Registro de los datos de todos los alumn@s en un mismo cuadro (ficha 2).

Ficha 2

| Nombre del alumn@ | Abuelo paterno | Abuelo materno | Abuela paterna | Abuela materna | Padre | Madre | El/Ella |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |

• Sobre un planisferio y mapa de España, político, colocado en un corcho, cada alumno va colocando, en la provincia española o en otro país, una aguja señalizadora de color rojo (abuelos), amarillo (padres) y verde (hijos) por cada una de las personas de su familia que haya nacido en ese lugar.
• Observar los mapas y comentar las diferencias que se reflejan en cada generación.
• Interpretar y razonar, con ayuda del profesor, las causas que explican los movimientos de población entre una generación y otra..
• Plasmar los datos sobre las profesiones en un gráfico (diagrama de barras o de sectores) agrupándolas teniendo en cuenta los diferentes sectores de producción.
• Establecer relaciones entre la profesión, la generación a la que se pertenece y el lugar donde se vive.

## Recursos

- Encuestas
- Fichas para registrar datos
- Mapa político de España
- Un planisferio político
- Atlas

## 4. Conclusiones

*Las dificultades de aprendizaje en el área de las Ciencias Sociales muestran tres tipos de condicionantes: la madurez cognoscitiva, el medio sociocultural y la adquisición de unos contenidos previos mínimos. Sin embargo se han omitido otros factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como son la participación activa y creativa del docente y la flexibilidad del currículum.* (A. García de la Vega, 2007).

Mi propuesta metodológica incide precisamente en este último factor, en la importancia que tiene la implicación del docente en la enseñanza de la Geografía y la necesidad de flexibilizar los contenidos que aparecen en el currículo de Primaria.

Por otro lado, esta estrategia permite trabajar, con alumn@s de Magisterio y de Educación Primaria, los principios básicos en el aprendizaje de la ciencia geográfica como son la observación y la percepción. Les ayuda a resolver procedimientos como la localización y la representación cartográfica de un hecho geográfico, y favorece el aprendizaje significativo de conceptos geográficos. Incrementa el desarrollo de las habilidades básicas del razonamiento para la resolución de problemas y, lo más destacable, es que contribuye a desarrollar actitudes integradoras hacia las personas que vienen de otros países porque, sin duda, una de las funciones educativas que tiene la Geografía, en la era de la globalización, es la de favorecer en el alumnado la idea de que el espacio en el que viven es el resultado de diversas culturas que lo han ido conformando a lo largo del tiempo.

Los profesores seleccionamos los contenidos que consideramos relevantes para el aprendizaje de la propia ciencia. *Pero esta selección no debe hacerse más que desde el diálogo comunicativo con los alumnos* (Isidoro González Gallego, 2002). Esta propuesta didáctica surge de ese diálogo.

## 5. Bibliografía

BALE, J. *Didáctica de la geografía en la escuela primaria.* Madrid: Morata, 1989.

CALVO BUEZAS, T. *La escuela ante la inmigración y el racismo.* Madrid: Editorial Popular, 2003.

DÍAZ-AGUADO, Mª J. (dir.) y BARAJA, A. (cord.). *Interacción educativa y desventaja sociocultural: Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter.-étnicos.* Madrid: MEC, 1993.

GALINDO MORALES, R. Cambios curriculares en Ciencias Sociales para responder a la multiculturalidad. En GARCIA RUÍZ, C.; GÓMEZ RODRÍGUEZ, E.;

JIMENEZ MARTÍNEZ, Mª D.; LÓPEZ ANDRÉS, J. Mª.; MARTÍNEZ LÓPEZ, J. M. y MORENO BARÓ, C. *Enseñar Ciencias sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el mediterráneo*. Almería: Asociación Universitaria del profesorado de Didáctica de las Ciencias sociales y Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería, 2005, p. 305-343.

GARCIA DE LA VEGA, A. Las dificultades de aprendizaje en el área de Ciencias Sociales. Revista CDL, abril 2007, p. 23-24.

GARCIA PÉREZ, F. F. El conocimiento cotidiano como referente del conocimiento escolar. En AVILA RUÍZ, R. M.; LÓPEZ ATXURRA, R.; FERNÁNDEZ DE LARREA, E. (EDS.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria de profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2007, .482-498.

GONZÁLEZ GALLEGO, I. El conocimiento geográfico e histórico educativos: La construcción de un saber científico. En *La geografía y la Historia como elementos del Medio*. Madrid: Edita Secretaría general Técnica del MEC, 2002, p 9-100.

MARRÓN GAITE, Mª J. E*nseñar geografía en la era de la globalización. Un reto desde la metodología activa.* Madrid: Facultad de Educación, 2007.

MARRÓN GAITE, Mª J. La educación geográfica en el siglo XXI. En MARRÓN GAITE, Mª J., MORALEDA NIETO, C. y RODRÍGUEZ DE GRACIA, H: *La enseñanza de la geografía ante las nuevas demandas sociales*. Toledo: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Castilla La Mancha (EU de Toledo), 2006, p. 259-275.

SANCHEZ OGALLAR, A. La enseñanza de la geografía en la Educación Primaria y en la formación de maestros. En MARRON GAITE, Mª J (Ed): La *formación geográfica en los cambios de milenio.* Madrid: Grupo de Didáctica de la AGE, Associaçao de Profesores de Geografía de Portugal y Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la UCM, 2003, p. 555-569.

SOUTO, X. M. *Didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones Serbal, 1999.

# UNS MATERIALS PER A LA CIUTADANIA

## Jocs dinàmics per a promoure la convivència en l'ensenyament primari i secundari

Enric Ramiro i Roca
*Universitat Jaume I, Castelló*

## 1. Justificació i objectius

Cada vegada és més general un discurs que interpreta com a problema la intensificació de la diversitat cultural, conseqüència dels fluxos migratoris que ens arriben als països rics. Aquest sentiment interpreta la heterogeneïtat com una anomalia d'efectes perversos i provoca principalment dues actituds, una de defensa d'una inexistent uniformitat i una altra de tolerància front a aquest fenomen. Però ambdues coincideixen més del que sembla en considerar la interculturalitat com un fet estrany quan realment es tracta d'un **fet normal**, doncs com afirma el periodista i escriptor Vicente Verdú: "Lo peculiar de este siglo es la uniformidad y no la diversidad".

L'altra idea que volem reforçar és la necessitat de veure la interculturalitat com un **tema de tots** i no tan sols d'un grup perquè els problemes o alegries que puguen sorgir de la seua manifestació no afecten tan sols als nouvinguts sinó a tota la població, i inclús diria que prioritàriament a la gent que els rep ja que aquelles persones que venen a viure amb nosaltres possiblement ho tenen més clar. Estem fermament convençuts com afirma el professor de pedagogia de la Universitat de Girona, En Francesc Carbonell, que "l'èxit o fracàs de la interculturalitat dependrà de com hàgem educat a la majoria i no a la minoria".

**En aquesta comunicació, hem optat per resumir el nostre projecte en atenció a explicar conjuntament el material del professor i de l'alumne que hem dissenyat, amb algunes reflexions complementàries que hem considerat.** Amb aquestes idees, passem a definir els principals **objectius generals** que pretenem amb aquests recursos planificats **per a l'etapa primària i secundària obligatòria, principalment en l'àmbit lingüístico-social**:

## Objectius generals:

- Proporcionar a l'alumnat una competència inicial en la llengua base del programa d'educació bilingüe a què ha sigut adscrit, així com la introducció en l'altra llengua oficial.
- Facilitar la incorporació al grup de referència i reduir el període d'integració escolar d'aquest alumnat.
- Dotar l'alumnat de la competència lingüística social bàsica que permeta la seua interacció en la comunitat educativa.
- Desenvolupar hàbits escolars i habilitats socials bàsiques que afavorisquen la seua integració.
- Fomentar el canvi dels mètodes pedagògics i propiciar la formació del professorat, insistint en la imbricació global de les relacions en el món contemporani i la necessària solidaritat.
- Adaptar i flexibilitzar els mètodes pedagògics de l'escola tradicional, intentant que els ritmes d'aprenentatge siguen els propis de l'edat cronològica i de les capacitats lúdiques dels alumnes a través dels jocs.
- Evitar el trencament entre la cultura exterior que envolta als discents i la impartida al centre escolar, creant un marc de lligaments basats en la seua relació social amb el grup que comparteix els jocs que es proposen.

## Objectius específics:

- Conéixer jocs d'arreu del món.
- Reflexionar sobre semblances i diferències entre diversos països i costums, i el nostre.
- Comparar dades estadístiques i evolucions històriques entre les diferents realitats per anar creant una xarxa d'integració.
- Passar una estona agradable de convivència i dinàmica vivencial.
- Afavorir la sensibilització de la comunitat escolar, organitzant activitats com les que es proposen, que permeten i estimulen el respecte i la diversitat, evitant prejudicis.
- Afavorir la integració d'alumnat d'altres cultures, atenent la seua cultura d'origen, desenvolupant activitats adreçades a millorar la seua autoestima.

- Realitzar exercicis encaminats al coneixement de les altres cultures que conviuen al si del nostre país, potenciant una cultura no etnocèntrica del món.
- Potenciar el coneixement crític del seu entorn global a través de fotografies, dades estadístiques i històries que vagen creant un mapa més real del seu entorn.
- Realització d'activitats conjuntes entre tots els alumnes sense cap discriminació, potenciant la seua relació a partir de les normes compartides de l'activitat proposada.

## 2. Característiques dels materials

- Cohèrencia amb el currículum

  Com a base per a la selecció dels jocs que conformen la maleta, hem consultat el marc general: Reial Decret d'ensenyaments mínims d'Educació Secundària (11-01-2007), Reial Decret d'ensenyaments mínims d'Educació Primària (18-12-2006). Tanmateix, la publicació oficial dels currículums al present juliol, ha fet que els prenguérem com a base de la programació: Decret 11/2007 de 20 de juliol (DOCV 5.562 publicat el 24-07-07) sobre educació primària i el Decret 112/2007 de la mateixa data i publicació sobre educació secundària (tots dos a http://www.cult.gva.es/dge/AREA_EDUCACION/INNOVACION/Currilum_juliol07/dossier_edprim_val07.pdf). A més a més i com no podia ser d'una altra manera, s'ha tingut en compte la normativa que afecta al tema de l'alumnat immigrant al nostre país i evidentment a la present convocatòria: Orde 4-07-2007 (DOGV 17-07-01) sobre atenció a l'alumnat amb necessitats de compensació educativa, la Resolució del 20-04-07 (DOCV del 07-05-2007) sobre el PASE i l'Orde 23-04-2007 (DOCV 22-05-2007) sobre els premis a materials didàctics dirigits a l'atenció educativa de l'alumnat immigrant.

- Rigor pedagògic i originalitat

  En aquest apartat hem de destacar l'ajuda de diferents companyes i companys que relacionem en l'apartat d'agraïments i que són una garantia de correcció per la seua trajectòria i professionalitat en el tema. Per la nostra part, hem aportat la pròpia experiència basada en publicacions, cursos i congressos.

- Possibilitat d'aplicació (materials experimentats)

  Gràcies a les companyes i companys de la comarca a través del MRP-CO.DE.RI (Moviment de Renovació Pedagògica - Col·lectiu d'Ensenyants de la Ribera), hem experimentat els materials tant en primària com en secundària, i tot i que alguns jocs han resultat més atractius en uns cursos i centres

educatius que en altres, tots ells han esdevingut profitosos i motivadors per a l'alumnat.

- Caràcter innovador

  Durant els anys que hem estat confeccionant-lo i experimentant, no hem trobat cap material similar ni hem tingut notícia d'ells a través dels especialistes consultats, encara que imaginem que hi haurà algun taller paregut. Però inclús així, a ben segur que no estarà en la nostra llengua i allò que és més important, no estarà dissenyat per als objectius proposats.

- Us didàctic de les TICs

  Cadascuna de les fitxes dels països analitzats, especifica les pàgines webs per a ampliar la informació escrita i visual, ja que es tracta de materials oberts i projectats per a la seua actualització i aplicació didàctica. Igualment, en l'apartat de bibliografia s'hi fan constar les webs corresponents.

- Atenció a la diversitat

  De la multitud de jocs que es poden trobar tant a la xarxa com en format paper, hem considerat prioritari la selecció d'aquells que respongueren a una dinàmica més comuna. En aquest sentit, hem deixat de costat els jocs que representaven activitats massa intel·lectuals o que comportaren un treball físic excessivament intens, aquells que implicaren eines sofisticades o en els quals s'hagueren de comprar productes, els que contingueren instruments possiblement perillosos o que incitaren a algun tipus de discriminació o competitivitat antipedagògica.

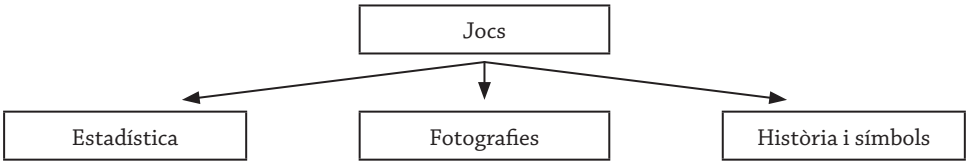
- Foment de valors i actituds

  La idea principal del taller ha estat el "compartir" vivències a través d'activitats dinàmiques, d'uns exercicis que són el reflex de diferents visions del món a través de l'esperit lúdic de la tradició popular. La resta de valors i actituds els considerem suficientment explicitats als objectius generals i específics que hem enumerat anteriorment.

## 3. Estructura dels materials del taller

No és cap novetat quan afirmem que la interculturalitat és molt més que coneixements, i si utilitzem la triple classificació en conceptes, procediments i actituds, possiblement siguen les últimes aquelles que millor s'adeqüen a la seua temàtica. És per això que nosaltres hem optat per dissenyar uns materials que atenguen primordialment a les actituds, sense oblidar els conceptes i procediments per a un treball curricular conjunt.

És per tot això que hem dissenyat uns materials atractius, senzills i fàcils. Estan fets amb materials reciclats o molt barats, d'ús quotidià i d'accés quasi immediat. A més a més, s'ha fet una acurada selecció per a que tots ells siguen respectuosos amb la igualtat de gènere, que no comporten perills i que donen cabuda a la pràctica totalitat d'alumnes amb qualsevol deficiència. També s'ha tingut molt en compte que no representen cap entrebanc, ans al contrari, per als alumnes amb necessitats educatives especials o amb dificultats inicials amb els idiomes cooficials. De fet, la major part del Dossier d'Aula s'ha realitzat en valencià i en castellà, per facilitar el seu contacte inicial i poder accedir a l'altra llengua instrumental.




La seua estructura es basa principalment en el joc, com a dinàmica lúdica de convivència i relació. Secundàriament disposa d'uns materials curriculars que convé utilitzar com a complement per a satisfer la natural curiositat i mai com a coneixement primari. La seua accessibilitat considerem que s'ha de basar en preguntes motivadores que es poden realitzar per a conéixer un poc més del joc que s'ha fet i no com a introducció ni com a unitat didàctica. No obstant, ha de ser el professor qui en funció del seu context educatiu i social, empre la **informació històrica i geogràfica** com considere convenient. No són temes o informació tancada, sinó recursos disponibles en funció de cada context i circumstància.

Hem dedicat un important apartat a la **informació estadística** per ser fàcilment comparable i breu, les **fotografies** anecdòtiques perquè són un bon recurs contemplatiu i que va creant espais de coneixement i relació, i la **història i símbols** per tractarse d'uns coneixements que emmarquen socialment, actuals, atractius i gradualment flexibles. Per últim, li hem dedicat una gran importància a la ubicació de links que permeten ampliar i actualitzar la informació oferida. És bàsic que l'alumne puga treballar amb les **noves tecnologies** i possibilitar un major aprofundiment dels continguts que apareixen al dossier i que puga realitzar pòsters, anuncis, monografies, murals i una multitud d'activitats que les diferents circumstàncies aconsellen.

El conjunt del material és fruit d'una il·lusió: compartir jocs de tot el món per part de la població valenciana, i contribuir al coneixement i valoració de les distintes realitats culturals que enriqueixen el nostre planeta. Consta d'un dossier didàctic i d'una maleta amb els jocs. El dossier recull els onze jocs seleccionats de diferents parts del món amb presència de tots els continents distints al nostre i de la major part de les grans cultures que hi coexisteixen. En la seua selecció s'ha tingut en compte aspectes pedagògics, de senzillesa en els materials i la seu execució, que

foren grupals, es pogueren jugar en espais reduïts i que no implicaren grans esforços físics ni mentals. A més a més, s'han adaptat en alguns casos per a que siguen més generals, que els materials caberen en les bosses de plàstic corresponents i que pogueren jugar persones de qualsevol edat. Complementant la informació de cada joc, hi ha una descripció del país respectiu amb fotografies, dades bàsiques i una breu introducció històrica, més un full de dades estadístiques. La relació final és la següent:

| Joc | Nom original | País |
|---|---|---|
| 1. Sis forats | Jámbsa, ibúhesh | Marroc |
| 2. Tapatap | Las siete piedras | Veneçuela |
| 3. El peix | | Zimbabwe |
| 4. Els furgaorelles | | Vietnam |
| 5. Simba i l'antílop | | Rep. Dem. Del congo |
| 6. L'antifaç | Tjampita yaaltji | Austràlia |
| 7. El laberint | | Moçambic |
| 8. La safata | | Moçambic |
| 9. Cinc boig | El siete loco | Equador |
| 10. Apropa't | Acércate | Guatemala |
| 11. La favada | | Trinitat i tobago |

## 4. Exemplificació

Aquests onze jocs tenen una fitxa on consta el seu nom i procedència, el material necessari, forma de jugar i un dibuix del joc realitzat pels alumnes de l'institut. De cada país es disposa a més de dos fulls d'informació estadística, fotogràfica, amb la seua bandera i mapa i una breu relació històrica. Es completa amb un full de dades estadístiques més completes per a poder comparar-les amb l'Estat espanyol i poder-se fer una idea de les seues relacions econòmiques, laborals, poblacionals, d'extensió de la superfície i situacionals.

Però no és la informació l'apartat més important, sinó l'activitat relacional i especialment els objectius que desenvolupa de compartir, solidaritat i autoestima. En aquest projecte són les relacions personals el seu nucli principal i ha de ser la curiositat i l'estímul atractiu, els que desenvolupen els materials que oferim en cada joc: fotografies del país, símbols i mapes, història de la seua evolució, dades

estadístiques; i tot com a recursos a disposició de les diferents edats. La seua positiva experimentació escolar tant en primària com en secundària, durant els últims anys, ens ha encoratjat a donar-los a conéixer d'una forma estructurada i sistematitzada per a benefici de la comunitat educativa, una mostra dels quals oferim a continuació com a exemplificació:

## 4.1. Informació sobre el joc

**1**

**Sis forats (marroc)**

*Jámbsa, Ibúhesh*

### *Material:*

Boletes o pedretes que reconega cada participant,ouera

### *Participants:*

Fins a sis.

Procediment:

1. Repartir-se les boletes segons els participants.
2. Triar cadascun un forat de l'ouera (estan marcats de l'1 al 6).
3. Marcar una línia de tirada.
4. Tirar les boletes al cau del seu número.

### *Observacions:*

- Compten totes les boletes de cada número.
- Les que cauen en la tapa de l'ouera es poden repartir entre els participants. Si no arriba una per a cascun, es juga a endevinar el número de dits que es trauen a un senyal fins un màxim de tres, o el més aproximat començant per número 1.
- També es pot tirar a una jugada, tirant totes les boletes al mateix temps.
- Les boletes poden ser de qualsevol tipus: pedretes, pinyols, cigrons...

## 4.2. Informació sobre el país

Marroc

*Més imatges i informació:*

http://go.hrw.com/atlas/span_htm

http://www.travel-images.com

http://wikimapia.com

http://www.sasigroup.chef.ac.uk

http://earth.google.es/

http://es.wikipedia.org/wiki/Marruecos

http://www.ikuska.com/Africa/Paises/marruecos.htm

Història

El Marroc va ser una de les últimes zones d'Àfrica a atraure l'interés dels països europeus que, durant el segle XIX, pugnaven per fer-se amb el major espai africà possible.

No serà fins a principis del segle XX quan francesos i espanyols es repartisquen el Marroc. Anteriorment dividit entre colònies franceses i espanyoles, el Marroc va arribar a ser independent en 1956, encara que l'Estat espanyol va continuar retenint els enclavaments de Ceuta i Melilla en el nord.

El primer cap del nou estat va ser el Sultà Mohammad V, que canviaria el seu títol pel de Rei del Marroc. A la seua mort, en 1961, li va succeir el seu fill, Hassan II. El punt més important en la política marroquina des de mitjans dels anys 70 ha sigut la disputa sobre el territori del Sàhara anteriorment conegut com Sàhara Espanyol i en l'actualitat, com a República Àrab Saharawi Democràtica.

Durant dues dècades les forces de l'exèrcit marroquí i les del Front Polisari (Front per a l'Alliberament de Saguia l'Hamra i Riu d'Or) van mantindre els seus enfrontaments armats. L'intent de trobar una solució amb la mediació de l'ONU va portar a l'alt el foc al setembre de 1991 com el primer pas per a la celebració d'un referèndum sobre l'autodeterminació del territori. No obstant això, els impediments posats per part del Regne del Marroc han impossibilitat que fins avui, en 2003, encara no s'haja realitzat.

L'oposició interna més destacada al Rei Hassan des de fa molts anys va ser la Unió Socialista de Forces Populars (USFP), sense oblidar partits de més recent creació com l'organització islamista Istiqlal, el monàrquic Unió Constitucional, el centrista Rassemblement dónes Nationaux Indépendents, o el Mouvement Populaire. Més recentment, han sorgit grups islamistes fonamentalistes a qui Hassan ha mantingut controlats per mitjà d'una combinació de repressió i concessions polítiques.

En la seua política exterior ha conjugat el seu apropament cap als països de la Unió Europea al mateix temps que la seua participació en la política regional, especialment a través de la seua participació com a membre de la Unió del Maghreb Àrab.

A la mort del rei Hassan II, al juliol de 1999, li va succeir el seu fill, el rei Mohammed VI, qui va prometre acabar amb la corrupció de l'administració i afavorir el desenvolupament de les llibertats democràtiques. Els principals problemes que se li presenten actualment són l'increment del fonamentalisme al Magrib, la corrupció, la xarxa del narcotràfic, la permeabilitat de la frontera i la emigració, i la qüestió de l'ocupació del Sàhara.

## 4.3. Informació estadística

| | |
|---|---|
| Nom oficial | Regne de Marroc |
| Capital<br>• Població<br>• Coordenades | Rabat<br>1.200.000 (2005)<br>34°02'N 6°51'O |
| Ciutat més poblada | Casablanca |
| Idiomes oficials | Árab [1] |
| Forma de govern | Monarquia constitucional |
| Rei<br>Primer Ministre | Mohammed VI<br>Driss Jettou |
| Independència - Declarada de<br>França / Estat espanyol | 2 de març / 7 d'abril de 1956 |
| Superficie<br>• Total<br>• % aigua<br>Fronteres<br>Costes | Ordre 57º<br>446.550 km$^2$<br>Insignificant<br>2.018 km<br>1.835 km |
| Població<br>• Total (2005)<br>Estimada per al 2050<br>• Densitat | Ordre 35º<br>33,241,259<br>50.871.553<br>70 hab/km$^2$ |
| PIB (nominal)<br>• Total<br>• PIB per càpita | <br>n/d<br>n/d |
| PIB (PPA)<br>• Total (2005)<br>• PIB per càpita | Ordre 54º<br>US$ 135.740 milions<br>$4.503 |
| IDH (2006) | 0.640 (123º)–mitjà |
| Moneda | Dirham (MAD) |
| Gentilici | Marroquí |
| Fus horari | UTC |
| Domini Internet | .ma |
| Prefix telefònic | +212 |
| Prefix radiofònic | n/d |
| Codi ISO | 504 / MAR / MA |
| Membre de: LA, ONU, UMA | |
| [1] També en algunas zonas es parlen dialectes de les llengües berèbers (tamazight), el francés és molt habitual, i el castellà es parla amb certa freqüència al nord i la costa sud. | |
| Alfabetisme | 43,7% total; 56,6% hòmens; 31% dones (est. 1995) |
| Religions | Musulmans 98,7%, Cristians 1,1%, Jueus 0,2% |
| Expectativa de vida | Hòmens: 67,2 anys; dones: 71,76 anys (est. 2001) |
| Producte nacional brut (per *capita*) | $3.500 (est. 2000) |
| Indústria | Mineria industrial de fosfats i el seu refinament, indústria d'aliments, productes a base de cuiro, teles i teixits, obres de construcció, turisme |
| Agricultura | Ordi, blat, fruites cítriques, vi, verdures, olives, ramat |
| Terres de conreu | 21% |
| Minerals i Recursos | Fosfats, mineral de ferro, manganés, plom, zinc, pesca, sal |

# 5. Per a saber més

En una societat globalitzada i cibernàutica, és immensa la quantitat de recursos bibliogràfics, internàutics i en general de les TICs de què es disposen. Aquesta circumstància, per uncostat és fantàstica ja que ens ofereix infinitat de materials, però per una altra, crea desorientació en la majoria de les companyes i companys. En aquest apartat, he seleccionat al màxim la informació amb l'objectiu d'oferir la mínima però intentant que siga la més completa possible alhora.

## 5.1. Recursos educatius seleccionats

Unes revistes sobre interculturalitat i ensenyament

http://formespa.rediris.es/revista.htm

http://www.aulaintercultural.org

Uns llibres de valencià per a nouvinguts

*Projecte d'Acord*. Edicions 96

*Benvinguts*. Editorial Bromera

Una fundació

Fundació Jaume Bofill

Provença 324, 1r. - 08037 Barcelona

Tel. 93 458 87 00 - Fax 93 458 87 08

fbofill@fbofill.org - www.fbofill.org

Una llista sobre el tema

Mensaje enviado por el servidor de listas de correo de eListas.

LISTA: interculturalidad@eListas.net(A l'atenció de Wilbert Tapia

Projectes docents

ATLAS

http://www.educ.ar/educar/red_educar/puentes_ar/noticias/20031119.jsp

Correu electrònic: info@atlasdeladiversidad.net Web: www.fundacionevolucion.org.ar/atlas

Conectando mundos

Correu electrònic: info@conectandomundos.org

Web: http://www.conectandomundos.org/

Guia de recursos sobre interculturalitat

http://directorio-guia.congde.org/guiaderecursos/todos.php?pageNum_rs_matyexp=1&totalRows_rs_matyexp=314

Una llibreria especialitzada

Littere Mundi. www.litteraemundi.com info@litteraemundi.com

Uns materials de classe

Un dia en la vida d'un nen en la nostra vida. http://www.pangea.org/directori/indexes.html

Alguns llibres per al professorat

BANTULÀ, Jaume i MORA, Josep Maria. *Juegos multiculturales*. Barcelona: Paidotribo, 2005.

BONAL, Ester, CASAS, Marta i CASAS, Núria. Diversitat. Cançons, danses,... activitats i recursos per ala convivència en la diversitat. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2005.

Colectivo AMANI. *Educación Intercultural*. Madrid: Editorial Popular, 5ª edició, 2005.

LLUCH, Xavier. *Plural*. Materiales de educación intercultural. 12/16. València: Tàndem Edicions, 1999.

RAMIRO, Enric. *Tòpics i adolescència*. Universitat Jaume I de Castelló, 2004.

SALES, Auxi. *La diversitat cultural a l'escola*. Universitat Jaume I de Castelló, 2005.

Alguns llibres per a l'alumnat

BROWN, Alan i LANGLEY, Andrew. *Religiones del mundo*. Barcelona: Elfos Ediciones, 2003.

CELA, Daniel i COSTA, Jordi. *Dime cosas de tu país*. Barcelona: Parramón Ediciones, 2004.

HOLLYER, Beatrice. *Todos a la mesa. Qué comen los niños y niñas del mundo.* Barcelona: Intermón-Oxfam, 2003.

KINDERSLEY, Barnabas i Anabel. *Celebracions.* Barcelona: UNICEF-Bruño, 1997.

Cartografia

Le Monde Diplomatique. *El Atlas de Le Monde Diplomatique.* París: Le Monde Diplomatique, 2007.

Notícies i activitats

Unitat per a l'ensenyament multilingüe. Universitat d'Alacant.

http://www.ua.es/uem uem@ua.es

Uns vídeos

www.totunmon.cat (cal inscriure's o enviar un SMS)

Algunes webs per a la ampliació i actualització d'informació gràfica i estadística dels països

http://go.hrw.com/atlas/span_htm (mapes)

http://www.travel-images.com (fotos)

http://wikimapia.com (mapes)

http://es.wikipedia.org/wiki/Marruecos (informació països)

http://www.sasigroup.chef.ac.uk (estadístiques)

http://earth.google.es/ (vistes de països)

http://www.ikuska.com/Africa/Paises (informació països)

Uns materials de classe

Un dia en la vida d'un nen en la nostra vida. http://www.pangea.org/directori/indexes.html

## 6. Bibliografia

CASTELLS, Manuel. *La Galaxia internet*. Madrid: Arreté, 2001.

CALVO BUEZAS, Tomás. *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los Textos Escolares*. Madrid: Editorial Popular, 1989.

Col·lectiu AMANI. *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: editorial Popular, 1994.

DELGADO, Manuel. *Círculos virtuosos. Nuevos lenguajes para la exclusión social*. Universitat de Barcelona en http://barcelona.indymedia.org/newswire/display/219826/index.php, data de consulta: setembre de 2007.

DIEZ NICOLAS, Juan. *Identidad nacional y cultura de Defensa*. Madrid: Editorial Síntesis, 1999.

GARCÍA, J. "Nación, identidad y paradoja: Una perspectiva relacional para el estudio del nacionalismo". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* núm. 67, pp. 165-183.

GIDDENS, Anthony. *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Edicions 62, 1995.

HUNTINGTON, Samuel P. *¿Quiénes somos?: Los desafíos de la identidad estadounidense*. Barcelona: Paidós, 2004.

KRISTEVA, J. *Estranjeros para nosotros mismos*. Madrid: Plaza – Janés, 1991.

PINILLOS, José Luis. "Estereotipos raciales de universitarios españoles, ingleses y norteamericanos", *Revista de Psicología General y Aplicada* núm. 76, pp. 777-797.

PIQUERAS, Andrés. *La identidad valenciana. La dificil construcción de una identidad colectiva.* Madrid: Escuela Libre Editorial - Edicions Alfons el Magnànim, 1996.

QUIN, Robyn i McMHON, Barrie. *Historias y estereotipos.* Madrid: Ediciones de la Torre, 1997.

RAMÍREZ, S.. *Hacia una Psicología Social del Nacionalismo*, Madrid: Universidad Complutense, 1992.

RAMIRO i ROCA, Enric. "Tòpics i estereotips: una clau per a treballar la interculturalitat i els valors", *Actes de la cinquena trobada de sociolingüistes catalans*. Barcelona: Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, 1998.

RAMIRO i ROCA, Enric. "La imagen del País Valenciano: ¿Un turismo tópico y típico?, a *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Barcelona. Editorial Graó, pp. 112-119

RAMIRO i ROCA, Enric. "Una patera con recursos: reflexiones y recursos para tratar el tema de la multiculturalitat". *La enseñanza de la Geografía ante las nuevas demandas sociales,* Universitat de Castilla-La Mancha, Toledo, 2003.

RAMIRO i ROCA, Enric. *Tòpics i adolescència: una visió valenciana sobre les diferents autonomies.* Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I de Castelló, 2004.

ROS, M; HUICI, M.; i CANO, I. . "Categorización lingüística, identidad social y atribución social", en Gonzalo Musitu (ed.) *Procesos psicosociales básicos*. Barcelona: PPU, 1990.

SANGRADOR, José Luis. "Estereotipos sociales: Notas sobre sus rasgos definitorios", *Actas del III Congreso Nacional de Psicología Social: Libro de Simposios*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago, pp. 270-278, 1996.

SWERDLOW, Joel L. "Cultura global" a *National Geographic* agost 1999, vol. 5, núm. 2. Barcelona: RBA Publicacions S.A.

TAYLOR, Charles. "Las fuentes de la identidad moderna" a *Debats* núm. 68. València: Institució Alfons el Magnànim de la Diputació de València, pp. 30-45.

TEJERINA, Benjamín. "El poder de los símbolos. Identidad colectiva y movimiento etnolingüístico en el País Vasco", *Reis* núm. 88, pp. 75-105.

ZWINGLE, Erla "Un mundo unido" a *National Geographic* agost 1999, vol. 5, núm. 2. Barcelona: RBA Publicacions S.A.,

# 7. Epíleg

En l'apartat d'agraïments he de fer constar a molta gent, com a producte tant de la realització dels materials com de la seua experimentació. En primer lloc al professor Jaume Bantulà i a l'Oriol Comas per les seues investigacions sobre jocs arreu del món, a Celia Mª Sánchez Ballester per les seues informacions sobre diferents països, a Mª Paz Ramos de l'ONG "Tierra de Hombres" per les seues reflexions, a Jaume Aguilar per tota la documentació que ha tingut a bé oferir-me, a Carmina Penyaroja del vicerectorat de Cooperació Internacional i Solidaritat de la Universitat Jaume I per les ajudes i consells rebuts, a la direcció de l'IES de Guadassuar on treballe per totes les facilitats i pels materials que ens ha oferit, als companys del M.R.P. Col·lectiu d'Ensenyants de la Ribera per donar-me les seues opinions i oferir-me les seues experimentacions, als assessors d'interculturalitat dels Cefires d'Alzira i Ontinyent, Consuelo Huélamo i Josep Manel Mira Engo, i especialment als alumnes de distints centres educatius que han disfrutat jugant amb la maleta i de forma especial als de l'institut de Guadassuar que els han enriquit amb els seus dibuixos. A totes elles i ells, moltes gràcies.

Després de la feina realitzada, tan sols ens queda un desig: esperem que el treball siga útil i que no es quede en un calaix polsós, tot i ser conscient de les dificultats que suposa la seua difusió en atenció al temps i el pressupost necessari. Però aquest és el repte.

# EL MÉTODO DE PROYECTOS APLICADO EN UNA INVESTIGACIÓN EN AULAS DE SECUNDARIA: LAS MIGRACIONES ESPAÑOLAS

Miguel A. Sandoya
*IES Humanejos / UCM*[*]

> Los profesores han ido descubriendo que su labor no debe ir dirigida sólo a proporcionar conocimientos y a asegurar ciertos productos o resultados de aprendizaje, sino que debe fomentar también los procesos mediante los que esos productos pueden alcanzarse (las estrategias de aprendizaje) (Pozo)

## Introducción

Las nuevas realidades de la sociedad española (migraciones, globalización, sociedad de la información...) obligan a los profesores a reorientar el trabajo de aula, haciéndose precisas, tanto la introducción de nuevas temáticas, relevantes y próximas, como la realización de tareas que desarrollen capacidades y actitudes, enmarcadas en un modelo curricular socio-crítico. En esta línea, presentamos una experiencia de investigación en aulas de secundaria inspirada en el método de proyectos, sobre aspectos relacionados con las migraciones en España.

La realidad educativa en la mayor parte de las aulas de secundaria suele estar dominada por una presión autoimpuesta que lleva al profesorado a intentar

[*] Este trabajo está vinculado al proyecto PR 41 / 06-15046 de la UCM *"Racismo, adolescencia e inmigración. Análisis y propuestas de educación antirracista"*

desarrollar todo el temario contenido en los libros de texto, aunque sea de forma superficial y rápida. Bajo este tipo de prácticas subyace, además de una inercia profesional restrictiva, la idea de que hay que trabajar la mayor cantidad de contenidos en la creencia de que así mejoran los conocimientos del alumno, que debe esforzarse por aprender.

En Secundaria además ha faltado una revisión de los planteamientos didácticos (mala formación inicial del profesorado), siguiéndose como fórmula más habitual el desarrollo explicativo de los temas en clase y la consideración de que las 'innovaciones' son elementos distractores por la poca utilidad de cara al temario y por la cantidad de tiempo que requieren.

Frente a este pensamiento, una realidad se impone: *mayor cantidad de contenidos no es sinónimo de mayor calidad de enseñanza*. La imposibilidad de desarrollar adecuadamente unos temarios en crecimiento continuo, la subvaloración de los aspectos procedimentales geográficos, la cada vez menor motivación de los alumnos hacia las actividades que se plantean desde el aula y las nuevas exigencias formativas de la sociedad del conocimiento (aprender a aprender)..., entre otras variables, nos obligan a reconducir algunos aspectos del trabajo real con los alumnos.

En este marco es en el que queremos inscribir una experiencia de investigación escolar sobre el tema de las migraciones.

Se trata de realizar aproximaciones al fenómeno migratorio basadas en el aprendizaje cooperativo de los alumnos sobre ciertos aspectos próximos y relevantes que les hagan reflexionar sobre las migraciones y pongan en juego capacidades relacionadas con la obtención, tratamiento y exposición de la información. A los alumnos se les plantea que tiene que buscar información sobre un aspecto de las migraciones a partir de una investigación en la que tienen que elaborar un informe, organizando ellos mismos tanto el enfoque, el tiempo o la forma de presentar sus conclusiones (exposición oral, dossier escrito, presentación en Power point...).

## Fundamentación teórica

Entre los fundamentos didácticos que inspiran la experiencia podemos subrayar los siguientes:

- *Paradigma cognitivo social*: Nos interesa conocer cómo aprenden los alumnos, qué estrategias utilizan, cómo se pueden desarrollar. Y nos importa el escenario en que se aprende así como los valores y capacidades que pueden necesitar en su vida social.

- La sociedad del conocimiento exige de los ciudadanos estar en posesión de herramientas que les permitan *aprender y seguir aprendiendo*. El volumen actual de contenidos es inabarcable. Por ello es preciso dotar a los alumnos de esas herramientas, creando mentes bien estructuradas en lugar de mentes bien llenas.
- Más que hacer de los contenidos el centro de la actividad escolar nos interesa el *desarrollo de capacidades*, entendidas como "*habilidad general que utiliza o puede utilizar el aprendiz para aprender" (Román, 2005).* Entre las que más se relacionan con nuestro trabajo estarían las capacidades de comprensión de la realidad social, pensamiento crítico, relacionar, expresión, trabajo autónomo...
- Frente a modelos que potencian un aprendizaje superficial, caracterizados por reproducir un aprendizaje mecánico en el que los alumnos no descubren interrelaciones de unos contenidos con otros, nos interesa un *enfoque profundo del aprendizaje*, en el que se intenta que el alumno relacione la información, que la interprete en su contexto, que se cuestione sobre ella, que busque hipótesis....

## Desarrollo de la experiencia

Las investigaciones las realizamos en 3º de la ESO en el IES Humanejos de Parla, una ciudad con un marcado carácter de lugar de inmigración ya que creció en los años 70 por la llegada de población procedente del éxodo rural y crece en la actualidad por la expulsión de las zonas centrales de la ciudad de Madrid, más caras para la adquisición de vivienda, y por la afluencia muy notable de inmigrantes extranjeros; el instituto tiene un perfil de diversidad más que notable, ya que cuenta con más del 25% de alumnos de origen extranjero, tiene programas de integración, compensatoria, garantía social, aula de enlace, aulas de compensación educativa...,además de los ya habituales desfases de competencia curricular que presentan casi todos los centros, lo cual ofrece un marco muy abonado para abordar temáticas de diversidad.

Las actividades que planteamos, enmarcadas dentro del estudio de la población, son una forma de utilizar de modo práctico los contenidos conceptuales trabajados sobre dicho tema y como medio de entroncar el estudio de temas del currículum con la realidad más inmediata. La actividad de los alumnos investigadores se realizó tras haber trabajado en clase los diferentes conceptos relacionados con la demografía y en particular con los movimientos migratorios.

Trabajar los conceptos previamente a la investigación tiene una doble finalidad:

a) de un lado acorta el tiempo necesario para afianzar dichos conceptos, dejando más espacio para cuestiones procedimentales y aplicadas.
b) de otra parte, es importante que el alumno tenga un bagaje conceptual que le permita interpretar correctamente la información que le llegue (*"No hay conocimiento sin información, y aunque esta, no sea el objetivo primordial de aquel, constituye, al menos, uno de sus requisitos necesarios" Arroyo, 1995)*

A la hora de marcarnos los **objetivos didácticos**, nos propusimos que estos fuesen muy abiertos y permitir de esta forma múltiples desarrollos sin constreñir la forma de trabajo de los alumnos. Al mismo tiempo al alejarnos de formulaciones de objetivos conductistas (objetivos operativos) permitimos que los procesos de evaluación puedan ser compartidos con el alumno (la autoevaluación es un potente elemento de aprendizaje) y se haga una evaluación de argumentos y no numérica.

- Comprender los diversos matices existentes en torno al fenómeno migratorio a partir del análisis de diferentes formas de migración.
- Buscar información en fuentes diversificadas
- Desarrollar el sentido crítico en el análisis de la información y en la obtención de conclusiones
- Realizar una organización personal de la información y exponerla utilizando diversos soportes.
- Mostrar una actitud rigurosa y crítica de los fenómenos migratorios.

Se les ofrecieron como posibles temas de investigación las siguientes, siempre dejando abierta la opción, que algunos ejercieron, de proponer ellos mismos otros temas:

- Los inmigrantes en el instituto
- Población inmigrante de Parla
- Informaciones sobre los países de origen
- Emigración española al exterior
- Entrevista a inmigrantes (extranjeros o españoles- éxodo rural)
- Encuesta de opinión sobre los inmigrantes en España

La elección de estos temas está hecha en función de criterios tanto científicos como didácticos:

- Son temas de gran cercanía, los tienen alrededor en el barrio, en el instituto, en los medios de comunicación.... Presentan gran interés y tienen una relevancia contrastada en el entorno próximo de los alumnos.

- Permiten la utilización de numerosas fuentes, tanto directas como indirectas (primarias y secundarias) y todas ellas de fácil acceso. Posibilitan una aplicación práctica efectiva de contenidos curriculares
- La temática migratoria da pie a trabajar con valores. Las posibilidades de empatizar con situaciones que sienten los inmigrantes lo convierten en un elemento educativo de primer orden.
- Este tipo de trabajo ofrece unas posibilidades expositivas amplias que van desde las clásicas monografías escritas a las que emplean nuevas tecnologías.

Estos temas fueron ampliados con algunos sugeridos por los alumnos. Así se incluyeron como temáticas: *Problemas de los alumnos extranjeros en el Aula de Enlace* –algunos de nuestro alumnos proceden del aula de enlace- y la realización de *Historias de Vida de inmigrantes*, españoles y extranjeros…. De todos ellos se pedía a los alumnos que indicaran qué aspectos podrían ser interesantes conocer, qué les gustaría saber, qué importancia podría tener cada tema en la vida real…, creándose así esbozos de los guiones de trabajo

Nos gustaría llamar la atención en este punto de cómo el papel del profesorado resulta crucial para el buen desarrollo de la experiencia. En este enfoque el profesor adopta el papel de animador del aprendizaje, al tratar de crear un clima en que los alumnos empiecen a participar de forma efectiva en el desarrollo de la experiencia. El profesor debe saber qué es lo que quiere potenciar y dirigir las discusiones en clase en esa línea de actividad, animando a la participación y a que el alumno asuma la investigación como algo propio.

## La organización del trabajo

Al tratarse de una actividad 'diferente', en la que los alumnos no suelen tener una experiencia, se consideró conveniente ofrecer un abanico de opciones entre las que pudieran elegir tanto el enfoque como la forma de comunicación de los resultados que obtuvieran. Creemos que *'no dirigir'* cuando el alumno no tiene experiencia aboca al fracaso,

Esto se hizo en una sesión en la que el profesor iniciaba la relación de fuentes informativas pidiéndoles que señalaran de dónde podríamos sacar datos que nos ayudaran a conocer cosas sobre nuestro tema. Entre toda la clase se elaboró un listado de 'fuentes informativas geográficas' que los diferentes grupos podían manejar en su búsqueda. El listado contenía entre otros los siguientes recursos informativos:

- Anuarios y enciclopedias
- Información del ayuntamiento
- Datos de la secretaría del Instituto
- Buscadores de Internet
- Entrevistas
- Encuestas
- Documentales de TV
- Fotografías ...

Igualmente se procedió en lo referente a la forma en que se presentarían los datos de la investigación. La idea inicial era que dicha presentación debería estar concebida para mostrarla a la clase utilizando los medios que fueran necesarios para que ayudase a la audiencia a entender lo investigado. Se insistió en que los métodos podían ser muy variados y que los recursos informáticos podían ser una fórmula muy adecuada. Entre los recursos útiles para la exposición se señalaron los siguientes:

- Murales
- Trabajo escrito
- Gráficos
- Mapas
- Grabaciones digitales
- Fotografías comentadas...
- Presentaciones de Power Point...

Tras esta fase, los alumnos se agrupaban libremente en equipos de trabajo y elegían el tema objeto de investigación, procurando que en una misma clase no hubiese dos temas iguales.

Al interesarnos tanto el contenido de la investigación como la creación de estructuras de conocimiento estables quisimos estructurar el trabajo de forma sistemática, no haciendo búsquedas aleatorias o análisis superficiales. Por eso nos interesó desarrollar una forma de trabajar. El esquema de trabajo que debía seguirse por parte de cada grupo contemplaba las siguientes fases:

1. Determinación del tema de investigación y la orientación concreta que iba a dar cada grupo
2. Elaboración de un plan de actuación que incluyera la selección de fuentes informativas adecuadas y la temporalización a seguir.
3. Recogida de datos por los miembros del grupo
4. Selección de la información, análisis de los datos.
5. Ordenación de la información: decisión sobre la forma de exponerla
6. Elaboración de informes y conclusiones finales

Para ayudar a los grupos a seguir este esquema el profesor elabora una ficha de organización donde los alumnos concretan el trabajo en sus líneas básicas

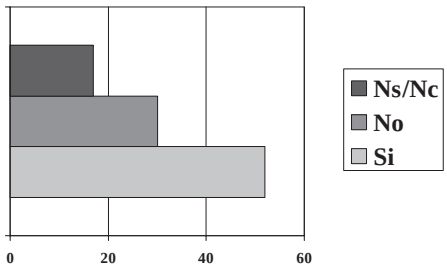
| | |
|---|---|
| Tema de trabajo | |
| Cuestiones a investigar | |
| Fuentes de información | |
| Forma de presentación | |

Cada grupo debía completar esta ficha, que constituye el proyecto de investigación. Una vez discutido con el profesor y dado el visto bueno se inicia la investigación con unos plazos de diez días y un seguimiento regular de los pasos que van dando los alumnos, así como el asesoramiento en las cuestiones dificultosas que van surgiendo (ayuda en la búsqueda de información, asesoramiento informático, retoques en las conclusiones...)

Algunos ejemplos de los guiones de trabajo fueron ...

| | |
|---|---|
| Tema de trabajo | Opiniones sobre la inmigración |
| Cuestiones a investigar | ¿Hay muchos o pocos inmigrantes en españa?<br>¿Ha aumentado la delincuencia por la inmigración?<br>¿Los extranjeros quitan el trabajo a los españoles?<br>¿Deben tener los mismos derechos españoles y extranjeros?<br>¿Has presenciado escenas de racismo o xenofobia?<br>¿Eres racista o xenófobo?... |
| Fuentes de información | Encuesta a alumnos del instituto españoles e inmigrantes |
| Forma de presentación | Power point con gráficos de las respuestas<br>Comentario de cada gráfico |

¿Piensas que los inmigrantes nos quitan el trabajo?



| Tema de trabajo | Alumnos inmigrantes en el instituto |
|---|---|
| Cuestiones a investigar | Países de origen<br>Cursos en los que están matriculados<br>Dificultades que tienen o han tenido en el instituto<br>Diferencias entre el instituto en españa y en su país de origen... |
| Fuentes de información | Datos de secretaría del centro<br>Entrevista a alumnos<br>Entrevista profesoras del aula de enlace<br>Atlas |
| Forma de presentación | Mapas sobre la procedencia<br>Trabajo escrito |

| Tema de trabajo | Emigración española a europa |
|---|---|
| Cuestiones a investigar | Por qué se marcharon de españa?<br>Cómo obtuvieron el trabajo?<br>En qué trabajaban?<br>Tuvieron dificultades con los habitantes de allí?<br>Pensaban volver pronto? |
| Fuentes de información | Entrevista a dos inmigrantes<br>Búsqueda estadísticas en internet<br>Fotografía de los entrevistados |
| Forma de presentación | Power point con fotos y gráficos |

"Macario formó un equipo de fútbol con otros emigrantes en Holanda..."

| Tema de trabajo | Comparación con países de origen |
|---|---|
| Cuestiones a investigar | Averiguar qué diferencias hay entre españa y los países de origen de los inmigrantes<br>Comparar datos estadísticos sobre: esperanza de vida, pib per cápita, mortalidad, nivel de estudios... |
| Fuentes de información | Datos estadísticos de internet<br>Atlas<br>Enciclopedias |
| Forma de presentación | Power point con gráficos comparativos<br>Comentarios de las diapositivas<br>Conclusiones generales |

El desarrollo de la actividad, una vez iniciada en clase y aceptado el esquema de investigación, daba al alumno una autonomía amplia en cuanto a la manera de organizar el trabajo. El reparto de tareas, los tiempos, el registro de datos, las entrevistas...eran supervisadas en la distancia por el profesor que sólo preguntaba cómo iba la tarea, resolvía las dudas o ayudaba cuando se le planteaban.

La **evaluación** del trabajo se realizó teniendo en cuenta varios criterios; entre ellos el principal fue la observación del proceso que siguió cada grupo en su elaboración. Podríamos desgranarlo en actuaciones concretas que configuran la valoración global:

- Interés mostrado en la búsqueda de datos.
- Consultas sobre dificultades.
- Variedad de fuentes consultadas.
- Originalidad y calidad de la exposición.
- Distinción entre hechos objetivos y opiniones.
- Correcta utilización de los conceptos (PIB, Inmigración ilegal, xenofobia, éxodo rural...).
- Rigor en los datos.

A ello hay que sumar la valoración personal que hacía cada miembro del grupo sobre su trabajo individual y grupal, así como la valoración que el resto de los compañeros hacía de su trabajo.

De los trabajos realizados se pasó a hacer una selección en base a la calidad de los mismos, eligiéndose aquellos que eran más completos, que estaban más elaborados, que tenían unas presentaciones más didácticas..., para ser expuestos ante el gran grupo. Consideramos oportuno que no todos lo expusieran a fin de mostrar que no todo lo que se hace es de calidad y que sólo aquellos trabajos que la

tienen se hacen acreedores de su comentario público. Pensamos que es una forma de estimular a esforzarse por hacer las cosas bien.

La puesta en común se realizó en el salón de actos del Instituto con la presencia de algunas profesoras de la Universidad Complutense que asistieron como invitadas. Todos los trabajos que se expusieron fueron hechos en formato digital para que pudieran ser seguidos con claridad por los alumnos asistentes. La exposición se iniciaba explicando el proceso que habían seguido en la búsqueda de información y tras cada presentación se hacía un breve turno de preguntas para aclarar las conclusiones de cada trabajo. Como colofón los alumnos fueron invitados a repetir la exposición en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense ante una clase de 5º de Pedagogía, lo cual constituyó para ellos una experiencia nueva e intensa de la que salieron francamente satisfechos y demostraron a futuros docentes que la metodología de investigación en el aula es posible y constituye un eficaz modelo de trabajo con adolescentes.

## Valoración de la experiencia

El planteamiento de trabajo, que podemos vincular de alguna manera con el *'modelo de proyectos'*, presenta ventajas notables sobre otros modelos más tradicionales de trabajo:

- Al plantear una investigación exigimos de los alumnos *mayor grado de actividad*, personal y grupal; lejos de posiciones de activismo vacío, le proponemos una actividad orientada de forma natural a la resolución de una 'cuestión problemática', enmarcada sin esfuerzo en los contenidos curriculares.
- La investigación, frente a la exposición del profesor, requiere la puesta en juego de *más destrezas y habilidades* en el alumno. Por eso conduce a aprendizajes más sólidos y polivalentes. Precisa de un tipo de trabajo más reflexivo, menos memorístico, un trabajo donde los procedimientos son aplicados a situaciones reales, y por tanto resultan más significativos.
- Abordar situaciones problemáticas relevantes, reales y cercanas, da lugar a contenidos más significativos, de los que todos tienen alguna experiencia y opinión. Por lo tanto es de esperar una *mayor motivación en las tareas* a realizar. La investigación necesita de un trabajo en equipo en el que la discusión del plan de trabajo, de la elaboración de conclusiones, de las decisiones sobre la exposición... son imprescindibles. Además de crear una estructura organizativa donde cada alumno puede aportar cosas importantes.(uno maneja mejor el ordenador, el otro es más lanzado para hacer una entrevista, a otro no le da vergüenza exponer en clase...)

- Ofrece al alumno una actividad con *alto grado de autonomía*; es un trabajo novedoso para la mayoría y les posibilita el trabajo con nuevas tecnologías, tanto para la obtención de información como para formatos de exposición y presentación de conclusiones.
- Es muy de destacar el encaje en la actividad de cuestiones conceptuales junto con aspectos de procedimientos geográficos y trabajo en valores; el desarrollo de capacidades relacionadas con disciplinas y ámbitos diferentes (lenguaje, matemáticas, nuevas tecnologías...) formando un *enfoque globalizado* que creemos hace más significativo el trabajo escolar.

Aunque la experiencia nos parece merecer la pena por todo lo que aporta, nos parece necesario señalar la existencia de ciertas dificultades que se dan en una actividad como esta, y que en ningún caso sirven de desánimo, sino de aviso a quienes quieran introducir en sus clases aires de innovadora eficacia. Entre las cuestiones que ofrecieron dificultades señalamos:

- Es una actividad que requiere amplia dedicación en la preparación y precisa de bastante directividad si los alumnos no están acostumbrados.
- No todos los grupos obtienen buenos resultados, hay quienes presentan trabajos poco cuidados o no cumplen los plazos con la consiguiente pérdida de calidad al hacerlo todo muy deprisa. Es muy importante estar pendientes de cómo se organizan los grupos e intervenir si no trabajan.
- La actividad requiere tiempo y movilidad; algunos datos sólo se obtienen en el Ayuntamiento en horario escolar o en la secretaría del centro, o hay que encuestar en los recreos o fuera del centro... hay que tenerlo en cuenta.
- Finalmente, los alumnos de secundaria suelen presentar dificultades a la hora de interpretar datos y sacar conclusiones de informaciones variadas. Generalmente hacen análisis simples y muchas veces erróneos. Esta fase de conclusiones es una de las que más hay que cuidar y en las que el profesor debe estar más disponible para los alumnos.

## Bibliografía

ARROYO ILERA, F. Una cultura geográfica para todos: el papel de la geografía en la educación primaria y secundaria, en MORENO, A y MARRÓN, M.J. *Enseñar Geografía*. Madrid: Síntesis, 1995, p 43-60

BARCA, A; PORTO, A y SANTORUM, R. Variables de aprendizaje, categorías y tipos de aprendizaje e instrucción en contextos educativos en VVAA *Procesos*

*de aprendizaje en ambientes educativos*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, 1997

POZO, J.I. Estrategias de aprendizaje. In COLL, PALACIOS Y MARCHESSI comp. *Desarrollo psicologico y educación*. Madrid: Alianza, 1990.

ROMÁN, M y DÍEZ LÓPEZ, E. *Diseños curriculares de aula*. Madrid: EOS, 2005

SOUTO, X.M. *Didáctica de la Geografía* 2ª ed. Barcelona: Serbal, 1999, 401 p

# IV

## *Conocimiento académico y práctica escolar*

# LAS RELACIONES ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LAS ENSEÑANZA MEDIAS: LAS PAU

Pascual Bartolomé
Enrique Matarredona

La enseñanza de la geografía ha permitido establecer una fructífera relación entre la universidad y las enseñanzas medias; una relación que se ha plasmado no sólo en la producción de abundante literatura profesional, sino también y sobre todo, en un conocimiento mutuo que ha permitido desarrollar experiencias que a la postre han redundado en la mejora del trabajo en las aulas y con ello en la formación de nuestro alumnado. Entre estas experiencias cabe destacar la colaboración que ha existido entre profesores de ambos niveles de enseñanza a la hora de elaborar las Pruebas de acceso a la universidad de la especialidad de geografía (pruebas que a partir de ahora también las denominaremos PAUs).

Sin embargo, el camino recorrido ha sido largo y no exento de numerosas dificultades, por todo lo cual y para una mejor comprensión del proceso seguido haremos un poco de historia de las PAUs de Geografía desde que se inició su andadura, en la ya tan lejana época de la Reforma, momento en que comenzó a celebrarse este tipo de pruebas al introducirse en el 4º y último curso de la enseñanza secundaría la asignatura de geografía, hasta el momento actual.

Desde el principio las PAUs de geografía como las de otras asignaturas estuvieron ligadas al trabajo desarrollado en las aulas, ya que durante todo el tiempo que duró la Reforma, los coordinadores de materia que formaban al profesorado participante en la experimentación colaboraron activamente en su elaboración. Efectivamente, en su actuación, los antedichos coordinadores tuvieron siempre sumo cuidado en dejar claros, junto a otros aspectos, los criterios que regirían la

elaboración y posterior corrección de dichas pruebas de acceso a la universidad (no conviene olvidar la importancia que tiene para el desarrollo de una clase el qué y cómo será la evaluación de los contenidos trabajados en la misma).

Con la implantación de la LOGSE y con ello del 2º de bachillerato, las cosas cambiaron y no precisamente a mejor. Para empezar desaparecieron los coordinadores de asignatura, con lo que desaparecieron también unas reuniones en donde, además de formación, se planteaban los criterios de corrección de las antedichas pruebas, unas reuniones sin las cuales hubiera sido imposible llevar a buen puerto la reforma en la etapa anterior. La labor de los coordinadores de materia fue asumida, cuando pudieron o así lo estimaron conveniente, por los asesores de los antiguos CEPs (ahora conocidos como CEFIRES). En cuanto a la elaboración de las PAUs, se constituyó una Comisión interuniversitaria para unificar dichas pruebas así como los criterios en su elaboración en toda la Comunidad Valenciana, desapareciendo con ello la relación tan fructífera que había existido con anterioridad entre profesionales de secundaria y universidad, ya que se designó a estos últimos en exclusiva el trabajo que realizaban conjuntamente en la etapa anterior.

Esta situación carecía de toda lógica, ya que no sólo se apartaba de su elaboración a las personas que habían estado más en contacto con el desarrollo de la LOGSE, sino que además se dejaba esta responsabilidad en manos de profesores universitarios, los cuales, sin dejar de reconocer su indiscutible formación científico-académica, carecían de los conocimientos necesarios para confeccionar las antedichas PAUs, tanto desde el punto de vista didáctico (desconocían las más de las veces no sólo los currículos en los que se basaban sino también cómo se había llegado a ellos) como desde el punto de vista psicopedagógico (ya que igualmente y salvo honrosas excepciones no estaban al tanto de la situación que se vivía en las aulas de secundaria, de los niveles que tenía el alumnado que en ellas se formaba y, lo que era más preocupante, estaban muchas veces mediatizados por lo que se solía decir de la ESO, sin darse cuenta que de lo que se trataba era de evaluar y calificar a alumnas y alumnos de bachillerato).

Afortunadamente y antes de que comenzara el proceso en el que se elaborarían las pruebas se aceptó la presencia de profesores de secundaria en el mismo, generándose con ello la figura del asesor de materia el cual tendría como función la de orientar al especialista universitario, tanto con respecto al currículo de la asignatura como en lo referente a los niveles con que presumiblemente llegaría el alumnado a esta nueva forma de selectividad.

Sin embargo los problemas no terminaron aquí; así, en la primera reunión que celebró la Comisión interuniversitaria ya con la asistencia de los profesores especialistas y de los asesores de materia, se señaló que con el nuevo sistema de

pruebas de acceso a la universidad no harían falta reuniones de coordinación tal y como había venido sucediéndose en las PAUs de la Ley General de Educación, dado que: primero, no estaban contempladas en la legislación que desarrollaba la LOGSE, y segundo, como en el examen tenía que entrar todo el currículo, no había necesidad de reunirse tal y como ocurría de cara a las pruebas de COU, que era el momento que se aprovechaba para reducir la muy extensa materia que entraba en el programa.

Esta argumentación no se sostenía de ninguna de las maneras pues, partiendo del axioma aceptado unánimemente que dice que lo que la ley no prohíbe no hay porque impedirlo si beneficia a la comunidad, en aquel momento nos encontrábamos en una situación muy especial; así, a nivel general, nos hallábamos ante un nuevo sistema educativo, notablemente distinto en muchos aspectos al anterior y por ello en buena medida desconocido para los profesores de enseñanza media, los cuales se verían necesitados de una importante ayuda científica y didáctica para, al menos, poder impartir en condiciones normales sus clases, y, a nivel particular y centrándonos en la asignatura de geografía, ésta aparecía por primera vez en las PAUs y por ello debería tener un tratamiento más cerca de la experimentación que de la actividad docente ordinaria.

Estos y otros argumentos facilitaron que se aprobara la realización de una reunión anual de los profesores especialista y asesor con los docentes que impartían cada asignatura en la Comunidad Valenciana. Posteriormente, estas reuniones se multiplicaron tanto en el espacio como en el tiempo, al igual que el número de profesores especialistas en la medida que se fue implantando el nuevo bachillerato en todos los centros de enseñanza secundaria. Pero esto ya es cosa conocida por todos.

Una vez que los profesores especialista y asesor se pusieron en contacto con los docentes que impartían la asignatura de geografía, lo primero que detectaron fue la ya mencionada necesidad de formación por parte de aquellos. Igualmente, pudieron comprobar que había una parte importante del currículo todavía sin desarrollar programáticamente. Por otro lado, constataron la enorme dificultad que suponía para las profesoras y los profesores desarrollar su actividad en las clases sin ningún libro de texto, ya que hasta aquel momento sólo se podían disponer de los materiales editados por la Conselleria de Educació y que habían sido dirigidos y en gran parte realizados por los coordinadores de materia anteriormente citados.

El trabajo pues que se presentaba era inmenso, dado que tal como hemos señalado antes, al no poder contar con la infraestructura que tuvieron los antedichos coordinadores, la actividad formativa e informativa se desarrolló, bien desde

los Centros de profesores o bien desde la propia universidad, siendo los cursos de reciclaje el procedimiento más habitual.

Estos cursos estaban concebidos como actividades formativas teórico-prácticas, y en ellos, además de transmitir contenidos actualizados de geografía y de su didáctica, se llevaría a cabo con el profesorado asistente un continuo proceso de intercambio de información pues, no sólo pondrían en común los resultados obtenidos en el aula para evaluarlos, sino que también traerían desde los centros las contestaciones que daba el alumnado a diferentes encuestas tendentes a averiguar las ideas previas de nuestros jóvenes con respecto a diferentes cuestiones geográficas con el fin de ir preparando alguna de las unidades didácticas que aún quedaban por desarrollar. Y todo ello, apenas sin apoyo institucional, aunque, eso sí, con una colaboración inestimable del Departamento de Análisis Geográfico de la Universidad de Alicante y con la de algunos asesores de geografía e historia de varios CEPs de la Comunidad Valenciana.

La información que se recogió a lo largo de los mismos, que permitió conocer el nivel que tenía de geografía el alumnado no sólo de 2º de bachillerato sino también de 3º y 4º de ESO, unida a la formación que estaba recibiendo el profesorado fue el origen de unas propuestas de trabajo en el aula innovadoras que a su vez fueron la base de una unidad didáctica sobre Geografía física de España, con la cual se pretendió cubrir una de las lagunas que todavía quedaban de la etapa anterior.

Consiguientemente, el trabajo desarrollado en los cursos que se impartieron durante estos primeros años de implantación de la LOGSE estuvo fundamentalmente dirigido a atender las necesidades más perentorias de las profesoras y los profesores que progresivamente se iban incorporando al nuevo sistema educativo; de entre las mismas caben destacar las siguientes: primera, la puesta al día de sus conocimientos geográficos; segunda, la forma de programar el currículo de la asignatura de geografía de 2º de bachillerato; y tercera, una información-formación básica de cara a la prueba de acceso a la universidad.

La actualización científica y didáctica de los contenidos geográficos de los docentes se consideró prioritaria, puesto que sin ella se pensaba que sería imposible alcanzar los otros objetivos que nos habíamos marcado. En esta actuación se encontraron dos dificultades: por un lado, la escasez de profesores especialistas en geografía entre los docentes que impartían la materia; y por otro, que era precisamente este colectivo el que menos asistía a los cursos (más adelante se descubrió que era frecuente dejar esta materia al último miembro del departamento, muchas veces un interino que cuando se incorporaba ya había comenzado esta actividad formativa).

En la programación de los mismos, los cuales, todo hay que decirlo, abarcaron casi exclusivamente al profesorado de la provincia de Alicante, lugar de trabajo de los profesores especialista y asesor de la materia, se buscó, por un lado, que los contenidos trabajados reflejaran los del currículo, especialmente aquellos que habían sido tratados menos en anteriores actividades formativas, y por otro, que los ponentes tuvieran una contrastada experiencia en aquello que iban a trabajar con las profesoras y profesores asistentes.

Que la experiencia fue positiva lo avala el hecho de haber sido continuamente demandados a lo largo del tiempo, llegando a ser solicitados por centros de profesores de otras comunidades autónomas.

El dar a conocer el currículo de geografía ofreció menos dificultades, pues de lo que se trataba era de explicar cuál era el espíritu en que se inspiraba al tiempo que se pretendía concretar ese currículo en un modelo de programación de aula, para que a partir del mismo el profesorado pudiera desarrollar sus propias programaciones, atendiendo tanto al currículo como a la formación que estaba recibiendo en los mismos cursos.

Dentro de la información-formación que se impartió al profesorado de cara a la prueba de selectividad cabe destacar, además del de dar a conocer, tanto en los cursos como en las reuniones de coordinación, los criterios de evaluación y de corrección de los ejercicios, la preparación de una unidad didáctica que desarrollara actividades formativas en geografía física, un vacio que como ya hemos indicado aun quedaba en la programación de la asignatura y que había impedido hasta ese momento introducir contenidos de la misma en las PAUs pese a que en la legislación se estipulaba que entraban en las mismas todos los contenidos del mismo (los profesores especialista y asesor siempre pensaron que se hubiera hecho un flaco favor al alumnado, en primer lugar, pero también al profesorado y, por qué no, a la misma geografía el introducir en la prueba unos contenidos para los que apenas habían apoyos, dado que sólo una editorial había publicado un libro de geografía para 2º de bachillerato, siendo sus contenidos no del todo coincidentes con lo señalado en el currículo de la Comunidad Valenciana).

La elaboración de la antedicha unidad didáctica siguió el clásico proceso de toda investigación-acción y del que se tenían experiencias en otras unidades didácticas de la etapa de la Reforma.

El trabajo comenzó en el Departamento de Análisis Geográfico de la Universidad de Alicante, cuando miembros del mismo señalaron los problemas físicos más importantes que tenía España, con el fin de a partir de ellos construir un proceso que nos condujera a problemas geográficos susceptibles de convertirse en objeto de aprendizaje.

Una vez reducido el amplio abanico que se tenía delante a unos pocos problemas físicos, se procedió a elaborar una serie de encuestas con las que averiguar cuáles eran las ideas previas que tenía el alumnado con respecto a los mismos. Tras su elaboración, fue el propio profesorado asistente a los cursos el que las pasó a las alumnas y los alumnos de sus centros, con lo que se supo de qué se debería partir y cómo se debería problematizar dicha unidad didáctica.

Seguidamente se estructuró la unidad didáctica por contenidos y actividades, para lo cual se solicitó una vez más, abusando de su paciencia, la colaboración del profesorado del Departamento de Análisis Geográfico antedicho, pidiéndoles que elaboraran una serie de ejercicios en consonancia con la actividad propuesta y que condujeran a las alumnas y los alumnos a la producción de conocimiento geográfico.

Estos ejercicios fueron realizados en sus clases de geografía de 2º de bachillerato por el profesorado que asistía a los cursos, y una vez trabajados, trajeron los resultados obtenidos (incluso ejercicios concretos) y una evaluación de los mismos a la siguiente sesión del curso.

Con este bagaje ya se pudo elaborar una unidad didáctica provisional que pasó a denominarse "Las dinámicas ecogeográficas" y que más tarde se publicó en la editorial Nau Llibres para hacerla más accesible tanto al profesorado como al alumnado, haciendo lo mismo que se había hecho con las unidades didácticas de Geografía de España elaboradas anteriormente por el Grupo Gea-Clío. Posteriormente, al mismo tiempo que se iban implantado los diferentes sistemas educativos desarrollados en los últimos años, llámense LOGSE, LOCE o LOE, y con ellos se iba generalizando en el 2º de bachillerato de todos los centros la asignatura de geografía, subdividimos dicha unidad didáctica en dos, modificando algunos de sus contenidos de acuerdo con los nuevos currículos que iban apareciendo y con los cambios producidos en nuestro entorno en los últimos tiempos.

Actualmente, la situación en la que nos encontramos ya no es la misma que había cuando se hizo cargo de la coordinación y elaboración de las pruebas de acceso a la universidad de geografía el equipo aquí presente, ni siquiera cuando ya se había generalizado la LOGSE; así: el alumnado que cursa esta asignatura ha aumentado de modo considerable (superando al de otras asignaturas que habitualmente tenían bastante más) y, con él, el profesorado que imparte geografía en 2º de bachillerato (el cual mantiene la problemática señalada con anterioridad); asimismo, el número de especialistas universitarios que elaboran las PAUs son casi tantos como universidades públicas hay en la Comunidad Valenciana (sólo en la Universidad Miguel Hernández no encontramos ninguno); y por otro lado, parece que prácticamente la coordinación ha vuelto ser casi lo que era en la época

de COU -una simple información a los profesores y profesoras de los contenidos que entran y de los criterios de corrección-.

Sin embargo, sí que encontramos que hay algunas cosas que no son iguales; así: hay una mayor interacción entre coordinadores de PAUs (en nuestro caso de Geografía) y profesores y profesoras que imparten la asignatura (se ofrecen directrices metodológicas y actividades a realizar); igualmente, se han impartido numerosos cursos de actualización científica y didáctica, aunque últimamente parece que se ha frenado un tanto este tipo de actividad en algunos espacios de nuestra comunidad autónoma; asimismo, no se ha perdido del todo la forma de entender la asignatura –más centrada en problemas geográficos que en un discurso disciplinar- y con ella la forma de concebir las pruebas de selectividad.

De cualquiera de las maneras hay algunas cosas que nos preocupan; a saber:

En cuanto al alumnado que realiza las pruebas de acceso, hemos observado que empiezan a aparecer importantes lagunas conceptuales procedimentales e, incluso, actitudinales en sus ejercicios de selectividad, achacables no sólo a los espacios no trabajados en 2º de bachillerato, sino también a lo no realizado en la ESO. Ello nos conduce a pensar que se está dando una clara separación entre los contenidos que se desarrollan en la etapa obligatoria y los que se dan en la postobligatoria. Todo ello debería obligarnos a reflexionar sobre qué está ocurriendo en la enseñanza secundaría y que medidas deberíamos adoptar todos para resolver los problemas existentes, desde la administración educativa, hasta los padres y las madres de los alumnos y las alumnas y, cómo no, el profesorado.

Al respecto, no queremos dejar de señalar que entre las causas no deberíamos incluir de manera destacada la tan manida explicación que todo esto ocurre porque se han bajado los niveles o cosas por el estilo, pues todos conocemos cómo empieza a ser el alumnado de muchos nuestros centros, sobre todo de los públicos, un alumnado que cada vez más requerirá un tratamiento curricular distinto y diverso y, sobre todo, recursos de todo tipo (los PROAS, PASE, etc. no dejan de ser un parche ante el problema que tenemos delante).

En lo referente al profesorado, seguimos detectando la presencia en las aulas de geografía de docentes no especialistas en esta materia, ello provoca que la explicación geográfica adolezca muchas veces del rigor necesario con la consiguiente repercusión en los ejercicios de selectividad de esta materia que realizan sus alumnos y sus alumnas. Igualmente, muchas veces este hecho unido a concepciones geográficas ya superadas y que encontramos incluso en aquellos y aquellas cuya especialidad es esta disciplina, origina una forma de impartir la materia no conforme a lo señalado en el espíritu del currículo y de las nuevas tendencias en la geografía.

Sin duda, el que las pruebas de acceso a la universidad cada vez tengan un carácter más academicista, aunque a veces estén enmascaradas con unos términos que aparentan otra cosa, puede ayudar a que en las clases se deje de lado una forma de trabajar la geografía que ha rendido óptimos resultados.

Ciertamente, una mayor intervención en la elaboración de las mismas por parte de los asesores de materia ayudaría, no sólo a marcar unos límites más ajustados a la realidad, en cuanto a los niveles del alumnado, sino que también permitiría a los especialistas universitarios elaborar unas pruebas más cercanas a la forma de entender la enseñanza de la geografía en la educación secundaria, que no tiene por qué asemejarse a cómo se desarrolla en la universidad.

Y es que entre los objetivos de la geografía en la enseñanza secundaria no está tanto el formar geógrafos cuanto el de ayudar a las alumnas y a los alumnos a ver y pensar el mundo de una forma geográfica, lo que debería ser en último término nuestro principal objetivo junto al de formar ciudadanos responsables, críticos y solidarios.

# LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD VISTAS DESDE EL NOROESTE

Casimiro Mesejo González
*Sociedade Galega de Xeografía*

Uno de los campos de trabajo al que los gobernantes de la democracia española prestan mucha atención y literatura, pero no una financiación proporcional, es al sistema educativo. Atención y esfuerzo no siempre acompañado del éxito pretendido, o por lo menos publicitado.

Los alardes informativos, manifiestos de buenas intenciones, trifulcas en sede parlamentaria y a pie de calle, deslices (como anunciar en la página web del Ministerio que una ley acaba con el fracaso escolar ¡sin estar promulgada!) animan tertulias, proporcionan calor y ponen color. No en vano tenemos fama los españoles de animados.

Las leyes de la etapa democrática actual que desarrollan la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE): Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOE) y la última Ley Orgánica de Educación (LOE), adecuaron el sistema educativo a la Constitución y a las características implícitas a nuestra incorporación a la Unión Europea.

Intentar enjuiciar la problemática de nuestro sistema educativo, aparte de poco razonable, excedería el ámbito de esta pequeña reflexión. Es necesario recurrir a la acotación de prioridades para centrarnos en un viejo problema, como casi todos en el mundo de la educación, y en una situación que tampoco es novedosa ( sobre todo en un país donde cada veinte años, más o menos, hay una nueva Ley de Educación), pero que todos los años es tema de primera actualidad en los medios de comunicación, moviliza a millares de personas, consume un presupuesto con-

siderable, pone al borde de un ataque de nervios al alumnado, padres y profesores y como es habitual está más que suficientemente normativizada[1] :

## La selectividad

En el acceso a los estudios universitarios es normal que la demanda en determinadas titulaciones ( que no tienen por que coincidir con las necesidades reales del país, que acostumbran a ser coyunturales) supere la oferta de plazas escolares. Como intento de dar salida a la situación el sistema educativo español prevé la realización de una prueba de acceso. De esta forma, las calificaciones obtenidas en la prueba y las del bachillerato, en porcentajes fijados por normativa, ordenan las solicitudes del alumnado para realizar estudios. Es necesario superar una prueba[2] que junto a las calificaciones obtenidas en el Bachillerato, valore con carácter objetivo, la madurez académica de los alumnos y los conocimientos adquiridos. Esta deberá basarse en los objetivos generales del Bachillerato y en los objetivos contenidos y criterios de evaluación de las materias comunes y de modalidades de estructura que se establecen en el currículo de Bachillerato en los ámbitos de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia o de las Comunidades Autónomas que se hallen en el pleno ejercicio de sus competencias educativas. Es preciso hacer notar que la finalidad del Bachillerato, tanto en la LOGSE, LOCE y LOE es proporcionarle al alumno una formación intelectual y humana, así como los conocimientos y habilidades que le permitan desarrollar capacidades para incorporarse a la vida.

En la actualidad el número de alumnos que superan la prueba es razonablemente satisfactorio, en ocasiones globalmente muy satisfactorio, aunque es necesa-

1 Por el momento las pruebas de acceso a la universidad están reguladas por los siguientes Reales Decretos:
Real Decreto 1025/2002, de 4 de octubre, por el que se modifica el Real Decreto 1640/1999, de 22 de octubre, modificado y completado por el Real Decreto 990/2000, de 2 de junio, por el que se regula la prueba de acceso a estudios universitarios.
Real Decreto 990/2000, de 2 de junio, por el que se modifica y completa el Real Decreto 1640/1999, de 22 de octubre, por el que se regula la prueba de acceso a estudios universitarios.
Real Decreto 1640/1999, de 22 de octubre, por el que se regula la prueba de acceso a estudios universitarios.

2 La no aplicación del Real Decreto 1742/2003, sobre la supresión de la prueba de acceso a la universidad, que preveía la LOCE (suponía la derogación de la normativa, que rige el actual sistema de acceso basado en las P.A.U), fue debida a la promulgación la Ley Orgánica de Educación (LOE), que sigue contemplando en su artículo 38 la existencia de una prueba única de acceso a la universidad.

rio establecer una clara diferenciación entre las convocatorias. ordinaria (de junio) y la extraordinaria (septiembre) donde el nivel de fracaso es muy superior.

El problema, objeto de reflexión, no radica en la formulación normativa, hay problemas en la concreción real, a la que se enfrentará el alumnado a lo largo de tres días en sesiones de mañana y tarde, es decir el modelo de prueba a la que se tienen que enfrentar, que no es única para todo el territorio español.

## La Prueba de Acceso a la Universidad en Galicia

El Decreto 23/2002 de 6 de junio, en vigor, establece el curriculum de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia, en la introducción del apartado referente a la Geografía (de España, 2º de Bachillerato) se afirma en primer lugar que la materia debe ayudar a comprender ..... percibir y estudiar ,,,,, y a relacionar, que el territorio aparece como el resultado de la interacción de variables no como una descripción de caracteres homogéneos. En segundo lugar, teniendo en cuenta las características del desenvolvimiento del pensamiento lógico formal del alumnado y sus posibilidades de abstracción, conceptualización y generalización para ahondar en el conocimiento geográfico y para relacionar e integrar datos en un campo concreto. Delimita nueve objetivos complejos donde se pueden encontrar infinitivos tales como: identificar, explicar, comprender, utilizar conceptos, procedimientos y destrezas, ... etc. Agrupa los contenidos en seis grandes apartados: España en el sistema mundo, España en Europa, Naturaleza y medio ambiente en España, En espacio geográfico en las actividades económicas, Recursos humanos y organización espacial en España y actitudes valores y normas. Los criterios de evaluación, explicitados en formato de objetivos terminales, vuelven a mostrar infinitivos como: Obtener, clasificar y utilizar información; identificar, elaborar, conocer rasgos generales; identificar elementos, dinámicas e interacciones..... etc.

Tanto en los objetivos generales como en los terminales (criterios de evaluación) la normativa hace referencia al nivel de conocimientos, como a aspectos formativos que ponen el énfasis en los procesos cognitivos. En consonancia con la finalidad del Bachillerato el conocimiento es fundamental, ahora bien, es preciso matizar el concepto. Tendremos que considerarlo en su triple aspecto de conceptual (normalmente bajo forma de bloques temáticos), procedimental (indagación e investigación, tratamiento de la información y explicación multicausal) y de actitudes, valores y normas (rigor crítico y curiosidad, conservación y valoración del

patrimonio y tolerancia, responsabilidad y solidaridad). Es decir en saber y saber hacer para poder hacer y resolver con responsabilidad y competencia.

El diseño curricular permite aquí también que los presupuestos básicos de las PAU actuales sigan sin variación desde la LOGSE: **la madurez académica de los alumnos** y **los conocimientos adquiridos** que tendrán que fundamentarse en los **objetivos generales** y en los **objetivos, contenidos y criterios de evaluación** de las materias comunes y de modalidades de estructura del Bachillerato. La confección corre a cargo de los coordinadores de los grupos de trabajo de la Comisión Interuniversitaria de Galicia (CIUG), que adoptaron el modelo seguido en otras comunidades autonómicas ( Andalucía, Asturias, Extremadura ....).

La prueba de Geografía consta de cuatro partes:

**Primera**: Definición breve de cinco conceptos o términos geográficos básicos relacionados con los bloques de conocimientos. Tendrá una valoración máxima de 2 puntos, (0,4 por concepto bien definido). Se requiere una respuesta breve y concreta, utilizando términos apropiados (cinco líneas), que cumpla el criterio fundamental de toda definición.

**Segunda**: Ejercicio de localización / identificación de una serie de elementos geográficos básicos, relacionados con los bloques de conocimientos y procedimientos a partir de un documento de referencia. Tendrá una valoración máxima de 2 puntos. Se requiere simplemente citarlos o identificarlos / localizarlos sobre una secuencia prefigurada. Se limita espacio en la respuesta: dos o tres líneas

**Tercera**. Desenvolvimiento de una cuestión geográfica fundamental, referida a los temas principales de los bloques orientadores de conocimiento. Tiene una puntuación máxima de tres puntos. Se solicita una respuesta lo más completa posible, basándose en los caracteres (geográficos) más relevantes. Se valorará la organización de los contenidos, el nivel explicativo de su desenvolvimiento y la capacidad de establecer relaciones comparativas. El lenguaje geográfico será el adecuado, sin divagaciones ni faltas de ortografía. Se aconseja no superar la extensión de un folio.

**Cuarta**: Lectura, interpretación, explicación y análisis crítico de un documento gráfico relacionado con los bloques orientadores de habilidades y destrezas geográficas fundamentales. Tendrá una valoración máxima de tres puntos. Se requiere la correcta interpretación del documento, valorando su comprensión (lectura) como su explicación (análisis) en términos, siempre que sea procedente, de causas en consecuencias posibles. Los puntos básicos a los que deberá atenerse la respuesta serían: Definir la tipología de la imagen o documento, identificar el sistema de representación así como la

información contenida y su estructura. Localización espacio – temporal, ámbito territorial, secuencia temporal que abarca y significación de la misma respecto al fenómeno tratado. Centrar el comentario en los acontecimientos reflejados, aludiendo a los aspectos relacionados. Contrastar y comparar los resultados de la interpretación con aspectos y hechos similares en otros ámbitos espaciales que ayuden a la comprensión y explicación de los fenómenos. Aportación crítica sobre algún aspecto derivado de la interpretación del fenómeno, si hay lugar, en el contexto de la dinámica europea y del mundo actual y conclusiones.

En las valoraciones sobre el resultado de las pruebas de las convocatorias de junio y septiembre y sobre la formación académica de los alumnos que acceden a los estudios universitarios, el grupo de trabajo extrae sus consideraciones:

1. Valoración general del "**nivel"de conocimientos** reflejados en los ejercicios de Geografía de las PAU. Constata la diferencia entre junio y septiembre. En la primera convocatoria puede considerarse de medio / aceptable, con notables disparidades entre centros y alumnos. En septiembre poco menos que el desastre (notable descenso). En general, los alumnos adolecen de poca fundamentación en el vocabulario y la expresión geográfica, no estructuran el discurso y el comentario del documento.
2. Valoración de la **formación académica** general de los alumnos. La amplitud general de conocimientos y la precisión y rigor en los conceptos son aceptables. Reconoce problemas en la capacidad de análisis y síntesis y en los aspectos formales de la expresión escrita.
3. Comentarios a las cuestiones formuladas y a los errores detectados en las correcciones de las PAU. Son de destacar: la buena localización, los fallos de vocabulario, el desconocimiento de los conceptos geográficos fundamentales y los errores en el comentario de los gráficos, que se afrontan de una manera descriptiva y poco analítica.

Hace también la recomendación de que se incremente en el aula el trabajo con gráficos y diagramas y documentos geográficos de todo tipo.

## Las PAU vistas con otros ojos

Omitiré la mirada del alumno. Personalmente podría hacer referencia a las pruebas del curso Pre-Universitario, o bien referir alguna de las anécdotas de los alumnos a los que acompañaba como representante del centro. En ambos casos no serían de mucha utilidad en este momento.

Como corrector de pruebas (de un buen número de centros y alumnos) la primera tarea consistió en interiorizar las instrucciones para la corrección emanadas del grupo de trabajo de Geografía, de la CIUG, (del que formaba parte designado por la Consellería e Educación y Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia): adecuar las definiciones de los conceptos y los items a considerar en el desarrollo del tema y del comentario. La segunda tarea fue elaborar el programa de trabajo diario (no podía abandonar las clases, el número de exámenes era alto y los días de corrección pocos). La tercera procurar ceñirme al resultado escrito del mal trago de un alumno / a durante hora y media en un ambiente y unas circunstancias anormales para él / ella, es decir ser lo menos subjetivo posible.

El resultado fue que un 36% de alumnos que no alcanzaron el 5 y un 64% lo superaron. Afinando un poco más entre 1 y 3 puntos se situaba un 13%, entre 4 y 6 el 67% y entre 7 y 10 el 20%. El resultado no era tan malo.

Es preciso aclarar que la prueba tenía dos opciones. En la primera el tema era de Geografía Humana y el comentario de Geografía Física y el la segunda al revés. Por supuesto que los conceptos y el ejercicio de identificación / localización, aunque diferentes, eran similares en su dificultad. El 84% del alumnado se decantó por la opción el tema de Geografía Humana.

Al margen del pretendido éxito, que los resultados podían presentar, quedan aspectos colaterales, tremendamente importantes:

- La nota media, con las consiguientes disparidades de alumnos y centros, estuvo alrededor del 5,5 (fluctuó entre el 5,02 y el 6,20 en el caso de los centros. Los alumnos recorrieron la escala entre el 1,5 y el 10).
- Si descendemos a los apartados de la prueba encontraremos notas relevantes y esclarecedoras:
    - En el apartado primero (conceptos a definir) sobre un máximo de 2, la nota media fue de 1,40.
    - En el apartado segundo (identificación / localización) sobre un máximo de 2, la nota media fue de 1,81.
    - En el apartado tercero (desarrollo de un tema) sobre un total de 3 puntos, la media fue de 1,06.
    - En el apartado cuarto (comentario) sobre un total de 3 puntos, la media fue de 1,23.

Un primer vistazo es suficiente para constatar que la estructura de la prueba permite alcanzar, casi, el nivel de aprobado respondiendo acertadamente las dos primeras partes, que suelen ser de baja dificultad (aunque es frecuente la presencia de "ruído" en forma de información, inútil para el caso, en la documentación cartográfica). Son detectables en la corrección los grupos de alumnos que dedicaron gran

parte de su tiempo en la memorización de los casi 300 conceptos para contestar a cinco (p.e una gran mayoría definió **delta** empleando un criterio morfológico, pocos incidieron en su génesis). Algo similar ocurre con la parte segunda.

La picaresca hace el resto el acierto en las dos primeras partes significa que hay muchas posibilidades de aprobar. Empieza a haber verdaderos especialistas en aprobados de PAU entre el profesorado.

La notable bajada en el desarrollo de un tema o en el comentario ponen al descubierto que una elevada tasa del alumnado tiene una deficiente formación en conocimientos procedimentales. No nos referiremos a la dificultad de establecer relaciones entre más de dos factores o de extraer consecuencias (es normal porque el periodo de las operaciones abstractas está recién alcanzado, si es que esto ocurrió). Es poco frecuente que sepan organizar su discurso o que sepan seguir un protocolo de actuación simple. Sencillamente no lo trabajaron o lo hicieron de forma deficiente. No resulta extraño el descenso de las medias en los apartados tercero y cuarto, cuando deberían ser los determinantes de la prueba.

Si lo que se pretende es el éxito de la prueba el diseño parece responder a tal finalidad, aunque no sea esta la intención real del diseñador. ¿Sirve de algo a la Universidad constatar la capacidad de retentiva del alumnado?, ¿preferiría la Universidad constatar la madurez intelectual del alumnado que pretende iniciar sus estudios en ella?, ¿son estos sus instrumentos de medida?

En las conclusiones del Grupo de Trabajo de Geografía de la CIUG habría que traducir "el bajo nivel de conocimientos" como bajo nivel de conocimientos conceptuales. Al referirse a conocimientos debería incluir conceptos, procedimientos y valores. Se le está otorgando la primacía a los "saberes" conceptuales una excesiva carga de valor, ( No debería extrañar que un alumno sepa definir roca calcárea en el apartado de los conceptos y luego hable de piedras calizas en el desarrollo del tema o en el comentario de un gráfico o figura). Se prima el volumen de la información sobre la posibilidad de tratamiento e interpretación de esta información que nos permiten los procedimientos y las técnicas, por cierto contempladas en los criterios de evaluación del Decreto del Currículum.

El profesor también deja su huella en la prueba. En los Departamentos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia es mayoría el profesorado con Licenciatura en Historia, en Arte y Geografía menos y puntuales otras. El nivel de profundización y matización del especialista en la materia es detectable.

Durante la última etapa de la Ley General de Educación proliferaron los movimientos de renovación pedagógica, la inquietud perduró en la etapa previa al desarrollo de la LOGSE, todavía perdura el recuerdo ( y la amplia literatura) de que Geografía enseñar y que enseñar de la Geografía. El dilema sigue vivo, hoy

se separaron formalmente Historia y Geografía en el Bachillerato y aunque el Decreto que establece el currículum de Geografía en el Bachillerato en Galicia afirme que en anteriores etapas educativas el alumnado alcanzó una comprensión del medio geográfico desde perspectivas geométrico-espaciales, medioambientales y socioespaciales, lo cierto es que omite que tales logros lo fueron en una etapa de operaciones lógico-concretas del desarrollo intelectual del alumnado. Cuando en segundo de bachillerato hay que emprender la empresa de explicar las unidades de relieve o las variedades climáticas el profesor echa de menos un curso previo de Geografía General y no acierta a comprender como alumnos que en 3º de la ESO conocían todas las provincias de España ahora reconocen una mínima parte.

La LOE vuelve a contemplar la prueba de acceso ".. que valore, con carácter objetivo, la madurez académica y los conocimientos adquiridos en el bachillerato, así como la capacidad de seguir con éxito los estudios universitarios...". La misma música y la misma melodía. ¿será orquestada e interpretada como hoy?. No se trata de minusvalorar los conocimientos conceptuales. Se trata de recordar que hay otros conocimientos también importantes, sobre todo en la sociedad de la comunicación y el conocimiento y que no los podemos obviar

Como la realidad se impone, siempre esta el modelo PISA para recordárnoslo, es hora de introducir cambios, más basados en el modelo de competencias para resolver situaciones que de medir cantidades de conocimientos almacenados. Esto implica cambios actitudinales y metodológicos

- Establecer secuencias lógicas en los objetivos de la Geografía como materia escolar: Por ejemplo: identificar ....., localizar...., describir/representar ....., relacionar ....., comprender/interpretar y explicar.....
- Desarrollar las aptitudes del alumnado para adquirir competencia conceptual en generalidades y elementos, coordenadas espacio-temporales y dinámicas de los procesos.
- Desarrollar las aptitudes del alumnado para adquirir competencia en las destrezas necesarias: procedimientos de indagación / investigación, tratamiento de la información y explicación multicausal.
- Trabajar las actitudes de todos, alumnado y profesorado: rigor crítico, curiosidad intelectual, responsabilidad, tolerancia y solidaridad.

El modelo de prueba a proponer estaría basado en la resolución de un supuesto que implique: utilización de conocimientos teóricos que sirvan de base al tratamiento y proceso de datos para poder elaborar una propuesta de solución razonada.

Montecelo-Seixo octubre de 2007

# GEOGRAFÍA Y PENSAMIENTO: CIENCIA Y DOCENCIA

Lorenzo Sánchez López
*Departamento de Geografía y Ordenación del Territorio*
*Universidad de Castilla La Mancha*

## Introducción

"*El Medio* (Decía el R.D. 710/82 y dice el R.D. 1630/2006) *alude al escenario de la existencia humana.(...) El entorno se refiere a aquello que se puede conocer mejor porque es fruto de las experiencias sensoriales, directas o indirectas"*. En esencia se trata del valor educativo del ***paisaje de la proximidad.*** Pero una vez iniciada la edad escolar, la experiencia sensorial del niño en el "Medio" se emplea en el aprendizaje tradicional y repetitivo de capitales y mapas. En el bachillerato el profesor de geografía (una excepcionalidad) se lamenta del poco saber. En pocos casos la Educación Geográfica es tomada como "*conocimiento y experiencia"*, ni aún siquiera en el paisaje vivido de los escolares. La reflexión para la formación geográfica de los maestros parece urgente si queremos que tenga éxito alguna reforma. Aquí, y sobre esta cuestión, sobre pensamiento, paisaje y educación. reflexionamos.

## Pensamiento y Geografía

Estrabón, afirmaba *"Creemos que también la geografía,(...) es propia de la profesión de filósofo.(...) los primeros que se decidieron a tocar este tema fueron filósofos:*

*Homero, Anaximandro y Hecateo conforme atestigua Eratóstenes. Igualmente muchos otros,(…) que también fueron filósofos.* (Bosque Maurel, J. Ortega Alba, F. 1995; 31). Estas reflexiones y que "*la geografía sea igualmente útil al publico"* (Estrabón I,1) etc., aparecen en constantes referencias. Con la cita inicial queremos destacar el nexo que establece entre espacio y pensamiento, vinculación clásica y también reciente, pues experiencia y reflexión son indisolubles de la historia de todo conocimiento.

Insertada la Geografía en el currículo escolar dentro del área de Conocimiento del Medio, exige doble reflexión, pues al adquirir dimensión educativa de "*conocimiento y de experiencia*" implica la necesidad de un profesional docente que conozca la ciencia (Herrero Fabregat, C. 2001; 16) y además la aportación que la misma puede hacer en el proceso de construcción del conocimiento, ésta segunda función la indicaba nítidamente en 1878 el geógrafo Lavasseur:

> …El fin de toda enseñanza es doble. El maestro debe proponerse enseñar a sus discípulos un saber determinado: la Geografía por ejemplo (…) pero debe proponerse también desenvolver la inteligencia de los alumnos (…) lo que el niño no haya comprendido no podrá aprovechar a su inteligencia
>
> (Lavasseur. en Sánchez López, L. 1989; 183)

Pero como el conocimiento se debe resolver en comportamiento y éste se inserta en el mundo de los valores, induce a que a través de la comprensión del paisaje participemos en el desarrollo de la inteligencia para: *"adoptar un comportamiento acorde con la postura de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y de conservación del patrimonio cultural (…)"* (R.D. 1630/ 2006).

La adecuación a este interés, genera en primer lugar la necesidad de interconexión de dos básicos conocimientos orientados hacia los fines educativos: *" El saber para ser creado y el saber para ser enseñado. La creación del saber sobre si mismo (creación científica) y la creación del saber por y para los alumnos (creación educativa)"* (González Gallego, I., 2002; 28).

En la práctica educativa no pueden presentarse por separado conocimiento científico y conocimiento didáctico, ambos fuerzan a repensar constantemente sus interconexiones generando un conflicto dialéctico entre saber y enseñar, entre metodología científica y experiencia práctica, entre conocimiento y comportamiento, entre ciencia y docencia.

## La Geografía en la construcción del conocimiento: ciencia y docencia

El pensamiento filosófico de cada tiempo está siempre influyendo en el campo conceptual del conocimiento científico, por eso siempre se reclama el estudio de la epistemología de su construcción ya que necesariamente debe participar en la didáctica y práctica de las ciencias en general y de la geográfica en particular:

> Toda docencia (...) sin un dominio mínimo de la epistemología de lo que se enseña está condenada a reducir la formación (...) porque sin la referencia epistemológica es imposible concebir un proyecto formativo que apunte a tirar del conocimiento ordinario en la dirección del conocimiento académico
>
> ( Rozada J. M. (1997; 163)

Cuando de lo que se trata es de la función educativa, pensar el espacio geográfico y pensar su aportación en la construcción del conocimiento, convierte en exigencia reflexionar en la búsqueda de los fundamentos necesarios para adecuar la ciencia a una peculiar función que sólo es posible desde el conocimiento de la ciencia (en este caso una función didáctica y educativa ) que ayude a resolver las necesidades, retos y principios a los que se enfrenta la sociedad de cada tiempo.

El trabajo de varios grupos de profesores en este sentido ha sido mucho, sin embargo la inmersión de sus resultados en el sistema escolar, aún resulta escasa, tiene dificultades. Asentado el profesorado en prácticas de fuerte raigambre y tradición que su contexto acepta, es reacio a la innovación y a cambios cuya experimentación no siempre se acompaña de un soporte práctico, implica riesgos e incertidumbres. Sin embargo la innovación es urgente.

El cambio escolar lleva parejo un cambio conceptual (es lo que Giordan, A. llamó "cambio alostérico" 1989, 3) La sociedad sometida a constantes cambios, no puede mantenerse en estatismos educativos, necesita frecuentes adecuaciones, implica un nuevo comportamiento profesional más acorde con su realidad dialéctica y demanda:

> Un modelo de profesor reflexivo, autónomo y crítico que posea un buen conocimiento de las disciplinas, así como un conocimiento didáctico que le permita enseñar mejor. Para que ello ocurra (...) Ha de llegar a las bases teóricas, ideológicas y filosóficas en las que se inspiran los contenidos, es decir corrientes y paradigmas.
>
> (García Ruiz, A. y Jimenez López , J. 2006; 27).

El conocimiento no es posible sin la abstracción teórica previa que nos lleve a él y si nos atenemos estrictamente a la producción del pensamiento geográfico del reciente pasado siglo, es fácil comprobar como Filosofía y Geografía caminan

cercanas y que hay una fuerte transmisión de información y de producción entre conocimiento teóricos y producción empírica. El balance de los trabajos de reflexión epistemológica de múltiples geógrafos ha permitido ampliar la base conceptual necesaria para enfrentarnos científicamente al conocimiento de nuestro campo de estudio, a su análisis y producción desde múltiples perspectivas, estos trabajos deberían tener sus efectos educativos en la Geografía Escolar en su "transposición didáctica".

No podemos negar avances en la práctica docente, sin duda alguna hay cambios evidentes que pueden observarse, tanto en los nuevos textos escolares como en las orientaciones que sobre su función otorgan las normativas legales, pero no ha sido suficiente, hay que seguir avanzando. Sabemos que si la base teórica no resuelve la práctica, si al menos dirige y orienta objetivos, pudiera decirse no obstante que la teoría sin la práctica tiene el efecto de un "***conjunto vacío***". Pero en el mismo sentido también puede decirse que una práctica sin un fundamento teórico es un "***conjunto ciego***" "(*Wittgenstein, L. 1953 lo llamó "un conocimiento inerte", en el mismo sentido Harvey, D. 1998 lo definía como una "hetereotropía" y una "enseñanza ritual" lo llamaba Castro, R. 2004, etc. )".* (Cf. Sánchez López. L. 2005; 431).

Lo que si es cierto, es que ambos conjuntos en busca de su utilidad están condenados a una relación dialéctica que los complemente, a generar un ***"sistema interactivo y útil"*** que participe adecuadamente en la educación y en su renovación a fin de participar en el desarrollo integral del alumno y avanzar desde éste en el desarrollo de la sociedad del conocimiento.

Muy denunciada en la actualidad con incisivos adjetivos: *"generación cero"* para indicar sus deficiencias: "*cero cultura, cero inteligencia, cero talento, cero trabajo, etc.*" o de "*Jibarización de la inteligencia"* (Castro Orellana 2007), incluso aplicando este concepto a conocimientos de nueva implementación disciplinar. Hacen notar y con razón, que el incremento del número de disciplinas en un mismo espacio de tiempo tiene un efecto en la calidad docente contrario al que se predica y tiene cuando menos que hacernos reflexionar, que aún con evidentes cambios algo no va bien en el proceso educativo en general y en la educación geográfica en particular.

La falta de cultura geográfica es evidente, el manifiesto ***"Por una Nueva Cultura del Territorio"*** (Marzo de 2006) claramente lo denuncia, pero tiene otros valores; el de ser el exponente de una seria reflexión geográfica a la vez que una orientación educativa; desafortunadamente carece de referencias explicitas a la institución escolar donde precisamente se encuentra el recurso básico de futuro para hacer más efectiva esa nueva cultura que se reclama, y es necesario, muy necesario hacer llegar al mundo de la docencia, la reflexión de la ciencia.

## La Geografía del "lugar" y el desarrollo del conocimiento

La Educación, en cuanto recurso para el desarrollo científico y social, se encuentra insertada en las dinámicas globales "técnico-científicas e informacionales" (Milton Santos 2000). Es dentro de esa dinámica donde se generan cambios de paisaje y nuevos valores que le obligan a reorganizar los conceptos y procedimientos para una adecuada practica de las experiencias, normas y valores que persigue la sociedad de cualquier tiempo en cualquier espacio.

Los valores educativos son como es natural de "escala grande" pero el proceso de ejecución es de "escala pequeña" y en él, incide siempre la realidad del contexto educativo que es un paisaje social de conocimiento y experiencia; es el ***"donde"*** se produce ése proceso. La interrelación de la escala universal de los valores convierte a la geografía en cuanto paisaje próximo, "lugar", "microespacio", no sólo en disciplina de conocimiento y objetivo de análisis científico, sino también en recurso didáctico básico, punto de partida y receptor de cambios.

Evidentemente recurso y experiencia para el conocimiento de la propia geografía (en cuanto disciplina), pero también en cuanto "lugar funcional , relacional y simbólico", está en el contexto primario de la práctica docente pues es en la proximidad donde están las bases de la significatividad, es el recurso tangible y procedimental básico para el desarrollo de las capacidades de abstracción, para alcanzar la significatividad lógica.

Queremos decir que cualquier "lugar" como receptor de la totalidad, como espacio de convivencia dialéctica de las lógicas universales y de las lógicas locales, como (realidad empírica y objetivo científico) es un excelente recurso practico y didáctico de otras áreas de conocimiento:

> La aventura de enseñar y aprender tiene lugar en un marco geográfico – social –temporal muy preciso, (... ) se deben de asumir, la tecnología que tenemos y los datos del momento. (...). Debemos aprovechar la ciudad o el pueblo, sus calles, sus campos, sus cifras, sus tradiciones, su talante local...
>
> (Alsina, C. y otros. 1996: "*Enseñar matemáticas"* ; 53).

Es del "lugar" del "donde y de donde" parten multiplicidad de conocimientos. Presentando "la proximidad" multiplicidad de realidades de los sistemas universales, permite experiencias prácticas suficientes para desarrollar los significados mínimos que desde la experiencia y el lenguaje permiten organizar el conocimiento. Se hace pues necesario reclamar la necesidad del estudio de la proximidad para la práctica docente.

Es la totalidad, el conocimiento universal el que puede permitirnos acceder al conocimiento del "lugar funcional". Evidentemente el "lugar" necesita una explicación relacional. Pero precisamente por ser "lugar relacional", su conocimiento nos conduce al sistema mundo y a las múltiples disciplinas que desde la parte intentan explicarlo, dentro de ellas la geografía se presenta como:

> ....un campo continuo en el que se entrecruzan todas las ciencias sistemáticas relacionadas con el mundo (...). Según Kant, Humboldt y Hettner, hay que considerar a la ciencia global desde diferentes puntos de vista (...). Para conseguir captar las características de cualquier porción de la realidad debemos por tanto, entender la integración de los fenómenos de diferentes clases que captan la realidad.
>
> (Harsthorne, R. 1939, 145 Cf. Bosque Maurel y Ortega Alba. 1995).

En el proceso educativo el niño se enfrenta en primer lugar a la realidad observable en su conjunto, después iremos analizando los elementos. En el aprendizaje significativo se parte del contacto con la realidad global desde donde accedemos a la parte. Si la primera realidad a la que nos enfrentamos es la proximidad, "el lugar" que es también el espacio de las emociones, parece (siempre que no confundamos el punto de partida con el de llegada, siempre que no anulemos la dimensión ***relacional*** de los lugares), que aquí tenemos el recurso básico para:

> una programación interdisciplinar a partir del medio como un conjunto de relaciones ecosistémicas entre las actividades humanas y los elementos físicos y biológicos que con ellas se integran en un paisaje.
>
> (Souto, X. 2004).

## La Geografía y la construcción del conocimiento

En la legislación educativa queda bien recogido el papel de la proximidad*, "el medio, el entorno, el lugar,"* (conceptos que se insertan en la ciencia del paisaje). Se debe, a que en los niveles primarios de educación, el eje de actuaciones didácticas se fundamenta sobre tres pilares básicos: A/ La capacidad de movimiento del niño. B/ El espacio donde se ejerce dicho movimiento. C/ Los lenguajes como constructos de comunicación y conocimiento.

Consecuencia del movimiento en el espacio es la experiencia sensorial y la necesidad de comunicación de experiencias se resuelve a través de su representación. Será con la construcción social de los lenguajes como se desarrollan las inteligencias y se produce conocimiento.

El saber pues, se adquiere primero por experiencia directa a través del ejercicio sensorial en el "paisaje próximo" (sólo la proximidad permite ejercitar los cinco

sentidos), después por comunicación indirecta a través de múltiples lenguajes (constructos sociales, creación, comunicación y expresión) vehículos básicos del conocimiento científico.

El desarrollo del conocimiento tiene mucho que ver con el desarrollo de la geografía en su definición de experiencias territoriales, lenguajes y producción técnica y simbólica. Hay un paralelismo entre las estructuras de producción de conocimiento geográfico y desarrollo cognitivo, por eso siempre está presente en todas las escuelas constructivistas, pues:

> Es un saber que se manifiesta en tres instancias: en el ámbito empírico, en relación con las observaciones que sobre el entorno terrestre y sobre la propia vida social acumula; en el lenguaje, por cuanto el espacio y el saber sobre el mismo, se construye como un complejo y estructurado conjunto de términos, que constituye una fracción significativa del lenguaje en su totalidad; y en el mundo de los símbolos, porque la experiencia empírica y la construcción lingüística se integran en un sistema de representaciones simbólicas que son las que dan coherencia a las experiencias
>
> (Ortega Valcárcel, J. 2000: 112).

Dado que los lenguajes se adquieren en un lugar significativo concreto, son en primer lugar productos de la experiencia luego de la representación y por último se retro alimentan. El paisaje vivido en cuanto espacio de percepciones, experiencias y vivencias, debería pues tener un importante peso en la practica escolar. Desde el punto de vista normativo así es, incluso cuenta con importantes aportaciones científicas desde las perspectivas humanista y comportamental. Sin embargo su puesta en práctica en la educación primaria no está resuelta y requiere adecuaciones.

## Adecuaciones a la transposición didáctica

Cuando los conocimientos científicos son llevados al campo educativo como es el caso de la geografía (en cuanto disciplina escolar), se tiene necesariamente que realizar un básico ejercicio dialéctico encaminado a la búsqueda y organización que lleve desde la lógica científica del conocimiento geográfico a la lógica educativa de su transposición a conocimiento educativo y viceversa, este ejercicio teórico y su práctica no está libre de obstáculos, viene condicionado:

A/ Por cuanto la construcción de la ciencia sobre la que se ha de construir la práctica docente se encuentra sometida a los cambios epistemológicos de cada tiempo, esto implica que no puede ejercerse como un saber seguro, fijo y universal (trasladado a la docencia como “saber fijo” tiene un resultado muy arraigado, un

saber repetitivo), debe pues ser contextualizado dentro de un proceso dialéctico en el que se inserta su propia construcción, su potencialidad y su utilidad.

B/ La transposición didáctica del conocimiento para su aplicación educativa se va a encontrar también condicionada por los intereses sociales, económicos, ideológicos, etc., propios de cada espacio, de cada tiempo, de cada ámbito escolar e influirán en las distintas opciones didácticas y educativas siempre condicionadas por cada paisaje, su estudio es entonces básico en razón de adecuación y eficacia educativa.

C/ Conocimiento científico y realidad social son la base de cada realidad educativa, en ella se deben desarrollar los objetivos didácticos y parece que sometidos siempre a conflictos de distinta índole manifiestan evidentemente que la reflexión filosófica sobre la función didáctica se haga inevitable en cualquier medio. Así pues siempre nos encontramos:

Por un lado el conocimiento geográfico y todo su proceso de construcción científica acompañada siempre del debate filosófico que lo ilustra y del que no puede desprenderse por formar parte esencial de su construcción teórica y producción científica. Por otro lado aparece este conocimiento como parte integrante de los currículos educativos a los que tiene que adecuarse.

Como quiera que los sistemas educativos son variable según los países y los límites que le impone cualquier sistema son muchas veces ajenos a su producción e interés científico (a veces también al interés educativo que queda sometido al interés y oportunidad política), la consecuencia ha sido en muchos casos que:

> La instrucción geográfica, la más antigua de todas las ciencias y la más estudiada en todo tiempo, viene haciéndose (...)muchas veces en contra de la verdad o el progreso científico alcanzado (...) Los métodos de enseñanza de geografía (...) han progresado mucho mientras que su enseñanza ha permanecido estacionaria (...).
>
> (Gibbs, D. 1907; Cf. Sánchez López, L. 1989)

Afirmaciones, que coinciden un siglo después con la denuncia de una falta relacional (científico- didáctica), manifestada reiteradamente con la clara intención de superar la situación:

> ¿ Debería haber un vínculo entre la geografía escolar y universitaria?(...) ¿Este vínculo es tan débil qué prácticamente no existe?
>
> ( Graves, N. 2002).

Es la "transposición didáctica" donde debe generarse el acomodo entre ciencia y docencia y el concepto (en cuanto implica cambio comportamental), debe formar parte de la rutina escolar y participar en la eficacia educativa. Pero no es suficiente, hay que considerar otras adecuaciones.

## Adecuaciones curriculares y profesionales

Los condicionantes son múltiples, depende del sistema educativo y si existe o no una formación geográfica especifica o se introduce en otras áreas de los currículos, o que orientación puede cumplir según el modelo educativo, si se debe tratar como una rama cultural o como un conocimiento útil, etc. con todo se plantean nuevas adecuaciones:

a) Primero hay que considerar diferencias entre los procesos de ***"culturización"*** y los de ***"construcción cognitiva",*** según se trate de uno u otro implican prácticas docentes totalmente diferenciadas. En el primer caso se traslada su saber mediante acciones dirigistas. En el segundo, se trata de desarrollar los lenguajes de análisis para el conocimiento, aceptando la dinámica de los territorios y su geometría variable, aparece entonces el "lugar" como compromiso y oportunidad.

b) El tiempo disponible y el curso en que se imparte, junto a si aparece como disciplina o se introduce en otras, etc., juega en su conjunto un papel decisivo. En una enseñanza que pretende ser globalizada la separación que se produce entre disciplinas sin interconexión dentro de una mismo área ***(al no integrar la lección en la relación)***, acaba haciéndose partícipe de lo que llamábamos "jibarización" de todas y cada una de las materias y en consecuencia del conocimiento.

c) Si será impartida por un profesor polivalente, o un especialista, etc. Podíamos hablar que en España el profesor de Geografía que imparte esta materia en bachillerato es muy escaso, en el caso de Cataluña un 7,6% ( Oller, y otros 2007), a niveles inferiores como en primaria necesariamente la especialidad es una excepcionalidad, pero no debe ser así en la formación mínima exigible. La realidad es que en los profesores de los niveles de bachiller no aparece una formación didáctica y en la práctica, como hemos indicado (según los datos parciales de Cataluña) no parece sea tomada demasiado en cuenta la formación científica de quien imparte la disciplina. Es evidente que esta realidad tiene repercusiones educativas.

d) Para las etapas de primaria es introducida en el área de "Conocimiento del Medio" y se le ha dado una considerable importancia normativa desde la transición, pero las leyes no vienen luego acompañadas por su implementación en la formación inicial de profesorado (en los planes de estudio de los maestros tiene un mínimo nivel de troncalidad) y no permite resolver ni el conocimiento ni las mínimas competencias a las que aspiran las normativas.

Quizás las reformas educativas si no van acompañadas de cambios en el profesorado que ha de implementarlas están condenadas al fracaso. La aplicación de las

reformas carentes de ese recurso básico, han fracasado en los países donde se han pretendido aplicar (Gonzalo de Amezola 2004). Se observa en la práctica docente un conflicto sordo entre el avance académico y la propuesta legal, una ruptura entre ciencia y docencia, entre información y conocimiento.

Es pues urgente una adaptación de la formación del profesional docente a las necesidades educativas, un nuevo perfil y una constante renovación y ésta no es posible sin una más estrecha colaboración entre los distintos niveles docentes en la búsqueda de objetivos comunes que necesitan una interconexión en un proceso de retroalimentación.

## Adaptaciones contextuales y consensuales

En la actualidad y dentro de esa realidad en la que entran siempre en juego condicionantes de reposo y movimiento, es necesario seguir defendiendo un consenso mínimo para aceptar que la actividad docente debe intentar cumplir básicamente estos tres objetivos educativos:

a) Disponer de la información precisa que permita situar al profesor y a los alumnos en el marco cultural y social de su medio y de donde se generan los "squemata", "constructos previos", "epítomes" etc., que facilitan y son punto de partida del aprendizaje, esto es contextualizar el aprendizaje. Cumple aquí un papel básico el "lugar funcional" como contexto pero también como objeto y recurso. Nos referimos a empezar por la lectura de cada paisaje en el que se produce la acción educativa, significa saber leer el libro que tenemos delante, antes que empezar a discutir a que ciencia otorgamos cada uno de sus múltiples capítulos.
b) Colaborar con los alumnos para analizar e interpretar el conocimiento, de manera que comprendan su mundo y valoren la intencionalidad de las interpretaciones que se hacen acerca de sus problemas, lo que supone una mínima reflexión epistemológica sobre la construcción del conocimiento, a la vez que los recursos del entorno, naturales, construidos o adquiridos etc., pertenecen ya al sistema de objetos y acciones locales y globales, permiten una gran cantidad de recursos didácticos. El "lugar relacional" es básico en las experiencias educativas
c) Que la naturaleza de las tareas ayude al alumno a traducir sus conocimientos en comportamiento social democrático y solidario. Que participe en la formación de un ciudadano participativo y activo. Podemos indicar aquí, que si no empieza a ejercer la ciudadanía en su lugar es cuanto menos dudoso que participe en la defensa de los valores ciudadanos universales.

> Ahora "el lugar simbólico" como valor y oportunidad y el conocimiento universal para la comprensión de lo local y viceversa, pueden participar en una educación dialéctica y comprometida.

Es en éste proceso en el que "el lugar", "el donde", el paisaje concreto en el que se realiza el proyecto educativo, se convierte en contexto, recurso procedimental y objetivo actitudinal y social básico de todo proyecto educativo. (Sanchez López 2005; 449).

Como el proyecto educativo en la enseñanza primaria se debe hacer desde la globalización de los contenidos, mientras que la metodología de investigación científica obliga a separar la parte de la totalidad, entre ambas generan conflictos metodológicos, rupturas entre ciencia y docencia. Pero deben ser las interconexiones las que deben iniciar el camino de la "transposición didáctica", quizás en su carencia , se encuentren algunas de las razones del panorama de la realidad educativa:

> (...) que está anclada en un academicismo temático y en un conservadurismo metodológico. (...) Los libros de texto utilizados denuncian el abuso de conceptos obsoletos, o la falta de criterios didácticos para secuenciar(...) y para desarrollar una programación interdisciplinar a partir del medio como un conjunto de relaciones ecosistémicas entre las actividades humanas y los elementos físicos y biológicos que con ellas se integran en un paisaje.
>
> (Souto, X. 2004).

Hay actualmente nueva propuesta legislativa en beneficio del pretendido vínculo entre mundo científico y mundo escolar, pero las legislaciones son demasiadas veces reducidas a tan sólo un discurso sin solución práctica. Prueba evidente es el número excesivo de reformas aprobadas en breve tiempo y justificando siempre la nueva norma en el fracaso práctico de la norma anterior y la norma existente, siempre amenazada con su derogación en una próxima norma. Tal vez por eso, cualquier nuevo intento de currículo, lleva a las editoriales a ser las artífices del cambio, y éstas, sólo aportan un débil barniz a las reformas. Ésta realidad práctica tiene desgraciadamente el peligro de un nuevo discurso insertado en el viejo y clásico principio:

> La ley es la característica y la forma de una constitución. Por eso dijeron algunos que lo justo es aquello que es útil al poderoso.
>
> (Estrabón I.1)

discurso que se repite con la denuncia que pudiera substraerse desde planteamientos postmodernistas sobre el régimen de verdad.

> La verdad, está unida por un vínculo circular a los sistemas de poder que la producen y sustentan que la inducen y extienden, (...)cada sociedad posee su propio régimen de verdad, los tipos de discurso que acepta y establece como verda-

> deros, la verdad es pues un concepto relativo, que depende de relaciones de poder vigentes en las sociedades que las producen
>
> (Foucoult 1980)

La falta de vinculo entre el discurso político educativo y la realidad escolar es evidente, pero no puede recaer toda las deficiencias en el maestro, pues demasiado cargado con la cotidianidad y la realidad del contexto cultural escolar, encuentra muchas dificultades para la innovación y pocas ventajas e incluso obstáculos, aunque no ignora que:

> Si las ideas no se renuevan, es que sus autores están atrasados. Si estos autores disponen de audiencia,(...), arrastran en su atraso a sus seguidores
>
> (Santos, M.).

¿Quizás debemos seguir haciendo un esfuerzo para su vinculación necesariamente dialéctica? ¿Quizás habrá que generar el paso de una cultura geográfica descriptiva a otra que se adecue a las necesidades de la llamada "sociedad del conocimiento"? ¿Quizás habrá que adecuar la geografía para el habitante globalizado o ponerla al servicio del ciudadano crítico para la construcción de la sociedad del conocimiento? ¿Se necesita una nueva cultura del territorio?.

## Paisaje y pedagogía

La educación debe pasar por "***aceptar aprender***" y el proceso será más completo si lo iniciamos en el punto de contacto que cada hombre o grupo de hombres tiene con la naturaleza del paisaje de cada "lugar" que es el de aquellos a quienes queremos dejar aprender.

La clave del éxito de este aprendizaje está en la relación que se establece en el "acto didáctico" convertido en el encuentro de las experiencias y cultura de los alumnos (adquiridas en su paisaje, natural, construido y en movimiento), con la experiencia y conocimiento del profesor que tiene primero que disponerse a conocer ese paisaje de los alumnos. Pero también a generar la participación entre ambos (docente-discente) en la búsqueda de un nuevo paisaje:

> Se aprende, en un espacio de de emisión de signos donde el maestro está atento a los signos del aprendiz y éste a su vez resulta sensible a los signos del maestro, (...). Todos los signos se cruzan en el contexto y ninguno es más importante que el signo de la propia relación. Quiere decir que lo que el maestro enseña en último término, es dejar de aprender.
>
> (Bárcena, F. 2000; 23).

Se deja aprender desde aquello que se vive y desde donde se vive, en el lugar del compromiso con el paisaje natural o construido, paisaje dinámico y dialéctico, paisaje de acciones humanas temporales que se insertan en él y en sus habitantes, paisaje de acciones locales y universales que conviven dialécticamente en el paisaje en el que desarrollamos nuestra enseñanza y nos permite atender aquello que ***"da que pensar"***, desde donde generamos conflicto cognitivo, desarrollamos la inteligencia y el conocimiento para traducirlo en un nuevo comportamiento. En ese proceso:

> Un educador no es mas que un constructor de espacios imaginarios, un artista que elabora con la palabra y la acción el clima que permite el nacimiento de nuevos mundos. (...)Este espacio, en el que se da la libertad de aprender (...), el maestro y el aprendiz arriesgan el yo y se permiten la modificación. Cualquier conocimiento (...) tendrá detrás de si el telón de fondo de esta experiencia afectiva, que nos remite al encuentro con el otro....
>
> (Castro Orellana, R. 2007).

A la formación del ciudadano globalizado, inserto en las lógicas del mercado y la democracia liberal que cada vez está más cerca del liberalismo financiero debe oponerse las reflexiones que se producen en la búsqueda de una ciudadanía crítica, insertada en un contexto de pérdida de espacios públicos que paralelamente conducen a una reducción de la práctica de la ciudadanía.

En la sociedad actual es cada vez más evidente que se reduce la función del espacio a un bien financiero que va generando paralelamente sociedades excluidas y espacios excluyentes. Son las murallas de la modernidad realizadas ahora a través del valor financiero del territorio y es éste el que redistribuye la población (según su poder financiero). La sociedad capitalista se sirve del espacio para la acumulación de capital y construye un nuevo paisaje donde deciden las finanzas.

> La conceptualización de ese espacio se resuelve a través de la práctica humana con respecto a él. Dicho de otro modo no existen respuestas filosóficas a las preguntas filosóficas sobre la naturaleza del espacio, sino que las respuestas residen en la práctica humana
>
> (Harvey 1977; 6).

Ocurre que en la práctica humana, la acción es producto de la intención y la intención, a su vez es un producto del interés, de la necesidad y de la creación. Sobre la experiencia creamos los conceptos del espacio y éste es reflejo de unas relaciones sociales *"donde los dueños de los monopolios dominan el espacio mientras que el resto se encuentra atrapado en él*", (Harvey, D. 1977; 181) , la creación de un espacio imaginario permite buscar alternativas (no alternancias) que palien las desigualdades espaciales que generan desigualdades sociales y las alternativas deben dar salida a las tensiones entre un orden espacial cada día mas privatizado dentro de un sistema territorial y

social en el que los individuos, atrapados por él, se orientan cada vez más hacia los espacios del consumo, el ocio, el placer o el status privado.

Este fenómeno da cuenta en el espacio urbano de la debilidad del modelo social y económico por su cuestionamiento permanente desde los intereses particulares y pone sobre el tapete una cierta descomposición del espacio público acompañado de la "jibarización del conocimiento" en beneficio de un individualismo radicalizado. Por eso hay que **dejar de aprender** de cada paisaje, pues de la experiencia surgen los conceptos y de éstos puede surgir la posibilidad de nuevos consensos, de nuevas acciones.

La escala de análisis puede cambiar la capacidad de representación de las acciones, la capacidad de profundización en las mismas (cada escala puede generar diferentes discursos). Los acontecimientos universales están presentes en espacios locales y globales. Por eso el paisaje del "lugar" es universal pero desde la escala de la acción y el compromiso, El conocimiento se explica desde la universalidad de las acciones (escala grande), el paisaje local es el del recurso didáctico por el cual desde la acción y experiencia local entendemos la realidad universal, por eso es necesario volver al paisaje (nunca al localismo) en el ámbito de la práctica educativa.

En este contexto es donde puede insertarse el recomendable manifiesto "Por una nueva cultura del territorio" (Marzo 2006) que revela la necesidad de una nueva conciencia ciudadana, de una nueva acción y educación, de volver a tomar en consideración la ciencia del paisaje y situar "lo que da que pensar" en el centro de interés y como:

> El paisaje se sitúa así en el plano de contacto entre los hechos naturales y los de ocupación humana; también en el de los objetos y los sujetos que lo perciben y actúan sobre ellos
>
> (Martínez de Pisón 1993)

estará siempre en el centro de la acción educativa.

Si sólo lo tomamos como: "*las cualidades formales o fisonómicas del territorio apreciado en un golpe de vista*. (Zoido Naranjo, 1989; 136), generamos una externalidad, un BIT, y sin embargo, es un proceso, un compromiso y una oportunidad. El paisaje:

> es un espacio concreto, pero no fijo: se inscribe en el tiempo, está en continua evolución
>
> (Pitte, J.R. 1982)

es:

> La expresión observable a través de los sentidos, sobre la superficie de la tierra, de la combinación de la naturaleza, técnica y cultura de los hombres. Es

> esencialmente cambiante y tiene que ser considerado en su dinámica, es decir en su historia que le restituye su cuarta dimensión
>
> (Luginbuhl 1998).

El paisaje es una construcción humana a través del tiempo, es un proceso dialéctico que contiene el tiempo (Santos M. 2000), el tiempo es acción y utiliza técnica instrumental y social que queda reflejada en el espacio, nítidamente en los espacios urbanos, que a su vez son el producto de una realidad local en conflicto dialéctico con las técnicas instrumentales y sociales globales que son capaces de mostrar la capacidad dialéctica del hombre para crear nuevas técnicas, para superar realidades y enfrentarse al reto de la novedad que se anuncia, de ahí su valor educativo, de ahí su necesidad dialéctica y didáctica, una nueva educación, es mejor solución que la represión como así se manifiesta desde el poder judicial:

> El problema de España es la ignorancia del entorno(...). La profunda incultura, la ignorancia, el desconocimiento y desprecio hacia el entorno. (...) los delitos medio ambientales y urbanísticos constituyen un problema político y cultural, que debe resolverse mediante actuaciones políticas y la concienciación de los ciudadanos (...) una cultura (...)es más importante que la persecución criminal.
>
> (Prego Oliver y Tolivar. E.F.E. "El Día ", 9-8-2007 ; 42.

Las nuevas realidades inducen a un nuevo planteamiento educativo, la necesidad de una actualización resulta evidente. El compromiso y la creación por la palabra se da en "el lugar" y en todos los lugares, y en todos se necesita la formación del ciudadano critico y comprometido y en todos ellos, en todos los lugares, junto a todas las escuelas, está el paisaje.

> El paisaje es un texto, un libro abierto esperando a que lo leamos.(...), es suficiente con la atribución de significados por nuestra parte para que el entorno se convierta en algo humano, susceptible de interpretación. El paisaje, por lo tanto, es un constructo humano sin existencia propia, fuera de nuestra percepción. (...) para analizar ese texto que es el paisaje, primero hay que aprender a leer.
>
> Busquets, J. (1996)

## Bibliografía

ALSINA, C. y otros. *Enseñar Matemáticas* Barcelona: Editorial Graó. 1996, 227 p.

AMEZOLA de, G. y OTROS: Formación inicial del profesorado: Una perspectiva multidisciplinar. In. ESTEPA, J. DE LA CALLE, M. SANCHEZ, M. *Nuevos horizontes en la formación de profesorado de Ciencias Sociales*. Palencia: Ed.

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de Ciencias Sociales, 2002, p. 221-232.

AMEZOLA de, G. La reforma educativa en Argentina, La enseñanza de la Historia y la formación de ciudadanos democráticos. In. VERA, M.I. PEREZ, D. *La formación de la ciudadanía: Las Tics y los nuevos problemas*. Alicante: Ed. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de Ciencias Sociales, 2004, p 517-526.

BÁRCENA, F. y MÈLICH. J.C. *La Educación como Acontecimiento Ético: Natalidad, Narración y hospitalidad*. Barcelona: Editorial Paidos, 2000, 206 p.

BOSQUE MAUREL, J. ORTEGA ALBA, F. *Comentario de Textos Geográficos: Historia y Crítica del pensamiento Geográfico*. Barcelona: Editorial Oikos Tau, 1995, 179 p.

BUSQUETS, Jaume. La lectura visual del paisaje bases para una metodología. *Colección Iber de Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia* nº 9, 1996 pp. 55-64.

CASTRO ORELLANA, R. "El Espacio Ético: La Hospitalidad y el Aprendizaje".In: *Revista Intramuros*. Santiago de Chile. Año 6. Nº 18, 2006, p13-32

CASTRO ORELLANA, R. *Ética para un Rostro de Arena: Foucault y el Cuidado de la Libertad*. Santiago de Chile: Ediciones LOM, 2007, 183 p.

COSGROVE, D. "Observando la Naturaleza: El Paisaje y el sentido Europeo de la Vista". Geografía Cultural, Madrid *Boletín de la A.G.E.* nº 34. 2002, p. 63-89.

FOUCAULT, M. *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias sociales*. México: Siglo XXI, 1980.

GARCÍA RUIZ, A. L. y JIMENEZ LÓPEZ, J. A. *Los principios científico-didácticos (PCD). Nuevo Modelo para la Enseñanza de la Geografía y de La Historia*. Granada: Edita UGR, 2006, 494 p.

GIORDÁN, A. De las concepciones de los alumnos a un cambio "Alostérico". *Investigación en la escuela*. Diada, 1989, nº 8. p. 3-14.

GONZÁLEZ GALLEGO, I. La formación inicial del profesor de ciencias sociales de educación secundaria: Necesidades y Proyectos. In. ESTEPA, J. DE LA CALLE, M. SANCHEZ, M. *Nuevos horizontes en la formación de profesorado de Ciencias* Sociales. Palencia: Ed. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de Ciencias Sociales, 2002, p.19-50.

GRAVES, N. La relación entre la Geografía Universitaria y la docencia de la Geografía en las escuelas de secundaria del Reino Unido. In. *Colección Iber de Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia* nº 16, 1999 pp. 13-22.

HARVEY, D. *Urbanismo y Desigualdad Social*. 2º edición. Madrid: Ed. Siglo XXI, 1979, 340 p.

HARVEY, D. *La condición de la postmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural.* Buenos Aires: Ed Amorrurtu, 1998, 401 p.

HARVEY, D.: *Espacios de Esperanza.* Madrid: Ed. Akal, 2003, 328.

HERRERO FABREGAT, C. La formación profesional docente del profesor de Geografía. Problemas actuales", In. GONZÁLEZ, J.L. Y MARRÓN, M.J. *Geografía Profesorado y Sociedad: Teoría y Práctica de la Geografía en la Enseñanza*. Murcia: Ed. Grupo de Didáctica de la Asociación de Geografos Españoles (A.G.E.),2000, pp. 15-46.

HERRERO FABREGAT, C.Reflexiones acerca de la Geografía Comportamental, In. TONDA MONTLLOR Y MULA FRANCO (Coord.) *Scripta in Memorian. Homenaje al Profesor Jesús Rafael Vera Ferre*, Alicante: Ed. Universidad de Alicante, 2001, pp. 187-2001.

LIGHINBULH, Y. Landscapes, proyects for a pluralist Europe. In *Naturopta 86,* 1998, p.4-5.

LÓPEZ BONILLO, D. Problemática ambiental y educación: una reflexión desde la Geografía In. *Didáctica Geográfica(segunda época) nº 6,* 2004, p. 15-32

MARTÍNEZ DE PISÓN, E. Cultura y Ciencia del Paisaje" In *Agricultura y Sociedad nº 27.* 1983 p. 9-32. MARTÍNEZ DE PISÓN, E. El Paisaje: el punto de vista geográfico. *Ecosistemas nº 6,* 1993, pp. 32-35.

MERENNE SCHOUMAKER. B. La enseñanza de la Geografía en HIERNAUX, A.-LINDON, A. *Tratado de Geografía Humana.* Barcelona: Ed. Antropos, 2007, p. 628-643

OLLER, M. y VILLANUEVA, M. Enseñar geografía en la educación secundaria: nuevos objetivos nuevas competencias. Un estudio de caso. In. *Enseñanza de las ciencias sociales: Revista de investigación.* Nº 6, 2007, p. 159-168

ORTEGA CANTERO, N. : Paisaje y Cultura. In. MARTÍNEZ DE PISÓN, E. (dir) *Paisaje y Medio Ambiente.* Fundación Duques de Soria. Universidad de Valladolid, Madrid, 1998, pp. 137-150.

ORTEGA VALCARCEL, J. *Los Horizontes de la Geografía. Teoría de la Geografía*. Barcelona: Ariel, 2000, 604.p

PITTE, J.R. (1982) *Histoire del paysage français.* París: Tallandier, 1982

ROZADA, J. M. La epistemología de las Ciencias Sociales en la formación de quienes la enseñan" In VV.AA. *Formarse como profesor. Ciencias Sociales en primaria y secundaria obligatoria (Guía de textos para un enfoque crítico)* Madrid: Akal, 1997

SANDOYA HERNÁNDEZ, M. A. Dificultades en la comprensión de conceptos Geográficos. Una perspectiva psicodidáctica", In MARRÓN, M.J. MORALEDA, C. RODRÍGUEZ, H *La enseñanza de la geografía ante las nuevas demandas sociales*. Toledo: Ed. Grupo de Didáctica de la Asociación de Geografos Españoles (A.G.E.) y Universidad de Castilla-La Mancha, 2003, p. 527-538.

SANDOYA HERNANDEZ, M.A.. El trabajo con la escala local: Una forma de entender el espacio. In. SANDE, E. *Ensinar Geografía na Sociedade do Conhecimento*. Lisboa: Ed. Associação de Professores de Geografia de Portugal y Grupo de Didáctica de la Asociación de Geografos Españoles (A.G.E.), 2005, pp. 303-312.

SÁNCHEZ LÓPEZ, L. Apuntes para la enseñanza aprendizaje de la geografía de las localidades de Ciudad Real. *Revista Plantel nº 1,* 1989, p. 188-207

SÁNCHEZ LÓPEZ L : Enseñar Geografía: de la significatividad psicológica "local", a la significatividad lógica "global", In. SANDE, E. *Ensinar Geografía na Sociedade do Conhecimento.* Lisboa: Ed. A.P.G. y A.G.E., 2005, p. 429-451

SÁNCHEZ LÓPEZ, L. Lo local y lo global enseñar a aprender geografía a escalas interdependientes In MARRÓN, M.J. Y SÁNCHEZ, L. *Cultura Geográfica y Educación Ciudadana.* Murcia: Ed. A.G.E. y A.P.G. Universidad de Castilla-La Mancha, 2006, 33-71

SÁNCHEZ LÓPEZ, L.: El Territorio y su Imagen. In SERRANO DE LA CRUZ, M. A. *Educación Geográfica a través de los paisajes de la Provincia de Ciudad Real.* Ciudad Real: Ediciones de la Universidad Castilla La Mancha, 2007, p. (en prensa)

SÁNCHEZ LÓPEZ, L. y JEREZ GARCÍA, O.: El lugar en las Ciencias Sociales, In *Colección Iber de Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia.* nº 40, 2004, p. 69-81.

SÁNCHEZ LÓPEZ, L. y JEREZ GARCÍA, O.: Lo global y lo local, una propuesta didáctica: de la escala del discurso al discurso de la escala", In. VERA, M.I. PEREZ, D. *La formación de la ciudadanía: Las Tics y los nuevos problemas.* Alicante: Ed. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de Ciencias Sociales, 2004, p. 453-470.

SANTOS, M. *La Naturaleza del Espacio: Técnica y Tiempo, Razón y Emoción*. Barcelona: Ed. Ariel, 2000, 348p

SOUTO GONZÁLEZ, X. M. La Geografía escolar en el periodo 1990-2003 In GARCÍA REMÓN Y OTROS. *La Geografía española ante los retos de la sociedad actual: Aportación Española al XXX Congreso de la Unión Geográfica Internacional.* Glasgow: Ed. Comité Español de la Unión Geográfica Internacional, Madrid, 2004, p. 61-82.

TORT, J. El Paisaje como Pedagogía del Territorio *Didáctica Geográfica 2ª época* nº 6, 2004, p 133-153

UNWIN, T. *El lugar de la Geografía.* Madrid: Ed. Cátedra, 1995, 342 p.

ZOIDO NARANJO, F. Paisaje y ordenación del territorio. *Seminario sobre el paisaje. Debate conceptual y alternativas sobre su ordenación y gestión.* Sevilla: Junta de Andalucía. Centro de estudios territoriales y Urbanos, Casa de Velásquez, 1989, p.135-142