

A XEOGRAFÍA E A EDUCACIÓN DA CIDADANÍA

Xosé Manuel Souto González¹

A XEOGRAFÍA E A EDUCACIÓN DA CIDADANÍA

En primeiro lugar, antes de analizar a evolución histórica do ensino da xeografía en España e Portugal, quixera responder á cuestión fundamental: ¿por qué estudar xeografía nos anos iniciais do século XXI? A resposta vai ser diferente segundo a contesten profesores e alumnos, así como tamén vai depender do grao de sensibilidade individual de cada ún dos individuos que forman parte destes colectivos.

Desde os ensinantes, a resposta á antedida pregunta estará condicionada pola súa **concepción de cultura escolar**, así como da educación en xeral. Un profesor e cidadán preocupado polos grandes problemas ambientais (contaminación atmosférica das cidades, aumento da desertización do planeta, redución da capa de ozono, etc.) e polas desiguales sociais nos diferentes territorios (contrastes entre Norte e Sur, desequilibrio rexional no seo da Unión Europea, ausencia de vivenda digna nos espazos urbanos, etc.) seguro que ten como obxectivo que os alumnos podan comprender estes problemas. Para isto tratará de converter estas situacións sociais en actividades escolares.

Pero un profesor e cidadán preocupado pola transmisión dunha “Cultura”, entendida como a síntese do saber académico, seguro que está anguriado pola escolma dos grandes conceptos e feitos que organizan o noso planeta: os grandes dominios zonais (espazos ecuatoriais, polares) os océanos e continentes, os Estados e as principais áreas urbanas. Sabe que non pode analizar todos os contidos, pero se preocupa pola difusión dos considerados máis importantes, a través de manuais escolares e da súa exposición oral. Alguén pode argumentar con razón que as dúas posicións non son incompatibles, pero seguro que sabe que acochan no seu cerne modelos didácticos diferentes, pois un está máis preocupado pola concepción que se vai formando o alumnado da diversidade de problemas e situacións que existen no mundo, e o outro aspira a que o seu saber sexa aprendido polos discentes a través de diversas técnicas.

Pola súa parte, desde os **alumnos**, tamén podemos apreciar **diferentes posicións**. Por unha banda, están os que entenden que os contidos e as actividades escolares non dan respostas aos seus intereses, que o estudio escolar non lle serve para o seu futuro laboral e cidadán. Por iso rexeita todo tipo de contidos escolares, incluso os que pretenden

¹ Proxecto Xea-Clío; Sociedade Galega de Xeografía. Conferencia proferida no Colóquio de Homenagem à Prof. Doutora Rosa Fernanda Moreira da Silva, 28 de Maio de 2004.

ser presentados en relación coas súas expectativas, que él ou ela non ven reflectidos no programa escolar. Moitos destes alumnos rexeitan a institución escolar, pois aló teñen unha serie de normas e comportamentos que son alleos ás relacións domésticas e sociais que vive na súa familia e barrio.

Noutra banda están os alumnos e alumnas que queren estudar, pero que a oferta escolar moitas veces convértese nun atranco para os seus anxeios de comprensión do mundo no que viven. Sobre todo no que se entende como ciencias sociais esperan un estudio que lles facilite a explicación do que ven e escoitan nos medios de comunicación. Tamén hai alumnos que teñen unha concepción do ensino como unha actividade mecánica de aprendizaxe, pois teñen unhas pautas así adquiridas na escola e reforzadas na familia; neste caso aceptan os programas escolares con sumisión.

¿Qué opinión temos nós sobre estes asuntos? A nosa experiencia razonada, con moitos colegas, dinos que a xeografía constitúe unha ferramenta intelectual de gran potencialidade para explicar o mundo en que vivimos, pero existen diferentes obstáculos que se interpoñen entre os desexos do profesorado e as apetencias dos alumnos.

No contexto desta conferencia, en homenaxe a unha profesora que entregou os seus esforzos á mellora da ciencia xeográfica, quixera destacar no seu maxisterio a preocupación por combinar as investigacións sobre planeamento territorial coas que permiten averiguar a evolución do ensino da xeografía². Deste xeito a didáctica non se reduce a un resumo da información académica, senón que busca formular unhas metas educativas que sexan quen de dar respostas ás demandas sociais, tal como sucede no planeamento. Unha liña de traballo que sen dúbida resulta de gran utilidade para o futuro da nosa materia.

1. A INSTITUCIONALIZACIÓN ESCOLAR DO COÑECEMENTO XEOGRÁFICO

Os estudos realizados desde a historia da xeografía mostran que esta materia aparece no sistema escolar do Estado liberal nos niveis non obrigatorios nunha primeira fase, para máis tarde servir de guieiro na socialización no Estado-nación no conxunto da poboación escolar. En efecto, tal como podemos ver no cadro 1, tanto en España como Portugal, o coñecemento xeográfico era impartido ata finais do século XIX como un ensino para unha minoría, pois a porcentaxe de alumnos nunca alcanzaba o 5% da cohorte de idade.

¿Qué se pretendía con esta organización? Por unha banda formar as élites, “preparación para adicarse despóis a outros estudos máis profundos” e, pola outra, crear unha opinión pública patriótica, “a civilización xeral dunha Nación”³, función na que tanto a xeografía como a historia tiñan un papel relevante. En definitiva, a xeografía responde ás demandas das clases medias, uns coñecementos que “non eran indispensables para as clases pobres”⁴. Temos así que os inicios escolares desta materia responde a unhas finalidades moi definidas: formar as minorías dirixentes dos países.

² MOREIRA DA SILVA, Rosa Fernanda. A Geografía no Ensino Básico e Secundario, in *ACTAS do II Coloquio Ibérico de Geografía*, Lisboa, 1980, páxinas 129-132; Ensinar Geografía, *Finisterra*, CEG, Vol. XXXII, nº 63, Lisboa, 1998, páxinas 81-86

³ As referencias proceden do Regulamento Xeral de Instrucción Pública de 1821.

Cadro 1. O ensino da Xeografía en España e Portugal no século XIX

ESPAÑA	PORTUGAL
1836: Tan só en Primaria Superior	1812 a 1824: O ensino da Xeografía apenas aparece nos colexios, asociada a Historia ou a coñecemento de Matemáticas.
1855: Rudimentos de Xeografía e Historia en Primaria Superior	1836: En Primaria e Secundaria, con Historia, Constitución e Cronoloxía
1868: Nocións de Xeografía e Historia en Primaria Elemental	1850: Os primeiros manuais de Corografías
1871: Rudimentos en Primaria e Elementos de Xeografía e Historia en Primaria Superior	1860: Historia e Xeografía de Portugal nos liceus
1905: Xeografía e Historia xeral e de España en Primaria Elemental	1888: A Xeografía se independiza da Historia en Secundaria

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

Isto significa que a **xeografía** constitúese como asignatura escolar a partir dun código educativo que podemos definir como **elitista**, pois procuraba dotar ás clases privilexiadas dun conxunto de coñecementos que lle permitira dirixir ao país. A isto debemos engadir que a xeografía académica universitaria vaise institucionalizar a partir da demanda de profesorado para estes niveis. En efecto, cando se vai espallando o coñecemento xeográfico escolar polos centros educativos dos Estados se necesitan máis profesores. Isto obriga crear ás Escolas de Formación de Profesores e será aló onde xordan importantes iniciativas de renovación pedagóxica, que no caso de España están vencelladas á Institución Libre de Enseñanza (ILE). Tamén como resultado da preocupación pola formación de profesores de liceos, en Portugal, precisamente hai cen anos, Silva Teles tornase no primeiro docente universitario de Xeografía, no Curso Superior de Letras de Lisboa.

As relacións co coñecemento histórico son moi importantes, pese a que en 1888 a Xeografía se independiza da Historia en Secundaria en Portugal; non obstante, no ano 1891 outra vez aparece vencellada a esta materia. Non hai dúbida que a xeografía contribuía a crear unha *conciencia de país*, tanto no seu artellamento interior, como na súa proxección exterior. O estudio dos manuais escolares realizado por Sergio Claudino subliña a importancia do estudio das provincias⁵, tal como sucedera en España coas publicacións das monografías provinciais no século XIX⁶.

Os manuais escolares crearon imaxes públicas do territorio, de tal xeito que se chegou a confundir a descripción cartográfica e literaria coa realidade. Portugal era un territorio imperial, que se espalla alén mar cunha morea de illas que permiten a colonización do litoral. España era un imperio que tiña posesións en África e América, cunha política gloriosa no pasado que creou unha saudade dos novos países respecto do Estado español: “a nai patria”.

Os estudos realizados polos profesores Sergio Claudino en Portugal e Julia Melcón e Alberto Luis en España, sobre a evolución do ensino da xeografía no sistema escolar básico pon de relevo a **continuidade de certos tópicos** tanto na didáctica da materia como na creación de tópicos na opinión pública.

⁴ Regulamento das Escolas Públicas de 1838.

⁵ É o caso do manual de Forjaz Sampaio no 1850

⁶ É o caso das xeografías provinciais (Guadalajara, Cádiz, Ciudad Real) estudados pola equipa de Horacio Capel (CAPEL, Horacio *et. al. Geografía para todos*, Barcelona, Los Libros de la Frontera, 1985)

Por unha banda, o recurso da descripción superficial e do esquema infantil para facilitar a aprendizaxe desta materia en Primaria, mentres que en Secundaria predomina unha explicación verbal, cun resumo do que se consideraba básico, iso que vai formar parte da opinión pública. A diferenciación de espazos e a aprendizaxe de nomes repítense como técnicas de estudo fronte a unha análise crítica das fontes de información. Así non resulta extraño que nos dous países se faga referencia a que son grandes potencias pesqueiras nun intre en que se está producindo a reconversión do sector, como sucede logo da entrada na Unión Europea no ano 1986. Ou que se sigan mantendo os tópicos da transición demográfica sen valorar os novos intereses sociais e a influencia do modelo de crecemento sustentable.

Isto é máis grave nos cambios de orientación dos sistemas escolares. Nos anos finais do século XIX e inicios do XX se estaba a producir o espallamento da ciencia xeográfica polas Escolas de Maxisterio e tamén no ensino básico. Entón profesores vencellados ao Instituto Libre de Ensino (ILE) como R. Beltrán y Rózpide y P. Chico Rello, buscaron alternativas ao ensino e aprendizaxe da xeografía, para que esta materia poidera ofrecer respostas escolares ás demandas sociais.

Non é extraño que neste momento se centraran en asuntos que podemos tipificar como procedimentos lóxicos na explicación xeográfica: a observación do espazo, a comparación, a localización... No cambio de milenio e no contexto da sociedade da información, onde os alumnos teñen acceso ás fontes pero non a súa comprensión informativa, a xeografía ten que reformular os seus obxectivos e contidos docentes. Ten que saber facer fronte aos novos retos sociais (gobernanza, cohesión social, crecemento desigual, migracións) e ecolóxicos (crecemento sustentable, esgotamento dos recursos). Para isto necesita dunhas técnicas precisas, o que nós denominamos desde hai tempo os grandes procedimentos explicativos do coñecemento xeográfico. E isto é o que queremos desenvolver nas próximas liñas.

2. OS CAMBIOS SOCIAIS NO TRÁNSITO AO TERCEIRO MILENIO

O inicio do terceiro milenio non corresponde só cun novo fito cronolóxico na historia da humanidade, desde a cronoloxía eurocéntrica, senón sobre todo un cambio nas relacións sociais que se dan entre as persoas, como consecuencia, en gran medida, da internacionalización das relacións laborais, a imposición dunhas pautas culturais a través dos medios de comunicación de masas e do fin da oposición entre dúas ideoloxías antagónicas, despois do símbolo da caída do muro de Berlín e a descomposición da URSS. No caso de España e Portugal o inicio do terceiro milenio representou o reto de adaptarse á nova realidade xeográfica da Unión Europea, co que iso representou de perda de soberanía (económica, política) e as transformacións sociais (aumento da participación da muller no mercado laboral, rotación de postos de traballo). Novos retos sociais, políticos, novas alianzas entre os grupos dirixentes e nova función da escola, que vai ser estimulada e controlada desde as capitais europeas⁷.

Neste mundo cada vez máis **globalizado** o territorio xoga un papel protagonista. De tal xeito que sobre os territorios configúrase unha rede de actores sociais que gobernan as cidades para competir con outras no mercado mundial. Neste proceso hai cidades con máis centralidade e outras fican na periferia do sistema. O mesmo pasa coas periferias das áreas urbanas e co centro das mesmas a outras escalas. En definitiva aparecen desigualdades sociais e territoriais.

Neste umbral do século XXI parece evidente que as teses monetaristas e neoliberais impuséronse sobre as denominadas socialdemócratas, o que supón un desmantelamento do aparato do Estado nas políticas asistenciais e de igualdade de oportunidades, mentres se reforza o seu papel de regulador das relacións laborais e a favor dunha rotación maior dos postos de traballo⁸, directamente vencellada esta política á competitividade empresarial e urbana. Por iso nestes primeiros anos do novo milenio asistimos a un aumento do traballo a tempo parcial, que se presenta como unha *oportunidade* de integrarse no mundo laboral aos adolescentes. Son os vulgarmente chamados *contratos-basura*, que racha coa definición propia desta idade, segundo a Psicoloxía, como é proxección da súa personalidade para o futuro, pois este aparece crebado en numerosas parcelas temporais.

Os problemas mundiais inciden na percepción do ensino e do sistema escolar e polo mesmo crea expectativas na vida dos nenos e, sobre todo, nos adolescentes. Tres son os aspectos que queremos subliñar na nosa exposición. En primeiro lugar, o proceso de globalización que aumenta a desigualdade entre persoas e territorios e que xenera unhas actitudes de impotencia entre moitos alumnos e que debe provocar unha resposta axeitada desde o ensino da xeografía⁹. En segundo lugar, os cambios nos medios de comunicación, que tamén inciden claramente no estudo da xeografía, como ten analizado Fernanda Alegría¹⁰. Por último os cambios na mesma institución escolar e familiar que inciden no ámbito de relacións persoais e sociais do alumnado e que demanda unha resposta da educación xeográfica.

A nova organización mundial.

Se estamos a avaliar a problemática social e ecolóxica na era da globalización, non temos dúbida que os aspectos que máis son **percibidos polos alumnos** son as **desigualdades** persoais e colectivas e unha certa preocupación pola contaminación ambiental do planeta. Seguro que somos conscientes de que esta preocupación é superficial e está moi condicionada polo espectáculo dos medios de comunicación, pero existe, e presenta aínda, diferentes graus de sensibilidade persoal.

Os informes da UNESCO e doutros organismos internacionais subliñan que as desigualdades sociais están aumentando, de tal xeito que nos anos finais do século anterior unha quinta parte da poboación mundial controlaba case o 90% da riqueza existente. Unha situación que aínda era máis visible cando se salientaban nos medios de comunicación os

⁷ Unha posición contrastada das opinións sobre a importancia da educación no mundo globalizado podémola observar por unha parte no libro de DELORS, J. (coord.). *La educación encierra un tesoro. (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el futuro, presidida por Jacques Delors)*, Madrid: Santillana, 1996. Pola outra banda a análise crítica sobre os novos xeitos educativos en Europa de HIRTT, Nico. *Los nuevos amos de la Escuela. El negocio de la enseñanza*, Madrid: Minor-Network, 2003.

⁸ Esta creba do Estado do Benestar xa está anunciada nos anos oitenta do século pasado, logo das crises de crecemento dos setenta. Un estudio esclarecedor sobre estas cuestións, coa súa incidencia en España pódese consultar en MORAL SANTIN, José A. *El capitalismo en la encrucijada*, Madrid: Akal, 1980.

⁹ Unha exposición máis ampla destes problemas pódese consultar en SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. Una proposta para o ensino da geografía na España, en VESENTINI, José W. *O ensino da geografía no século XXI*, Campinas, São Paulo: Papirus, 2004, páxinas 97-144

¹⁰ No transcurso da homenaxe á profesora Rosa Fernanda Moreira, a aportación de Fernanda Alegría foi dun gran interés para o que aquí expoñemos. Podemos consultar a súa aportación neste mesmo libro nas páxinas...

bens materiais dos principais persoeiros planetarios¹¹. Esta situación se reproduce noutras escalas, de tal xeito que o alumnado sabe que no lugar onde vive (p.e. dentro de España), hai unha serie de persoas que teñen unha enorme riqueza, convivindo con outras que pasan fame ou non teñen teito onde cobixarse.

Ao mesmo tempo, o alumnado percibe estes problemas como algo consustancial á raza humana, pois así aparece nos medios de comunicación, como logo veremos. Isto vai asociado a unha ideoloxía liberal, que prioriza a moral da culpa individual fronte á responsabilidade institucional; así proliferan moitas Organizacións Non Gubernamentais (ONG) onde a súa ideoloxía está moi próxima á caridade cristián do século XIX. Temos por tanto un *estudio xeográfico da pobreza* desde unha perspectiva das desigualdades humanas que é un reto básico no ensino escolar.

Na idealización dos nenos e adolescentes sobre o mundo en que viven da lugar a que a *ecoloxía* sexa vista como un espacio bucólico, como un paradiso. Por iso un problema que é percibido por eles e elas como moi importante é o que resulta da contaminación ambiental, en especial os efectos visibles: verquidos, fumes e cheiros. Ademais son conscientes da escasa preocupación e cinismo que ven nos dirixentes dos países máis desenvolvidos respecto a este problema, de tal xeito que ao aumento da capa de ozono e ao efecto invernadoiro se lle combate con máis emisións de CO₂ para non frear o crecemento económico.

Os aspectos visibles da contaminación ambiental son criticados polo alumnado desde unha posición un tanto bucólica e superficial, sen decatarse das causas profundas dos problemas ecolóxicos. Nos dous Estados ibéricos existen problemas ecolóxicos importantes que inciden na visión vulgar desta problemática: os incendios forestais, o proceso de desertificación, a escasez de auga en determinados lugares, a contaminación das praias e das augas fluviais, a contaminación acústica e atmosférica das cidades. Son aspectos da mesma problemática: o **desequilibrio ecolóxico** entre o crecemento económico e a conservación dos recursos naturais.

Esta situación preocupante para a opinión pública incide na percepción que ten o alumnado do problema. Pero o que debería ser un obxecto de estudo da denominada xeografía física, non é máis que un apéndice documental, anecdótico, nos libros de texto, despois das leccións de climatoloxía ou xeomorfoloxía. Deste xeito non hai unha continuidade entre o coñecemento escolar e as preocupacións da cidadanía.

Outro dos grandes asuntos que preocupan ás persoas, e polo mesmo ao alumnado, especialmente en España, é o relativo á *identidade territorial* e aos conflitos polo dominio territorial. Tanto sexan asuntos relativos á soberanía nacional (p.e. os conflitos no mar territorial ou nas cidades de Ceuta e Melilla con Marrocos) ou tamén as decisións institucionais da U.E. sobre asuntos económicos locais, como a reivindicación de competencias administrativas (p.e. Euskadi ou Catalunya), ou da influencia local sobre as relacións internacionais e a procura dunha identidade local sobre asuntos simbólicos culturais ou deportivos (p.e. o fútbol), o problema territorial permañece no fondo das relacións persoais e colectivas.

A cimeira da U.E. de Niza reforza o papel dos Estados fronte ás eurorrexións e os medios de comunicación subliñan con forza o papel dos Estados na Europa dos 25.

¹¹ As páxinas dos principais xornais do ano 1999 reproducían o Informe da ONU que indicaba que as 225 persoas máis ricas do mundo poseían tanto como case a metade (47%) da poboación mundial, mentres que para 1996 a mesma cantidade de riqueza era equivalente á fortuna de 358 multimillonarios.

Nun momento en que as administracións do Estado perden competencias mírase para as fronteiras que pechaban uns privilexios hoxe obsoletos. Aínda que as diferencias sexan tan grandes como as que se rexistran entre os grandes Estados (Alemania, Reino Unido, Francia ou España) fronte aos máis cativos (Malta, Chipre ou Luxemburgo) créase unha imaxe de Europa como suma de Estados e non como suma de pobos. Isto pón en primeiro plano o estudio dos espazos xeográficos con grupos sociais que reivindicán un territorio de seu.

A procura dunha identidade territorial, a través dos **conceptos da patria e nación** está ben estudiada no caso da historia de España¹², o que nos permite albiscar algunhas semellanzas coa xeografía. Deste xeito podemos confirmar que moitos dos estudos xeográficos que se teñen feito en España sobre as Comunidades Autónomas, así como sobre algúns municipios, perseguían que os escolares desenvolveran unha identidade de pertenza a un determinado territorio administrativo. En contraste, poucos son os estudos que se teñen feito en Portugal sobre as rexións autónomas de Acores e Madeira ou sobre o proceso de rexionalización continental. Igualmente no caso da Unión Europea aparece o mesmo modelo de identidade, pois se procura que os novos programas escolares e os libros de texto teñan referencias aos valores comúns de Europa (como era no caso do 7º curso nos programas de 1989 en Portugal), relegando os conflitos e as desigualdades; unha identidade que se asocia á modernidade, a unha idea de prosperidade sen límite no futuro.

Non quixera finalizar este somero repaso a algúns problemas xeográficos, que son percibidos intuitivamente polo alumnado, no relativo á *ordenación urbana* do seu medio. Os conflitos pola demanda de maiores servizos, os derivados da ausencia de infraestruturas (p.e. sumidoiros, obras para telefonía, gas...) e unha escena urbana chea de casas con poucos lugares para o lecer e a reunión cívica, son coñecidos polo alumnado adolescente. Algo que incide nos comportamentos de violencia en determinados barrios periféricos, que ás veces teñen como vítima e causante a grupos destas idades. Son asuntos que conforman a personalidade colectiva e individual dos nosos alumnos.

Non se trata, insisto, de engadir unha morea de asuntos, que preocupan á cidadanía, nos contidos escolares, senón que o que quero subliñar é que si existiran proxectos de investigación educativa, que relacionaran as **preocupacións humanas** cos obstáculos de aprendizaxe dos nenos e adolescentes, de seguro que sería mellor o ensino da xeografía. Esta sería máis útil para un grupo heteroxéneo de persoas. Os exemplos que acabamos de mostrar inciden directamente na concepción gremialista da xeografía, coa súa clásica división de física e humana, hoxe en crise; pois os problemas presentados necesitan dunha combinación de técnicas e métodos procedentes da física e humana e, sobre todo, implica unha reflexión epistemolóxica sobre este tipo de coñecemento.

Os medios de comunicación e a ideoloxía territorial.

A xeografía ocupouse a miúdo, e con rigor, da diferente constitución do territorio. Tanto a descrición dos elementos como a súa interpretación eran os obxectos prioritarios

¹² Os estudos sobre o sistema escolar e a súa incidencia na conciencia nacional organicista están ben sintetizados, desde o noso punto de vista, por Ramón López Facal, tanto na súa tese de doutoramento (*O concepto de nación no ensino da historia*, Universidade de Santiago de Compostela, 1999), como nos resumos e divulgacións que ten feito en diferentes artigos: La nación ocultada, en PÉREZ GARZÓN, Sisinio *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*, Barcelona, Crítica, 2000, pp. 111-159.

desta ciencia, que procuraba diferenciar espazos homoxéneos. Non obstante, a súa finalidade culturalista acochaba no seu cerne diferentes intereses: unhas veces era a descrición de empresas coloniais, outras a identidade do país de seu, e outras unha oferta turística dun medio arelado. E tamén, outras veces, ocultábase o sentido estratéxico deste territorio. Foise configurando así unha pluralidade de xeografías, que tal como tipificara no seu día Y. Lacoste (1978), podían definirse como a xeografía dos Estados Miores (militar), a xeografía do espectáculo (ocio, turismo) ou ben a xeografía das grandes empresas multinacionais, que como a Mitsubishi saben relacionar axeitadamente o pensamento global coa actuación local.

Non obstante, a difusión deste tipo de información, que se divulgaba fundamentalmente a través de manuais escolares para o conxunto da poboación, muda espectacularmente na segunda metade do século XX. O desenvolvemento tecnolóxico dos medios de comunicación, que permite coñecer qué está a suceder noutras partes do planeta cunha velocidade instantánea, encolle as distancias e aproxima culturalmente aos pobos. Pero, ao mesmo tempo, a estreita relación que se establece entre as empresas de produción cultural e os grupos financeiros, da lugar a que o dominio da información e control da produción cultural transfórmense en **ferramentas de control** sobre os comportamentos e arelas das persoas.

Estamos así ante un proceso de mundialización cultural que afecta directamente aos territorios, pois se crea a imaxe virtual dunha cultura universal, que está controlada polos *lobbies* do poder. Un xeito de anular as diferencias territoriais e as tradicións de moitos pobos, que da lugar a resistencias, como teñen analizado M. Castells (1998) ou J. Habermas (2000). Tal como dixemos, no epígrafe anterior, este fenómeno de globalización non anula, senón todo o contrario, aumenta, as diferencias entre as persoas. Pero, o que agora interesa subliñar, xera unhas pautas de comportamento, unhas expectativas e intereses sobre o territorio. Aparece entón unha idealización da paisaxe, que se ensarilla fortemente no pensamento dos alumnos¹³. Esta manipulación do pensamento dos adolescentes ten unha finalidade obvia: transformalos en clientes das actividades turísticas e de lecer.

Xunto a esta influencia directa sobre o pensamento dos adolescentes, que como veremos ten unha importancia decisiva no planeamento das actividades didácticas, existe outro eido informativo no que se producen unhas mutacións extraordinarias. Referímonos aos **filtros de información** sobre os grandes feitos que transcurren en distintos lugares do mundo. Un exemplo evidente tivémolo coa guerra de Afganistán, onde as axencias de noticias CNN e Al-Yazira eran os únicos medios que informaban sobre os sucesos bélicos, que daba lugar a que o Pentágono censurara algúns feitos e magnificara outros. Unha práctica que non é nova, pero que ten unha dimensión superior á da séculos anteriores¹⁴.

Deste xeito vaise configurando unha **ideoloxía territorial** que vai incidindo no denominado pensamento vulgar e que, polo mesmo, incide na visión que se tén da xeografía, por moito que os profesores queramos ignoralo. Referímonos, por unha banda,

¹³ Así o temos mostrado en diferentes traballos de campo: BENITO, P. et al. *Y ahora nos vamos a Miami: investigación en percepción espacial*, Valencia: Centre de Professors de Torrent, Equipo Reforma, 2000.

¹⁴ Sobre a importancia das axencias de prensa no control informativo utilicéi o libro de LÓPEZ ESCOBAR, Esteban. *Análisis del "nuevo orden" internacional de la información*, Pamplona: EUNSA, 1978. No caso da guerra de Afganistán cómpre sinalar que Al-Yazira é realmente unha cadea de televisión ubicada en Qatar, pero contaba cunha situación de privilexio en Kabul, pois era a única emisora que era permitida polos talibanes para informar dos sucesos.

a idealización do territorio, que non se relaciona coa poboación de seu, como é no caso do turismo; en segundo lugar, a visión estratéxica do territorio como lugar de conflito perenne, como si estivera predestinado a esta finalidade; por último, a visión “natural” do territorio como un espazo organizado por fronteiras administrativas e onde as políticas nacionalistas, que se opoñen aos intereses dos poderes multinacionais, son un obstáculo para o avance da democracia universal. Imos deternos un pouco neste aspecto, pois ten unhas implicacións grandes sobre o ensino da xeografía.

A visión do medio como un territorio idealizado non é algo novo. Xa no século XIX as descrições de viaxeiros, e libros escolares de xeografía, avaliaban o medio desde unha perspectiva moral: “un lugar bó e agradable”, “un clima benigno”... Pero neste inicio do século XXI os espazos turísticos son loucados como lugares con características extraordinarias e estables: “excepcional praia de fina arena e augas cálidas de color turquesa”. Unha referencia a un medio deshumanizado, onde a situación da poboación non aparece nos folletos turísticos, por iso os alumnos se sorprenden cando len as condicións de vida dos habitantes de Santo Domingo ou México, pois non se corresponden coa súa imaxe idílica deses países.

A visión estratéxica do territorio da lugar a que uns espazos sexan considerados como especialmente conflictivos. Así os kurdos, kosovares ou palestinos son asociados a lexendarias e perennes guerras, o que tamén existe sobre os pobos de África, pero coa simboloxía de loitas tribais. Pola contra pouco se comenta dos conflitos que tamén existen no interior dos países europeos, ou das guerras en que participaron, onte (guerras mundiais) e hoxe (conflitos rexionais). Así no alumnado existe unha predisposición a explicar como “natural” os conflitos do centro de África, subcontinente indio ou Oriente Próximo, mentres que se esforza por atopar causas máis específicas para os conflitos que suceden en Europa, o que conleva á persoalización do mal: Hitler, Milosevich...

Relacionado con esta idealización do territorio existe a tendencia a homoxeneizar o mesmo, para o que as teorías nacionalistas cumpren con estes propósitos. Así os vascos en España son separatistas (de sempre) e os kurdos persoas de pouco fiar. Xurden, pois, os estereotipos de cada país, que se difunden máis dunha vez a través dos manuais escolares, pese ás investigacións e proxectos que loitan contra esta manipulación dos pobos. No século XXI aumenta esta correlación entre visión estereotipada das tradicións e a modernidade universal, pois divúlgase a idea desde os medios de comunicación que os países máis globalizados son os máis democráticos. Habería que preguntarse polas garantías de cidadanía para os sectores da poboación.

En todos estes casos a xeografía fica relegada á visión vulgar que se ofrece na televisión, radio, semanarios ou xornais. O que non temos é a mesma evidencia que desde as aulas se faga un estudio crítico deste tipo de información e que, polo mesmo, se cuestione esta imaxe xeográfica da realidade social. En primeiro lugar, porque non se ten feito un estudio da influencia sobre os valores e actitudes dos alumnos desde a perspectiva de P. Bourdieu ou N. Postman no que concerne aos medios de comunicación de masas¹⁵.

¹⁵ Pola nosa parte temos feito unha pequena aproximación á obra de N. Postman a través das súas obras máis importantes: SOUTO GONZÁLEZ, X.M. Pensando la educación con Neil Postman, *ConCiencia Social*, nº 5, 2001, Sevilla: Diada, pp. 147-151. Respecto ao labor de P. Bourdieu limitamos a constatar as súas teorías a partir de BOURDIEU, Pierre. *Sobre la televisión*, Barcelona. Edicions 62, 1997. Tamén resultou de axuda as reflexións de G. Castán sobre as relacións que estableceu este autor entre socioloxía e educación (*ConCiencia Social*, nº 2, pp. 217-219)

En segundo lugar, porque non existe unha análise das noticias dos medios desde técnicas propiamente xeográficas; p.e. non se fai un estudio das unidades de magnitude para avaliar a repercusión dos feitos difundidos.

Desde a miña experiencia, como profesor e membro dun colectivo de innovación didáctica, entendo que é preciso non só orientar o ensino da xeografía desde unha escolma dos contidos didácticos, que teña en conta os grandes problemas da humanidade, senón que tamén sería moi útil traballar as actitudes do alumnado respecto ao mesmo significado da súa aprendizaxe. De seguro que esta reflexión leva aparelhada unha análise do espacio e o tempo escolar e as relacións de poder e saber dentro dos recintos escolares.

En efecto, hoxe en día os alumnos teñen acceso nos centros escolares a diferentes formas de información xeográficas: fotografías, noticias dos xornais, programas de televisión (de diversos formatos), películas en vídeo e DVD, documentos en internet, en CD en calquera outro soporte informático. Tal como sucede noutras materias escolares fai falta facer un **estudio crítico dos medios de información**, non só os verbais, que están ao alcance dos alumnos¹⁶, coa finalidade de mostrar os filtros culturais (os intereses dos emisores da información) e sensoriais (vista, ouvido, tacto) que existen entre a realidade e a información percibida por nós. Non podemos esquecer que o examen da realidade social e ambiental implica unha análise previa das fontes de información. Unha tarefa que pode levar aparelhado un estudio interdisciplinar con outras materias e profesorado.

Outro reto que aparece no horizonte dos primeiros anos do século XXI é o acceso á información, en especial a través das *redes informáticas*. Así os datos da poboación que utiliza internet é moi desigual, pois no mundo desenvolvido estaba situado, segundo as estatísticas oficiais, nunha taxa próxima a dúas persoas de cada cinco, mentres que nos subdesenvolvidos non chegaba a un de cada mil persoas. Algo que se pode comprobar na estrutura de servidores e redes de internet¹⁷ e no dominio das empresas máis importantes do sector.

Ademais, e isto é moi importante, o acceso á información engaiola ás persoas, pois entenden que deste xeito son máis libres. O alumnado non é quen de diferenciar entre as posibilidades de acceder a unha morea de datos e a interpretación dos mesmos a partir das súas teorías. Unha idea que vai unida á falsa expectativa dunha cultura universal cidadán, como si aquel que poidera entrar na rede xa ten conseguida a súa condición de cidadán.

Os cambios escolares e familiares

A nova xeira histórica que se inicia en Portugal e España a partir dos anos setenta coincide coa crise do capitalismo industrial, o que incide en novas relacións sociais e laborais. Ao mesmo tempo para regular o desemprego e fomentar o traballo en precario utilízase o sistema escolar: os estudos profesionais e o alongamento da idade escolar, tanto nas etapas obrigatorias como non. Isto vai significar un maior grao de dependencia dos

¹⁶Tan só como referencia que traballamos podemos subliñar o estudio de Jesús Romero sobre os medios informáticos e a didáctica da Historia e o que fixemos José I. Madalena e eu mesmo sobre os medios audiovisuais: ROMERO MORANTE, Jesús. *La clase artificial. Recursos informáticos y educación histórica*, Madrid: Akal, 2001, MADALENA CALVO, J.I. e SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. La utilización de las diapositivas en el marco de un proyecto curricular de Geografía para la ESO, *Investigación en la Escuela*, 1993, nº 21, pp. 91-105.

¹⁷Os datos da web do enderezo electrónico: www.cybergeography.org/atlas permiten comprobar os grandes enlaces entre servidores e as principais rutas de internet.

nenos e adolescentes da custodia escolar, polo que o sistema elitista entra nunha profunda crise, que se correlaciona coas novas pautas de socialización no seo familiar e coa invasión da cultura dos medios de comunicación no fogar. Por último, a chegada de inmigrantes e a formación de guetos nas periferias das cidades aumenta o risco de seregación social e retroceso na conquista dos dereitos cidadáns.

Entendemos que isto condiciona **novos obxectos de estudio**. A chegada de inmigrantes a España e Portugal ofrece un reto básico para o ensino da xeografía e para todo o sistema escolar. Por unha banda, xorde o risco da segregación escolar e privatización do espacio público educativo: arguméntase que o alumnado extranxeiro baixa os niveis escolares e os fillos dos “españóis e portugueses” van perder oportunidades no mercado laboral competitivo; isto xenera unha fuxida dos centros escolares de parte do alumnado que proceden das chamadas clases medias. Por outra, as actitudes xenófobas se reproducen nas aulas, o que pode ocasionar un aumento da conflictividade e que confirmaría a visión negativa das aulas dos centros públicos¹⁸. Fronte a isto a actitude do profesor de xeografía e do mesmo saber educativo ten que ser combativa. Necesitamos un compromiso social coa cidadanía desde a Xeografía escolar.

Para isto fai falta **rachar cos límites do saber escolástico**. Hai que influir na creación dunha cultura escolar a través de novos mecanismos, como é o caso do proxecto curricular do centro escolar ou as áreas transversais. Son consciente do risco de transformar estas consignas de marketing escolar en burocracia escolar, pero tamén é posible un ensino e unha aprendizaxe diferentes, e isto é o reto profesional e humano. A análise do contexto xeográfico onde se sitúa o centro escolar permite diseñar unhas metas educativas para a comunidade escolar, aínda que existan obstáculos personais (colegas que non o aceptan) e institucionais (falta de autonomía do consello de xestión do centro escolar). Non obstante, sabemos que existen experiencias que facilitan a integración do espacio escolar no conxunto cidadán¹⁹.

Outro ámbito onde é posible a participación da xeografía como saber cidadán é o que se corresponde coa pro programación de unidades didácticas para o ensino de áreas opcionais ou de libre configuración, como foi o caso da aula-escola en Portugal e o taller do xéografo e historiador en España. Todas estas experiencias nos permiten apreciar os novos retos da xeografía como materia que forma para a cidadanía crítica desde o seu corpo de coñecementos. Así podemos mostrar a utilidade do saber escolar, e máis especificamente do xeográfico, ao noso alumnado.

Pero aínda máis visible para o alumnado é a diferenciación persoal que se establece entre eles no acceso aos bens de consumo. No mundo occidental, onde se ensarillan España e Portugal, a presión das grandes empresas sobre os consumidores máis febles, como é o caso de nenos e adolescentes, é enorme, pois iso supón unha estratexia para aumentar o consumo e por tanto a expansión económica. Isto significa que dentro dunha clase dun centro escolar xa existen *diferencias sociais*, como consecuencia da distinta accesibilidade aos bens mercantís de consumo. O acceso aos bens de consumo simboliza, por outra parte, o logro do dereito da cidadanía como cliente, que é a expresión da liberdade tal como se

¹⁸En cidades de España os índices de poboación inmigrante pode chegar ao 20%, como é o caso do Instituto Ballester Gozalvo en Valencia, onde eu traballo.

¹⁹Referímonos a experiencias de programación a partir das comunidades de aprendizaxe entre familias e profesores nalgúns lugares de Aragón, Catalunya ou Euskadi, ou a realización de tertulias, conferencias e exposicións escolares onde participan veciños e familias, como no caso de institutos de Valencia.

entende no modelo liberal. Unha liberdade que está hipotecada no material (cos bancos) e no cultural (cos media). En consecuencia, o estudio do tempo libre, dos espazos culturais, comerciais e dos servizos públicos forman un obxecto de estudio que permite facer un *estudio crítico* desde a xeografía.

Estas diferenzas sociais poden aumentar no seo das familias con máis problemas económicos ou con menos capacidade de atención para os seus fillos. A composición familiar ten mudado moito nos anos finais do século XX. Aumenta a porcentaxe de nenos e nenas que viven só cun pai ou cunha nai, medran os desplazamentos diarios casa-traballo e o tempo deste para o conxunto familiar, polo que diminúe o ámbito de comunicación familiar e por tanto a socialización primaria. Velaí un segundo asunto que pode ser convertido nun eixo de educación xeográfica: recuperar a escala xeográfica familiar, o fogar, para avaliar os asuntos mundiais: *o espazo doméstico* material (a casa), o reparto das tarefas familiares (que da como resultado unhas primeiras marxinas de carácter sexista), a composición dos entes familiares, as pautas de consumo dos adolescentes, os comportamentos demográficos nos diferentes países, as preocupacións familiares respecto da propiedade do seu fogar, etc.

Tal como quixemos mostrar nos exemplos anteriores, as mudanzas nas relacións sociais e no mesmo espazo público educativo condicionan a evolución da investigación teórica sobre a xeografía. O que defendemos é unha concepción do ensino da xeografía que combine unha escolma dos obxectos de estudo a partir das preguntas básicas, que se pode facer unha cidadanía crítica, xunto cun corpo de conceptos e procedementos propios da materia que permita realizar un estudio riguroso no curriculum escolar.

3. AS RESPOSTAS ESCOLARES

Desde os anos cincuenta do século pasado asistimos a un cambio gradual, desde unha concepción do sistema escolar para as élites ata un sistema escolar que debe formar a un conxunto moi superior de persoas, pois son as que se desplazan desde o medio rural ata as grandes cidades (Lisboa, Porto, Madrid, Barcelona, Bilbao, Valencia) e que se van ensarillar na dinámica laboral dos sectores industriais e comerciais. A demanda dunha maior preparación técnica trata de facerse compatible coas demandas políticas das dictaduras de Salazar e Franco, que procuraban que o ensino, en especial da historia e xeografía, formara bós patriotas.

A Xeografía correspondía co estudio do territorio, procurando definir os caracteres homoxéneos que diferencian a unha patria do resto do mundo, ao mesmo tempo que xeneraba un sentimento de orgullo de pertencer a un antigo imperio colonial. A creba das dictaduras (25 de abril de 1974 e 20 de novembro de 1975) coincide co auxe da tecnoloxía didáctica que se coñece como a **programación por obxectivos**. Unha racionalidade tecnocrática que tamén afecta á organización das materias, pois no caso de España a xeografía e a historia quedan subsumidas nas ciencias sociais. Son os anos da programación por obxectivos e da aprendizaxe por fichas, de tal xeito que o ensino caeu nun mecanicismo eficientista.

Os anos oitenta supoñen momentos de cambio, debate e reforma do sistema escolar, o que vai afectar á definición da xeografía e historia. A partir dos anos finais deste decenio, a chegada das ideas pedagóxicas do **constructivismo** inciden na configuración da alternativa destas materias no ensino obrigatorio. Xorde entón un debate entre as posibilidades dunha aprendizaxe individual e unha programación de contidos para toda unha clase (docencia común, aprendizaxe individual).

Esta etapa coincide co fin do enfrontamento entre os dous bloques (estadounidense e soviético) o que xenerou unha etapa de confianza no proceso de expansión do capitalismo e de esperanza pola valorización dos dereitos individuais, como sucede na propia Carta Internacional da Educación Xeográfica de 1992. Con todo, o aumento das desigualdades dentro do proceso de globalización e a reivindicación de identidades culturais e relixiosas está no cerne de novos conflitos. Os fitos bélicos e terroristas (Palestina, Irak, 11-S de 2001, 11-M de 2004) representan unha nova xeira nas relacións espaciais e xeográficas. Igualmente as conferencias internacionais sobre o ambiente mundial (Río de Janeiro, Kioto) pón de relevo a importancia das relacións ecosistémicas planetarias.

No ámbito do ensino da xeografía estes cambios no escenario internacional coinciden cunha volta a unha **ideoloxía conservadora**, que no sistema escolar implica un reforzamento das posicións máis académicas. Así como podremos apreciar no caso da península Ibérica os programas confeccionados no inicio do século XXI reproducen un conxunto de temas que reproducen unha síntese do saber universitario e non tanto unha secuencia de actividades para tomar decisións con autonomía de criterio.

En España e Portugal os contidos de Xeografía aparecen tanto nas áreas de Coñecemento do medio como de Ciencias Sociais. Isto significa que a definición teórica desta materia no ensino móvese na mesma ambigüedade que nos inicios de súa institucionalización académica: un espacio intermedio entre as ciencias físicas e humanas. Nun caso trataría de explicar as interaccións ecolóxicas entre ser humano e natureza, noutro caso a súa función e reforzar o carácter de identidade cultural dos Estados-nacións e das diferentes porcións territoriais definidas como rexións.

No ámbito de España os contidos do área do Coñecemento do medio (ver cadro 2) apenas cambia entre 1991 e 2003, en todo caso desaparecen as mencións explícitas ás actitudes e procedimentos. En todo caso ten máis importancia a estrutura da Etapa Primaria (de 6 a 11 anos de idade), pois agora ráchase coa estrutura de ciclos e propónse outra de cursos anuais. Unha concepción que reforza o fío organizador dos temas aillados e non tanto o desenvolvemento das competencias. En ambos os dous casos os contidos de xeografía son semellantes: descripción do medio entendido como territorio e paisaxe, con algúns engadidos que fan referencia ao tempo libre ou ao desenvolvemento sustentable.

Cadro 2. Bloques de contidos na área do Coñecemento do Medio en España nos 1991 e 2003

BLOQUES E CONTIDOS NO ANO 1991	BLOQUES E CONTIDOS NO ANO 2003
A PAISAXE. Grandes paisaxes locais e do mundo. Cartografía. Conservación paisaxe	O Universo. O sistema solar. A representación da Terra: mapas e imaxes.
MEDIO FÍSICO: Elementos do medio. Elaborar gráficas. Valorar o auga	O ciclo da auga. A superficie terrestre. O solo. O tempo atmosférico. O clima.
POBOACIÓN E ACTIVIDADES. Poboación, sectores produción. Análise de inquéritos. Valoración do ocio/traballo	Os servizos públicos. O ocio e o tempo libre
ORGANIZACIÓN SOCIAL. División política de España, a U.E. Planificar entrevistas. Rexeitar discriminación	España e a súa diversidade paisaxística. A poboación de España. Fontes de enerxía. Desenvolvemento sustentable
MEDIOS COMUNICACIÓN. TRANSPORTE. Redes e medios. Planificar itinerarios. Impacto da tecnoloxía	

Fonte: Elaboración propia sobre BOE 26 de junio de 1991 y BOE de 2 de julio de 2003

A XEOGRAFÍA E A EDUCACIÓN DA CIDADANÍA

No caso de Portugal temos una organización semellante, pois para o primeiro ciclo de ensino básico (6-9 anos) propónse un estudio do medio en relación coa bioloxía e outras ciencias sociais, mentres que para o segundo ciclo básico (10 e 11 anos de idade) váise propoñer o estudio da historia e da xeografía de Portugal. Unha organización que non muda entre 1989 e 2001, como se pode comprobar no cadro 3.

Cadro 3. Organización dos contidos xeográficos en Portugal
no 1º e 2º ciclo de Ensino Básico (6-11 anos idade)

	Ano 1989	Ano 2001
1º ciclo (6-9 anos)	O meio: a descoberta de si mesmo. Natureza/Sociedade	O meio local: Geografia e outras ciencias sociais
2º ciclo (10-11 anos)	Historia e Geografia de Portugal: lugar de passagem e fixação	Historia e Geografia de Portugal

A organización de secundaria é onde se aprecian máis cambios nos casos de España e Portugal (ver cadros 4 e 5). No caso español apreciamos unha volta a unha concepción da xeografía como asignatura que describe os feitos do planeta terra nunha morea de temas un tras outro. Acentúase a identidade da xeografía dentro da área de ciencias sociais a partir dunha concepción tradicional desta materia. Non existe a necesaria interconexión entre elementos, tal como aparece no espazo xeográfico. A exhasutividade dos contidos revela un modelo de curriculum claramente **enciclopédico** e pouco relacionado cun modelo de explicación a partir de problemas. Igualmente a distribución dos temas por cursos acentúa a segregación da realidade ecoxeográfica nunha morea de xeofactores aillados.

Cadro 4: Comparación dos contidos de Xeografía en 1991 e 2000 na Educación Secundaria Obrigatoria

CONTIDOS DE 1991 (Etapa)	CONTIDOS DE 2000 (cursos)
Iniciación aos métodos xeográficos	O planeta Terra: os seus movementos e a súa representación cartográfica (1º)
O medio ambiente e a súa organización	Os elementos do medio: relevo, clima, vexetación, augas (1º)
A poboación e os recursos	Os medios naturais e os recursos (1º)
As actividades económicas e o espazo xeográfico	Os riscos naturais (1º)
O espazo urbano	A poboación mundial (2º)
Espazo e poder político	As actividades económicas (2º y 3º)
Procedimentos: técnicas de traballo xeográfico (seis)	A cidade (3º)
Actitudes (tres)	O espazo xeográfico español (3º)
	O espazo mundo e os seus problemas (3º)

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

No caso de Portugal pasamos dunha organización en que a xeografía aparecía como materia autónoma a procurar unha maior relación coa Historia, de tal maneira que se propoñen para o ano 2001 uns contidos para toda a etapa, mentres que no ano 1989 a xeografía aparecía en sétimo e noveno curso. É dicir, observamos unha organización inversa ao caso español, pero coa mesma concepción da materia escolar: descripción da terra como un conxunto de xeofactores de carácter rexional. A lectura das orientacións didácticas manifestan unha **ambigüidade** entre a exposición de temas **enciclopédicos** e as **competencias** dos obxectivos, tal parece como si existiran dúas realidades diferentes:

unha vontade de ler e interpretar a realidade xeográfica nos obxectivos e unha aprendizaxe dos conceptos xeográficos que permiten describir a variedade de paisaxes en diferentes escalas: Portugal, outros países, o planeta terra.

Cadro 5: Os contidos xeográficos en idades de 12-15 anos en Portugal

	1991	2001
3º ciclo ensino básico (12-15 anos)	Europa: dimensión e fronteiras. Organización do territorio e mobilidade de persoas, bens e información. Qualidade de vida desigual e equilibrio ambiental frágil. Mundo: distribución irregular de poboación e recursos. Interdependencia e desigualdades de desenvolvemento. Un planeta frágil.	A Terra: estudo, representación. O medio natural. Poboación. Actividades Económicas. Contrastes en desenvolvemento Ambiente e sociedade

Fonte: Ministério da Educação (1991) – *Programa de Geografía – Plano de Organización do Ensino-Aprendizagem*, Vol. II. Editorial do Ministério da Educação, Algueirão. Câmara, A. C. et al. (2001) – *Geografía: Orientações Curriculares 3º Ciclo. Documento de Trabalho*. Ministério da Educação, pol.

En consecuencia podemos concluir que os cambios acaecidos nas propostas de cultura escolar oficial, nos últimos anos do século XX e inicios do XXI, supoñen un retorno a posicións máis académicas e enciclopédicas do saber xeográfico. Desde o noso punto de vista podemos comprobar que a organización da área de coñecemento, cunha maior ou menor autonomía para a xeografía, non é un elemento básico, senón que o máis relevante estriba na concepción didáctica da materia: ensinar para plantear problemas ecolóxicos e sociais ou ben ensinar para difundir un conxunto de conceptos e feitos informativos sen relación aparente cos problemas do mundo actual.

4. OS RETOS E AS ALTERNATIVAS POSIBLES: O ESTUDIO XEOGRÁFICO DOS PROBLEMAS DO PRESENTE.

Se foi consistente a argumentación anterior, parece lóxico que a nosa alternativa didáctica facilite, ao alumnado, a comprensión do mundo no que vive, explicando axeitadamente os problemas máis relevantes. Pois a didáctica non consiste na formulación técnica duns contidos, senón que se corresponde cunha **metodoloxía** que ten unhas finalidades educativas.

Por iso cómpre recapitular sobre as finalidades do ensino da xeografía no umbral do século XXI, para que como profesores teñamos a oportunidade de discrepar e compartir a escolma de contidos didácticos que se nos propón desde as editoriais dos manuais escolares, pois de seguro que todos aceptamos os grandes principios educativos da lexislación escolar e o marco constitucional.

Igualmente este traballo didáctico leva ensarillado unha formación en habilidades de carácter instrumental, polo que o profesorado ten que coñecer as técnicas propias da **investigación xeográfica**, para saber aplicalas na aprendizaxe do seu alumnado. E isto presupón unha reflexión sobre o seu uso, que estará condicionado obviamente por unha determinada metodoloxía didáctica. Por iso defendemos que a presentación das técnicas de traballo deben realizarse no intre en que se necesiten, como consecuencia dunha decisión

metodolóxica²⁰. En calquera caso, o uso das técnicas e a escolma dos contidos didácticos debe ser continuamente avaliado, pois deste xeito podemos innovar con máis certeza e dun xeito intersubxectivo.

Os problemas sociais e os problemas escolares. Finalidades educativas na escolma dos contidos didácticos.

Todo o que temos escrito ata este intre pode ser considerado como unha digresión sobre a natureza dos tempos, ou ben unha reflexión sobre a incapacidade da xeografía para dar resposta aos problemas de aprendizaxe dos alumnos do século XXI. Pero se somos capaces de concretar as metas e declaración de boas intencións en actividades didácticas de aula, podemos contar cunha praxis escolar que poda ser avaliada correctamente. Será neste contexto onde deben precisarse as aportacións da xeografía, tendo en conta as idades dos alumnos, aos que se dirixen as tarefas e as posibilidades docentes nos marcos escolares precisos (Ciclos e Etapas educativas). Como temos defendido máis dunha vez, é necesario realizar un “trasvase” entre as percepcións e intereses dos profesores, como personas adultas con determinadas ideoloxías, e as necesidades dos adolescentes como cidadáns²¹. En concreto, entendo que desde a xeografía hoxe pódense aportar coñecementos relevantes en problemas como:

- * *non todos os seres humanos teñen un lugar onde resguardarse das inclemencias do tempo atmosférico e desenvolver a súa vida privada*
- * *os sentimentos sobre un territorio utilízanse para potenciar políticas localistas e nacionalistas que dan lugar a marxinationes e conflitos*
- * *a internacionalización das comunicacións e do mercado financeiro crea unha “falsa cultura” de carácter universal onde aparentemente todos os seres humanos son iguais*
- * *non todas as persoas dispoñen dun traballo onde desenvolver as súas competencias físicas e intelectuais*
- * *alguns países son explotados por outros a través de relacións comerciais inxustas*
- * *no crecente proceso de urbanización hai colectivos de persoas que viven en situacións de marxination social xunto a outras que dispoñen de todos os medios económicos e materiais ao seu alcance*
- * *nalguns países o crecemento demográfico crea problemas de superpoboación, mentres que noutros condiciona o proceso de envellecemento*

²⁰ Isto significa que non consideramos acertada a estratexia de utilizar unha ou dúas semanas co estudio de climogramas, pirámides de idade, escalas e localización, como propoñen moitos manuais escolares para o inicio dos cursos de xeografía. Nós entendemos que deben aparecer no interior dun problema educativo, que da lugar a que necesitemos contidos conceptuais e instrumentos técnicos. Algo que coincide no caso de Portugal, pois as orientacións pedagóxicas para o ano 2001 indica que as actividades sobre a representación da terra deben estar sempre situadas en primeiro lugar.

²¹ Entendemos que este “trasvase” guarda unha certa semellanza coa denominada trasposición didáctica, pero no noso caso pensamos que non é a difusión do coñecemento científico *per se* o que constitue a esencia da aportación xeográfica, senón saber difundir unha determinada *mirada* sobre a realidade social e ambiental, cuestionando a realidade aparente. En relación con estas proposicións temos desenvolvido o proxecto Xea-Clío. O lector interesado pode encontrar máis información no meu artigo Los proyectos de innovación didáctica: El caso del proyecto Gea-Clío y la didáctica de la Geografía e Historia, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y sociales*, nº 13, Valencia, 1999, pp. 55-80, así como no libro de PÉREZ, P. RAMÍREZ, S. y SOUTO, X.M. *¿Cómo abordar los problemas sociales y ambientales desde el aula?*, Valencia, Nau Llibres, 1997.

- * *o pouco respecto aos outros compoñentes do ecosistema mundial fai que o ser humano poña en risco a estabilidade do planeta*
- * *os recursos ambientais (terra, auga, aire) sufren un proceso de privatización e mercantilización que determina a presenza de grandes espazos de ocio.*
- * *a oferta do ocio xenerou unha actividade empresarial turística que provocou importantes impactos no medio.*
- * a continua mercantilización dos recursos ambientais xera desigualdades no acceso aos bens ecolóxicos

A lista de problemas que acabamos de resumir, seguramente é aceptada por calquera político que teña responsabilidades públicas, e incluso é compatible coas declaracións de intencións legais que aparecen nos diferentes decretos e ordes ministeriais, tanto no caso dos países europeos como nos iberoamericanos, segundo coñecemos por experiencia persoal como por referencias bibliográficas²². Pero, ao mesmo tempo, pode afirmar que estes obxectivos non se materializan nuns contidos escolares coherentes, senón que estes adoitan reproducir unha síntese do saber académico, ou da cultura oficial, e que poucas veces guardan relación coa anterior declaración de intencións. E aquí aparece o **compromiso social do docente**, pois debe saber cómo vencellar aquelas declaracións a unha selección coherente de contidos e non buscar excusas na imposición dunhas determinadas normas ministeriais, ou no comportamento do alumnado, como a miúdo escoitamos nas salas de profesores. E son consciente dos moitos mecanismos sutiles que existen para mediatizar as decisións dos profesores no intre de desenvolver un programa escolar, pero tamén dispoño exemplos de bós profesores que souperon mostrar e razoar o seu proceso de selección de contidos. E neste punto é fundamental dispór dalgunhas certezas sobre a metodoloxía.

O primeiro que nos interesa subliñar nesta *alternativa metodolóxica* é a secuencia da programación didáctica. Entendo que ún dos erros máis graves reside na ausencia de relación entre as finalidades e os contidos como consecuencia da diferente lóxica que se utiliza: boa vontade nas finalidades escolares, selección académica nos contidos didácticos. Por iso o que propoñemos é ensarillar na mesma lóxica ambos dous procesos. Para isto fai falla escoller unha metodoloxía que sexa coherente.

A alternativa metodolóxica que propoñemos implica unha *secuencia de traballo* cuns fudamentos teóricos. En primeiro lugar, a escolma dos contidos, que como acabamos de ver é consecuencia da cosmovisión que tén o profesorado, máis a posibilidade legal das normativas oficiais e o coñecemento que dispoña sobre as investigacións científicas arredor dos asuntos sociais destacados. A fundamentación teórica reside nos moitos e valiosos traballos realizados desde as didácticas específicas (R. Driver, F. García, D. Gil, R. Porlán, J.I. Pozo entre outros) respecto á definición de problemas escolares e secuencia de actividades didácticas para resolvelos. Un problema escolar pode definirse, entón, como aquela situación de aprendizaxe que se caracteriza polo descoñecemento non só da solución ás preguntas formuladas, senón tamén do camiño para poder chegar a unha solución axeitada. Para nós, o propiamente xeográfico e socioambiental reside na mesma formulación das preguntas, que son consecuencia da preocupación cidadán do profesorado, que nos preocupamos por coñecer os intereses, expectativas e angurias das persoas coas que

²² Nos casos de España e Portugal coñecín cun certo detalle a formulación da declaración de intencións educativas. Para outros países utilicéi como referencia os comentarios de autoridades educativas que subliñaban a importancia da educación no desenvolvemento dos seus países.

convivimos, en primeiro lugar a do noso contorno social (alumnos, familias, cidadáns do mesmo país) e logo a raza humana e o planeta Terra.

As preguntas poden proceder dunha intuición subxectiva, pero nós pensamos que debe estar avalada por unha reflexión intersubxectiva, a poder ser dun grupo de innovación didáctica, ou en calquera caso en contraste coa bibliografía existente sobre os asuntos delimitados²³. En consecuencia, os profesores dispoñemos dun corpo de coñecementos que nos permiten acotar as preocupacións humanas na explicación das relacións sociais e co medio no que vive. Pero tamén é preciso pasar destas ideas a unha secuencia de actividades didácticas, para que o alumnado non teña tantos obstáculos na súa aprendizaxe. A emancipación e autonomía persoal constrúese desde o traballo personal e non a partir do que chega feito, pero nesta construción persoal hai atrancos e o labor do profesor consiste en desbotar do camiño estes obstáculos.

Un dos debates que ten orixinado máis ríos de tinta na xeografía española é o papel do medio local na aprendizaxe escolar. Como se sinalou na primeira parte, o estudio da localidade apareceu como unha constante no ensino da xeografía, tanto como criterio para secuenciar as actividades (desde o próximo ao lonxano) como na socialización dos individuos respecto ao marco administrativo de seu. A nosa posición respecto a estes problemas xa foi exposta en diferentes lugares²⁴ e mudou como consecuencia da experiencia e lecturas realizadas.

Á altura deste inicio de milenio entendo que, desde unha perspectiva investigadora e docente, non podemos ocultar que o funcionamento do ecosistema mundial está moi vencellado á interrelación entre as escalas universais e locais. As cidades son lugares de difusión do sistema capitalista e concentran o poder económico e político, pero tamén compiten entre sí por conseguir maiores oportunidades no funcionamento do sistema, son as fortalezas que aparecen nos clásicos estudos DAFO²⁵. Isto significa que existen diferentes estratexias das burguesías locais para ensarillarse na dinámica global, de tal xeito que ás veces interesa subliñar os valores locais a través da mercadotecnia territorial, entre outras, as características de internacionalización dos centros urbanos. Por tanto, o territorio é utilizado desde diferentes perspectivas, o que téñ unha proxección educativa, como imos ver no seguinte cadro.

²³ Por iso no proxecto Xea-Clío acudimos a diferentes especialistas na investigación dos problemas sociais e ambientais para facer unha “posta ao día” dos coñecementos existentes sobre os problemas que nós queremos traballar cos nosos alumnos. E así facemos os libros do profesor.

²⁴ Tanto para os estudos de Educación Primaria como de Educación Secundaria temos analizado unha morea de experiencias procedentes de grupos de innovación, de editoriais e de programas oficiais. Un comentario sintetizado pode atoparse no meu libro de síntese sobre o ensino da xeografía (Souto, 1999). Igualmente outras persoas, como A. Luis ou L. Urteaga, analizaron desde hai polo menos vinte anos esta interrelación entre o medio local e o ensino da xeografía desde unha perspectiva crítica.

²⁵ DAFO son as siglas que se utilizan habitualmente nos estudos de socioloxía e economía para avaliar as debilidades, ameazas, fortalezas e oportunidades das cidades.

Cadro 6. Relacións entre os proxectos sociais, a funcionalidade do territorio e as finalidades educativas.

<i>Proxectos sociais</i>	<i>Funcionalidade do territorio</i>	<i>Finalidade educativa</i>	<i>Exemplos de xeografía escolar</i>
Identidade territorial patriótica	Facer visibles os elementos de seu específicos	Educación no patrimonio colectivo. Diferenciar uns pobos dos outros	A xeografía dos nacionalismos (estatais ou non)(p.e.Catalunya, España) Xeografía rexional clásica
Desenvolvemento sostible	Equilibrio entre o ambiente e o crecemento	Educación nos valores ambientais	Dinamarca, Grupo IRES (Sevilla) Ecoxeografía
Modernidade internacional	Accesibilidade, áreas de xerarquía urbana	Educación nas políticas de innovación tecnolóxica	Xeografía cuantitativa. Geography in Urban Age
Placer estético, espazo vivido	O lugar como construción persoal.	Educación para o goce ambiental. Subxectivismo	Xeografía humanista. Algúns anarquismos bucólicos
Defensa dos intereses colectivos	O espazo como conflitos de intereses	Educación para a comprensión dos factores Cidadanía territorial	Xeografía radical. Algunha xeografía da percepción. Xea-Clío, outros grupos de Fedicaria

En consecuencia, non é a secuencia dos contidos ou das actividades didácticas, nin tampouco a pretensión de xustificación teórica de carácter psicoloxista as que marcan unha programación escolar desde o máis próximo ao alumno. Isto por dúas razóns: en primeiro lugar porque habería que demostrar que son máis fáciles os estudos da xeomorfoloxía local que as transformacións das grandes áreas; en segundo, porque a proximidade afectiva e vital non se mide por metros de distancia física, senón pola influencia que teñen as imaxes territoriais na mente dos alumnos. E neste caso hai unha continua interrelación de escalas, como tamén sucede no primeiro dos factores anteditos.

Os condicionantes da práctica

Os profesores e profesoras que traballamos no ensino estamos condicionados na nosa toma de decisións polos tempos e espazos dos centros escolares. A cronoloxía do curso escolar, así como os tempos de cada aula (45, 50, 60 ou 90 minutos), determina a programación docente, os xeitos de explicar unha materia e organizar as actividades. Por iso é moi importante que no “tempo” da programación podamos albiscar algunhas alternativas ás normativas oficiais, que se manifestan nos Diarios Oficiais, coa súa regulamentación, e nos manuais escolares, que procuran lexitimar a cultura dominante por vía da publicidade mercantil. Por iso unha alternativa tamén debe configurar un tempo para as unidades didácticas e para os agrupamentos escolares (p.e. determinando o traballo en grupo)

Fronte a esta posición dominante existe a posibilidade de crear grupos de traballos, **proxectos curriculares**, tal como nós intentamos no caso do grupo Xea-Clío, que está funcionando en Valencia e outras cidades desde 1989²⁶. Desde a nosa interpretación dos

²⁶ PÉREZ ESTEVE, P.; RAMÍREZ MARTÍNEZ, S; SOUTO GONZÁLEZ, X.M. *¿Cómo abordar los problemas ambientales y sociales desde el aula?*, Valencia, Nau Llibres, 1994. Unha valoración do proxecto Xea-Clío pódese consultar nas ideas que xa temos exposto na revista informática *Biblio 3W* de la serie informática *Geocrítica*, número 161, (<http://www.ub.es/geocrit/menu.htm>), así como na revista *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, núm. 13, 1999, pp. 55-80.

cambios educativos entendemos que estes prodúcense con maior garantía de éxito cando teñen un soporte social, para o que se necesita un período mínimo de dous anos de reunións, para poder fixar as metas teóricas e deseñar un plano de traballo. Un grupo social que relacione a reflexión teórica coa praxis didáctica, entendida esta como a creación de cursos e seminarios de formación do profesorado e materiais didácticos para ser aplicados no aula.

Igualmente as relacións persoais cos colegas determinan os proxectos educativos e as programacións de cada materia escolar. Neste sentido temos que sinalar que existen máis obstáculos para levar adiante unha investigación e reflexión didáctica desde grupos do propio centro escolar, pois a burocracia das institucións e documentos escolares dificultan a posta en práctica dun proceso de investigación. Un dos problemas básicos na práctica escolar é definir os contidos en relación coa concepción que se teña da materia. E iso implica unha reflexión sober o carácter específico do ensino xeográfico.

Dicía hai uns anos a profesora Moreira da Silva que o ensino da xeografía debería saber ultrapasar os fins xenéricos educativos e centrarse nos máis propiamente xeográficos, como a organización do espacio, ou a valoración dos recursos naturais²⁷. Sen contradicir esta afirmación entendemos que hoxe é máis importante analizar en primeiro lugar cál poden ser as aportacións didácticas da xeografía no ensino escolar básico. Isto desde dúas perspectivas fundamentais: en primeiro lugar polas demandas sociais, e máis especificamente escolares, como dixemos, e nun segundo lugar desde a propia evolución da ciencia xeográfica, en proceso de constante mutación. Concordamos coa profesora María Fernanda Alegría en definir a utilidade da xeografía como unha utilidade a longo prazo, un construír racionalmente a visión do mundo que teña en conta a localización (“o preço da deslocação, o tempo da deslocação”) e a mobilidade de persoas, mercadorías e informacións (“a mobilidade de hoje exige a Geografia”)²⁸.

Pero o ensino da xeografía implica un posicionamento sobre os problemas actuais, que teñen un significado xeográfico indudable. Tal como subliña José W. Vesentini (2004; 10) esta perspectiva dos problemas mundiais non asegura a súa presenza nos programas educativos: “o momento actual (...) é de mudanças e reformulações, as quais (...) variam enormemente em razão de cada realidade nacional com o seu jogo particular de forças, de atores que possuem diferentes pesos e estratégias”. Neste sentido o papel dos profesores do ensino básico e universitario resulta fundamental, pois a construción do ensino da xeografía depende do seu compormiso social e do seu rigor no coñecemento sobre a evolución da materia e das ciencias da educación.

O desenvolvemento desta finalidade implica unha metodoloxía. Aquí xorde un erro moi común nos debates entre o profesorado, que é a confusión entre este concepto e as estratexias docentes que utilizamos para que poda aprender mellor un alumno. Unha metodoloxía é un camiño teórico que está trazado desde a perspectiva da innovación didáctica; enténdese que é posible mellorar a aprendizaxe do alumnado desde unha determinada secuencia de actividades, cuns materiais organizados e coa dirección dun profesorado experto. Neste caso se estima que o docente domina unha serie de estratexias, como son a motivación do alumnado pola lectura de noticias dos xornais, analizar un

²⁷ Rfr. MOREIRA DA SILVA, Rosa Fernanda. Ensinar Geografia, *Finisterra*, CEG, Vol. XXXII, nº 63, Lisboa, 1998, páxina 82.

²⁸ Utilizamos como referencia o artigo de ALEGRIA, María Fernanda. As recentes alterações no currículo obrigatório de Geografia em Portugal (1989-2001), *Finisterra*, CEG, XXXVII, nº 73, Lisboa, 2002, páxinas 81-98.

documental visual ou unha película para comparar ficción e realidade, realizar un xogo de simulación, plantear un debate, realizar unha saída... Son estratexias que lóxicamente estarán encadradas nas diferentes fases da metodoloxía, pois hai algunhas máis eficaces que outras en determinado momento; por exemplo non é o mesmo describir unha fotografía para coñecer qué estereotipos ten o alumnado antes de iniciar o seu estudio que analizar a mesma fotografía despois de ter realizado un estudio dos xeofactores que condicionan un territorio.

Por iso **metodoloxías hai poucas e estratexias moitas**. Se non temos isto claro confundimos a nosa vontade por mellorar a aprendizaxe coa responsabilidade da mesma, que corresponde ao alumnado. Igualmente se non somos quen de trazar un camiño teórico para alcanzar uns resultados podemos caer nunha situación de confusión e acumulación de datos e técnicas de traballo.

Non obstante, non podemos infravalorar as cualidades das técnicas de traballo específicas da Xeografía, pois permiten formar ao alumnado para interpretar a información exterior, organizar os datos e presentar sínteses e informes sobre diferentes aspectos da realidade espacial. No cadro 7 expoñemos un conxunto de técnicas de traballo que desde o noso punto de vista permiten a formación dunha persoa nun cidadán do século XXI, que sexa quen de tomar decisións sobre o seu futuro individual e os colectivos onde está ensarillado.

Cadro 7. Relación de técnicas de traballo de xeografía e proceso metodolóxico.

Técnica de traballo	Proceso metodolóxico de aprendizaxe para autonomía	Utilidade social do coñecemento
Confeccionar croquis, redacción libre sobre paisaxes	Percepción da realidade espacial	Comprender os filtros culturais e cognitivos na percepción xeográfica
Lectura cartográfica de diferentes lugares	Interpretación simbólica dos lugares do mundo	Interpretar as mensaxes dos medios de comunicación
Ordenar os datos nas escalas xeográficas axeitadas	Organizar os feitos nun guión de traballo e na escala precisa para a súa análise	Ter un método de traballo que nos permita enfrentarnos a unha morea de informacións
Comparar os datos. Obter números relativos, facer gráficas	Contrastar os datos de diferentes lugares para obter conclusións parciais	Ser capaz de extraer conclusións dos datos aillados
Redactar un informe xeográfico	Expoñer as ideas e saber relacionar coa vida cotidiana	Desenvolver unha actitude de tomar decisións para o futuro

Fonte: Elaboración propia.

Por iso é necesario unha avaliación do proceso seguido, tanto da aprendizaxe do alumnado, como da eficacia das estratexias docentes e os cambios producidos nas expectativas dos alumnos. No inicio desta conferencia, preguntábamonos por qué estudar xeografía a inicios do século XXI nunha sociedade ibérica que forma parte da Unión Europea. A nosa proposta, para o ensino básico, avanza nun camiño decidido cara a unha democratización do saber. Un saber que sexa útil para interpretar as mudas do noso tempo nos espazos mundiais, nun planeta terra que se move nun ecosistema fráxil e onde as actuacións humanas móvense baixo os intereses económicos e políticos moitas veces ocultos ou difusos. O enorme valor da xeografía consiste en clarificar estes factores que están por baixo da aparencia de liberdade de acción humana. Explicar un espazo xeográfico supón

desvelar os factores ambientais que favorecen, ou non, unha situación de desenvolvemento sustentable e permite tomar posicións que acochen un comportamento cívico compatible coa gobernanza política que se quere impulsar desde as institucións europeas.

Referencias bibliográficas

ALEGRIA, María Fernanda. Cambio políticos recientes en el currículo obligatorio de Geografía en Portugal. Desafíos para el siglo XXI, en DURBAN, Josep. *L'ensenyament de la Història i de la Geografia en temps difícils*, València: L'Ullal-Federació d'ensenyament de CC.OO., 2003, páginas 31-45.

CASTELLS, Manuel (2000). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 2: El poder de la identidad*, Madrid: Alianza Editorial.

CLAUDINO, Sérgio L. *Portugal através dos Manuais escolares de Geografia. Século XIX. As imagens intencionais*, Tese doutoramento inédita, Universidade de Lisboa, 2001, 799 páginas y 3 anexos.

HABERMAS, Jürgen (2000). *La constelación postnacional*, Barcelona: Paidós.

LUIS GÓMEZ, Alberto. *La geografía en el bachillerato español, 1837-1970*, Barcelona: Ediciones de la Universidad, 1985

MELCÓN BELTRÁN, Julia. *La enseñanza de la geografía y el profesorado de las Escuelas Normales (1812-1915)*, Barcelona: Consejo Superior de Investigaciones Científicas y Ediciones de la Universidad, 1989

MELCÓN BELTRÁN, Julia. La geografía y la formación de los maestros en España, 1836-1914, *Geocrítica*, número 83, Barcelona: Publicaciones de la Universidad, 1989

MOREIRA DA SILVA, Rosa Fernanda. Ensinar Geografía, *Finisterra*, CEG, Vol. XXXII, nº 63, Lisboa, 1998, páxina 81-86.

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. *Didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*, Barcelona. Ediciones del Serbal, 1999 (1ª edición 1998)

VESENTINI, José William. *O ensino da geografia no século XXI*, Campinas, S.P.: Papirus, 2004.