

LA CIENCIA Y LA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA: INVESTIGACIÓN GEOGRÁFICA Y ENSEÑANZA ESCOLAR

*The science and the didactics of the geography:
geographical research and scholar education*

Francesc CALVO ORTEGA¹
Universidad Católica de València

RESUMEN: La adecuada transmisión del conocimiento científico se sustenta, fundamentalmente, en una sólida formación científica y en una adecuada preparación didáctica en permanente interconexión. De ahí la importancia en formular la pregunta que afecta directamente a esta cuestión: ¿Cuáles son o deben ser las relaciones didácticas de la geografía con las ciencias de la educación, las epistemologías disciplinarias, las nuevas líneas de investigación en las ciencias de referencia, el conocimiento y la experiencia? La temática relacionada con la investigación y la formación geográfica se sitúa de lleno en el interior de la reflexión acerca de la complejidad de la formación en la universidad, de los docentes y del lugar que han de ocupar los resultados de la investigación en la enseñanza escolar con el objetivo de formar en los alumnos un sentido crítico, reflexivo y orientado a la acción como ciudadanos.

PALABRAS CLAVE: Conocimiento geográfico, didáctica, territorio, medio ambiente, competencias terminales, ciudadanía.

SUMMARY: The suitable transmission of scientific knowledge is based mainly on a strong scientific and didactic adequate preparation in permanent interconnection. Hence the importance today of the wording of the question that directly affect this problem: What are or should be the relations of geography teaching with sciences of education, disciplinary epistemological, new lines of research in science reference, knowledge and experience? The topics related to research and training geographic squarely within the reflection of the complexity of the university training, teachers and the place that should occupy the results of research in school education with the aim of forming in the students a critical, reflexive and oriented sense to the action like citizens.

KEY WORDS: Geographical knowledge, didactics, territory, environment, terminal abilities, citizenship.

¹ Profesor contratado doctor en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte, Campus Edetania. Dir: C/ Sagrado Corazón 5, 46110 Godella.

Históricamente, entre una geografía fundamental y una geografía de los docentes la *cisura* no ha sido tan inevitable como algunos pensaron que así ocurriría. No obstante, a principios del siglo XIX aparece en Europa un nuevo tipo de geografía escolar y universitaria cuya función tiene que ver más con lo cultural que con lo científico. Asimismo, bajo el pretexto de una ciencia “pura” –sobre la que se sustentaron las razones lógicas de la geografía fundamental–, se estableció un ámbito de conocimiento a partir del cual se investigaba con el fin de hallar la comprensión de las complejidades del espacio terrestre y sus transformaciones (el movimiento, la acción, las articulaciones territoriales, etc.). Lo importante de este acontecimiento histórico radica en que los geógrafos universitarios han progresado de forma diferente en cuanto al conocimiento científico que en su etapa formativa habían recibido. La razón principal está en que desde su inicio el sistema escolar moderno ha interiorizado una concepción de la geografía que en general se trata de una “versión académica”, estadística y bastante limitada de la geografía fundamental. Bajo el pretexto de la cientificidad, ha excluido del campo de sus preocupaciones curriculares todo aquello relacionado con la acción del hombre, las estrategias territoriales y el funcionamiento del poder en el espacio. Es decir, bajo la fundamentación de una geografía cuantitativa limitada a la física, se han eludido un gran abanico de fenómenos –que más allá de lo terrestre tienen que ver con la acción del hombre en el medio– y la geografía universitaria, cuya finalidad última ha sido la de suministrar conocimientos a la geografía escolar, sufre en cierto modo lo que Yves Lacoste ha denominado una «regresión epistemológica» (1990, p. 93 y ss.).

Saber escolar y saber científico

En este sentido, la reflexión acerca de la geografía y su enseñanza todavía hoy carece de una cierta intensidad en cuanto al esfuerzo por organizar una forma pedagógica que alcance los fundamentos del conocimiento disciplinar más allá de las reformas de los programas lectivos, las modificaciones curriculares de obligado cumplimiento –en la ESO y el Bachillerato– o los resultados de las investigaciones universitarias que en el campo de la didáctica se han llevado a cabo y que ha dejado en suspenso aspectos importantes relacionados no con los métodos sino con el saber geográfico propiamente dicho².

² Estas insuficiencias ya fueron denunciadas hace quince años por Christian Daudel (1994) que, en un intento de alentar un debate sobre la geografía como disciplina científica y su enseñanza en la escuela, propuso la realización de unos cuestionarios dirigidos a los docentes de la educación obligatoria en Francia con el fin de recoger la percepción general que de manera común o científica aquellos tenían sobre la enseñanza de la geografía.

El conocimiento, en este caso el saber geográfico –en las condiciones a partir de las cuales éste se produce, de las tendencias ideológicas, las circunstancias sociales y las problemáticas subyacentes a las fuentes del conocimiento–, es abordado desde el campo de la didáctica escolar con un especial sentido de la necesaria legitimidad reconocida por la ciencia geográfica, como el gesto que da validez al saber escolar y la posibilidad de ponerlo en circulación en los establecimientos educativos habilitados para ello. Así, el saber científico es el que otorga la condición de adecuado al saber escolar para ser transmitido a los alumnos, y el que a su vez desenmascara todo aquello de falso que puede haber en el conocimiento escolar, principalmente en la historia y en la geografía, no desde un punto de vista de las categorías de análisis, del sentido o la interpretación sino de la conveniencia de verificar los hechos, los acontecimientos, la realidad, en definitiva (cf. Audigier et al., 1994).

Por otro lado, el saber escolar proporciona conocimientos a los alumnos cuya fuente no está precisamente en la ciencia homónima, en este caso la geografía. Es decir, la economía, la demografía, la sociología, e incluso la historia, son disciplinas que aportan una serie de conocimientos a la enseñanza de la geografía. Y esto no es todo. En la actualidad las fuentes de información se multiplican a través de la red electrónica, Internet, y una buena parte de esa información es utilizada como documentación al servicio de los escolares que, *a priori*, no proviene de la ciencia geográfica aunque bastante a menudo se utiliza como una fuente que de una forma o de otra acaba ilustrando el discurso del profesorado. Son saberes escolarizables que al margen de la ciencia referencial se entremezclan con el saber que ésta proporciona pero que en un sentido cultural se acomodan a un nivel de semejantes características funcionales.

Del lado del conocimiento adquirido por los alumnos la cuestión se presenta desde una perspectiva *diferenciada*. El análisis se sitúa del lado del saber de referencia y en cómo les afecta en la propia producción de conocimiento, es decir, los procesos de representación de la realidad acoplados a sus experiencias vitales. Reconstruir las representaciones de los alumnos a través del saber geográfico supone una preocupación acerca de la evaluación de los mismos pues ésta nos proporciona un conocimiento lo más ajustado posible acerca de la elaboración de las situaciones de aprendizaje y de la posibilidad de poner en práctica nuevas modalidades didácticas.

Si en la actualidad la didáctica de la geografía parece tener la necesidad de interrogarse acerca del momento epistemológico en que se encuentra su modelo de enseñanza es a causa de la emergencia de una reflexión sobre la “educación para la ciudadanía” con importantes referencias geográficas a las prácticas sociales aún por precisar en su entramado teórico. Es en este sentido que queda aún por dilucidar una reflexión acerca de la recepción de la producción de resultados de las investigaciones en el contexto de una formación

basada en la práctica a través de la didáctica (Biddle, 1996). Llegados a este punto de inconcreción la complacencia pedagógica se diluye en programas que mezclan sin finalidad científica alguna esquemas extraídos de la psicología tradicional –el conductismo, principalmente– y una educación en valores barrada en el interior de un eurocentrismo compasivo que se propone diluir la pedagogía en una teoría de la educación que, consciente o inconscientemente, se macera en el debate sobre las nuevas tecnologías (TIC) adaptadas a la escolarización.

A distancia de esta situación en que la pedagogía se disuelve a manos de los propios pedagogos surge la necesidad de enriquecer un nuevo tratamiento de la cuestión reflexionando científicamente acerca del conjunto de parámetros a tener en cuenta según una aproximación al presente, más operatoria, para comprender los problemas que la sociedad se plantea resolver no desde la ciencia, pues no es esa su finalidad, sino desde una representación particular desde la cual poder redundar en el saber geográfico una plena dimensión política y cívica (Levy, 1999). Las modificaciones de las que ha sido objeto el saber científico en geografía señalan dos aspectos fundamentales en los que se implica directamente al saber escolar: el alejamiento de la definición que la establecía como el estudio de las relaciones entre la naturaleza y la sociedad y el recentramiento del objeto de análisis en la organización social del espacio.

Sin rehusar el estudio de la naturaleza, la geografía se ubica en una reconstrucción epistemológica que utiliza modelos y conceptos –centro, periferia, uso del espacio, ordenación del territorio, metrópolis, tecnópolis, gobernabilidad urbana, ciudad ocasional, ciudad-mercancía, etc.– (cf. Calvo Ortega, 2005) de la que emerge otro aspecto importante: el mundo debe observarse no tanto como un conjunto de espacios reajustados y de formas distribuidas y encajadas al modo de las piezas de un puzzle, sino más bien como un conjunto de lugares, líneas, superficies en las que se producen relaciones y se construyen redes y movilizaciones espaciales, territorializaciones y reterritorializaciones y polos de atracción y de repulsión. La geografía se establece como una construcción operatoria para comprender mejor los problemas a los que la sociedad debe enfrentarse.

La investigación en didáctica de la geografía

Partiendo de ahí se pueden formular una serie de preguntas entre las que destacan, por la urgencia del problema planteado, las siguientes: ¿qué tipo de relaciones habría que establecer entre la didáctica de la geografía con las nuevas tendencias de la investigación geográfica? Y en lo que se refiere a una enseñanza asociada a la formación para la práctica ¿cuál podría ser el estatus y el lugar de la didáctica en la formación de los profesores teniendo

en cuenta los aportes teóricos de la geografía? Por un lado, estas cuestiones se inscriben de lleno en la reflexión sobre los mecanismos de la formación universitaria del profesorado y el lugar de la investigación en el interior de esta formación y, por otro, en los debates contemporáneos acerca de la estructuración de la investigación científica en el ámbito de las Ciencias Humanas y Sociales –y muy especialmente en la pedagogía–, donde quedan establecidos con mayor o menor perspicacia los fundamentos teóricos de la didáctica.

El estudio de los procesos de producción de conocimiento que se generan tanto dentro como fuera del ámbito educativo, demuestra que en el caso de la geografía se ha llegado a constituir un campo académico aún siendo originalmente una disciplina escolar (cf. Goodson, 2000). Las disciplinas escolares presentan unas características propias diferenciadas de los discursos propiamente científicos y muchos de esos campos académicos se han ido desarrollando a partir de saberes y prácticas escolares. Así se manifiesta con claridad, en el interior de los contenidos educativos, la existencia de una cultura escolar que en su inmediatez es una construcción de la propia escuela en función de las finalidades que ella misma se asigna (Gvirtz, Larripa y Oría, 2004). Siguiendo este tema de reflexión, Rodríguez Lestegás (2002) propone que aceptar que la geografía escolar no es la traducción simplificada de una geografía científica –pues se trataría más bien de una creación particular y original de la escuela que responde a finalidades sociales que le son propias–, es una de las condiciones básicas que debería facilitar una didáctica renovada de la geografía en función de los problemas del conocimiento y de la construcción de aprendizajes significativos, funcionales y útiles para los alumnos.

Una vía específica de investigación se abre en este sentido en cuanto a la *epistemología* de la geografía escolar y su sentido histórico para reflejar lo más nítidamente posible la constitución de los saberes escolares. Hay que recordar que la didáctica de la geografía se constituye en “geografía” con la finalidad de enseñar, a su vez, *otra* geografía, otra forma de entender el mundo en permanente construcción. ¿Qué significa esto para la geografía escolar y la situación didáctica en la que actualmente pervive? En primer lugar, la geografía –como suele ocurrir con las demás didácticas aunque por razones de contexto educativo en la geografía todavía más–, se enfrenta a una problemática difícil de reconocimiento y legitimidad. Es decir, en la geografía escolar el problema suele estar en la geografía misma y para sostener una buena didáctica parece necesario ser un buen geógrafo ligado lo más cerca posible a la evolución de la comunidad pedagógica, de la que parte el fundamento epistemológico de toda didáctica, pues en ella se elaboran los instrumentos que permitirían recomponer una geografía escolar para el siglo XXI (cf. Roumégous, 2002). En segundo lugar, se trataría de precisar qué es un “conocimiento geográfico” que tiene por finalidad ser enseñado en un entorno escolar y que parece moverse entre dos polos: los saberes factuales (pertenecientes a la geografía

física) y los instrumentos intelectuales para analizar la realidad (conceptos operatorios). Esta definición compuesta del saber geográfico parece esencial para comprender la elaboración de los programas de educación secundaria en base a los estudios de casos. Antes de considerarse como poseedor de un conocimiento que ha de inculcarse a los alumnos, es preferible que el profesor de geografía facilite la solución de las cuestiones que los alumnos deben resolver haciendo honor a esa *finalidad cívica* de la que está dotada toda enseñanza escolar (Hugonnie, 1992).

En consecuencia, la geografía escolar de secundaria plantea aspectos que son comunes a la geografía social a través de los lazos interpuestos por las *intersecciones* epistemológicas y sociales de la didáctica. En este sentido, Jean-François Thémines (2006a) concibe el ejercicio docente como una *praxis*: una actividad que se relaciona con los sujetos y los transforma y no como un conocimiento preexistente que el profesor aplica enseñando. Aquí la cuestión está en saber de qué forma las prácticas docentes en la geografía implican directamente a los profesores, en sus relaciones con los conocimientos específicamente disciplinares. El análisis epistemológico de los discursos geográficos escolares es quizás la vía más idónea para una acercamiento de las prácticas docentes (Thémines, 2006b, pp. 58-59). El método de estudio de estos discursos está construido a partir de tres formas de pensar geográficamente el mundo en el interior de un mismo acto cognitivo que radicaría en pensarlo teniendo como referencia la Tierra. La primera forma consiste en un ejercicio de denominación en un marco descriptivo de los objetos. La segunda privilegiaría la medida y la ordenación con el objetivo de fundamentar la dimensión espacial de la tierra. Y la tercera puede ser calificada de ideal: exposición de un *sentido* dado en la co-presencia en el espacio, como un pensamiento de la unidad y la continuidad.

El conocimiento del espacio terrestre, basado en las tres formas de pensar el mundo, se cimienta en la vida del individuo y la construcción de su identidad. Precizando un poco, este proceso se apoya sobre dos categorías elementales de la relación de los hombres con el espacio terrestre. Se trata del "aquí" y el "allá". El "aquí" es para el ser humano la prueba fehaciente de la *existencia* y el "allá" la estructura geográfica de la alteridad, en el sentido de un *lugar* que está desprendido de las categorías representacionales de la propia vida cotidiana (Lacoste, 1986). Los programas de investigación acerca de las dinámicas sociales en el espacio urbano demuestran que un excelente método para analizar las relaciones entre las estructuras socio-espaciales y los comportamientos individuales es el de la *modelización* y *síntesis* de las relaciones complejas entre los actores sociales, en el interior de procesos de construcción de nuevos objetos espaciales, que se confrontan con los objetos territoriales impregnados de un conocimiento cotidiano del espacio.

Un ejemplo claro de esto que estamos diciendo es el papel jugado por los sistemas de información geográfica (SIG)³, que se presenta como conocimiento del territorio en la construcción material –ordenación y desarrollo de proyectos– y simbólica del territorio– representaciones y valoraciones normativas del paisaje–. Su utilización es cada vez más legítima por sus efectos de reducción de la incertidumbre a través del creciente control del entorno y un conocimiento sistematizado del mismo por lo que hemos de considerarlos como unas “tecno-estructuras” internas en el proceso de la acción social y la democratización del conocimiento (cf. Thériault et al., 2002). La pluralidad de la información y del conocimiento supone un *a priori* inexcusable frente a la instrumentalización de la enseñanza escolar, pues la finalidad de esta radica en proporcionar un conocimiento lo más objetivo y localizado posible de los objetos geográficos. Los SIG y su utilización por parte de los expertos debe evitar cualquier “confidencialidad cartográfica”, especialmente a nivel local, como argumento para ocultar información a los ciudadanos. En términos democráticos, una educación basada en una “semiótica gráfica” con acceso a una misma información cartográfica, a diferentes escalas, se hace indispensable para el pleno conocimiento de la ciudadanía acerca de las causas y los efectos espaciales en cuanto a todas aquellas decisiones que le conciernen: la urbanización y sus límites, las desigualdades sociales que provoca la política de la vivienda, las innovaciones en materia de medioambiente, etc. (cf. Di Meo, 1998).

Así pues, en cuanto a las representaciones cartográficas, la reflexión geográfica, ha indicado el geógrafo suizo Claude Raffestin (1987), no tendría como finalidad la representación de los objetos sino más bien el hacer explícitas las relaciones entre los seres y las cosas en la tierra. La pertinencia de la utilización de los sistemas de información geográfica así como otros métodos de conocimiento de las dinámicas espaciales está fundada sobre este proceso de unificación entre los objetos y las relaciones. De esta forma, el conocimiento científico producido por la utilización de sistemas técnicos como los SIG y los saberes cotidianos sobre el territorio interaccionan produciendo unos objetos como el efecto de procesos de una gran complejidad: los mediadores de las sociedades contemporáneas –que tienen influencia en la representación y valorización del espacio– se nutren de grupos locales y de experiencias individuales pero igualmente de formas y normas producidas en la lejanía, según procedimientos estandarizados de información (Debarbieux, 2004). Es decir, a las configuraciones epistémicas de conocimiento tradicional de los objetos geográficos se une el experto geográfico del territorio como un verdadero ac-

³ Entendiéndolos como un conjunto de principios y de métodos de referencia espacial utilizados para captar, conservar, transformar, analizar, modelizar y cartografiar los fenómenos y los procesos distribuidos en el espacio geográfico.

tor productor-detentador de un conocimiento diferenciado de los objetos espaciales frente al que los actores sociales deben tomar posición integrándolo como referencial, con el objetivo de mejorar el conocimiento de sus propios referentes espaciales⁴.

El concepto de *territorio* asume aquí una importancia fundamental. Presente ya en la reflexión geográfica de Claude Raffestin, a principios de los años ochenta (1980, pp. 127-199; y 1983), el espacio aparece identificado en una posición de “anterioridad” en relación al territorio. El espacio sería la realidad material preexistente a todo conocimiento y a toda práctica, establecido como objeto desde el que el actor social manifiesta un acto intencional según sus finalidades. Una vez que el espacio se convierte en el objeto de un proyecto de apropiación por parte de un actor, individual o colectivo, inmediatamente se transforma en territorio. Aunque el proyecto no es suficiente para hablar de espacio-territorio pues debe tener la forma de una estrategia. Las estrategias crean y modifican las propiedades del espacio y los territorios se construyen a través de la inclusión de los actores que participan en un mismo proyecto así como de aquellos que por exclusión no forman parte.

Angelo Turco, siguiendo esta idea de la geografía como la forma territorial de la acción social, sugiere el concepto de «territorialización» (1988, pp. 73-134), como el proceso en virtud del cual el espacio incorpora valor antropológico que no se ajusta empíricamente a la propiedad física de la tierra sino que la absorbe, la remodela y la remite en círculo en una forma y con una función culturizante, irreconocible desde una perspectiva puramente natural o esencial del entorno geográfico –que confundiría la territorialización con un proceso de acumulación lineal de artefactos culturales en la superficie de la tierra–. El propio Raffestin (1986, pp. 183-185) llamó a este proceso “territorialidad temporalizada”, un sistema de relaciones que depende de la variación de la cantidad de información materializada en un territorio concreto –menos significativo que el *territorio informacional* en materia de territorialidad–. La territorialidad se entiende aquí como una función de la información tecnológica, económica y política, el fruto resultante de unas actividades específicas y por tanto menos condicionada por lo regional –aquello que determina una identidad o un sentimiento de pertenencia– que por el flujo codificado de información.

Esta posición de carácter perceptivo de la geografía abierta al espacio puede ser contemplada como un mecanismo didáctico esencial para una comprensión de las representaciones sociales que se dan en el territorio, encontrando en la pedagogía un desarrollo del conocimiento ineludible al convertir

⁴ Los *objetos espaciales* se definen como entidades configuradas por procesos de conocimiento de carácter científico, entidades que permiten analizar los fenómenos observados en la realidad, mientras que los *objetos geográficos* son generalmente productos elementales de todo proceso social de objetivación del conocimiento terrestre.

al alumno en un sujeto activo en el *análisis crítico* del mundo que lo envuelve frente a toda visión geográfica que disimula el significado real del entorno (cf. Calvo Ortega, 2006). Este componente didáctico de la geografía se establece como un puente entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico: es decir, la geografía como saber inmediato y simple, inclinada al estudio de la complejidad de las relaciones entre los hombres y sus territorios y las implicaciones sociales que subyacen. Como parte de la didáctica de las ciencias sociales, la preocupación por las relaciones que entre sociedad y naturaleza se dan en el territorio representa para la didáctica de la geografía el establecimiento de un conjunto de conocimientos que más allá de los conceptos propios de la materia –la geografía fundamental–, se considera el contexto social y la comunicación interpersonal del alumnado como intrínseco al contenido mismo de la didáctica de la geografía, donde no sólo importan los resultados de las investigaciones científicas sino también el propio proceso de construcción del conocimiento (Benjam, 2002).

Análisis geográfico y educación para la ciudadanía

En las últimas décadas el deslizamiento progresivo de la geografía fundamental basada en las ciencias naturales hacia una epistemología recentrada en las ciencias sociales y humanas ha dado como resultado una modificación importante de los conocimientos de la geografía física que se enseñan en secundaria, ahora estudiados en favor de su integración en el interior de unas problemáticas más generales (medio ambiente, degradación de la naturaleza, cambio climático) que con frecuencia asocian la geografía con cuestiones derivadas de la contaminación a nivel global y la sustentabilidad del planeta a medio y largo plazo (Palacios y Rodrigo, 2006, pp. 49 y ss). Otro cambio importante está en la afirmación de la utilidad social de la geografía manifestada por el lugar ocupado por los geógrafos a través de la Geografía Aplicada. Considerados como una fuerza vital dentro de la sociedad, los jóvenes escolares son unos agentes importantes en los cambios del proceso formación lo que contribuye a modificar su visión del mundo. Pueden reunir diversos grupos en el seno de la comunidad y a través de ellos propiciar una dinámica de cambio en las mentalidades y en las conductas. Asimismo, los jóvenes pueden contribuir a la definición de la realidad socio-ambiental de una región determinada tal y como ellos la perciben y así contribuir a la identificación de los problemas de contaminación, a través de exposiciones o reflexiones críticas en los medios locales⁵.

⁵ Lo que queda claro después de una investigación de este tipo es que la puesta en práctica de conocimientos –representaciones e inquietudes de los diferentes grupos, de su relación particular con el territorio y de su cultura de referencia– ofrece un diagnóstico esencial para establecer las estrategias educativas apropiadas. Permite verificar, a su vez, el potencial educativo y movilizador de una exploración colectiva de la dimensión psico-social del problema: los procesos de críti-

En la enseñanza, los programas ponen cada vez más acento en la utilidad de los aprendizajes avalando a la geografía como una disciplina que permite la preparación del alumno para la reflexión y la acción (Mérenne-Shoumaker, 2003). El concepto de “competencias terminales” en geografía, según la propia Bernardette Mérenne-Shoumaker (1999, pp. 440-445), se sitúa precisamente en la necesidad de un recentramiento de los aprendizajes y una mejor organización de cara a los objetivos perseguidos: hacer inteligibles los espacios y las sociedades, tanto los más próximos así como los más lejanos, lo que debe permitir al alumno de la enseñanza obligatoria situarse en relación a los procesos de territorialización, y adquirir así un conocimiento (competencias disciplinares)⁶ y una forma de ser con la finalidad de actuar de manera responsable (competencias transversales)⁷, tanto individualmente como colectivamente (cf. Souto González, 1989).

Si constatamos que de un modo general los jóvenes poseen una autonomía limitada en cuanto a una confianza insuficiente sobre sus posibilidades de moverse por el espacio, está claro que su conocimiento sobre el medio no es el adecuado. Existen toda una serie de competencias terminales propuestas por el Laboratoire de Méthodologie de la Géographie, perteneciente a la Universidad de Lieja, que en su vertiente didáctica busca la comprensión geográfica del entorno por parte del alumno y la capacidad de orientar su acción en el espacio (cf. Partoune, 1998). Aquí, lo fundamental está en la adquisición de una *confianza* a través de la construcción de herramientas de conocimiento geográfico para medir el impacto del territorio en la vida cotidiana y la posibilidad de llegar a una conciencia de las problemáticas sociales que se dan en el espacio y, en definitiva, los modos en que la *ordenación del territorio* en la sociedad capitalista produce lugares segregados y conflictivos (López Sánchez, 1993).

El geógrafo francés Jean-Pierre Garnier (1982, 1989, 1996) lleva más de dos décadas sacando a la luz las estrategias de requisa del espacio por parte de poder, estrategias que sirven fundamentalmente para neutralizar las prácticas

ca y reflexión a través de las entrevistas, las discusiones de grupo y los talleres da la posibilidad a los participantes de situarse ellos mismos respecto de la problemática abordada, de intercambiar informaciones, observaciones, diversos modos de ver los problemas, de buscar la información de la que carecen, etc. (Sauvé y Godmaire, 2004)

⁶ Clasificadas en tres grupos: referencias espaciales, lectura de la organización territorial y conocimiento de los temas. La importancia aquí radica en disponer de referencias territoriales en relación a los cuales el alumno podrá estructurar su espacio-tiempo y situarse en él, plantear las cuestiones pertinentes y forjar sistemas de representación espacial significativos adaptables en función de los cambios que se suceden en nuestra sociedad.

⁷ Teniendo en cuenta que las competencias transversales hacen referencias a las actitudes, los procesos mentales y metodológicos comunes a las diferentes disciplinas, también hay que considerarlas como unas competencias que, en su campo de aplicación –más allá de la clasificación disciplinar–, se extienden hacia nuevos contextos donde el grado de transversalidad es diferente a la situación inicial.

sociales en el territorio y, en particular, las luchas populares manteniendo el encaje horizontal de las nuevas figuras del orden urbano: habitantes usuarios, consumidores –que acaban dando relevo en la sociedad a la histórica clase obrera– (cf. Calvo Ortega, 2010, pp. 52-59). El espacio se cierra para imponer un orden planificado en el que emerge como subterfugio ideológico la noción de “ciudadanía urbana” como objeto demográfico de sujeción a las políticas urbanas de dominación. Reconducir las relaciones de dominación y desenmascarar toda utilización ideológica de la “ciudadanía” parecen ser las tácticas más adecuadas de subversión frente a la libertad coartada y, por otro lado, para la reconstrucción de la autogestión territorial y de la democracia directa.

Localizar y situar los acontecimientos en un marco de referencias espacializadas, presentar una imagen personalizada de los territorios (barrio, ciudad, región, país), construir modelos espaciales a diferentes escalas y mapas de localización, interpretar un paisaje para comprenderlo como un elemento más del territorio, descodificar las diferentes formas de la organización del espacio en el mundo o saber negociar la ocupación y utilización del espacio, son algunas de las habilidades que mediante toda una serie de secuencias educativas establecidas por los docentes pueden llegar a adquirir los alumnos como preparación para una vida futura basada en la reflexión crítica y la acción social.

Reivindicar una geografía de la democracia remite sin duda alguna a la recuperación de una *geografía socio-política* (Bussi, 2001, p. 266). Poco utilizada por los geógrafos como campo de investigación ésta posee dos vertientes analíticas que a su vez se complementan (cf. Di Meo, 1998 y Raffestin, 1980). Teniendo el concepto de lo político como eje central del análisis, la geografía socio-política puede ser definida como el estudio de las organizaciones espacializadas en las que se ejerce el Poder y de los desequilibrios en las relaciones sociales que acompañan la cotidianidad de toda sociedad civil. También puede entenderse como el estudio de la asimilación del Poder al sentido común presente en cada acción de los individuos. En todo caso, hay un interés común en analizar los “juegos políticos” de la “participación” a partir de las interrelaciones de orden espacial entre las dos formas de (P)oderes que por su composición han de calificarse de sociales y políticas.

A propósito de la educación para la ciudadanía, aquello que la geografía puede aportar al conocimiento de los procesos democráticos, su funcionamiento en general y la práctica política a nivel específico, está en el hecho de que todo objeto geográfico susceptible de concernir al ciudadano sobre el cual le incumbe una decisión, hace necesario un razonamiento que vaya más allá de la mera dimensión ciudadana en torno a la que se generan ciertas opiniones que vehiculadas por los medios de comunicación desarrollan un examen superficial de la realidad (Mc Andrew et al., 1997, pp. 58-59). La formación cívica requiere una superación del nivel descriptivo y por tanto apostar por una analítica geográfica de las relaciones entre los territorios y la estructura de orden

que se impone en ellos aunque sin dispersar en el acto de observar la realidad una reflexión introspectiva muy característica de la geografía como disciplina.

Dejando al margen el aspecto doctrinal de toda teoría científica, la geografía y la educación para la ciudadanía encuentran en este límite epistemológico un ámbito de reconocimiento mutuo, de ahí que Michel Bussi afirme que la democracia es en esencia “anisotrópica” (2001, p. 269), es decir, una forma de convivencia cuya aplicación nunca es idéntica, ni en el tiempo ni en el espacio. Definida como un fenómeno anisotrópico, el acercamiento comparativo se convierte en necesario para la comprensión de toda experiencia democrática en la pluralidad de territorios de los cuales no hay un modelo único ni un único modo de desarrollo.

La organización socio-espacial de las formas de producción flexible implica a su vez la puesta en funcionamiento de nuevos modelos renovados de relaciones sociales que se centran en la *disminución* del poder de las clases populares y de los movimientos comunitarios y sociales, que luchan por una democracia de base no regulada por la aceleración de las innovaciones industriales ni impuesta por las estrategias comerciales de consumo obsesivo. De ahí la necesidad de superponer a la flexibilización del territorio –cuyo primer efecto es la reestructuración de la organización social con el objetivo de predisponerla a las nuevas dinámicas del capital–, otra espacialidad civil constituida en el territorio a través de una educación autónoma una vez rechazada toda inculcación de valores y de comportamientos adheridos al conformismo. Esta es la gran exigencia de una sociedad verdaderamente democrática: rechazo de una verdad impuesta como un mecanismo de orden instrumental y necesidad de un conocimiento de las instituciones y la forma como funcionan desplegadas en el territorio, esto es, necesidad de un conocimiento para el análisis y comprensión de la realidad social en la actualidad.

Bibliografía

- Audigier, F., Crémieux, C. y Tutiaux-Guillon, N. (1994). La place des savoirs scientifiques dans des didactiques de l'histoire et de la géographie, *Revue Française de Pédagogie*, 106, 11-23.
- Benjam, P. (2002). Didáctica y construcción del conocimiento social en la escuela, *Revista Pensamiento Educativo*, 30, 61-74.
- Biddle, D. S. (1996). Theories and Practices in the Development of Curriculums in Geography. En R. Gerber, y J. Lidstone, (eds.) *Developments and Directions in Geographical Education* (pp. 15-35). Clevendon: Channel View Publications.
- Bussi, M. (2001). Géographie, démocratie, participation: explication d'une distance, arguments pour un rapprochement, *Géocarrefour*, Vol. 76, 3, 265-272.

- Calvo Ortega, F. (2005). El postfordismo en la organización del territorio, *Sistema*, 187, 35-52.
- (2006). De qui és la ciutat? Investigar i conèixer a través de l'entorn: iniciació al coneixement i comprensió dels elements configuradors del paisatge urbà, *Revista catalana de pedagogia*, 5, 99-112.
- Calvo Ortega, F. (2010). *El moviment obrer i la cultura popular*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Daudel, Ch. (1994). Réfléchir et débattre sur la géographie et son enseignement, *Revue de géographie de Lyon*, Vol. 69, 3, 233-236.
- Debarbieux, B. (2004). De l'object spatial à l'effet géographique. En B. Debarbieux y M.-C. Fourny, (drs.) *L'effet géographique* (pp. 11-33) Grenoble: MSH-Alpes.
- Di Meo, G. (1998). *Géographie sociale et territoires*. París: Nathan.
- Garnier, J.-P. (1982). Des inconnus dans la ville, *Espaces et Sociétés*, 40, 87-102.
- (1989). Les technopoles: des métropoles de déséquilibre?, *Quaderni*, 6, 91-98.
- (1996). *Des barbares dans la cité. De la tyrannie du marché à la violence urbaine*. París: Flammarion.
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el curriculum*. Barcelona: Octaedro.
- Gvirtz, S., Larripa, S. y Oría, A. (2004). Prácticas discursivas pedagógicas, didácticas y escolares: algunas categorías para repensar la relación entre el saber y la escuela. En <http://www.educared.org.ar/biblioteca/coordenadas/index.php?q=node/197> [consulta: 1/10/2009]
- Hugonnie, G. (1992). *Practiquer la géographie au collège*. París: Armand Colin.
- Lacoste, Y. (1986). Le savoir-penser l'espace. En M. Guillaume. *L'état des sciences sociales en France* (pp. 88-92). París: La Découverte.
- (1990). *Paysages politiques*. Braudel, Gracq, Reclus. París: Librairie Général Française.
- Levy, J. (1999). *Le tournant géographique. Penser l'espace pour lire le monde*. París: Belin.
- López Sánchez, P. (1993). Barcelona 1992, la requisa de una metrópoli. Anotaciones para una geografía política de lo social en la metrópoli, en C. Carreras i Verdaguer, G. Jalabert y C. Thouzellier, (coords.). *Restructurations urbaines/Reestructuraciones urbanas* (pp. 217-236), Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- Mc Andrew, M. Tessier, C. y Bourgeault, G. (1997). L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire au Canada, aux États-Unis et en France: des orientations aux réalisations, *Revue Française de Pédagogie*, 121, 57-77.
- Mérenne-Shoumaker, B. (1999). Compétences et savoirs terminaux en géographie. Réflexions et propositions, *Cahiers de Géographie du Québec*, vol. 43, 120, 437-449.

- (2003). De la géographie des professeurs à la géographie de l'action: une place nouvelle dans l'enseignement secondaire, *Belgeo*, 2, 157-164.
- Palacios, A. y Rodrigo, F. (2006). Didáctica de la geografía para la sustentabilidad (2005-2014), *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11, 27-61.
- Partoune, Ch. (1998). Compétences terminales en géographie. En <http://www.img.ulg.ac.be/competences/00/argument.htm> [consulta: 29/09/2009].
- Persi, Peris, y otros (eds.). *Spazi della geografia, geografia degli spazi: tra teoria e didattica*. Università di Urbino, 2003.
- Raffestin, Cl. (1980). *Pour une géographie du pouvoir*. París: Litec.
- (1983). L'imagination géographique. En J.-B. Racine, y Cl. Raffestin (drs.) *Géotopiques* (pp. 25-43). Ginebra: Universités de Genève et Laussane.
- (1986). Ecogénese territorial et territorialité. En F. Auriac, y R. Brunet. (eds.) *Espaces, jeux et enjeux* (pp. 172-185). París: Fayard / Fondation Diderot.
- (1987). Repères pour une théorie de la territorialité humain, *Cahier-Groupe Réseaux*, Vol. 3, 7, 2-22
- Rodríguez Lestegás, F. (2002). Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de una cultura escolar, *Boletín de la AGE*, 33, 173-186.
- Roumégous, M. (2002). *Didactiques de la géographie*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Sauvé, L. y Godmaire, H. (2004). Environmental Health Education: A theoretical and praxical proposal, *Ecohealth* (CRDI), diciembre, 35-46.
- Souto González, X. M. (1989). Utilización didáctica del entorno en geografía, *Mare: Revista del Centro Profesores de Melilla*, 4, 9-25.
- Themines, J.-F. (2006a). L'épistémologie de la géographie dans la formation initiale des professeurs d'histoire-géographie: des intentions des formateurs aux pratiques de professeurs-stagiaires. En *Actes des Journées d'Études de Didactiques de l'histoire et de la géographie*, Lyon: ENS-Lyon, 9 y 10 de noviembre de 2005, Cd-rom, INRP.
- (2006b) Enjeux épistémologiques et sociaux d'une approche scolaire du secondaire: des questions communes avec la géographie sociale?, *Eso*, 24, 57-64.
- Thériault, M., Claramunt, Ch., Séguin, A.-M. y Villeneuve, P. (2002). Temporal GIS and Statistical Modelling of Personal Lifelines. En D. Richardson y P. Oosteröm (drs.) *Advances in Spatial Data Handling* (pp. 433-449). Springer: International Geographic Union.
- Turco, A. (1988). *Verso una teoria geografica della complessità*. Milán: Edizioni Unicopli.