

Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales.

Universidad de Barcelona [ISSN 1138-9796]

Nº 115, 5 de octubre de 1998.

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel: *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona, Ediciones del Serbal, Col. La estrella polar nº 11, 1998. 400 págs.

Francisco F. García Pérez

Es éste un libro ambicioso y complejo, reflejo, sin duda, de la historia personal y profesional de su autor: geógrafo comprometido, profesor innovador en la enseñanza secundaria, coordinador de la experimentación de la Reforma y redactor de propuestas curriculares del nuevo sistema educativo, asesor de formación permanente, impulsor de un proyecto curricular, investigador en educación... Todas estas facetas se han ido entrelazando en Xosé Manuel Souto y a veces simplemente se traslucen, a veces afloran abiertamente en las argumentaciones y en los ejemplos a lo largo de esta extensa obra.

Se puede decir, realmente, que esta didáctica de la geografía es un libro para estos tiempos de zozobrante aplicación de un nuevo sistema educativo que nadie parece saber si va a servir para los [tiempos] que vienen. El autor acepta el reto y no duda, por ejemplo, en titular la 2^a de las cuatro partes del mismo (quizás la más nuclear, como tesis defendida) "*Los elementos de una didáctica de la geografía para el siglo XXI*", volviendo, en el título de la 4^a parte, a referirse a "*los retos del futuro siglo XXI*". Ni de su capacidad de trabajo ni de su dedicación a un difícil proyecto deja duda a lo largo del complicado camino que recorre. Tampoco de su combatividad: "*Sabemos que ello [todo este proyecto] es ir contracorriente* -dice en el Epílogo-. *Contra el tiempo y el ritmo impuesto por los medios de comunicación [...]. Contra la prepotencia de ciertos saberes "académicos" que desprecian la didáctica, pues se presupone que todos sabemos enseñar. Contra la despreocupación de otros colegas, que creen que su labor comienza y finaliza cuando suena el timbre de clase*" (pág. 377).

El carácter de **proyecto complejo y ambicioso** se corresponde con la personalidad, las necesidades y las intenciones de un profesor innovador, al que no le convence la parcelación investigadora propia del mundo académico, pero al que tampoco le satisface la mera experimentación en el aula sin un marco que la contextualice. Así que -adelantamos- tiene las ventajas y los inconvenientes de un proyecto que pretende abarcar mucho: hay, por ejemplo, una fuerte presencia de reflexiones y análisis curriculares, que parecen desbordar el ámbito de una didáctica de la geografía; nos encontramos, asimismo, con partes más elaboradas, más basadas en conclusiones de investigación (ajenas o propias) y partes más embrionarias o esbozadas, en las que se desbroza un camino y se señalan líneas de trabajo futuro. Con toda probabilidad al autor le habrán surgido dudas razonables acerca de si podía aportar ideas originales y relativamente "acabadas" en todos los epígrafes del índice; y seguramente decidió que era preferible "decir lo que podía decir en estos momentos" y considerar el plan general de la obra como un documento, abierto, que, al tiempo que recoge conclusiones, reformula problemas y deja trazados caminos de investigación futura.

El **plan general** es, de hecho, sólido y bien trabado. Como se recoge con claridad en el cuadro 1 (pág. 19) [los 73 cuadros de la obra son, desde luego, una magnífica síntesis de su contenido, y otra manera de realizar la lectura o relectura de la misma], el libro se organiza en cuatro partes: la 1^a parte presenta lo que se ha hecho y se

hace en la enseñanza de la Geografía en España, en palabras del autor, "*definición de los problemas actuales de la enseñanza de la geografía, estructurados sobre los cuatro elementos fundamentales del proceso de enseñanza/aprendizaje*": el *alumnado*, el *profesorado*, el *contexto socio-escolar* y la propia *disciplina geográfica*; la 2^a parte postula lo que se debe hacer: "*planteamiento de los elementos que propicien la innovación, entendiendo por tales las variables que nos permitan mejorar la enseñanza de la geografía*", es decir, los *objetivos, contenidos, metodología y evaluación*; en la 3^a parte se propone llevar a la realidad escolar (en cuatro grandes etapas: 3-7 años, 8-11, 12-16 y 16-18) el marco definido en la 2^a: "*verificación de la validez de la propuesta alternativa, a partir de las experimentaciones realizadas*"; la 4^a parte, finalmente, constituye, una "*exposición de las líneas de investigación necesarias para poder innovar en el aula y mejorar la enseñanza de la geografía*", desde el supuesto de que esa investigación, que iluminará la innovación, debe realizarse en el seno de un proyecto curricular, que, en el caso que nos ocupa es el "**Proyecto Gea**" (Geografía para el Área de Ciencias Sociales, desde los 3 a los 18 años, cuyos materiales, en proceso de experimentación, están siendo editados por la Ed. Nau Llibres, de Valencia; puede consultarse al respecto Souto, 1996 y Souto *et alii*, 1997); en este proyecto viene el autor trabajando como creador, como impulsor y como coordinador de un amplio equipo de profesores, sobre todo en el territorio de la Comunidad Valenciana, pero también en otras autonomías.

Algunos de los **supuestos básicos** (o principios fundamentadores) que marcan los propósitos y contenidos de esta obra -y que nos ayudarán, por tanto, a comprenderla mejor- son, en mi opinión, los siguientes.

- Se entiende la didáctica de la geografía "*como un conjunto de saberes que no sólo se ocupan de los conceptos propios de esta materia*" sino del "*contexto social y la comunicación con el alumnado*", una didáctica "*que permita elaborar juicios reflexivos sobre nuestra práctica docente, de tal forma que podamos tomar decisiones fundamentadas*" para mejorar la enseñanza (pág. 12). Se vincula así estrechamente el conocimiento escolar relacionado con la geografía con la actuación práctica y con la propia formación del profesorado en la acción docente, vinculación que se halla presente en algunos otros programas de investigación didáctica -como es el caso del proyecto IRES (Grupo Investigación en la Escuela, 1991), frecuentemente citado por el autor-. Las implicaciones de este supuesto llevan al autor a partir, en sus reflexiones, de la geografía que realmente se enseña y a desembocar en la propuesta de un proyecto curricular alternativo que se va consolidando en la medida en que va siendo experimentados por profesores y profesoras que quieren mejorar su práctica docente; en medio queda el contenido que, más tradicionalmente, se ha entendido como "*didáctica de la geografía*".
- La didáctica supone "*un proceso de innovación en el aula*", que "*le permite al profesor tomar medidas para mejorar el aprendizaje de sus alumnos*" mediante el ejercicio de la enseñanza (pág. 306). La mejora de la enseñanza por parte de los profesores implicados ha de realizarse, pues, mediante la experimentación de *innovaciones*; pero las innovaciones sólo producirán conclusiones sistematizadas y útiles si están orientadas por la *investigación didáctica*, que, a su vez, debe desarrollarse en el marco de un *proyecto curricular* abierto. Se vinculan, así, innovación, experimentación y proyecto curricular. Ello tiene implicaciones en los objetivos de la investigación que se propone, en los procesos acompañantes de formación del profesorado y en las relaciones entre disciplina geográfica y propuestas curriculares.
- El conocimiento de la geografía que se propone para ser aprendido por los estudiantes (y enseñado por los profesores) se concibe como "*conocimiento escolar*", es decir, como un tipo de conocimiento que se va construyendo en el aula, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que presenta características

epistemológicas diferenciadas del conocimiento "cotidiano" (que se supone manejan los alumnos "antes de" la instrucción correspondiente) y del conocimiento científico disciplinar elaborado por los geógrafos profesionales y adaptado sobre todo -si utilizamos la conocida metáfora de E. Morin- a su "hábitat natural", la universidad. Sería un conocimiento que se sitúa, en la concepción del autor, "a medio camino" entre el punto de partida cotidiano y la meta referencial científica; *"eslabón intermedio entre el [conocimiento] cotidiano y el científico"* (pág. 259), se le llama también. Se entiende, incluso, *"la educación geográfica [...] como conocimiento escolar"* (pág. 18). Siendo ésta una opción epistemológica muy interesante y relativamente novedosa, tendré ocasión más abajo de matizar y contrastar algunos puntos de vista. En todo caso, las implicaciones de esta toma de posición llevan al autor -desde una alternativa constructivista- a proponer para el alumnado no una transmisión de contenidos de la disciplina "geografía", ni tampoco un mero descubrimiento de posibles contenidos geográficos a partir del entorno, sino una "reconstrucción del saber" en el aula a partir de las interacciones entre profesor, alumnos, materiales y contexto.

- El referente del alumno que aprende es tan decisivo que se pone un gran énfasis en la necesidad de conocer *"cómo aprenden los alumnos"*, y más concretamente sus dificultades de aprendizaje, pues *"conociendo las dificultades que ellos poseen [el profesor] podrá determinar qué tipo de información es más adecuada en cada momento"* (pág. 13). Este punto de partida, con cierta tradición en la didáctica de la Geografía (las referencias de Souto a los planteamientos, piagetianos, de Graves son frecuentes), lleva al autor a postular - desde una óptica más vygotskiana, en este caso- la necesidad de explorar las concepciones de los estudiantes y tomarlas en consideración a lo largo del proceso de enseñanza (como se manifiesta en los abundantes ejemplos del Proyecto Gea que se ofrecen), al tiempo que se reclama la necesidad de potenciar esta línea de investigación didáctica, ya que la producción disponible se refiere más bien a las habilidades cartográficas y a la concepción del espacio vivido (y en este caso más bien desde la óptica de la Geografía de la percepción y el comportamiento).
- Las propuestas de enseñanza deben centrarse en (y organizarse a partir de) *"problemas sociales y ambientales"* con reflejo en *"el medio"*. Son estos problemas, definidos a partir de una opción educativa crítica, los que canalizan la selección de contenidos geográficos concretos. Sobre este supuesto el autor estructura un proyecto curricular en torno a grandes problemáticas (la "muerte de los ríos", la desigualdad social, la xenofobia, las dificultades de acceso a la vivienda, los abusos sobre el medio ambiente, el poder político y las fronteras...), intentando superar el tradicional enfoque curricular de "estudio de geofactores" y su reflejo en una distribución espacial "regional".
- En todo caso, como fundamento epistemológico, se otorga un papel básico estructurador del conocimiento geográfico a algunos grandes conceptos o *principios explicativos* ("procesos explicativos" les llama también Souto) de la tradición geográfica: *distribución, localización, escala, interacción...*, en un intento (quizás no siempre suficientemente claro) de superar la dualidad conceptos/procedimientos, vinculando los conceptos y su proceso (metodológico) de conversión en teorías; y ello tanto en el campo de la disciplina geográfica como del correspondiente saber escolar. Y ahí precisamente es -como posteriormente veremos- donde el texto puede exigir mayor clarificación: procedimientos concebidos en su doble dimensión de contenido y de método, identificación o distinción de metodología científica geográfica y metodología didáctica, proceso de aprendizaje y proceso de enseñanza (las dos caras de una misma, pero equívoca, moneda)...

Una aproximación descriptiva a la obra: análisis de elementos y sus relaciones en las cuatro partes de

la misma

En la **Introducción** (y ya desde el *Prólogo*) se plantean las intenciones de la obra, se esbozan o explicitan los supuestos básicos sobre los que se construye y se hace una primera síntesis del contenido. De los cuatro grandes apartados que estructuran el libro, las partes 2^a y 3^a son las más extensas (más de 100 páginas cada una) y en ellas la aportación personal del autor es mayor, mientras que la 1^a (50 págs.) es un punto de partida y apoyo para las argumentaciones posteriores y la 4^a (70 págs.) ofrece una perspectiva de trabajo futuro en el marco postulado por el autor. Un *Epílogo* y una amplia *Bibliografía utilizada* completan las 400 págs.

Primera parte: La geografía enseñada en las escuelas y en los institutos

Esta parte incluye los capítulos 1 y 2, dedicados, respectivamente, a "*Los planteamientos institucionales: los programas oficiales de los años 1960 a 1990*" y "*La práctica de la enseñanza de la Geografía en las aulas escolares*". En ella se analiza la geografía que se enseña, atendiendo tanto a los currículos oficiales como a las realidades de la práctica de enseñanza (alumnos, profesores, materiales....), con una especial -y lógica- atención al proceso de implantación del sistema educativo vinculado a la LOGSE (1990).

En el cap. 1, siguiendo, en gran parte, el trabajo de A. Luis (1985), se llega a la conclusión de que la geografía que se ha venido enseñando en las escuelas e institutos de enseñanza media ha respondido, sobre todo, a una "*concepción culturalista y académica*", que arrastraba el conocido "doble atraso", científico y educativo. Así, en los años cincuenta, bajo el paradigma dominante de la Geografía regional, están vigentes "*unos temarios claramente enciclopédicos y corográficos, donde la descripción de lugares de España y el Mundo era lo predominante*" (pág. 120). Los temarios de 1957 y 1967 muestran cierto cambio (con respecto al de 1953): se entendía que la renovación de la enseñanza de la geografía debía basarse, hasta los catorce años, en una "*enseñanza nocial*", apoyada en la observación directa del medio local; se seguían así las recomendaciones de la UNESCO desde 1950 y el pensamiento difundido por los geógrafos más preocupados por la didáctica. Pero el tradicionalismo regionalista sigue claramente vigente en España aún hasta los años 70, en contraste con las novedades en otros países: proyectos de didáctica de la geografía en Estados Unidos, alternativa no paisajística (nucleada sobre las funciones vitales del ser social) en Alemania, monografías temáticas (sobre problemas del transporte o sobre relaciones medioambientales) en Gran Bretaña....

En la Ley General de Educación de 1970 la geografía tuvo una escasa representación en el área de Ciencias Sociales; así, aunque se introdujeron "*conceptos académicos que pretendían explicar rigurosamente las relaciones entre el ser humano y su medio, así como la organización social resultante*" no se acababa de superar el academicismo. La geografía no fue capaz de "*ofrecer una explicación razonada de los problemas sociales desde las evidencias espaciales*" (pág. 40), sino, más bien, una mera concepción estática del territorio (mientras que la Historia, por su parte, ofrecía una mera visión descriptiva de los hechos). El decreto de 15 de marzo de 1975, que desarrolla los planes de estudio del bachillerato, "*la geografía aparece, en segundo curso, como una asignatura que permite comprender los problemas económicos actuales, donde se superponen dos tradiciones de análisis: por un lado, un estudio de los geofactores de la geografía humana, económica, y, por otro, un análisis regional del mundo y una presentación de temas problemáticos del presente*" (pág. 42). Lo cual, como se ve, tampoco supone una gran innovación.

Mucho más se esperaba del contexto renovador auspiciado por la experimentación para la Reforma del nuevo sistema educativo, en los años ochenta, pero, como señala acertadamente el autor, "*las voluntades se*

anticiparon a la reflexión didáctica" (pág. 44) y el cambio que se produjo fue más bien "voluntarista", afectando más a las finalidades y objetivos que a la praxis educativa y a la formación del profesorado, elemento éste último que puede considerarse clave para garantizar un aumento de la calidad docente. En todo caso, las propuestas curriculares eran propuestas cambiantes, llenas de ambigüedades y dudas, que adolecían, en último término de una investigación educativa adecuada, que pudiera fundamentarlas y orientar su aplicación. Habría que destacar, no obstante, determinados pasos, como la misma concepción -confusa también en ocasiones- de currículum abierto y flexible, que, de entrada, se traduce en la sustitución de los antiguos temarios por una propuesta de bloques de contenidos (que pueden volver a ser nuevos temarios en cualquier momento, a partir del establecimiento por la administración de unos criterios de evaluación demasiado concretos y cerrados y, sobre todo, a partir de que las editoriales convierten esos bloques en propuestas concretas para los distintos cursos de la enseñanza obligatoria).

El análisis de "*la práctica de la enseñanza de la geografía en las aulas escolares*" (cap. 2) se realiza a partir de tres elementos básicos: los libros de texto, las opiniones de los alumnos y las opiniones de los profesores.

El control de los libros de texto (que, a partir de 1953 debían tener como "referente obligado" los cuestionarios oficiales) da lugar a una dualidad entre contenidos muy densos y abstractos (la citada "geografía nocional") y una metodología que pretende ser "activa" promoviendo ejercicios de aplicación sobre el medio local; se generaba así un equívoco respecto a la idea de metodología activa, entendida, desde la perspectiva de la enseñanza (no desde la del aprendizaje), como la realización de multitud de actividades y ejercicios prácticos, que acompañan a una "*exposición informativa muy densa*" (págs. 54-55). Subyacían (sin integrarse) en este planteamiento dos modelos teóricos muy distintos acerca del aprendizaje: "*el modelo reproductivo del saber (lo que era objeto de examen en las reválidas) y el modelo de descubrimiento (más o menos dirigido por el profesor), que planteaba una serie de tareas que hemos calificado como 'activistas'*" (pág. 56).

A partir de la Ley General de Educación de 1970 los libros de texto reproducen los esquemas teóricos de los manuales universitarios, con una gran densidad conceptual. El caso de la geografía urbana (recogida en el cuadro 10, pág. 59) es un ejemplo prototípico que revela que el intento de cambio conceptual en la geografía escolar "*produjo, de hecho, una yuxtaposición y amalgama de diferentes contenidos conceptuales procedentes de la geografía regional (concepto, origen histórico de la ciudad y tipologías), de la teórica (modelos funcionales y análisis de los flujos espaciales) e incluso de la radical (los problemas sociales de la ciudad). Pero en ningún caso, al menos desde nuestro criterio -insiste el autor-, ello supuso un cambio de la forma de enseñar, en tanto que se seguían acumulando datos y conceptos sobre un objeto de aprendizaje a la vez morfológico (una ciudad) y cultural (el mundo urbano). [...] Esta posición ecléctica hace que los temas se vuelvan confusos a los ojos de los alumnos...*" (págs. 58-59).

Durante los años ochenta aparecen muchos materiales alternativos para trabajar en el aula, lo que pone de relieve, sobre todo, el interés del profesorado por buscar una alternativa, (aspecto que se analiza con mayor detenimiento en la 4^a parte del libro). Si embargo tampoco ello va a suponer un cambio radical en cuanto a la geografía enseñada, como ya antes se anunció a propósito del fracaso de los experimentos "reformistas".

Este panorama reflejado por los libros de texto se ve confirmado por las opiniones de los alumnos y de los profesores (obtenidas a partir de encuestas, análisis de cuadernos y valoraciones diversas realizadas por el propio autor a lo largo de bastantes años). En efecto, "*los alumnos suelen considerar la geografía como una asignatura en la que hay que memorizar muchos nombres de ríos, montes o capitales de Estados. A la vez*

es una materia en la que hay que trabajar con mapas, realizando dibujos o localizando lugares que no siempre comprenden para qué" (pág. 63). Subyace -como también ocurre en una mayoría de los profesores- una concepción de la geografía "como el territorio o el escenario, donde suceden los hechos sociales" (pág. 70). Ésa es la imagen dominante de la geografía y ello condiciona el aprendizaje de los alumnos, por la actitud negativa ante la materia.

En cuanto a los profesores de geografía, hay que recordar, ante todo, el fuerte competidor que tienen ante la oferta televisiva, etc. (lo que Y. Lacoste denomina "geografía del espectáculo"). Según las encuestas que maneja el autor, los cuatro grandes problemas en la didáctica de la geografía desde la perspectiva de los profesores son "los referidos al trabajo en equipo dentro de un centro docente, la dificultad de realizar programaciones alternativas a los libros de texto, la definición de contenido didáctico y la utilización de una metodología didáctica" (pág. 69). Los profesores -como los alumnos- también tienen una imagen negativa de la aportación educativa de la geografía, por considerar sus contenidos más bien como reproducción del saber académico. Persiste, pues, una concepción de la geografía "como la asignatura que se ocupa de la localización de hechos de carácter climático, geomorfológico, demográfico y económico. Desde estas características entienden [los profesores] la aportación clásica de la geografía al conjunto de las ciencias sociales" (pág. 70).

Los profesores suelen organizar la clase desde la perspectiva de la enseñanza a impartir por parte de un adulto experto, sin tener en cuenta las dificultades e intereses del aprendizaje de los alumnos. Aquellos profesores que tienen en cuenta las ideas de los alumnos las consideran "como un conjunto de conceptos aislados. También hemos comprobado -continúa- que recientes materiales comienzan el tema cuestionando los conocimientos de los alumnos, pero no indagando sobre cómo saben qué cosas, sino sólo preguntando qué saben. Parece como si se deseara demostrar al propio alumno que no sabe nada, con lo cual le creamos una 'verdadera barrera' ante su aprendizaje. [...] Esto confirma el gran reto de analizar las ideas previas de los alumnos como un conjunto ordenado de conceptos que suponen la explicación del mundo por parte del alumno" (págs. 71-72). Muchos profesores ven como deseable un método activo y, en ese sentido, suelen sobrevalorar la importancia de la utilización en clase de técnicas cartográficas y estadísticas, por haber sido identificadas habitualmente con "métodos activos" (pág. 71); sin embargo, las respuestas recogidas en el cuadro 14 (pág. 72) acerca de las secuencias más habituales de enseñanza por parte de los profesores dibujan un panorama metodológico en el que el profesor es el agente decisivo del proceso y el que selecciona la información en clase.

En resumen, esta primera parte del libro (caps. 1 y 2) constituye una buena síntesis (realizada en base a investigaciones anteriores y a aportaciones propias del autor), que sirve para centrar los problemas principales que se abordan en la segunda y para esbozar ya algunas vías de solución.

Segunda parte: Los elementos de una didáctica de la Geografía para el siglo XXI

La 2^a parte -la más extensa y central del libro, como dije- está formada por los capítulos 3 ("Fines y objetivos en una programación de geografía"), 4 ("Los contenidos didácticos y la praxis de la geografía como cuerpo de conocimientos"), 5 ("Metodología y estrategias de aprendizaje"), 6 ("Metodología y procedimientos para enseñar") y 7 ("La evaluación en geografía"), adoptando, como se ve, una estructura en torno a los elementos básicos del currículum. El contenido de los capítulos confirma la idea, antes enunciada, de que esta didáctica tiene un fuerte componente curricular y, coyunturalmente, no puede dejar de ser vista

como una reflexión al hilo de la experiencia de experimentación e implantación del nuevo sistema educativo, propiciado por la LOGSE.

Aunque no cabe duda de la opción disciplinar (o mejor "a partir de las disciplinas") que X.M. Souto hace -y justifica- para las áreas de Conocimiento del Medio (Primaria) y de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Secundaria) en la enseñanza obligatoria, también se deja claro, a lo largo de toda la obra que no se considera a la disciplina "geografía" como un punto de partida intocable, sino que se la contempla desde las posibilidades educativas que ofrece -junto con la Historia- para el ciudadano actual, en estas circunstancias y con este sistema educativo concreto: "*Defendemos el valor formativo de la geografía* -se dice en la presentación de esta 2^a parte- *para explicar los problemas medioambientales en diferentes escalas y, además, su capacidad para ayudar a los alumnos a adquirir un grado suficiente de autonomía intelectual para explicar otros problemas de carácter social que ocurren en lugares próximos y lejanos*" (pág. 79).

En el *capítulo 3* (fines y objetivos) se parte, pues, de asumir que la nueva estructuración por áreas en el sistema educativo exige que nos planteemos no tanto qué y cuánta geografía tiene que estar presente en el área de sociales sino más bien qué puede aportar la geografía a la educación desde ese área. Pero se presenta una dificultad añadida, pues, según el análisis del autor, el nuevo currículum no ha propiciado los "proyectos de área". En efecto, un currículum abierto y flexible como el propiciado por la LOGSE tiene que desembocar en ofrecer una secuencia-tipo de contenidos y ejemplos de proyectos para aplicarlo, pero, por diversos factores, ha primado la idea (de corte pedagógico) de "proyecto de centro" sobre la idea (más específicamente didáctica) de "proyecto de área", que, en la práctica, ha quedado más bien en manos de las editoriales de libros de texto (pág. 86).

En el análisis de las aportaciones que la geografía puede hacer a la formación de un ciudadano, el autor toma como referencia las grandes finalidades de la educación, tal como se recogen en el artículo 2º de la LODE, e intenta ajustar a las mismas las posibles aportaciones (a veces más directas, a veces más indirectas) de la geografía en relación con el desarrollo de la personalidad del alumno, el razonamiento basado en argumentos (idea en la que se pone mucho énfasis), el conocimiento y respeto de otras culturas, la tolerancia, la capacitación profesional futura... (págs. 88-89).

Al concretar las reflexiones generales sobre el valor educativo de la geografía, se hace un análisis de las diversas escuelas geográficas -tiene interés el cuadro 18, en pág. 94-, en un intento de valorar las aportaciones educativas específicas de cada una de ellas. El autor destaca, por ejemplo, los valores de la geografía de la percepción y el comportamiento para entender las ideas de los alumnos sobre los lugares, así como de la geografía social alemana (que considera las funciones vitales del ser humano) para seleccionar temas genéricos; se desmarca, asimismo, de los intentos de eclecticismo próximos a la idea de que "todos los paradigmas valen, se trata de sacarle partido a cada uno", y se pronuncia concretamente al final del capítulo, en una extensa declaración (quizás algo forzada, para que tengan cabida todos los elementos analizados): "*Nuestra posición se puede resumir en una elección didáctica de la geografía considerada como una disciplina de conocimiento con sus conceptos propios, que se unen a través de procesos explicativos. Una disciplina que selecciona el objeto de aprendizaje a partir de una interpretación filosófica 'comprometida' con los problemas sociales, bajo cierta influencia de los proyectos vitales de la persona humana, tal como los conocemos a partir de la escuela alemana. Una selección que implica un proceso metodológico explicativo, que parte de teorías de aprendizaje constructivista y de principios organizadores de conceptos básicos, como son localización, distribución e interacción*" (pág. 99).

Asimismo, se acepta la fundamentación constructivista presente en el nuevo currículum y se postula un modelo educativo de pedagogía crítica, basado en Habermas, que

"favorezca la autorreflexión, presidida por un interés emancipatorio respecto al pensamiento vulgar, dominado por los medios de comunicación y sus intereses mercantiles" (pág. 90), aunque no se expliciten las relaciones entre ambos referentes fundamentadores.

En el *capítulo 4*, se expresa con claridad que los contenidos no constituyen un fin en sí mismos (por ello no pueden venir ya dados exclusivamente por una ciencia de referencia), sino que son *"instrumentos intelectuales"* para comprender la sociedad (pág. 103). Los contenidos, en todo caso, se proponen "a partir de" la geografía, considerada como disciplina científica. En la selección de esos contenidos -con un acertado criterio de jerarquización epistemológica- se presta una atención especial a los conceptos básicos (*"procesos explicativos"* los llama Souto) de la geografía: distribución, localización e interacción entre los elementos del medio; pero la forma de explicar esas distribuciones, localizaciones e interacciones son diferentes según la escuela geográfica que lo haga. En todo caso, *"el determinar qué contenidos estudiar implica la selección de unos hechos, conceptos, estructuras relacionales (entre conceptos), y no de otros"* (pág. 109). Por ello se insiste mucho en la necesidad por optar como referente por una u otra escuela geográfica (aunque hay, al mismo tiempo, una recomendación explícita de combinar la perspectiva objetiva con la perspectiva subjetiva de la geografía -págs. 109-110-), con un planteamiento *"contrario a aquellas formulaciones de tipo ecléctico que dicen que todas las escuelas geográficas son útiles para la didáctica"* (pág. 115).

Uno de los pronunciamientos más inequívocos que hace el autor en relación con los contenidos es la necesidad de estructurarlos en torno a "cuestiones relevantes del mundo actual" (pág. 102), entendidas como "problemas" - punto de vista coincidente, en principio, con otros proyectos de Ciencias Sociales de Secundaria actualmente en experimentación (pueden verse, a modo de ejemplos, las posiciones de grupos como Cronos, Insula Barataria, Aula Sete, IRES, etc. y de autores como J.M. Rozada en Grupo Insula Barataria [Coords.], 1994 y en el nº 61 [mayo de 1997] de *Aula de Innovación Educativa*). Se dice a este respecto: *"Los contenidos de la geografía escolar, tal como lo estamos exponiendo, se entenderán como aquellos conceptos y procedimientos que posibilitan la resolución de un problema social relevante"* (pág. 105). O bien, en otra ocasión: *"La enseñanza obligatoria no puede transmitir unos intereses culturales que sólo motivan a unos pocos. Debe facilitar la construcción de un argumentación sólida para entender los problemas de la vida presente"* (pág. 123). Y, en la última parte del libro (cap. 15), al referirse a las propuestas de un proyecto curricular: *"Se trata de superar el estudio temático de los geofactores (población, relieve, clima, etc.) y sus resultados territoriales (las regiones), proponiendo el análisis de los problemas sociales y ambientales como marco de referencia. Se pasaría así de un currículo centrado en temas a otro centrado en los problemas escolares"* (pág. 356).

Al realizar el análisis del currículum del nuevo sistema educativo, el autor demuestra un buen conocimiento del proceso de gestación y concreción del mismo en las diversas Comunidades, y ofrece interesantes cuadros comparativos (23 y 24) sobre el Área de Conocimiento del Medio de Primaria y sobre la de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la ESO, percibiéndose una visión optimista acerca de las posibilidades de este nuevo currículum: se pueden llevar a cabo proyectos curriculares, si se trabaja en una determinada línea (tal como intentará demostrar en las partes 3^a y 4^a); si bien, reconoce que, al final, como ya dijimos, las posibilidades de que ese currículum sea realmente abierto e innovador queda en manos de las editoriales, que tienden a cerrarlo, convirtiéndolo en "temarios" con un fuerte reflejo de la organización tradicional de la geografía regional.

El elemento "metodología" es analizado desde dos perspectivas, la del alumno que aprende (en el cap. 5: "*Metodología y estrategias de aprendizaje*") y la del profesor que ha de enseñar (en el cap. 6: "*Metodología y procedimientos para enseñar*"), si bien en el desarrollo de los capítulos esta separación entre las dos perspectivas no se mantiene con tanta claridad; así, por ejemplo, el apartado "*La comprensión de la información recibida*", que aparece en el cap. 6, quizás el lector lo esperase en el 5, pues en él se abordan asuntos como las dificultades, y la posible progresión, en la construcción de las habilidades cartográficas (sobre lo que tanto se ha escrito) y en la comprensión del paisaje; concluye, precisamente, ese apartado con dos completos cuadros (el 30 y el 33), sobre las "*Técnicas y logros que se pueden alcanzar, en la comprensión de la información recibida*" y sobre "*Presentación de resultados en los diferentes lenguajes relacionados con el estudio geográfico*", respectivamente, ambos distinguiendo grupos de edades (desde 3 a 18 años) y atendiendo a los aspectos cartográfico, icónico, estadístico y verbal (pág. 157). Por lo demás, se infiere de la lectura de ambos capítulos (sobre todo en el apartado del cap. 5 "*Las implicaciones metodológicas en la estructura de las unidades didácticas*" y en el referente a la "*Formulación de un método de trabajo*" del cap. 6) la propuesta, por parte del autor, de tres fases o momentos metodológicos, en las unidades didácticas: una primera de exploración de las ideas de los alumnos, planteamiento de los problemas y establecimiento de un plan de trabajo; una segunda de conceptualización; y una tercera de obtención de conclusiones. Se insiste (aportando ejemplos) en la necesidad de que los alumnos planifiquen su trabajo, conociendo "*los principales pasos del método científico, lo que repercute en una actitud positiva ante la conceptualización, pues saben que así pueden explicar mejor los problemas investigados*" (pág. 158).

Y es que como modelo metodológico general se opta por un "planteamiento investigativo" que supone "*entender el aprendizaje escolar de una forma semejante, aunque no idéntica, al método científico*" (pág. 125). Este planteamiento tiene un enorme interés didáctico -y de hecho, en otros proyectos, como es el caso del IRES (véase, por ejemplo, García y García, 1995 o Merchán y García, 1994), se asume como modelo didáctico global-, si bien requeriría algunas matizaciones, como más abajo expondré, en relación con la mayor o menor similitud con el método de investigación de los científicos (de los geógrafos, en este caso). Como fundamento de ese modelo de metodología se recurre, de nuevo, a la "razón comunicativa" de Habermas y al constructivismo (perspectiva ésta última que es utilizada más desde el punto de vista psicológico que epistemológico).

En todo caso, la toma de posición constructivista de X.M. Souto le lleva a centrar sus reflexiones sobre el aprendizaje en un aspecto, que probablemente constituye una de las aportaciones más novedosas de esta didáctica de la geografía, la necesidad de atender a las "ideas o concepciones de los alumnos" y a sus "dificultades de aprendizaje"; a ello -como se ha dicho- se hace referencia en muchas ocasiones a lo largo de la obra y a ello se dedica gran parte de los capítulos 5 y 6. Se hacen interesantes precisiones sobre lo que *no* son las ideas de los alumnos (meros errores sueltos, desvinculados entre sí) y sobre lo que *no* es explorar esas ideas (pasar un test inicial para ver el "nivel" del alumno y destacar lo que "no" sabe aún), aportándose -según el estilo de esta obra- ejemplos sobre concepciones (acerca de lugar, paisaje ideal, problemas de la población mundial o vivienda en las áreas urbanas) extraídos de la experimentación del proyecto curricular Gea. Se intenta, asimismo, establecer conexiones entre la perspectiva del constructivismo, respecto a este asunto, y la de la geografía de la percepción y el comportamiento. Junto con la exploración y tratamiento de las ideas denominadas previas, se destaca la importancia peculiar de la fase metodológica de "conceptualización", es decir, de reconstrucción por parte del alumno del bagaje conceptual (aportado desde la geografía) necesario para poder interpretar la realidad social de una forma más interesante y provechosa.

Al comienzo del *capítulo 6* se hacen aclaraciones bastante pertinentes en relación con las ideas de procedimientos, técnicas, metodología; especialmente, se reclama para los procedimientos, por encima de una mera concepción como destrezas técnicas (o "*saber hacer práctico*"), una consideración de "*saber hacer teórico*", indisoluble de la construcción conceptual en la materia. Percibo, no obstante, la necesidad de profundizar en esa clarificación, como luego veremos. También se intenta superar la "*falsa polémica*" referida al papel de los métodos de trabajo de tipo inductivo o de tipo deductivo, por considerar que se confunde la utilización de los mismos en la investigación con sus traslación a la enseñanza. Desde una perspectiva constructivista, se defiende, no resulta más relevante "*emplear uno u otro método en las propuestas de enseñanza para que los alumnos aprendan, sino que lo decisivo es el momento de ejecutarse en coherencia con la metodología empleada*" (pág. 149).

Por fin, en el *capítulo 7* (evaluación) se parte del establecimiento de tres modelos suficientemente conocidos, el tecnocrático, el hermeneútico y el crítico, optándose por el último, si bien creo que no se tiene en cuenta que en muchos casos la evaluación responde, simple y llanamente, a un modelo tradicional, enquistado en el academicismo y de muy escaso rigor, que sólo en parte sería coincidente con el denominado "tecnocrático". Se reflexiona también sobre los criterios de evaluación y -en un gesto bienintencionado- se quiere sacar un partido más flexible y crítico a los difícilmente digeribles (como propios de un currículum abierto) "criterios de evaluación" oficiales, pues, según el autor, "*queremos ofrecer una manera de trabajar que favorece la autoestima profesional, pues los profesores podemos interpretar los criterios legales desde presupuestos teóricos de carácter didáctico*" (pág. 176). En la línea práctica, ya conocida, de todo el libro, se ofrecen también orientaciones concretas y ejemplos acerca, no ya de pautas o de instrumentos de evaluación, sino de "*instrumentos de calificación del alumnado*" (págs. 179-188): cuadernos de alumnos, actividades y ejercicios, síntesis (informes de resultados), exámenes (enfocados de determinada manera, claro)... También se aborda, lógicamente, la evaluación desde la perspectiva de la enseñanza, atendiendo a instrumentos como el diario del profesor, y postulando, siempre, un proyecto curricular como marco teórico de la planificación y desarrollo de la evaluación.

Tercera parte: La secuencia del aprendizaje geográfico en las diferentes edades escolares

Los capítulos 8 al 12 (inclusive) constituyen esta tercera parte. El primero, el 8, se centra en el establecimiento de unos criterios generales justificativos de la propuesta de secuenciación por edades ("*Criterios para la secuencia del aprendizaje geográfico: pautas para la organización de estrategias de enseñanza*"), mientras que los restantes se dedican, respectivamente, a las diversas etapas (así contempladas también en el proyecto curricular Gea): *Cap. 9: "El espacio cotidiano como objeto de aprendizaje en las primeras edades escolares (3 a 8 años de edad)"*; *Cap. 10: "El conocimiento del medio y la geografía para alumnos de 8 a 11 años de edad"*; *Cap. 11: "Geografía y ciencias sociales: interdisciplinariedad y problemas sociales para alumnos de 12 a 16 años"*; *Cap. 12: "La geografía como asignatura en la enseñanza no obligatoria (16-18 años de edad)"*. Como se ve, ya el título del capítulo correspondiente a cada etapa muestra un adelanto del enfoque fundamental de dicha etapa. La propuesta se estructura, por edades, en correspondencia con las etapas del nuevo sistema educativo: en la primera se une el 2º ciclo de Infantil y el 1º de Primaria; la segunda corresponde a los ciclos 2º y 3º de Primaria; la tercera se corresponde con la ESO; y la cuarta con el nuevo Bachillerato.

El contenido de esta 3ª parte (en la que hay multitud de reflexiones curriculares muy concretas y de sugerencias

válidas para el aula) es un laborioso intento de gradación de los aprendizajes en la amplia etapa de la enseñanza no universitaria que ocupa desde los 3 a los 18 años. No se pretende hacer un proyecto de geografía en un sentido convencional, sino de analizar *"las aportaciones de la geografía a las diferentes etapas educativas, independientemente de sus denominaciones legales (Conocimiento del medio, Ciencias Sociales, Geografía e Historia)"*. El autor quiere demostrar, así, que *"desde la geografía es posible trabajar en estas áreas del conocimiento organizando actividades didácticas, tomando como referencia los problemas medioambientales y sociales, en coherencia con lo mantenido en la segunda parte, cuando hemos definido los contenidos didácticos"* (pág. 195).

En el *capítulo 8*, si bien se citan explícitamente unos criterios básicos para la secuenciación que se va a proponer (qué se puede enseñar de geografía en las diferentes áreas y ciclos; cómo se puede enseñar eso teniendo en cuenta los obstáculos de aprendizaje; qué relación se establece entre el saber escolar y la interpretación del mundo que tienen alumnos y profesores), lo que, de hecho, se utiliza como orientación básica para esa secuencia son los grandes principios explicativos (o "procesos") de la geografía; se analiza, así, la percepción, la escala, la distribución, la localización, la distancia, la interacción entre medio físico y acción antrópica, el tiempo histórico y relaciones sociales, la estructura y los sistemas territoriales; pero quizás no se aprecian suficientes relaciones (cruzadas) entre estos grandes conceptos estructurantes.

Una vez proclamadas estas guías orientadoras de la secuenciación, se intenta establecer cuáles serían los grandes "núcleos conceptuales" para las áreas correspondientes en las distintas etapas señaladas, optándose por la adscripción, como referente básico, a tres grandes tradiciones geográficas, de la siguiente forma: estudio del *"espacio perceptivo y geométrico"* para la etapa de 3 a 7 años (2º ciclo de Infantil y ciclo 1º de Primaria); los *"problemas medioambientales"* en el resto de la etapa de Primaria (8-11 años); los *"problemas sociales"* en la ESO (12-16 años); y estudio del *"espacio síntesis regional"* en el bachillerato (16-18 años).

Bajando un nivel más en la jerarquía conceptual se presta, ahora, atención a los conceptos específicos que han de ser objeto de la construcción conceptual; éstos dependen de los anteriores y surgen a través de la definición, previa, de una serie de *"problemas escolares relevantes"* (pág. 210), desde el punto de vista educativo, para estructurar (las unidades didácticas de) un proyecto. Y se pronuncia sobre los problemas-tipo que se podrían trabajar en las distintas etapas, en un intento -que, como se ve, es una constante- de sacar el máximo partido positivo a las posibilidades del actual currículum; en efecto, se resume en dos cuadros (el 41, en pág. 212 y el 42 en pág. 213), para Infantil-Primaria y para Secundaria Obligatoria, respectivamente, las relaciones entre bloques de contenido (los más relacionados con contenidos geográficos) del currículum oficial, problemas escolares relevantes y núcleos conceptuales de la geografía (para los cuales se ha tomado en cuenta, sobre todo, la síntesis, ya clásica, de Capel, Luis y Urteaga, 1984). Asumiendo, asimismo, el reto de concretar aún más la propuesta de secuenciación, en los cuadros 43, 44 y 45 se sintetizan las correspondientes secuencias para las etapas 3-7 años, 8-11 y 12-16, atendiendo (en cada cuadro) en cinco columnas a los *conceptos propios de la geografía, procesos de construcción conceptual [principios explicativos], datos informativos, método de aprendizaje [¿procedimientos?], valores y actitudes*.

Los *capítulos 9, 10, 11 y 12*, que tratan, como he dicho, respectivamente, las propuestas para las etapas 3-7, 8-11, 12-16 y 16-18 mantienen una estructura parecida, manejando siempre tres elementos: las características y posibilidades de los alumnos de ese tramo de edad en relación con la propuesta de contenidos que se va a realizar; la aportación educativa que puede hacer la geografía a esa etapa; y ejemplos de actividades prácticas. Estos últimos (de tal variedad que resulta difícil una descripción en detalle) tienen, sin duda, un enorme interés

para los profesores, puesto que hacen aterrizar en la práctica de aula los argumentos (a veces complejos) manejados en los capítulos anteriores.

Por señalar algunas cuestiones que me parecen especialmente interesantes: de la etapa 3-7 años (cap. 9) destacaría el intento de superar el mecanicismo en la aplicación de la concepción piagetiana de la construcción del espacio por parte del niño a la enseñanza infantil, con manejo de abundantes referencias; de la etapa 8-11 años (cap. 10) el intento de incorporar el enfoque ambiental al currículo, con la crítica al tradicional estudio del entorno de enfoque enciclopédico-culturalista y la pretensión de que *"una educación crítica debe saber plantear los problemas locales en un marco general"* (pág. 260); de la etapa 12-16 años (cap. 11), un tramo en el que el autor se maneja con mucha comodidad y con gran conocimiento de causa, se puede destacar la crítica a un tipo de interdisciplinariedad hecha de "yuxtaposiciones", así como el postular la necesidad de que los alumnos de esas edades dispongan *"de los sólidos conocimientos que aportan las disciplinas"* (pág. 219), para terminar optando, dados los condicionantes, sobre todo, de tiempo escolar y de las edades de los alumnos, por dos disciplinas de carácter muy integrador para estructurar el currículum de la ESO, la Geografía y la Historia, si bien, como ya conocemos, la opción del autor no es de "imposición de la disciplina geografía" sino de defensa de la posibilidad de *"seleccionar algunos problemas que se pueden trabajar en estos cursos a partir de la geografía"*; y aclara: *"cuando decimos de a partir de, queremos subrayar la potencialidad de la educación geográfica para seleccionar problemas sociales, pero al mismo tiempo no renunciamos a adquirir la información precisa en otras ciencias sociales (historia, antropología, economía...)"* (pág. 279); de la etapa 16-18, por fin, destaco la adecuación de la propuesta de tres grandes unidades (centradas en geopolítica, desequilibrios regionales y problemas ambientales) como respuesta a la finalidad de la asignatura, tal como se plantea en el bachillerato actual: *"conocer y comprender el espacio creado por la comunidad social de la que es miembro el alumno, en este caso España, y entender los principales problemas territoriales"* (pág. 289), así como el análisis de ejemplos de pruebas de acceso a la universidad desde la perspectiva didáctica utilizada en esta obra.

Cuarta parte: Investigar para innovar en didáctica de la geografía. Los retos del futuro siglo XXI

Según un argumento básico de esta obra, la didáctica se entiende como *"un proceso de innovación en el aula"*; ello le permite al profesor *"tomar medidas para mejorar el aprendizaje de sus alumnos"* (pág. 306), pero para que la innovación sea sistemática y efectiva hace falta que se enmarque en proyectos curriculares, en los que dicha innovación se relaciona con la investigación. En consecuencia, *"los proyectos curriculares se configuran así como programas de investigación que [...] pueden mejorar las innovaciones en el campo de la didáctica de la geografía"* (pág. 311). Desde este supuesto se aborda el análisis de la *"Investigación e innovación en didáctica de la geografía en otros países de nuestro entorno cultural"* (cap. 13), para analizar luego las *"Propuestas de innovación y proyectos curriculares en España"* (cap. 14) y terminar, concretando en algunas *"Propuestas de investigación e innovación didáctica desde la práctica del aula"* (cap. 15).

En el *capítulo 13*, junto a un breve repaso a la situación de la geografía en los sistemas educativos de Francia, Alemania y algunos países nórdicos y mediterráneos, se aborda, más a fondo, el caso de Gran Bretaña, con una organización del sistema educativo (desde los años 70) que respondía al criterio de las aportaciones de las disciplinas a la formación de los ciudadanos, y en donde se asociaba la formación de los profesores a la elaboración de los proyectos curriculares, prestando atención a los cambios curriculares generados, también, allí por el reciente proceso de reforma. Asimismo, se atiende a la situación iberoamericana, especialmente al caso

de Argentina, en donde la existencia de un currículum abierto (a partir de la reforma de 1993) ha planteado el mismo problema que en España: la necesidad de un profesorado bien formado (para llevarlo a la práctica). En el último apartado se hace un sintético estado de la cuestión de las líneas de investigación en didáctica de la geografía, atendiendo a los criterios de clasificación de investigaciones de Shulman y de Graves.

Para el caso de España se hace un recorrido similar, en el capítulo 14, pero, en este caso, atendiendo, en primer lugar, a los "*grupos y propuestas de innovación en didáctica de geografía*" (entre los que constata dos líneas básicas de trabajo: vinculada al entorno local, sobre todo en el Ciclo Superior de EGB, y centrada en la renovación de la asignatura de 2º de BUP) y, posteriormente, al estado de la cuestión, propiamente dicho, relativo a "*la investigación educativa y la didáctica de geografía*" (constatando, en este caso, la escasez de trabajos y el predominio de los centrados en la historia de la enseñanza de la geografía), para referirse, finalmente, a "*los proyectos curriculares como guías de investigación educativa en la geografía escolar*".

En el *capítulo 15* se vuelve a postular, a modo de recapitulación final de la obra, la necesidad de centrar el currículum en problemas sociales y ambientales, con su carácter de "*problemas escolares*" (pág. 356), en varias ocasiones recordado. Pero la mayor parte del capítulo se dedica a proporcionar sugerencias concretas que permitan a los profesores mejorar su práctica de aula, en el marco de un proyecto curricular. Así, por ejemplo, se ofrece -y comenta- un cuadro-guía (el 70, pág. 357) para plantear investigación en relación a la confección y aplicación de una unidad didáctica; también sugerencias para analizar materiales curriculares y cuadernos de alumnos y una gran diversidad de orientaciones relativas a "*recursos educativos para mejorar la docencia*", sintetizados en el cuadro 73 (pág. 367).

Reflexiones y propuestas para un debate didáctico

Como he ido esbozando a lo largo de las páginas anteriores, el discurso de la obra va planteando -o sugiriendo al lector interesado- muchas reflexiones y propuestas estimulantes, al tiempo que algunas dudas y problemas para continuar el debate didáctico. Con ánimo de contribuir al mismo comentaré determinadas cuestiones, emitiendo, en ocasiones, algunas opiniones desde el marco en el que vengo trabajando, el Proyecto IRES (*Investigación y Renovación Escolar*).

Como una cuestión casi previa, percibo, como lector, la necesidad de una mayor **clarificación** en puntos que pudieran tener incidencia en la comprensión de aspectos importantes del libro. Así, por ejemplo, a propósito de las ideas de "procesos", "procedimientos" y "metodología". Pese a los intentos del autor (ya citados en el cap. 6, especialmente en las págs. 147-149), las posibles confusiones pueden producirse, desde mi punto de vista, en tres asuntos: al denominar "procesos explicativos" (o procesos geográficos) a los grandes principios explicativos (o conceptos estructurantes) de la geografía -probablemente con la intención de enfatizar el carácter de instrumentos teóricos de construcción de las explicaciones y teorías geográficas- se puede desviar la perspectiva del lector desde el análisis conceptual hacia el campo de la metodología (y concretamente de la metodología de enseñanza); por otra parte, si bien la insistencia en el carácter de "saber hacer teórico" (y no meramente "práctico" o técnico) que tienen los procedimientos es de gran interés, no debería haber duda acerca de la relación de los procedimientos con destrezas más concretas; por lo demás, la utilización, por ejemplo, en el título del cap. 6, del término "procedimiento" para designar "métodos de enseñanza", o el denominar "método de aprendizaje" a lo que se espera como "contenidos procedimentales" (en los cuadros 43, 44 y 45) creo que puede complicar el panorama terminológico para un lector no avezado. Los riesgos de confusión pueden tener su origen -como el propio Souto recoge en la nota 117 de la pág. 147- en la ambigüedad del concepto

"procedimiento" en los decretos ministeriales y en las propuestas de debate curricular; por ello se hace tanto más necesaria la clarificación.

También la cuestión del estatus de la geografía como disciplina puede requerir cierta aclaración. El lector puede ver que se habla de la geografía como "*campo de conocimiento*", como "*forma de conocimiento*" y como "*disciplina de conocimiento*"; pero no se llega a abordar la justificación de estas etiquetas (si bien se remite a D'Hainaut, a Graves y a Carr y Kemmis). Graves, en efecto, en la cita a que se refiere Souto (1985, págs. 75-79), considera que la geografía, "*si se acepta la estructura fundamental del conocimiento postulada por Hirst [...], se parece más a un 'campo' que a una 'forma' de conocimiento*", y que, en todo caso, se ajustaría más a la denominación de "*disciplina de conocimiento*" según la clasificación de King y Brownell. Parece que el autor no desea hacer de esta cuestión un tema de debate -pese a que a veces es objeto de discusiones en encuentros con otros grupos que están desarrollando proyectos, como es el caso de los integrados en *Fedicaria*-, sino que se toma como referencia epistemológica la consideración de la disciplina -indistintamente- como *campo* y como *forma* de conocimiento y sobre ese supuesto se construyen posteriores argumentaciones; sin embargo, no cabe duda de que -precisamente desde una opción disciplinar- la opción epistemológica que se haga a este respecto puede tener importantes implicaciones tanto en los contenidos de enseñanza como en la metodología didáctica. En cualquier caso, no considero que éste sea un debate muy productivo, especialmente si se adopta -como también veremos más abajo- una concepción del conocimiento como "*conocimiento escolar*", lo que situaría el debate en otro ámbito y en otros términos.

La cuestión anterior nos sitúa, pues, en un debate, en mi opinión, mucho más básico e interesante, el del **conocimiento escolar**. Ya me he referido, al principio, a este asunto al exponer los supuestos sobre los que se construye esta obra. Creo, en efecto, que el autor hace una importante aportación a dicho debate al optar por esta concepción del conocimiento escolar y justificarla. Desde el IRES (Grupo Investigación en la Escuela, 1991; Porlán, 1993; García y García, 1995) hemos venido mostrando un gran interés por este tema, al considerarlo como una de las teorías específicamente "didácticas" de nuestro proyecto, por ello creo que habría que centrarse más en el análisis de las relaciones entre los diversos componentes del trinomio de conocimientos *cotidiano-escolar-científico*. En cuanto a las relaciones entre conocimiento científico disciplinar y conocimiento escolar habría que determinar con mayor precisión si se trata de una mera traslación del uno al otro, de una vulgarización del primero en el aula, de una conversión "técnica" de la disciplina en conocimientos susceptibles de ser enseñados...; en ese último sentido he echado de menos alguna referencia a la perspectiva de la "transposición didáctica", que, aun teniendo su origen en la didáctica de las matemáticas, cuenta con amplia tradición en la geografía escolar francesa (y, de hecho, está influyendo en el caso español sobre todo a través de la línea de trabajo existente en Bellaterra, Barcelona); al establecer la distinción *savoirs savants / savoirs enseignés* esta "teoría" abre el debate hacia perspectivas sugerentes, sobre todo si se adopta el referente disciplinar para organizar el currículum; intuyo, en cualquier caso, que la opción de Souto de organización "a partir de" (no "centrada en") la geografía quizás le haya alejado del interés por dicho debate; por nuestra parte, en el IRES hemos planteado más bien una opción de "integración de saberes" (más que de transposición o de traslado), opción que consideramos epistemológicamente potente, pero no exenta de problemas.

Sobre las relaciones entre conocimiento cotidiano y conocimiento escolar, voy a abundar en algunas precisiones, que ya aparecen esbozadas en el libro: en efecto, quizás no tenga sentido hablar de conocimiento cotidiano como equivalente a "espontáneo", no contaminado por la instrucción escolar, cuando nuestros chicos son "alumnos" casi desde que nacen, con lo cual sus concepciones también son, desde muy pronto, un producto de las influencias interactivas de los ambientes en que se socializan (familia, escuela, medios de comunicación, grupo

de amigos...); este matiz es recogido por Souto cuando en la pág. 132 (citando a J. Delval) precisa que las concepciones "*no son realmente espontáneas, pues se conforman en el medio social y escolar*"; en coherencia con ese supuesto quizás sería más relevante enfocar el estudio de esas concepciones como "sistemas de ideas en evolución", en los que hay componentes identificables como pertenecientes a una "cultura de lo cotidiano", componentes derivados de la "instrucción escolar", etc., pero que, en cualquier caso, tienen una lógica peculiar como tales concepciones estructuradas; así parece indicarlo, en todo caso, el autor cuando se refiere al "*gran reto de analizar las ideas previas de los alumnos como un conjunto ordenado de conceptos que suponen la explicación del mundo por parte del alumno*" (págs. 71-72).

Por fin, respecto a la ubicación del conocimiento escolar como "*a medio camino*" entre el cotidiano y el científico, en el Proyecto IRES nos hemos planteado, en los últimos tiempos diversas reflexiones, a modo de cuestionamiento -pueden verse aspectos de este debate en los números 23-1994 (monográfico sobre conocimiento escolar) y 32-1997 (monográfico sobre interdisciplinariedad en la ESO) de la revista *Investigación en la Escuela*: tanto en el pensamiento cotidiano como en el pensamiento científico habría diversos grados de complejidad (hay pensamiento cotidiano bastante elaborado y complejo y hay pensamiento científico bastante simplificador y reduccionista): ¿por qué entonces la gradación del conocimiento tendría que ir forzosamente de lo cotidiano a lo científico, sin más precisiones?, ¿no sería posible un conocimiento *generalista* complejo como meta de la enseñanza?, ¿no se está dando, por cierto, un fenómeno paralelo cuando desde muchas posiciones "científicas" se pretende superar los estrechos campos disciplinares tradicionales y trabajar con conceptos de carácter metadisciplinar?.... En todo caso, si se opta por una gradación peculiar del conocimiento escolar desde formulaciones más simples a otras más complejas, necesitaríamos un referente orientador, lo que en el IRES estamos llamando una "*hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento*".

Muy conectada con la cuestión del conocimiento escolar se halla la de los **problemas** en torno a los cuales se estructuraría ese conocimiento. La toma de posición de Souto respecto a que los contenidos han de estructurarse en torno al tratamiento de problemas sociales relevantes parece clara. Pero queda menos claro si esos problemas son "los mismos" que los que investigan los geógrafos, son distintos, son de otro nivel o profundidad... Para el autor los problemas sociales, desde luego, no existen "per se", sino que se hacen inteligibles para las personas cuando los científicos se plantean preguntas que ya son, al mismo tiempo, tentativas de explicación de esos problemas; por eso necesita -también como profesor, no sólo como investigador- la geografía (y sobre todo la geografía radical) para acotar problemas sociales a partir de los cuales puede generar problemas escolares. Para nosotros la solución para transformar los problemas sociales en problemas escolares viene de aplicar a esta cuestión la misma teoría del conocimiento escolar: así como los contenidos escolares son otra cosa distinta de -aunque inevitablemente relacionada con- los contenidos científicos, los problemas que estructuran los contenidos escolares son "problemas escolares", es decir, problemas que, estando relacionados con los problemas investigados por los científicos tienen, sin embargo, otras características peculiares (posibilidades de conectar con las ideas e intereses de los alumnos, inserción en la problemática social de nuestro mundo...), como conocimiento escolar que son. Y por las mismas razones la investigación que pueda aplicarse, desde una metodología didáctica, al tratamiento de esos problemas tampoco puede ser coincidente con la metodología científica propiamente dicha -si es que hay "una" metodología científica-. Me surgen, pues, dudas a este respecto cuando se plantea un excesivo paralelismo entre el método de investigación de los científicos y el método de investigación de los alumnos (por ejemplo en pág. 104 y en los capítulos 5 y 6); no obstante, también encontramos intentos, por parte del autor, de clarificar su posición: "[...] la selección del problema social es el resultado de una lectura teórica de la realidad, desde nuestra concepción ideológica

800/0
SOUTO, GONZALUZ, Juan Madrid: Secretaría de Geografía
y científica. Lo importante es que el alumnado también pueda reconstruir la realidad social, para lo cual es necesario convertir los problemas sociales en problemas escolares" (pág. 112; el subrayado es mío).

Postular esa similitud entre **metodología científica** y **metodología didáctica** requiere, por tanto, determinadas matizaciones. En principio, si nos situamos frente al academicismo transmisor tradicional, cobran un gran valor las propuestas de enseñanza que reivindican el interés de que el alumno "reconstruya" -como en muchas ocasiones señala el autor- el saber haciéndolo realmente significativo para él; si ese saber que se pretende reconstruir es el saber geográfico -es decir, una determinada selección u opción del saber geográfico-, parece necesario que el proceso de reconstrucción se desarrolle mediante algún tipo de reproducción en el aula de lo que hacen los geógrafos al investigar. Esta toma de posición entraña con la filosofía de los planteamientos de enseñanza [denominados genéricamente] "activos", sobre todo en la Secundaria, y -¿por qué no?- puede ser también coherente con la reclamación para la disciplina geográfica de un estatus epistemológico como "forma de conocimiento" (a la manera de Hirst). Pero, si adoptamos, ahora, una perspectiva más crítica, frente al ingenuismo que supone creer que los alumnos pueden "descubrir espontáneamente" conceptos relativamente complejos (como muchas veces se ha pretendido bajo la modalidad de "investigación del medio" en Primaria) y frente al sesgo científico de considerar que la reproducción (abreviada y adaptada) del método de los geógrafos en el aula provocará la reconstrucción significativa del corpus científico en los alumnos (sin mayor vinculación con sus concepciones ni con las problemáticas sociales en torno a las cuales debe estructurarse la enseñanza), entonces comprenderemos por qué la propuesta de un método de investigación escolar en el aula -que, desde luego, defiendo- ha dado lugar a muchos equívocos y exige que sigamos profundizando en el debate, dejando claros los matices diferenciales importantes entre la investigación como reproducción abreviada del método científico en clase y la investigación como planteamiento y trabajo en torno a problemas "escolares", es decir, como metodología didáctica. Creo que Souto, en último término, intenta delimitar esa toma de posición, pues en diversas ocasiones recuerda las diferencias entre el aprendizaje escolar y la investigación científica (sobre todo en el apartado del cap. 5 llamado "*Modelos educativos, métodos de investigación y metodología didáctica*").

Referencias bibliográficas:

Aula de Innovación Educativa. Barcelona: Graó, número 61, mayo de 1997, *Estudio de las sociales a partir de los conflictos*.

CAPEL, Horacio, LUIS, Alberto y URTEAGA, Luis. La Geografía ante la reforma educativa. *Geocrítica*, nº 53, 1984.

GARCÍA, J. Eduardo y GARCÍA, Francisco F. *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla: Díada, 1995, 3^a ed. (1^a ed. 1989).

GRAVES, Norman J. *La enseñanza de la geografía*. Madrid: Visor, 1985.

GRUPO ÍNSULA BARATARIA (Coords.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de Modelos Didácticos*. Madrid: Mare Nostrum, 1994.

GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA. *Proyecto Curricular "Investigación y Renovación Escolar" (IRES). (Versión provisional)*. Una presentación y cuatro cuadernos. Sevilla: Díada, 1991.

Investigación en la Escuela: Números 23-1994 (monográfico sobre *Conocimiento escolar*) y 32-1997 (monográfico sobre *Disciplinariedad e interdisciplinariedad en la ESO*). Sevilla: Díada.

LUIS, Alberto. *La Geografía en el bachillerato español (1836-1970)*. Barcelona, Publicaciones de la Universidad de Barcelona, 1985.

MERCHÁN, F. Javier y GARCÍA, Francisco F. Las unidades didácticas de Ciencias Sociales en el Proyecto IRES. En Grupo Ínsula Barataria (Coords.). *Enseñar y aprender CC.SS. Algunas propuestas de Modelos Didácticos*. Madrid: Mare Nostrum, 1994.

PORLÁN, Rafael. *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada, 1993.

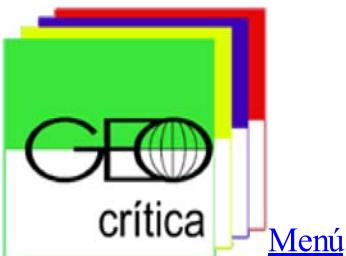
SOUTO, Xosé Manuel. Investigación educativa y experimentación del proyecto curricular de geografía GEA. En Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales del Proyecto IRES (Coord.). *La experimentación curricular en Ciencias Sociales. Planteamientos y perspectivas*. Sevilla: Alfar, 1996

SOUTO, Xosé Manuel *et alii*: *¿Cómo abordar los problemas ambientales y sociales desde el aula? Proyecto GEA-CLÍO*. Valencia: Nau Llibres, 1997.

© Copyright: Francisco F. García Pérez, 1998.

© Copyright: Biblio 3W, 1998.

[Volver al índice de Biblio3W](#)



e;n como p^legD