



Revista Lusófona de Educação
ISSN: 1645-7250
ISSN: 1646-401X
revista.lusofona@gmail.com
Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias
Portugal

Los Problemas Socio-Ambientales en Geografía: una Lectura Iberoamericana

Claudino, Sérgio; Souto, Xosé M.; Araya Palacios, Fabián

Los Problemas Socio-Ambientales en Geografía: una Lectura Iberoamericana

Revista Lusófona de Educação, núm. 39, 2018

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34955242006>

DOI: <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle39.04>

Los Problemas Socio-Ambientales en Geografía: una Lectura Iberoamericana

Socio-Environmental Problems in Geography: an Ibero-American Approach

Os Problemas Socioambientais em Geografia: uma leitura Ibero-americana

Problèmes socio-environnementaux en géographie: une lecture ibéro-américaine

Sérgio Claudino

Universidade de Lisboa, Portugal

sergio@campus.ul.pt

 <http://orcid.org/0000-0001-6987-4812>

DOI: <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle39.04>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34955242006>

Xosé M. Souto

Universitat de València, España

xose.manuel.souto@uv.es

 <http://orcid.org/0000-0003-1480-327X>

Fabián Araya Palacios

Universidad de La Serena, Chile

faraya@userena.cl

 <http://orcid.org/0000-0002-6083-1661>

Recepción: 01 Septiembre 2017

Aprobación: 01 Diciembre 2017

Publicación: 01 Marzo 2018

RESUMEN:

Instituida como disciplina escolar en el siglo XIX, con el objetivo de promover la identificación de los jóvenes ciudadanos con la patria, la finalidad de la Geografía es más describir un país armonioso que no denunciar los problemas sociales y ambientales. Esta tradición perdura hasta nuestros días, como lo demuestran los programas oficiales de Chile, España y Portugal. Los problemas socioambientales son desvalorizados y reducidos a una información estadística e icónica, que no reconoce los deseos de los ciudadanos. Este discurso está reforzado por la actuación de los organismos internacionales, más interesados en el desempeño de los alumnos en algunas áreas, que se consideran con impacto directo en la economía y en el mercado de trabajo, que en la formación ciudadana. Mientras, en el espacio iberoamericano, se han generado algunas redes sociales educativas que buscan una educación geográfica comprometida socialmente.

PALABRAS CLAVE: educación geográfica, problemas socioambientales, red, proyecto, ciudadanía.

ABSTRACT:

Discipline instituted in the educational system of the nineteenth century, with the aim of promoting the identification of young citizens with the motherland, the vocation of Geography it's more to describe a harmonious country than to denounce social or environmental problems. This tradition continues to this day, as the analysis of school programs and textbooks in Portugal, Spain and Chile shows. Social and environmental problems are devalued and reduced to statistical information, where people's desires are not recognized. This school discourse is reinforced by the performance of international organizations, but attentive to the students' performance in the areas they consider to have a direct impact on the economy and the labor market, rather than on their citizen training. However, in the Ibero-American space, contact and work networks are developed, which seek a geographically committed social education.

KEYWORDS: geographic education, socio-environmental problems, network, project, citizenship.

RESUMO:

Disciplina instituída no sistema educativo do século XIX, com o objetivo de promover a identificação dos jovens cidadãos com a pátria, a vocação da Geografia é mais a de descrever um país harmonioso do que a de denunciar os problemas sociais ou ambientais.

Esta tradição perdura até aos nossos dias, como a análise a programas e manuais escolares de Portugal, Espanha e Chile demonstra. Os problemas socioambientais são desvalorizados e reduzidos a informação estatística, onde não se reconhecem os anseios das populações. Este discurso escolar é reforçado pela atuação dos organismos internacionais, mas atentos ao desempenho dos alunos nas áreas, que consideram com impacto direto na economia e no mercado de trabalho, que à sua formação cidadã. Entretanto, no espaço ibero-americano desenvolvem-se redes de contato e de trabalho, que buscam uma educação geográfica comprometida socialmente.

PALAVRAS-CHAVE: educação geográfica, problemas socioambientais, rede, projeto, cidadania.

RÉSUMÉ:

Discipline introduite dans le système éducatif du dix-neuvième siècle, afin de favoriser l'identification des jeunes citoyens à la patrie, la vocation de la géographie est plus pour décrire un pays harmonieux que de dénoncer les problèmes sociaux et environnementaux. Cette tradition se poursuit à ce jour, comme le démontre l'analyse des programmes scolaires et des manuels au Portugal, en Espagne et au Chili. Les problèmes socio-environnementaux sont dévalués et réduits à l'information statistique, où les désirs des populations ne sont pas reconnus. Ce discours scolaire est renforcée par les activités des organisations internationales, mais conscient de la performance des élèves dans les domaines, qu'ils considèrent comme un impact direct sur l'économie et le marché du travail, qui dans l'éducation civique. Cependant, dans l'espace ibéro-américain, des réseaux de contact et de travail sont développés, qui recherchent une éducation géographique socialement engagée.

MOTS CLÉS: éducation géographique, problèmes socio-environnementaux, réseau, projet, citoyenneté.

INTRODUCCIÓN

La Geografía surge en el sistema escolar del siglo XIX como uno de los pilares de la construcción ideológica del estado-nación, sin preocuparse por los problemas sociales y ambientales. Esta tradición se prolonga hasta el momento presente con la presión de los organismos internacionales de evaluación de los sistemas educativos, que desvalorizan el conocimiento social. En este artículo¹, una vez que describamos la génesis y contexto curricular de la disciplina de Geografía, queremos ofrecer algunos ejemplos prácticos de cómo los problemas socioambientales son abordados en los programas y manuales escolares de Portugal, España y Chile. Sabemos que este análisis incide en un conocimiento formal de la enseñanza, lejos de la pluralidad de experiencias de las aulas escolares; por eso, en el apartado final pretendemos exponer algunos ejemplos de redes de trabajo colaborativo, que se han constituido como modelos alternativos de una enseñanza de la geografía comprometida con la ciudadanía participativa.

GEOGRAFÍA: CONSTRUIR LA IDENTIDAD NACIONAL

En el siglo XIX, en la Europa de las revoluciones liberales y en América Latina, de las independencias, la disciplina de Geografía aparece en el sistema escolar decimonónico como uno de los elementos cohesionadores de la ideología del estado-nación. Ante la pérdida del poder sagrado (origen divino) de las monarquías, la burguesía emergente necesita crear nuevas referencias para la identidad de los nuevos estados que organizaban la vida social. El Estado se constituye con un territorio y un pueblo. Se buscaba la homogeneidad de una organización política, que legitimara la ideología de libertad e igualdad. La región geográfica, al buscar la armonía entre pueblo y territorio, justifica esta argumentación.

En el sistema de enseñanza, la Historia exalta los héroes que vertieron su sangre en nombre de su pueblo, pero al mismo tiempo minusvalora las sociedades actuales y sus dilemas. En las paredes de las aulas escolares empiezan a ser colocados, desde finales del siglo XIX, los mapas del Estado-nación², que los niños empezaban a amar como un objeto de devoción.

La tradición escolar tiene sus raíces más estables en la descripción de los nombres y características superficiales de los lugares que dotan de identidad a una nación: sus ríos, montes o ciudades, en una

armónica convivencia del paisaje. Hay una transformación del medio en beneficio de la obtención de recursos, quedando reducida la sostenibilidad ambiental a la toponimia escolar.

El espectáculo y el patriotismo ocultan los problemas cotidianos de las desigualdades en el mundo del trabajo, del acceso a la vivienda o a los bienes educativos o sanitarios. Por eso mismo, centrar la educación geográfica en los problemas sociales y ambientales supone impugnar las tradiciones escolares heredadas del siglo XIX y buscar alternativas teóricas que nos acerquen a los objetivos ciudadanos del siglo XXI.

Sin embargo, esta finalidad de la educación geográfica se enfrenta a otro desafío: la burocratización del sistema escolar, no sólo en la escala nacional, sino también a través de las agencias internacionales. En este ámbito, tiene un papel especialmente relevante las pruebas de evaluación internacional PISA (Programme for International Student Assessment/Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes), promovidas por la OCDE, y con amplio eco en la comunicación social. Esta deriva burocrática implica que los profesores determinan el tiempo del currículo respecto a la realización de esta prueba, como mostramos en los casos de España, Colombia y Brasil (Souto, Moreno Lache, Lastoria, 2012; Palacios, Jiménez, Souto, 2015) y que condiciona la opinión pública sobre el saber escolar en los diferentes lugares. En el caso de la geografía escolar, el marketing territorial se repercute en la potenciación de una geografía del espectáculo, donde las TIC y los SIG han sustituido a las imágenes televisivas.

Llegados a este siglo XXI el desafío es enorme. La Geografía puede continuar como una materia anclada en sus tradiciones culturales y patrióticas, con el aditamento del espectáculo tecnológico, o por el contrario colaborar en la construcción de una autonomía crítica ciudadana. Para ello es preciso conocer qué puede aportar la enseñanza de la geografía a la resolución de los problemas. Entendemos que es factible realizar una aportación al estudio del proceso de globalización donde definir i) el poder territorial de los Estados; ii) la saturación de la información que crea una banalización de los hechos; iii) un aprendizaje informal que adquiere un mayor rigor con la incorporación de los conceptos y procedimientos reflexivos escolares. Todo ello determina la elaboración de los modelos explicativos conocidos como el aprendizaje basado en problemas (Madalena, 2012; Cachinho, 2011).

LOS PROBLEMAS SOCIO-AMBIENTALES EN IBEROAMÉRICA

Con el estudio de las programaciones oficiales en Portugal, España y Chile, queremos mostrar cómo los contenidos escolares siguen anclados en las tradiciones del siglo XIX y lejos de un planteamiento de resolución de problemas.

PORTUGAL: ¿DÓNDE ESTÁN LOS PROBLEMAS SOCIALES?

En Portugal, se encuentran en vigor las metas curriculares implementadas para la enseñanza Básica (Ensino Básico 9-15 años de edad) desde el año 2013. Éstas han sido criticadas por su carácter memorístico y su amplia extensión, en un discurso claramente conservador. La insatisfacción generada por estas normas incide en que el gobierno actual inició en 2017/18 la implementación de un modelo curricular alternativo de Aprendizajes Esenciales en el marco de un Proyecto de Autonomía y Flexibilidad Curricular³. De esta manera, se pretende abrir un espacio para la selección crítica de algunos contenidos escolares, así como de los aprendizajes centrados en el alumnado.

En la disciplina de Historia y Geografía de Portugal (5º e 6º años, de los 10 a los 12 años), surge una referencia puntual a áreas atractivas y repulsivas y a los problemas de las áreas rurales y urbanas, incluso buscando la solución a los problemas planteados. En las Metas Curriculares de 3º ciclo de Enseñanza Básica, impresiona el alejamiento de los problemas ambientales, en un tema que se define precisamente como Medio Natural, en el cual el abordaje de los aspectos físicos se agota en sí mismo. Incluso el tema “Riesgos, Ambiente

y Sociedad, de 9º año escolar (14-15 años), prolonga este divorcio entre problemas sociales y ambientales. En el tema de Población y Poblamiento, de un total de 57 descriptores, apenas 5 apuntan de forma reducida para la identificación de los problemas sociales, ambientales o económicos, sobre todo en el subtema de la diversidad cultural. En éste, podemos leer objetivos tales como “relacionar el respeto de los derechos humanos con la construcción de sociedades inclusivas”, pero no se corresponden con su tratamiento educativo. Así lo podemos ver en el enfoque de los aspectos de diversidad cultural en el manual más divulgado en Portugal (Figura 1), donde el turismo es identificado como intercambio de saberes y vivencias, como también de la divulgación del patrimonio. ¿Cómo puede explicarse este contenido en una sociedad donde la identidad cultural se ha transformado en un espectáculo y la diversidad en parques temáticos?



FIGURA 01

La Globalización-encuentro de culturas, en el manual escolar más divulgado en Portugal (Rodrigues, 2014, p. 98)

El sarcasmo alcanza un grado superlativo en el análisis de los flujos migratorios, que se entiende como difusión cultural de modos de vida, sobre todo en las áreas de llegada. ¿Cómo se puede explicar esta concepción de las migraciones a alumnos que proceden de áreas en conflicto o en zonas donde la pobreza se ha hecho crónica y provoca la desesperanza en el desarrollo interno?

Como ejemplo de este discurso, ajeno a las aspiraciones de las poblaciones, podemos citar otro ejemplo de las oficiales Metas Curriculares (Nunes, Almeida & Nolasco, 2013, p. 19) que dice 1. Explicar a distribuição das principais redes de transporte e das telecomunicações em Portugal. 2. Explicar as assimetrias na distribuição da rede de transportes e telecomunicações em Portugal. Es decir, se identifica la distribución de las redes de transporte y telecomunicaciones con las dinámicas territoriales, pero, ¿cómo afecta ello a la vida de las personas? Sin duda, hay una concepción de la geografía desde el espacio concebido, desde la ordenación del territorio, pero no desde las percepciones sociales o las experiencias vitales. Así lo vemos corroborado en el mismo manual ya citado, donde se explica la asimetría de la distribución de transportes y comunicaciones entre el litoral y el interior por la densidad demográfica y el envejecimiento, sin ninguna referencia a los problemas sociales y a las mismas política de ordenación.

En la Enseñanza Secundaria, en la disciplina de Geografía A es obligatorio realizar en el 11º curso, un Estudio de Caso. En este contexto nace la experiencia Nós Propomos!, como veremos más adelante.

ESPAÑA: UNA GEOGRAFÍA DESCRIPTIVA Y MEMORÍSTICA

Tanto en España, como en Portugal, la tradición escolar nos remite a una programación de la Geografía nacional desde el paradigma de escuela regionalista; así los debates de los años cincuenta y sesenta del siglo XX residían en empezar por el medio local o por el conjunto de España para poder entender la “nación-estado”. Ya en el siglo XXI, las pugnas políticas partidistas incidieron en los aspectos de identidad nacional, esta vez entre la explicación patriótica de España o de las pequeñas patrias, en las que Catalunya, País Vasco o

Galicia son los casos más relevantes. En todos ellos la concepción epistémica del saber geográfico era la misma: buscar la armonía entre la acción antrópica y el uso del territorio. Esta explicación teórica, que se plasmaba en descripciones regionales, procedía de la tradición de finales del siglo diecinueve.

Los estudios de los programas escolares oficiales evidencian una constante pugna por volver a las tradiciones del paisaje y las regiones en el caso del estudio de España y de los geofactores que explican la estructura territorial en el caso del estudio del Mundo. Frente a ello se han buscado alternativas en el estudio de problemas sociales y ambientales que pudieran ser objeto de organización de Unidades Didácticas. Pero dichas innovaciones siempre han sido minoritarias, en parte por la percepción social del saber geográfico y, en otra parte, por la deficiente formación inicial del profesorado de geografía.

En Bachillerato, hay una pugna entre una concepción interpretativa del espacio geográfico y un análisis del territorio pretendidamente objetiva (Tabla 01). Los programas posteriores se estructuran más de acuerdo con los planteamientos de la geografía enciclopédica y descriptiva, abandonándose la presentación de los contenidos de forma problemática o los estudios de procesos, como es obvio en el contraste entre las dinámicas ecogeográficas y el estudio del relieve español.

Programa de 1992	Programa de 2003	Programa de 2007	Programa 2014
Aproximación al conocimiento geográfico	España en el sistema mundo	Contenidos comunes	Conceptos y técnicas del estudio geográfico
España: unidad y diversidad del espacio	España en Europa	España en Europa y en el mundo	Los espacios naturales y su relación con sociedad
Las dinámicas ecogeográficas	Naturaleza y medio ambiente en España	Naturaleza y medio ambiente en España	Relieve español, diversidad climática e hidrografía
La desigual utilización de los recursos	El espacio geográfico en las actividades económicas	Territorio y actividades económicas en España	Espacio rural y actividad agraria. Espacio urbano. Fuentes de energía y espacio industrial
Población, sistema urbano y ordenación del territorio	Recursos humanos y organización espacial	Población, sistema urbano y contrastes regionales en España	Población española. Formas de organización territorial
España en el mundo			España en Europa y en el mundo

TABLA 01

La evolución de los contenidos de Geografía en el Bachillerato

Fuente: Elaboración propia, a partir de los reales decretos de ordenación del bachillerato de las diversas leyes orgánicas

Estas concepciones de la geografía escolar, en especial las más conservadoras de 2003 y 2014, están vinculadas a una metodología memorística, donde predominan los objetivos y criterios de evaluación más clásicos. Frente a las situaciones problemáticas aparecen los temas-síntesis del saber erudito, ante la interpretación de los datos con teorías geográficas se impone una repetición de los hechos que se han resumido en los manuales escolares. Así es difícil construir una ciudadanía para actuar autónomamente con criterios y entender la diversidad de percepciones que configuran los territorios nacionales.

CHILE: EL DESAFÍO DEL DESARROLLO SUSTENTABLE

A través de investigaciones recientes en torno a la historia de la educación geográfica en Chile, se ha demostrado que el interés por la enseñanza de la geografía se remonta a la existencia de la Academia de San

Luis, en 1809. En el Siglo XIX y XX, la educación geográfica se incrementó, acompañando la construcción del estado-nación. El interés del Instituto Geográfico Militar a través de su colección de “Geografía de Chile” se trasuntó en los cursos de Geografía de las universidades chilenas y en los programas de educación general básica y educación media.

El problema más complejo lo ha experimentado la educación geográfica a partir del año 2000. La presencia en el currículum escolar ha disminuido ostensiblemente a partir de los cambios y ajustes del currículum nacional. En el ajuste curricular del año 2009 era aún perceptible, sobre todo al quedar integrada como disciplina en el título del subsector como “Historia, Geografía y Ciencias Sociales”; no obstante, a partir de la implementación del ajuste, entre el año 2010 y 2014, la disminución de los objetivos y contenidos fue alarmante.

Lo relevante es que la educación geográfica contribuya a fortalecer entre los estudiantes una conciencia espacial que les permita insertarse positivamente en el mundo actual, desarrollando competencias espaciales adecuadas para lograr un manejo eficiente y sostenible de los ecosistemas y de los recursos ambientales y humanos. La formación de buenos docentes de Geografía y la valoración de esta disciplina como un área curricular capaz de interesar a los jóvenes en los problemas espaciales, constituirán las bases para el fortalecimiento y consolidación de la educación geográfica en Chile. Actualmente, a través de redes académicas y esfuerzos mancomunados, se está avanzando, paulatinamente, en esta dirección.

En Chile, por largo tiempo, el tema del desarrollo sustentable y la educación ambiental fue una preocupación prioritaria de los profesores de Biología y Ciencias Naturales. En la actualidad esta situación ha cambiado y los profesores de Geografía se encuentran preocupados de estas problemáticas. Además, las universidades formadoras de profesores de Historia y Geografía se encuentran incorporando, en sus currículos de formación, temáticas relacionadas con el desarrollo sustentable y el ambiente. En este contexto, la educación geográfica para la sustentabilidad, se encuentra llamada a responder a una demanda con profundas connotaciones sociales, económicas y ambientales: globalización, cambio climático, desarrollo humano, biodiversidad, desarrollo sustentable, etc. corresponden a conceptos que implican no solo la individualización de interrelaciones, sino también el posicionamiento en una dimensión ética y solidaria con las nuevas generaciones.

LA CONSTRUCCIÓN DE REDES ALTERNATIVAS

Con el objetivo de promover la difusión de alternativas educativas que fomenten la autonomía crítica ciudadana desde el saber geográfico se han venido desarrollando, desde al menos la mitad del siglo XX, diferentes proyectos y programas educativos, que han cristalizado en el siglo XXI en tres instituciones internacionales: El GEOFORO Iberoamericano, la Red LADGEO y el proyecto NOS PROPOMOS!

Estas tres propuestas educativas se sostienen en grupos sociales que se han desarrollado desde otros equipos y grupos más pequeños. En el caso de GEOFORO, disponemos de los antecedentes en grupos de innovación en España⁴, Colombia⁵, Brasil⁶ o Argentina⁷, que han confluído en una red virtual en la cual se debaten los argumentos sobre los diferentes modelos de educación geográfica.

Algo semejante sucede en el caso de la REDLADGEO, si bien en este caso existe el soporte de las instituciones universitarias, como es el caso de Brasil, Colombia, Chile, Perú o Venezuela.

En el caso del proyecto NÓS PROPOMOS! existe el antecedente de los estudios realizados en el seno de la Universidade de Lisboa⁸ que facilita la consolidación de un proyecto en el que se complementan la innovación escolar y la investigación académica.

EL GEOFORO IBEROAMERICANO

Iberoamérica constituye un espacio regional, en escala global, que va más allá de los lazos lingüísticos de un pasado colonial. Las desigualdades sociales dificultan el acceso con las mismas oportunidades a los sistemas escolares. En el año 2008 se creaba el GEOFORO9, para dar cuenta de la geografía escolar entendida como “un conocimiento que se incorpora a los diferentes niveles y áreas escolares en relación directa con los intereses sociales dominantes, las opiniones académicas hegemónicas y los intereses de los profesionales que trabajan en la educación” 10.

Como se puede apreciar, desde sus inicios ha facilitado la intercomunicación de docentes y alumnos a un lado y otro del Atlántico. Así disponemos de foros en los cuales se registran más opiniones sobre un tema de debate (Tabla 02) que, como podemos observar, coinciden con aspectos prácticos (TIC, unidades didácticas, salidas de campo) o aquellas cuestiones de índole política y que conciernen también a las propias prácticas docentes. Una participación que impugna la cultura hegemónica de las competencias y aspectos formales curriculares, pero que además define desde la praxis escolar los problemas cotidianos, como vamos a analizar.

Número Foro	Título del foro que recoge opiniones plurales	Número de intervenciones
10	Las Unidades Didácticas	221
18	Las prácticas docentes: opiniones y experiencias para innovar	120
20	Las TIC y la enseñanza geográfica de los problemas sociales	147
21	Las salidas de campo. As visitas de estudo	401
22	El aprendizaje de las ciencias sociales desde el entorno local	102
23	Política, sociedade Educação e Ciências sociais	148

Cuadro N° 1. Intervenciones de alumnos y docentes en los Foros de debate

Fuente: Elaboración propia con datos del Geoforo (geoforo.com) hasta el 13/05/2017

TABLA 02
Intervenciones de alumnos y docentes en los Foros de debate

Al mismo tiempo que se impugna una cultura hegemónica, que consiste en la burocratización de la comunicación educativa, se genera una cultura participativa geográfica, que supone analizar, desde los problemas y situaciones locales, las transformaciones globales que afectan al ecosistema planetario y a las relaciones entre las personas en la Tierra.

Las personas participantes indican que las Unidades didácticas constituyen una alternativa a los contenidos tradicionales, pero que son muy difíciles de realizar, por lo que se plantea como solución intermedia el uso del libro de texto como recurso y no como programación de contenidos. Las TIC son vistas como un recurso motivador para la enseñanza, pero con el riesgo de transformarse en una metodología del espectáculo y de la dispersión del análisis crítico del espacio local; por eso, se reivindican los trabajos de campo como un laboratorio donde es posible investigar no sólo sobre el territorio, sino también sobre las relaciones interpersonales en tareas colectivas. Un medio local donde encontramos problemas semejantes, lo que nos permite relacionar dichos fenómenos en una escala global. Por eso mismo, la situación política concreta de Brasil (Foro 23) ha dado lugar a un importante caudal de intervenciones sobre el papel de la política en el medio escolar.

Lo que estamos viendo en las síntesis que se realizan sobre estos debates¹¹ es que la formulación del problema desde la participación de la comunidad escolar contribuye a desarrollar una más íntima relación con la actividad que se desarrolla en las aulas y, por tanto, es más reconocible por las personas que son al mismo tiempo objeto de la investigación y sujetos activos de las mismas.

LA REDLADGEO EN AMÉRICA LATINA

Las tecnologías de la información y la comunicación han permitido la creación de redes nacionales e internacionales de trabajo colaborativo en el área de la educación geográfica de docentes e investigadores que comparten intereses y desafíos comunes. El trabajo en redes interuniversitarias es una necesidad en el trabajo académico actual, donde se plantea la necesidad de incorporar el trabajo colaborativo entre diferentes instituciones. Este proceso de formación de redes ha logrado en América Latina la conformación de una red de profesores e investigadores en educación geográfica denominada REDLADGEO, que se ha formalizado en Marzo de 2007, en el marco del encuentro de geógrafos de América Latina, desarrollado en Bogotá-Colombia¹².

Esta Red desarrolla Encuentros cada dos años, dando continuidad a los Coloquios Internacionales de Investigadores en Didáctica de la Geografía realizados en las ciudades de São Paulo (2010), Santiago de Chile (2012), Buenos Aires (2014) y Bogotá (2016).

Los escenarios en los cuales se llevó a cabo el evento son equipos de trabajo de diversos países y universidades. Los grupos de investigación que pertenecen a la RedLadGeo son los que aparecen en la figura 1, sin considerar los que se encuentran en la Península Ibérica.



FIGURA 02
Sedes latinoamericanas de la Redladgeo

LA RED DEL PROYECTO NÓS PROPOMOS!

En el año 2011/12 surge, en el Instituto de Geografía y Ordenación del Territorio de la Universidad de Lisboa/IGOT-UL, el proyecto Nós Propomos! Ciudadanía e Innovación en la Educación Geográfica. En 11º curso de Geografía (16/17 años), es obligatorio realizar un Estudio de Caso, antes citado. Es un trabajo de carácter más práctico, dirigido sobre todo a la resolución de problemas regionales; una actividad que no es evaluada en los exámenes nacionales, por lo que su implantación no se ha generalizado. Por eso, el proyecto Nós Propomos! pretende estimular en las escuelas la realización de dicho Estudio de Caso, que se dirige a la identificación de problemas socio-ambientales locales, así como la presentación de propuestas de solución, teniendo presente una visión global de las mismas. Además, el proyecto estimula la colaboración entre universidades, escuelas, municipios, empresas y asociaciones, con quienes intenta establecer un protocolo de cooperación. El proyecto tiene por finalidad promover una efectiva ciudadanía territorial local, en una perspectiva de gobernanza y sustentabilidad, responsabilizando a los jóvenes como protagonistas de su aprendizaje y agentes de transformación en sus comunidades.

Desde un punto de vista metodológico, en el comienzo del año escolar, después de una primera fase de sensibilización para las cuestiones de ciudadanía y desafíos locales, los alumnos identifican, en pequeños grupos, problemas significativos, para sus lugares de residencia y escolarización: la recuperación de un edificio abandonado, la alteración de rutas de transporte público, pasando por la instalación de equipamientos de ocio en un espacio público o la confección de itinerarios turísticos locales. Los alumnos realizan un pequeño trabajo de investigación sobre el problema seleccionado y elaboran propuestas de resolución.

En Portugal el proyecto cuenta con el apoyo del Ministerio de Educación y se difunde por todo el país (Figura 3), así como por las Regiones Autónomas, movilizándolo a alumnos de otros niveles escolares, más allá del 11º año. En este sentido, se implementó un programa (Nós Propomos! Pequenos Grandes Cidadãos!) entre niños de primer ciclo de enseñanza básica. El balance entre los años 2011 y 2018 supone un incremento en el número de alumnos, de 400 a 2000, lo que da lugar, hoy, a problemas prácticos en el apoyo a los centros escolares y a un descenso previsible del total de participantes.

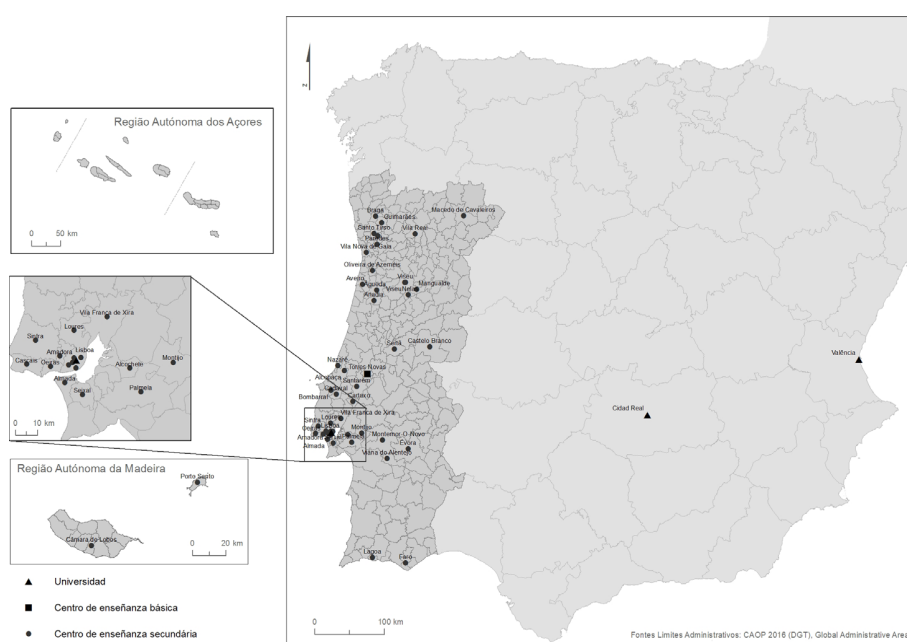


FIGURA 03
Proyecto Nós Propomos! 2018. Universidades de la
Península Ibérica e instituciones educativas portuguesas

Universidades de la Península Ibérica e instituciones educativas portuguesas

El proyecto superó las fronteras portuguesas hacia el espacio iberoamericano. En 2014, se asentó en Brasil, donde ha registrado un gran crecimiento por todo el país (Figura 04) y en 2016 en España, donde hoy se desarrolla a partir de dos universidades (Figura 03). En 2017/18 también se inició en Mozambique. Actualmente, se encuentra en fase de implementación en Colombia y Perú, lo que refuerza su carácter iberoamericano. El Proyecto Nós Propomos! supone un nuevo desafío para la construcción de una visión global integrada por problemas locales. En 2018, tiene lugar en Lisboa I Congreso Iberoamericano Proponemos!, con lo que se quiere compartir experiencias y consolidar esta red de escuelas y universidades.

En las diferentes universidades el punto común reside en la identificación de los problemas locales por el alumnado, así como la realización del trabajo de campo y la representación de propuestas de intervención. Supone una apuesta por una educación geográfica promotora de la relación entre la escuela y la comunidad, centrada en los intereses de los alumnos y en los problemas sociales y ambientales.



FIGURA 4
Proyecto Nós Propomos! 2017. Universidades e instituciones educativas de Iberoamérica

LA ALTERNATIVA DE LAS PERSONAS Y DE SUS PROBLEMAS EN UN ESPACIO PÚBLICO DE ESPERANZA.

El estudio desarrollado desde finales del siglo XX sobre los problemas ambientales y sociales, que se ha organizado como redes de enseñanza, desde finales del primer decenio de este siglo XXI, nos permite avanzar en los siguientes aspectos:

En primer lugar hemos querido impugnar los planteamientos enciclopédicos y descriptivos de la tradición de una geografía escolar, que se presenta como natural y hegemónica. Una enseñanza que hundía sus raíces en la legitimación del estado nación, con la homogeneidad de los paisajes regionales, con su armonía y falta de problemas ciudadanos.

Frente a esta manera acrítica de educar geográficamente, hemos presentado una alternativa que muestra la relevancia de la educación geográfica. En ésta se ha valorado la construcción de una disciplina educativa, que posee una gran potencialidad para la formación de los ciudadanos del presente y del futuro. La relación ser humano-medio ambiente se desarrolla sobre la base de una perspectiva integrada del espacio geográfico. Para ello se destaca el rol de la participación escolar en el desarrollo de las habilidades de pensamiento espacial, por cuanto preparan a los estudiantes para actuar en un mundo de movilidad local y global.

Igualmente hemos querido mostrar la importancia de los proyectos internacionales. El trabajo comparativo entre diferentes realidades culturales y geográficas, permiten un enriquecimiento recíproco y un avance en los grados de generalización de los resultados que constituyen la base del conocimiento científico. Las comparaciones de las opiniones y explicaciones mostradas por docentes y alumnos han permitido conocer las diferentes estrategias didácticas para el desarrollo espacial. Las publicaciones de trabajos conjuntos sobre manuales escolares (Tonini, Claudino, Souto, 2015), sobre estrategias de análisis espacial (Araya Palacios, Souto, Herrera Núñez, 2015), sobre la incidencia de PISA en la práctica escolar (Souto, Moreno Lache, Lastoria, 2012) o de las competencias (Araya Palacios, Souto, Herrera Núñez, 2015) nos han permitido comparar semejanzas y diferencias en los ámbitos escolares.

Dicho trabajo internacional ha permitido constatar que falta desarrollar estrategias de razonamiento espacial. Ello conlleva un desafío cognitivo y emocional necesario para avanzar en mayores niveles de integración y actuación en el espacio geográfico.

PALABRAS FINALES

Los problemas sociales y ambientales ha sido marginados del contenido tradicional de la educación geográfica en Iberoamérica, como consecuencia de las rutinas escolares que proceden del siglo XIX. Frente a ello parece necesario insistir en la relevancia del desarrollo del pensamiento espacial en las actuales y futuras generaciones de ciudadanos. Los antecedentes, perspectivas e iniciativas tratadas en el escrito, permiten corroborar que esta disciplina sólo se podrá desarrollar y fortalecer si académicos, docentes y estudiantes reconocen en esta área del conocimiento una materia fértil y pletórica de posibilidades para el desarrollo cognitivo y social de las nuevas generaciones.

La educación geográfica debe abandonar la memorización de un listado de lugares, sin un desarrollo de habilidades superiores de pensamiento. Promovemos una educación geográfica renovada que enfatice los problemas socioculturales y la sustentabilidad de los ecosistemas en los cuales se desarrolla la vida humana. Actualmente, a través de redes académicas y esfuerzos mancomunados, se está avanzando, paulatinamente, en esta dirección y se espera que en el futuro esta tendencia se profundice y consolide.

REFERENCIAS

- Araya Palacios, F. (2009). Enseñanza, investigación y conocimiento geográfico en contextos escolares formales y no formales. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 831 (XIV).
- Araya Palacios, F.; Souto, X. M., y Herrera Núñez, Y. (2015). El espacio geográfico. Una construcción escolar. Un estudio de caso: los alumnos del Valle de Limarí (Chile). *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 503 (XIX).
- Cachinho, H. (2011). Inovações didácticas e ensino da Geografia: do potencial da aprendizagem baseada em problemas. In J. Delgado Peña, M.L. Lázaro y Torres & M. J. Marrón Gaité (Eds.). *Aportaciones de la Geografía en el aprendizaje a lo largo de la vida*. (pp. 242- 257). Málaga: Asociación de Geógrafos Españoles/Associação de Professores de Geografia.
- Claudino, S. (2014). Escola, Educação Geográfica e Cidadania Territorial. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 496 (XVIII).
- Colomer, J. C.; Monteagudo, D. G. & Palacios, N. (2016). La participación escolar desde el mundo virtual. El Geoforo iberoamericano en 2016. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 1184 (XXI).
- Durán, D. (2012). Ciencias Sociales versus Geografía e Historia en el Geoforo. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 991 (XVII).
- Madalena, J.I. (2012). Competencias básicas y resolución de problemas en Ciencias Sociales, Geografía e Historia. In *VVAA. Aulas del siglo XXI: retos educativos* (pp. 154-199). Madrid: INTEF.

- Nunes, A.N., Almeida, A.C. & Nolasco, C.C. (2013). Metas Curriculares. 3.º Ciclo do Ensino Básico (7º e 8º anos). Geografia. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Palacios, N., Jiménez, A. & Souto, X. M. (2015). Los deseos y frustraciones escolares en la participación ciudadana, *Uni-pluri/versidad*, 15 (1), 51-64.
- Rodrigues, A. (2014). Mapa Mundo. Geografia. 8º ano. Lisboa: Texto Editores.
- Santiago Rivera, J. A. (2012). Globalización, educación y enseñanza de la geografía en el Geoforo. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 961 (XVII).
- Souto, X. M. (2014). Conocimiento crítico en redes sociales: el caso del Geoforo Iberoamericano de Educación. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 4 (7), 4-26.
- Souto, X.M., Claudino, S. & García Pérez, F. F. (2010). Diversidades geográficas y construcción de un saber crítico para participar en red. La experiencia del Geoforo Iberoamericano. Balance inicial. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 902 (XV), 30 de diciembre.
- Souto, X. M.; Moreno Lache, N., Lastoria, A.L.C. (2012). La formación ciudadana en las sociedades tecnocráticas: una perspectiva crítica desde el Geoforo Iberoamericano de Educación. *Investigación en la Escuela*, 76, 67-78.
- Sousa Fernandes, S.A., Garcia, D. G., y Souto, X. M. (2016). Educación Geográfica y las salidas de campo como estrategia didáctica: un estudio comparativo desde el Geoforo Iberoamericano. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 1155 (XXI), 5 de abril.
- Tonini, I. M.; Claudino, S.; Souto, X. M. (2015). Manuais escolares de Geografia de Brasil, Espanha e Portugal: quais as inovações didáticas para o ensino de Geografia? In R. Sebastião Alcaraz & E. Tonda Monllor (Coords) *Investigar para innovar en la enseñanza de la Geografía* (pp.191-205). Alicante: CEE Limencop.

NOTAS

- 1 Este artículo se inserta en la línea de investigación del proyecto “Competencias sociales para una ciudadanía democrática: análisis, desarrollo y evaluación”. Comdemo (Red 14) dentro del marco del Plan Nacional de I+D+i del Gobierno de España y de los Fondos FEDER de la UE (EDU2015-65621-C3-1-R)
- 2 Aunque el Estado tenga posesiones ultramarinas, como en España y Portugal, los mapas murales de las escuelas reproducían todo el territorio estatal en un mismo mapa con diferentes escalas.
- 3 Aprobado por el Despacho n.º 5908/2017, *Diário da República II Série*, de 5 de julio.
- 4 Es el caso del grupo Gea-Clío en Valencia e IRES en Sevilla, que nacen en los años ochenta del siglo XX.
- 5 Grupo Geopaideia de Bogotá.
- 6 Grupo Humus y Geoperspectivas en Punta Alta, provincia de Buenos Aires.
- 7 Grupo Humus y Geoperspectivas en Punta Alta, provincia de Buenos Aires.
- 8 En el Instituto de Geografia e Ordenamento do Território colaboran con Sérgio Claudino personas como João Reis, Herculano Cachinho, Maria João Hortas, Helena Esteves o Luis Mendes, que promueven una reflexión sobre la enseñanza de la geografía en relación con los problemas sociales y ambientales.
- 9 Se pueden consultar los balances anuales (p.e. Souto, Claudino & García Pérez y Colomer et al., 2016) así como el trabajo editado en la *Revista Brasileira de Geografia* (Souto, 2015).
- 10 Estas frases son las que aparecen en la página inicial del Geoforo: <http://geoforo.blogspot.com.es/>.
- 11 Los debates se sintetizan generalmente en la revista *Biblio3W*, como han sido los casos de F. Araya (2009), Diana Durán (2012) José A. Santiago (2012) o de Sousa, García y Souto (2016).
- 12 Actualmente REDLADGEO genera una revista on line titulada *Anekumene* (<http://www.anekumene.com>) y desarrolla Coloquios en Didáctica e Investigación en educación geográfica.
- 13 Concepto que preferimos al de ciudadanía espacial (Claudino, 2014).