



MONOGRÁFICO

Didáctica de la geografía y
ciudadanía sostenible

ALGUNAS DIFICULTADES DEL PROFESORADO DE GEOGRAFÍA PARA EDUCAR EN CIUDADANÍA

Recepción: 05/10/2020 | Revisión: 07/11/2020 | Aceptación: 02/12/2020

Francisco Florentino GARCÍA PÉREZ

Universidad de Sevilla

ffgarcia@us.es

Resumen: Educar para la ciudadanía es una finalidad básica de la educación en el mundo de hoy, dados los graves problemas sociales y ambientales actuales. La enseñanza de la Geografía puede contribuir decisivamente a esa finalidad. Sin embargo, la situación real de la enseñanza muestra que ese objetivo educativo no se está consiguiendo. Ello se debe a múltiples dificultades, entre las cuales se pueden destacar la escasa reflexión epistemológica sobre los contenidos a enseñar, el tipo de conocimiento escolar recogido en los libros de texto y las características de la cultura escolar tradicional. Para superar esta situación, se propone la opción educativa de reorientar los contenidos de las disciplinas escolares, y concretamente de la Geografía, hacia un modelo de trabajo en torno a problemas sociales y ambientales. Ello exige, asimismo, formar al profesorado en una cultura profesional que les permita actuar como verdaderos educadores de ciudadanas y ciudadanos responsables y comprometidos con dichos problemas.

Palabras clave: educación para la ciudadanía; educación geográfica; profesorado de Geografía; libros de texto; cultura escolar.

**SOME DIFFICULTIES OF GEOGRAPHY TEACHERS
IN EDUCATING FOR CITIZENSHIP**

Abstract: Education for citizenship is a basic purpose of education in today's world, given the current serious social and environmental problems. Geography teaching can make a decisive contribution to that goal. However, the current situation of teaching shows that this educational aim is not always achieved. This is due to multiple difficulties, among which we can highlight the lack of epistemological reflection on the contents to be taught, the type of school knowledge included in textbooks and the characteristics of traditional school culture. In order to overcome this situation, we propose the educational option of reorienting the contents of school disciplines, and specifically geography, towards a model of working social and environmental problems. This also requires training teachers in a professional culture that allows them to act as real educators of responsible citizens committed to these problems.

Keywords: education for citizenship; geography teaching; geography teachers; textbooks, school culture.

**ALGUNES DIFICULTATS DEL PROFESSORAT DE
GEOGRAFIA PER A EDUCAR EN CIUTADANIA**

Resum: Educar per a la ciutadania és una finalitat bàsica de l'educació en el món actual si tenim en compte els greus problemes socials i ambientals d'avui dia. L'ensenyament de la geografia pot contribuir decisivament a aquesta finalitat. No obstant això, la situació real de l'ensenyament mostra que aquest objectiu educatiu no s'està aconseguint. Això és degut a múltiples dificultats, entre les quals podem destacar l'escassa reflexió epistemològica sobre els continguts que s'han d'ensenyar, el tipus de coneixement escolar que es troba en els llibres de text i les característiques de la cultura escolar tradicional. Per a superar aquesta situació, es proposa l'opció educativa de reorientar els continguts de les disciplines escolars, i concretament de la Geografia, vers un model de treball al voltant de problemes socials i ambientals. Això exigeix formar el professorat en una cultura professional que els permeti actuar com veritables educadors de ciutadanes i ciutadans responsables i compromesos amb aquests problemes.

Paraules clau: educació per a la ciutadania; educació geogràfica; professorat de Geografia; llibres de text; cultura escolar.

Introducción

Si partimos del supuesto, difícilmente rechazable, de que la educación, en especial en sus etapas obligatorias, tiene como finalidad básica que el alumnado comprenda mejor la sociedad en que vivimos y sepa actuar afrontando los problemas sociales y ambientales, es evidente que el sistema escolar –y por tanto el currículum– debería centrarse en educar ciudadanos y ciudadanas del mundo (no de un territorio concreto) de hoy (no del ayer), con implicación en el presente y con la mirada en el futuro.

Esta finalidad de la educación del siglo XXI es inaplazable, con mucha más razón teniendo en cuenta los gravísimos problemas globales de la humanidad. En efecto, los problemas económicos, sociales, políticos y, especialmente, ambientales del mundo son de una envergadura tal que se habla de una auténtica crisis civilizatoria y de un estado de emergencia planetaria. Sin entrar en el análisis, complejo, de las causas de esta situación, podemos afirmar que estamos constatando los resultados de un modelo de desarrollo, nacido a partir de la revolución industrial, basado en el crecimiento ilimitado y en la explotación incontrolada de los recursos, lo que, en un planeta finito, está dando lugar a un grave desajuste de las interacciones sociedad-naturaleza, con las graves consecuencias que vamos conociendo, entre otras, agotamiento de recursos básicos, pérdida masiva de la biodiversidad, proliferación desmesurada de residuos, cambio climático, etc. Y todo ello con las inevitables secuelas de desigualdades y enfrentamientos sociales (García Pérez, Moreno Fernández y Rodríguez Marín, 2015). Lo grave –y de ahí la urgencia de la tarea educativa– es que existe una inconsciencia casi suicida acerca de esta situación de insostenibilidad: todos los humanos somos pasajeros de una nave espacial única, la Tierra, en cuyo interior o sobrevivimos de forma solidaria y cooperativa o sucumbimos todos (Morin, 2011; Morin y Hulot, 2008).

1. Educar para la ciudadanía enseñando geografía

El escenario esbozado requiere actuaciones urgentes en todos los campos, pero específicamente en el educativo –que es el objeto de nuestra reflexión– exige redefinir el modelo de ciudadanía y de educación para la ciudadanía necesarios para afrontar esta situación. Y sin duda esta educación para nuestro mundo ha de ser una educación para la ciudadanía global, planetaria, sostenible, que promueva una conciencia respecto a estos problemas y el compromiso con su resolución (Celorio y López de Muniain, 2011; García Pérez, Moreno Fernández y Rodríguez Marín, 2015; Pagès, 2019; Parker, 2008; Tonge, Mycock y Jeffery, 2012). Frente a una situación de emergencia global es indispensable una ciudadanía global. Así se viene postulando y proclamando desde distintas instituciones internacionales (Schulz *et al.*, 2017). Pueden recordarse algunos hitos claves, como la proclamación por la ONU, en el año 2000, de los llamados «Objetivos de Desarrollo del Milenio» (Naciones Unidas, 2015) y de la «Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014)» (UNESCO, 2014), así como la declaración por parte de la Unión Europea, en 2005, del «Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación» (Comisión Europea, 2005).

La propia UNESCO, en su «Manifiesto Internacional Educar para una ciudadanía global», de 2008, y en su posterior «Global citizenship education: Topics and Learning Objectives»

(UNESCO, 2015), como recoge J. Pagès (2019), detalla los objetivos y los temas sobre los cuales debería girar la enseñanza de la ciudadanía global: sistemas y estructuras locales, nacionales y mundiales; cuestiones que afectan a la interacción y la conexión de las comunidades en los planos local, nacional y mundial; supuestos subyacentes y dinámica de poder; diferentes niveles de identidad; diferentes comunidades a las que pertenece la gente y cómo están conectadas; diferencia y respeto por la diversidad y colectivamente; comportamiento éticamente responsable; comprometerse y tomar medidas en relación a los problemas. También la Comisión de Educación Geográfica de la UGI ha venido defendiendo la importancia de la educación geográfica para el logro de estos objetivos, como puede verse, entre otras, en la Declaración de 2016 (Unión Geográfica Internacional, 2016).

Pero, yendo más allá de estas declaraciones oficiales, asumir la idea de «ciudadanía planetaria» implica cuestionar en profundidad los conceptos, más convencionales de «ciudadanía activa» o de «ciudadanía democrática», que, en su uso (y abuso), han terminado convirtiéndose en etiquetas con escaso significado, y postular una auténtica ciudadanía basada en la participación ciudadana comprometida con los problemas sociales y ambientales, con su inevitable dimensión política (García Pérez, 2019; Romero Morante, 2018).

Por otra parte, tampoco hay dudas acerca de las potencialidades de la geografía para educar en ciudadanía. La geografía –las diversas geografías– siempre se ha ocupado de los problemas espaciales, en sus distintas escalas de análisis, y la enseñanza de la geografía siempre ha tenido como finalidad básica la comprensión de dichos problemas. En ese sentido, la educación geográfica enseña a ser ciudadanos del mundo como ámbito de las actividades humanas, en cuanto que ayuda, junto con otras disciplinas, a identificar y situar en el espacio los problemas antes citados, a analizar sus características, a valorar sus consecuencias, en definitiva, a intervenir de forma responsable y comprometida en la realidad, como muestran, especialmente, los enfoques social y crítico de la propia ciencia geográfica (García Pérez, 2018b). En todo caso, conviene volver a revisar el sentido de la educación geográfica escolar teniendo como referencia al alumnado de hoy (no de hace medio siglo) y en sintonía con los graves problemas sociales y ambientales de nuestro mundo.

La validez formativa de la geografía ha sido ampliamente proclamada por las diversas entidades relacionadas con la educación geográfica, tanto en el ámbito nacional como internacional (De Miguel González, 2018; Souto González, 2011). Como recoge R. De Miguel González (2018:41), ya la Declaración de 1992 de la Comisión de Educación Geográfica de la Unión Geográfica Internacional (constituida en 1952) resaltaba el papel indispensable de la geografía para «la formación de personas responsables y activas en el mundo presente y futuro». Posteriormente, la Declaración Internacional sobre la Educación Geográfica para la Diversidad Cultural, de 2000, y la Declaración de Lucerna sobre Educación Geográfica para el Desarrollo Sostenible, de 2007, difundieron los planteamientos de la Declaración original y complementaron las temáticas y enfoques de la geografía en el ámbito de la educación. Asimismo, la nueva Declaración Internacional sobre Educación Geográfica, de 2016, resalta la necesidad de que exista un compromiso de los agentes directos de la educación geográfica. Estas potencialidades de la educación geográfica han sido también temas tratados en los tres últimos Simposios de la Comisión de Educación Geográfica de la UGI, en Londres 2015, Singapur 2016 y Lisboa 2017 (ibid.), y están presentes en los conte-

nidos de diversos portales especializados de internet, destacando Geocrítica, sobre todo a través del blog Geoforo¹. Por lo demás, dicha potencialidad educativa de la geografía se manifiesta en su presencia constante –si bien con distintos enfoques y con bastante irregularidad– en el currículum educativo de la educación obligatoria (primaria y secundaria), ya sea con la estructura de una disciplina concreta bien como contenidos geográficos incluidos en un área más amplia de ciencias sociales o de conocimiento del medio (García Pérez, 2018b).

Así pues, como puede apreciarse, las finalidades de la educación, considerada en general, y de la educación geográfica, concretamente, vienen a confluir en una idea central: la formación del alumnado para ser y actuar como ciudadanas y ciudadanos, activos y responsables, del mundo en el que viven.

Sin embargo, la realidad escolar nos muestra un panorama poco satisfactorio en relación con estos loables propósitos. Es evidente que no basta con proclamar esta finalidad ni tampoco con el empeño (incluso la buena voluntad) de la administración educativa, de los diseñadores de currículos ni de los propios profesores y profesoras. Algo no funciona. Basta con observar los resultados escolares, la opinión del alumnado y del profesorado y sobre todo la dinámica de las aulas para comprender que hay algunos importantes obstáculos que dificultan el logro de la noble finalidad educativa a la que nos estamos refiriendo. En efecto, la enseñanza de la geografía no parece estar contribuyendo a formar jóvenes ciudadanos y ciudadanas que comprendan los graves problemas del mundo del siglo XXI y dispongan de instrumentos (incluyendo aquí actitudes y compromiso real) para intervenir en su solución.

2. Una docencia que no educa para la ciudadanía

En ese sentido, sin pretensión de exhaustividad, me voy a referir a algunas dificultades que considero que entorpecen o bloquean los propósitos educativos de los profesores y profesoras de geografía en relación con la educación para la ciudadanía.

2.1 La reflexión epistemológica

Si analizamos la forma en que habitualmente los profesores y profesoras se relacionan con el conocimiento disciplinar –y concretamente el conocimiento geográfico– que enseñan, se observa que el carácter de dicha relación es algo mecánico, lo que es reflejo de una escasa reflexión sobre este conocimiento, en el que se supone que somos expertos. Esto pone de manifiesto la necesidad de una labor de análisis del conocimiento que se va a manejar como contenido a enseñar, intentando contemplarlo, desde su otra cara, como contenido a aprender por parte del alumnado; lo que obliga a adoptar una mirada diferente de la mera visión de experto en la materia geográfica.

En ese sentido el debate sobre el conocimiento escolar se constituye en una cuestión central de la profesión docente. Esa cuestión no es meramente metodológica, sino que tiene una

¹ Se puede acceder al portal Geocrítica en <http://www.ub.edu/geocrit/menu.htm> y a Geoforo en <http://geoforo.blogspot.com/>

dimensión epistemológica (los tipos de conocimiento, su validez, sus cambios...), una dimensión psicológica (en cuanto que obliga a tener en cuenta los mecanismos de aprendizaje del alumnado), sociogenética (pues el conocimiento se gesta históricamente en determinados contextos) e ideológica (dado que la opción por un tipo de conocimiento u otro es, en último término, una opción ideológico-política en educación). Un buen planteamiento didáctico tiene que considerar, de manera integrada, todas esas dimensiones (García Pérez, 2015).

Extraña, sin embargo, que, siendo los docentes de geografía expertos en ese campo de conocimiento, la relación con el mismo sea con frecuencia superficial y limitada al ámbito de la aplicación del currículum, por lo general a través del uso del libro de texto. De esta forma se suele considerar fuera de discusión –y no tendría por qué ser así– estas tres cuestiones: que los contenidos de los libros de texto reflejan exactamente los contenidos del currículum oficial; que esos contenidos son el mejor resumen del conocimiento científico geográfico; y que el conocimiento elaborado por los geógrafos puede ser directamente trasladable al aula para ser enseñado. Por lo demás, las rutinas docentes suelen ignorar el conocimiento cotidiano del alumnado, fuertemente impregnado por las representaciones sociales dominantes a través de los medios de comunicación y de los contextos en que ese alumnado se socializa (Souto González, 2011).

Pero ya hay suficiente investigación sobre la genealogía de las disciplinas escolares, especialmente desde la segunda mitad del siglo XIX en adelante, que nos muestra que el conocimiento escolar real (es decir, el que se suele recoger en los libros de texto, el que es objeto de enseñanza en el aula por parte de los profesores, el que es sometido posteriormente a examen...), aun admitiendo su estrecha relación con el conocimiento científico de referencia, se gesta y desarrolla como un conocimiento peculiar, diferente tanto del conocimiento científico como del conocimiento experiencial del alumnado. En efecto, en el contexto escolar el conocimiento sufre un proceso que lo va convirtiendo en formatos estandarizados (definiciones, descripciones, conjuntos de datos, exposición de causas y consecuencias...) a modo de «píldoras» de contenido que puedan ser suministradas en los módulos horarios y sometidas, posteriormente, a examen (García Pérez, 2015). Ese tipo de conocimiento ha podido sobrevivir, sin apenas variaciones sustanciales, desde hace más de un siglo, precisamente por el hecho de estar codificado en esos formatos, con una fuerte capacidad de adaptación a la estructura de espacios, tiempos, regulaciones curriculares y mecanismos de medición (mediante exámenes) del sistema escolar tradicional, que es –podemos decir– su hábitat natural.

Llegados aquí, habría que plantearse una pregunta radical: ¿ese conocimiento, estandarizado, frío, con escasa significación para el alumnado, resulta, verdaderamente, útil para comprender el mundo actual y para intervenir en la resolución de sus graves problemas? Los profesores y profesoras de geografía tenemos que plantearnos con rigor esta cuestión y comprometernos en dar una respuesta positiva a la misma, aun siendo conscientes de la dificultad que ello entraña, dificultad que forma parte de otra de mayor envergadura –a la que me referiré más abajo–, la persistencia de una cultura escolar tradicional y de una, paralela, cultura docente difíciles de transformar a corto plazo.

2.2 Los libros de texto

El tipo de uso más habitual del libro de texto entre el profesorado –no solo de geografía– revela una carencia de reflexión y análisis de los contenidos que los docentes manejan en clase, como acabo de decir. A ello contribuye precisamente el formato del conocimiento que se recoge en la mayoría de los libros de texto.

En efecto, tanto las conclusiones de investigación didáctica como la experiencia de muchos docentes nos muestran algunos rasgos que caracterizan el conocimiento escolar presente en los libros de texto más usuales², rasgos que, aun a riesgo de resultar simplificador, sintetizo a continuación (García Pérez, 2018b).

Ante todo, podemos constatar que la organización de los contenidos, tanto en el conjunto de una asignatura como en cada tema o unidad didáctica, mantiene un formato que sigue la lógica interna de la disciplina tradicional; así, por ejemplo, enumeración de elementos y factores del clima, definición de tasas de natalidad, mortalidad y crecimiento vegetativo, clasificación de tipos industrias, estudio de la ciudad mediante su morfología y sus funciones, etc. No es que esta estructura formal no pueda servir para aprender, pero es una forma de organización del conocimiento que no conecta directamente con las realidades (tanto locales como globales) en las que vive el alumnado; son –como se ha dicho– «paquetes» de información preparados y codificados según el formato de la tradición escolar, por considerarse que es la forma natural de enseñar –y se supone que de aprender– geografía.

Analizando más en detalle, el contenido de cada tema suele aparecer presentado a través de diversos «discursos» que coexisten, pero que no se integran ni complementan. Así, ocupa el lugar central el discurso que podemos denominar «teórico», considerado como el cuerpo de contenidos básicos en el sistema escolar; a este discurso se fía la exposición de los contenidos de carácter conceptual (con abundancia de definiciones, clasificaciones e informaciones diversas, más que de conceptos relevantes enlazados en una secuencia coherente). Suele haber otro plano de discurso con informaciones complementarias, que toman denominaciones como «Para saber más» o «Te interesa saber». Y, como el currículum oficial prescribe el tratamiento de las temáticas transversales, estas –contradiendo la propia idea de transversalidad– se insertan de forma separada del discurso principal (a veces bajo la modalidad de informaciones complementarias). En ocasiones existe un plano con la –supuesta– función de refuerzo del aprendizaje, recogido, por ejemplo, en recuadros que resaltan datos destacables, glosario, etc. También suele haber apartados independientes (o bien incluidos en el plano anterior) dedicados al repaso de los contenidos escolares importantes (que el alumnado identifica rápidamente con los que serán objeto de examen). Las imágenes e ilustraciones, por su parte, constituyen otro discurso independiente, raramente conectado de forma clara con el discurso teórico ni con las actividades o ejercicios, siendo así que podrían tener una gran potencialidad educativa si se trabajara con ellas de forma integrada. Otro

² Hay una gran variedad de estudios sobre los manuales escolares de Geografía y de otras disciplinas. A modo de ejemplos, en lo que respecta a la relación del currículum y los manuales de geografía, puede consultarse Souto González, 2012; sobre la incorporación de recursos didácticos digitales en los manuales, De Miguel González, 2013. Por lo demás, sigue teniendo interés el estudio de Ecologistas en Acción (Comisión de Educación Ecológica. Ecologistas en Acción, 2006) sobre una amplia muestra de libros de texto (no solo de geografía), que evidencia hasta qué punto se promueve un modelo de desarrollo insostenible y se obvia el tratamiento de los graves problemas del mundo, que tendrían que ser objeto de trabajo por parte del alumnado como futuros (y actuales) ciudadanos y ciudadanas.

conjunto de contenidos de carácter práctico y más relacionados con el ámbito de los procedimientos es el que constituyen los ejercicios –que no verdaderas actividades didácticas– intercalados, a modo de apoyo y repaso del discurso teórico.

Por fin, separado de todo lo anterior, por su propia ubicación en el libro, suele haber –y cada vez más– actividades complementarias finales, como experiencias, otras denominadas «investigaciones», aportaciones extensas sobre temas que podrían complementar el contenido estrictamente académico, etc. De hecho, estas actividades finales serían de una gran potencialidad educativa, si realmente diera tiempo a trabajarlas después de haber enseñado el discurso teórico central (y todos los demás) o, por qué no, si se las tomara como centro del trabajo del tema y se considerara todos los discursos anteriores como informaciones complementarias.

La dificultad básica es, por tanto, que los libros de texto presentan de forma separada diversos tipos de contenidos que, si al menos pudieran interrelacionarse mediante orientaciones adecuadas, podrían favorecer su aprendizaje por parte del alumnado, si bien lo deseable sería un conjunto de contenidos integrados con una lógica clara. Siendo esta la oferta habitual de los libros de texto, el profesorado tiende a seguir básicamente el discurso teórico, complementado por algunos ejercicios o tareas encargadas para realizar en casa, por ser esto lo más susceptible de ser sometido a examen, meta que, en el fondo, gobierna la enseñanza escolar (Merchán, 2011), mientras que todo lo demás suele quedar bastante desaprovechado. Los temas no se conciben, pues, estructurados en torno a una secuencia de actividades didácticas, que pueda dar lugar a un tratamiento organizado de los diversos contenidos, en forma de proceso de enseñanza.

Por lo que vengo comentando, es evidente que predominan en los libros los contenidos considerados de carácter conceptual, si bien hay mucha más abundancia de informaciones que de conceptos relevantes, los cuales, por lo demás, no suelen presentarse integrados en un discurso a modo de –sencilla– teoría sino bajo la forma de definiciones, como se ha dicho. Así, de hecho, se saca poco partido a los conceptos clave para entender las realidades analizadas. Los contenidos considerados de carácter procedimental no suelen estar conectados, como sería lógico, con sus contenidos conceptuales de referencia, sino que aparecen –se ha dicho también– bajo el formato de ejercicios o, menos frecuentemente, de actividades. Por fin, los contenidos de carácter actitudinal, los relativos a valores y, en general, los relacionados con la acción ciudadana suelen estar ausentes o quedan vinculados, exclusivamente, a las temáticas transversales, que, en la práctica, resultan marginales.

Otra carencia relacionada con los contenidos es la lógica con la que se distribuyen, tanto en el conjunto de temas de una asignatura como a lo largo de las etapas escolares. Se sigue, en ese sentido, un criterio de reparto más que de distribución según niveles de profundidad, es decir, no se aprecia una jerarquización de contenidos. Y esto habría que tenerlo en cuenta, pues no tiene la misma potencialidad educativa el concepto de espacio o de desigualdad que un dato de producción agraria o de tasas de mortalidad, sin restar relevancia al uso, indispensable, de los datos. Llama también la atención, por ejemplo, ver, en distintas etapas escolares el tratamiento del clima o del paisaje de una manera, en el fondo, bastante similar, si acaso abreviada cuando se trata de edades inferiores, pero no sustancialmente diferente en cuanto a su complejidad. Se intenta una

y otra vez definir el clima y clasificar sus tipos sin, quizás, haber trabajado antes por qué llueve o cómo se mide la temperatura. Bien es verdad que los profesores, de forma intuitiva y basándose en sus propias experiencias, pueden, al menos, intentar una cierta adaptación de esos contenidos al nivel de aprendizaje posible por parte de los alumnos.

En definitiva, con estos rasgos, el conocimiento geográfico escolar, tal como suele estar recogido en los libros de texto al uso, se convierte en un conocimiento frío y descontextualizado, poco útil para el análisis de la realidad social y para promover una educación ciudadana comprometida. Por lo demás, esta concepción del conocimiento escolar se aprecia no solo en los libros de texto, sino en las diversas versiones del currículum oficial y, en último término, en la cultura escolar dominante.

2.3 La cultura escolar

Las dificultades expuestas remiten, en efecto, a la estructura de la escuela, tal como la conocemos, y a la cultura que impregna el sistema escolar, que en el caso de los docentes se manifiesta como cultura profesional. Esa estructura, con sus limitaciones, y esa cultura, con su claro predominio, constituyen dificultades de fondo –y por ello frecuentemente no percibidas– para el desarrollo de una docencia centrada en la formación de ciudadanos y ciudadanas del mundo de hoy.

Esta formación ciudadana ha de desarrollarse en estrecho contacto con las realidades sociales en las que se imbrica la vida de los alumnos y alumnas, dado que en la construcción de la ciudadanía –incluso para los propios docentes que han de enseñarla– son mucho más efectivas las experiencias vividas que la mera transmisión de conocimientos (Daly, Schugurensky y Lopes, 2009; Tonge, Mycock y Jeffery, 2012). Y, según lo que se ha expuesto, el sistema escolar, por su desvinculación del contexto social, no propicia una educación cívica activa y participativa, lo que, sin embargo, debería constituir un verdadero reto para la educación, que tendría que asumir –como se expuso al principio– esa finalidad educativa fundamental, integrándola, de forma transversal, en las diversas materias escolares e incorporando, en la medida de lo posible, aportaciones de la educación no formal (García Pérez, 2018a).

En efecto, llevar a la práctica educativa el modelo de ciudadanía que se está proponiendo se ve seriamente dificultado por las características y limitaciones (organización espacial y temporal, acreditación centrada en pruebas, organización sumativa del conocimiento en forma de disciplinas independientes, etc.) del marco escolar (García Pérez, 2019), que propician más bien el manejo de versiones tradicionales de las disciplinas escolares –que tienen una lógica de saberes “verticales”–, dejando en segundo plano los enfoques «transversales», en consonancia con la cultura docente tradicional que suele privilegiar, sobre todo en el caso del profesorado de secundaria, el rol de experto disciplinar sobre la dimensión de educador.

Ello es resultado –como antes se ha esbozado– de una larga tradición que ha configurado la escuela tradicional con características que son coherentes con el sistema social dominante (García Pérez, 2019; Viñao, 2006). El profesorado, como pieza del sistema escolar, suele asumir una cultura docente que es, a su vez, coherente con la cultura escolar tradicional y que no es muy

permeable al cambio, como toda cultura bien asentada. Teniendo en cuenta que el profesorado –y en especial el de geografía– es una pieza clave en la construcción del modelo de ciudadanía que se está proponiendo, su formación constituye, asimismo, una cuestión fundamental, que es urgente afrontar.

No es suficiente formar a docentes que transmitan a su alumnado informaciones (incluso relevantes) sobre civismo, pues, ante la situación de grave e insostenible crisis mundial –antes expuesta–, se necesitan profesionales que preparen a sus alumnos y alumnas para comprender y afrontar esos problemas. Ello implica capacidad profesional para enseñar actitudes, valores, comportamientos, es decir, contenidos que no pueden ser enseñados como contenidos escolares convencionales, sino vinculados a la acción en la propia realidad y ofreciendo modelos de referencia, que puedan estimular positivamente al alumnado. Y eso exige un modelo de formación de profesores coherente con este perfil profesional, que ya desde la formación inicial prepare para ser educadores de ciudadanos críticos y participativos (Callai y García Pérez, 2016; García Pérez, De Alba Fernández y Navarro Medina, 2015; González Valencia y Sant, 2014). A ello se puede añadir que hay conclusiones de investigación que destacan la incidencia positiva –para su propia formación como educadores cívicos– de las experiencias de participación ciudadana que hayan podido tener, en su contexto vital, los propios profesores (Schugurensky y Myers, 2003).

En el marco del Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar) (García Pérez, 2000) se viene trabajando, desde hace tiempo, en un modelo de formación del profesorado basado en el tratamiento de lo que denominamos «problemas prácticos profesionales», entendiendo por tales los problemas a los que se enfrentan los docentes en el ejercicio de su profesión, especialmente –en el caso que nos ocupa– el diseño y desarrollo de propuestas de educación ciudadana enfocadas como tratamiento de problemas. En ese marco formativo, los docentes pueden prepararse de forma más adecuada para educar a los ciudadanos en orden a afrontar los problemas de manera crítica y participativa (García Pérez, 2018a). Diversos proyectos mantienen también una perspectiva semejante, como es el caso del Proyecto Gea-Clío (García Monteagudo, Fuster García y Souto González, 2017).

3. Una alternativa para la enseñanza de la geografía

A la vista de las dificultades expuestas –y de otras que el profesorado encuentra en su tarea docente–, urge una opción que permita aprovechar la potencialidad de la geografía para favorecer una mejor comprensión de la sociedad y para propiciar la intervención de los ciudadanos en la misma, es decir, para educar en ciudadanía desde la geografía (García Pérez, 2018b). La alternativa, en definitiva, el modelo didáctico, que expongo brevemente es estructurar la enseñanza en torno a la «investigación escolar» de problemas sociales y ambientales relevantes. Este modelo, asumido por el Proyecto IRES (García Pérez, 2000), toma como principio básico orientador la idea de «investigación de problemas», que se aplica tanto a la enseñanza del alumnado como a la formación del profesorado, como se ha dicho más arriba.

Trabajar en el aula en torno a problemas, en vez de sobre los habituales «temas», implica estar dispuestos a superar los límites de las diversas disciplinas, si bien también puede llevarse a

cabo reorientando los contenidos de una disciplina –la geografía, en este caso– para reformularlos de forma problemática y desarrollar el tratamiento de esos problemas con una metodología de investigación en el aula. Es una opción que obliga a romper con tradiciones muy arraigadas en la cultura escolar dominante. En todo caso, habría que recordar también que esta opción conecta con una línea de trabajo que, de alguna forma, ha estado presente desde hace mucho tiempo en la tradición pedagógica innovadora, desde las propuestas de la Escuela Moderna al enfoque de investigación del currículum o las experiencias de los movimientos de renovación pedagógica, y ha sido experimentada en formatos innovadores con diversas denominaciones: investigación del medio, cuestiones socialmente vivas, cuestiones candentes, temas controvertidos, problemas socioambientales, etc. (García Pérez, 2014; Legardez y Simonneaux, 2006; López Facal, 2011; Pineda Alfonso, 2015; Souto González, 2007).

Estructurar las propuestas didácticas –y por qué no el currículum en su conjunto, con adecuación a las distintas etapas– en base al trabajo sobre problemas tiene claras potencialidades educativas, que cito de forma sucinta (García Pérez, 2014).

Es una vía para superar la vieja dicotomía entre temas disciplinares y temas transversales, pues favorece un proceso de sustitución progresiva de la estructura disciplinar del conocimiento escolar por una estructura alternativa organizada en torno a problemas sociales y ambientales relevantes como núcleos de una nueva cultura escolar. Evidentemente, no es indispensable prescindir de las disciplinas escolares, sino poner sus contenidos –y por tanto la organización escolar– al servicio de esa finalidad educativa urgente del siglo XXI que es la educación para una ciudadanía planetaria, activa y comprometida. La potencialidad de la geografía en ese sentido es evidente –como se expuso– y se dispone de numerosas experiencias innovadoras y orientaciones que pueden alumbrar el camino (Lastòria, Callai, Cavalcanti y De Souza, 2015; López Facal, 2011; Pagès, 2019; Pagès y Santisteban, 2011; Souto González, 2007). Este enfoque permite flexibilizar la rígida estructura del conocimiento escolar, mantenida en la tradición académica dominante, y evolucionar hacia una estructura que integre conceptos relevantes, procedimientos de construcción del conocimiento y valores relacionados con los problemas reales.

Los problemas a los que me estoy refiriendo se han de trabajar, lógicamente, con una metodología coherente con el propio concepto de problema, es decir, mediante investigación, en un proceso que permita aproximar respuestas a las cuestiones planteadas. En todo caso, los problemas sociales y ambientales que se trabajen, siempre desde el supuesto de que han de conectar con problemáticas sociales y ambientales reales, no tienen por qué tener formulaciones propias del conocimiento cotidiano, ni tampoco tienen por qué coincidir en su formulación con los problemas estudiados por la disciplina científica de referencia. Han de ser problemas de carácter «escolar», que, con una formulación adecuada al contexto educativo, mantengan la vinculación con las realidades del mundo, cuenten con una referencia científica –geográfica en este caso– y tengan conexión con el alumnado, que, en definitiva, es el destinatario de la educación (García Pérez, 2014).

Formular, desde la perspectiva de la didáctica de la geografía, un problema escolar, para investigarlo en el aula, implica un análisis previo del contenido a enseñar, una tarea epistemológica ineludible, a la que antes me he referido. Así, podrían abordarse con mayor potencialidad educa-

tiva, por ejemplo, cuestiones tan relevantes como el problema del cambio climático (en lugar de las habituales definiciones y clasificaciones de los climas), la sostenibilidad de la agricultura de regadío en el espacio mediterráneo (en lugar de la clasificación y descripción de paisajes agrarios), el papel del turismo actual en la economía (en lugar del estudio de las actividades económicas por sectores), la geopolítica desde la perspectiva del control mundial de los recursos, la deforestación, etc.

Como se ha venido exponiendo, trabajar desde esta opción educativa –desde este modelo didáctico– implica enfrentarse a dificultades importantes por parte del profesorado, lo que requiere una formación ajustada a este papel del docente como educador para la ciudadanía, mediante la enseñanza de la geografía. El modelo propuesto en el Proyecto IRES, en coherencia con el modelo de aprendizaje en torno a problemas propuesto para el alumnado, se basa, como indiqué más arriba, en la idea de estructurar la formación docente en torno al tratamiento de «problemas prácticos profesionales» (García Pérez, 2000; García Pérez, De Alba Fernández y Navarro Medina, 2015).

En ese sentido, habría que establecer una estrategia bien definida que permita ir transformando el papel de los profesores y profesoras de meros expertos en una determinada disciplina académica hacia otro perfil que garantice que, trabajando los graves y urgentes problemas de nuestro mundo, se forme al alumnado para que sean –no solo en el futuro sino ya en el presente– ciudadanas y ciudadanos activos, participativos y comprometidos en su resolución (García Pérez, 2019).

Referencias bibliográficas

- Callai, H. C., y García Pérez, F. F. (2016). A educação para a cidadania e a pesquisa. En H. C. Callai y M. N. De Moraes (Orgs.), *Pesquisa, educação e cidadania. Percursos teóricos e metodológicos* (pp. 23-42). Ijuí, RS: Editora Unijuí.
- Celorio, G., y López de Munain, A. (Coords.) (2011). *Educación para la ciudadanía global. Estrategias de acción educativa*. Universidad del País Vasco/Hegoa.
- Comisión de Educación Ecológica. Ecologistas en Acción (2006). *Estudio del currículum oculto anti ecológico de los libros de texto*. Madrid: Ecologistas en Acción. Recuperado de https://spip.ecologistasenaccion.org/IMG/pdf/Informe_curriculum.pdf
- Comisión Europea (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Bruselas: Eurydice. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/valores2/055ES.pdf>
- Daly, K., Schugurensky, D., y Lopes, K. (Eds.) (2009). *Learning democracy by doing: alternative practices in citizenship education and participatory democracy*. Toronto: Transformative Learning Centre, OISE/UT.
- De Miguel González, R. (2013). Geoinformación e innovación en la enseñanza-aprendizaje de la geografía: un reto pendiente en los libros de texto de secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 67-90. doi: <https://doi.org/10.7203/dces.27.2344>
- De Miguel González, R. (2018). Geografía y tiempo contemporáneo: educación geográfica y enseñanza de las ciencias sociales para el mundo. *REIDICS*, 2, 36-54. doi: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.02.36>

- García Monteagudo, D., Fuster García, C., y Souto González, X. M. (2017). Estrategias de resolución de problemas en la formación docente. Estudios de casos. *REIDICS*, 1, 132-147. doi: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.132>
- García Pérez, F. F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, IV(64), 15 de mayo de 2000. Recuperado de <http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm>
- García Pérez, F. F. (2014). Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (vol. 1, pp. 119-126). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Recuperado de http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/XXVSIMPO1_v2.pdf
- García Pérez, F. F. (2015). El conocimiento escolar en el centro del debate didáctico. Reflexiones desde la perspectiva docente. *Con-Ciencia Social*, 19, 49-62. Recuperado de http://www.fedicaria.org/concSocial/conc_20.htm
- García Pérez, F. F. (2018a). Are teachers prepared to educate in citizenship? Some conclusions from research in Andalusia, Spain. En J. A. Pineda Alfonso, N. De Alba Fernández y E. Navarro Medina, *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity* (pp. 409-430). Hershey PA, USA: IGI Global.
- García Pérez, F. F. (2018b). ¿Enseñar Geografía o educar desde la Geografía? En A. García de la Vega (Ed.), *Reflexiones sobre educación geográfica. Revisión disciplinar e innovación didáctica* (pp. 11-26). Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid / Edições LAGIM, Universidad de Brasilia.
- García Pérez, F. F. (2019). ¿Es posible educar para la participación ciudadana dentro de la estructura escolar? En S. Claudino *et al.* (Orgs.), *Geografia, Educação e Cidadania* (pp. 809-821). Lisboa: ZOE / Centro de Estudos Geográficos, IGOT. Recuperado de http://www.nosotrosproponemos.com/wp-content/uploads/2019/06/S_Claudino_et_al_org_2019_Geografia.pdf
- García Pérez, F. F., De Alba Fernández, N., y Navarro Medina, E. (2015). La formación inicial del profesorado para enseñar ciudadanía. Experiencias en los niveles de grado y de máster. En B. Borghi, F. F. García Pérez y O. Moreno Fernández (Eds.), *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 137-148). Bologna: Pàtron Editore.
- García Pérez, F. F., Moreno Fernández, O., y Rodríguez Marín, F. (2015). Problemas del mundo y educación: hacia una ciudadanía planetaria. En B. Borghi, F. F. García Pérez y O. Moreno Fernández (Eds.), *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 33-41). Bologna: Pàtron Editore.
- González Valencia, G., y Sant, E. (2014). ¿Qué debe saber el profesorado para educar a ciudadanos críticos y participativos? En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (vol. 2,

- pp. 295-303). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions, y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Recuperado de <http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/07/XXVSIMPO2.pdf>
- Lastória, A. C., Callai, H. C., Cavalcanti, L. S., y De Souza, V. C. (2015). School education in Brazil and the goal of citizen formation: indicators in official proposals and in formative practices. En B. Borghi, F. F. García Pérez y O. Moreno Fernández (Eds.), *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 43-52). Bologna: Pàtron Editore.
- Legardez A., y Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- López Facal, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 65-76). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/llobres/2011/197111/quesocvivenciesoc_a2011.pdf
- Merchán, F. J. (2011). Práctica de la enseñanza y gobierno de la clase. *Revista Española de Pedagogía*, 250, 521-535.
- Morin, E. (2011). *La Vía: Para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Planeta.
- Morin, E., y Hulot, N. (2008). *El año I de la era ecológica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Naciones Unidas (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2015*. Nueva York: Naciones Unidas. Recuperado de <https://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/mdg/the-millennium-development-goals-report-2015.html>
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS*, 5, 5-22. doi: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>
- Pagès, J., y Santisteban, A. (Coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències Socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Col. Documents, 9. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/llobres/2011/197111/quesocvivenciesoc_a2011.pdf
- Parker, W. C. (2008). Knowing and doing in democratic citizenship education. En L. S. Levstik, y C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 65-80). New York / London: Routledge.
- Pineda Alfonso, J. A. (2015). Educar para la ciudadanía trabajando con temas controvertidos en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 353-367. doi: <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.208441>
- Romero Morante, J. (2018). Lo que no suele discutirse en el debate sobre las Humanidades y la educación democrática. En B. Tosar, A. Santisteban y J. Pagès (Eds.), *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global* (pp. 33-54). Barcelona: GREDICS, Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/llobres/2018/195423/Que_esta_passant_al_mon._que_estem_ensenyant-2018.pdf
- Schugurensky, D., y Myers, J. (2003). Learning to teach citizenship: A lifelong learning approach. *Encounters on Education*, 4, 145-166. doi: <https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v4i0.663>

- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., y Friedman, T. (2017). *Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. International Report*. Amsterdam: IEA/Springer Open. Recuperado de <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/int/180301-iccs-2016-international-report.pdf>
- Souto González, X. M. (2007). Educación geográfica y ciudadanía. *Didáctica Geográfica*, segunda época, 9, 11-32.
- Souto González, X. M. (2011). Fines y objetivos en la enseñanza de la Geografía: los condicionantes sociales y epistemológicos. En J. Prats (Coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 115-129). Barcelona: Graó.
- Souto González, X. M. (2012). Didáctica de la Geografía y currículo escolar. En R. De Miguel González, M^a L. De Lázaro Torres y M^a J. Marrón Gaité (Eds.), *La educación geográfica digital* (pp. 73-92). Zaragoza: AGE y Universidad de Zaragoza.
- Tonge, J., Mycock, A., y Jeffery, B. (2012). Does citizenship education make young people better-engaged citizens? *Political Studies*, 60(3), 578-602. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2011.00931.x>
- UNESCO (2014). *Shaping the Future We Want: UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). Final Report*. Paris: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230171>
- UNESCO (2015). *Global citizenship education: Topics and Learning Objectives*. Paris: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>
- Unión Geográfica Internacional (2016). *Declaración Internacional sobre Educación Geográfica*. Recuperado de http://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/IGU_2016_spanish1.pdf
- Viñao, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 25, 243-269. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/viewFile/11181/11603>