

Geografía y tiempo contemporáneo: educación geográfica y enseñanza de las ciencias sociales para el mundo global

Geography and contemporary time: geographical education and teaching social sciences for the global world

Rafael de Miguel González

Facultad de CC. de la Educación, Universidad de Zaragoza

Email: rafaelmg@unizar.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9347-5296>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.02.36>

Resumen

En este artículo se realiza un estado de la cuestión de la educación geográfica desde el enfoque de las finalidades educativas y su reflejo en el currículo, para posteriormente analizar las más recientes aportaciones –tanto desde la epistemología de la geografía como de la didáctica de la geografía–, que demuestran la importancia de la geografía en el currículo escolar. Tras un análisis comparativo de diferentes currículos con el caso español, se propone una nueva propuesta curricular basada en seis enfoques contemporáneos, para la enseñanza de la geografía escolar.

Palabras clave: educación geográfica; didáctica de las ciencias sociales; currículo; globalización; geoinformación.

Abstract

This article is a state of the question about geographic education from the scope of the educational purposes and its reflection in the curriculum. Later, it analyses the most recent contributions –either from the epistemology of geography, either from geography education theory–, which demonstrate the importance of geography in the school curriculum. After a comparative analysis of different curricula with the Spanish case, we suggest a new curricular proposal for geography education, based on six contemporary approaches.

Keywords: geographical education; social sciences education; curriculum; globalization; geoinformation.

1. Geografía y educación en Ciencias sociales

1.1. ¿Interesa enseñar o aprender Geografía?

Comencemos por el principio de la historia reciente. Los Reales Decretos 1007/1991 y 1345/1991, de enseñanzas mínimas y de currículo para el entonces “territorio MEC”, del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la recién creada Enseñanza Secundaria Obligatoria decían lo siguiente: “los grupos humanos han concedido siempre enorme importancia al hecho de que las jóvenes generaciones conozcan ... la organización y funcionamiento de la sociedad, su pasado histórico, así como el espacio y el territorio en que se desarrolla la vida del grupo. En la escuela moderna, es la escuela la institución principalmente encargada de asegurar esa función”. Ahora bien, más allá de lo que digan los currículos oficiales prescritos, o los profesionales de la enseñanza en ciencias sociales, ¿realmente interesa enseñar ciencias sociales? ¿tiene sentido enseñar ciencias sociales en la actualidad? Y más concretamente, ¿realmente interesa enseñar geografía? ¿tiene sentido enseñar geografía en un mundo tan incierto, complejo y cambiante?

Sirvan tres datos propios para introducir el estado de la cuestión. ¿Interesa la geografía a los futuros profesores de geografía e historia? Desde el curso 2009-2010, que comenzamos en la Universidad de Zaragoza el Máster de formación del profesorado de secundaria, hasta el curso actual, hemos tenido matriculados 534 estudiantes en la especialidad de Geografía e Historia. De ellos, alrededor de cuarenta son licenciados o graduados en geografía, así como un número inferior a cinco licenciados en la antigua carrera de Filosofía y Letras, especialidad en geografía e historia. Dicho en otras palabras, más del noventa por ciento de los futuros docentes en ciencias sociales de la muestra de referencia, carece de una mínima formación básica en la materia que va a impartir profesionalmente, casi el cincuenta por ciento de los contenidos curriculares en la ESO¹. Y lo que es más evidente, en su mayoría reiteran durante el propio máster –véanse las unidades didácticas realizadas en el periodo de prácticum o los trabajos de fin de máster- que su único interés son los futuribles temas y ejercicios con los que se enfrentarán a la oposición. Imagino que en el resto de las Universidades, la proporción será similar, excepto en aquellas que tienen implantado el grado de geografía e historia, de tal manera que la geografía sigue siendo poco interesante para los historiadores, casi dos décadas después de haberse advertido (González, 2001 y 2010).

En segundo lugar, ¿interesa la geografía a los maestros de educación primaria en ejercicio y futuros maestros, en tanto que docentes del área ciencias sociales? Una encuesta, realizada entre nuestros estudiantes del Grado de Magisterio y entre sus respectivos tutores del practicum, reveló que el 18% de las personas piensa que no le genera ningún perjuicio al alumno lo siguiente: que

¹ En Francia, igualmente sólo el 10% de los admitidos al CAPES de Geografía e Historia son geógrafos puros (Pichon et al., 2017). No obstante, hay dos diferencias esenciales: cada vez más Universidades que ofertan el doble grado en geografía e historia (*double licence*) o el grado en historia con mención (*parcours*) en geografía. Y, en consecuencia, estudiantes que lo cursan. Frente a la exigua oferta de centros españoles que imparten el grado en geografía e historia. Segundo, la duración del máster para la formación del profesorado en secundaria es de dos años, lo que implica incrementar sustancialmente la formación histórica y geográfica, y su didáctica.

la división de conocimiento del medio en ciencias naturales y sociales con la LOGSE se haya traducido en una reducción de las horas lectivas de las ciencias sociales. O lo que es lo mismo, a uno de cada cinco maestros no considera relevante impartir menos horas semanales de ciencias sociales (De Miguel, 2014a). Esto puede tener relación con el dato de que el 68% de los estudiantes de Magisterio crean que la geografía es una asignatura memorística, poco útil y escasamente interesante (Marrón, 2011) o a que la geografía está teniendo cada vez menos presencia en los nuevos grados de Magisterio en Educación Primaria (Martínez, 2017).

Tercero, ¿interesa la geografía a los alumnos de la ESO? En una encuesta preguntamos a los alumnos de tercer curso de la ESO acerca de su interés por la geografía, dentro de sus asignaturas. El 44% de ellos respondió que le interesa “bastante” la geografía, seguido de las respuestas “poco interés” (33%) y “mucho interés” (16%). Las opiniones extremas de que la geografía es la materia preferida o de que no le interesa absolutamente nada al alumno representan porcentajes mínimos, el 4% y el 3%, respectivamente (De Miguel, 2014b). No obstante, en esa misma encuesta la práctica totalidad de los alumnos reconocen haber aumentado su interés por la geografía cuando se les ha enseñado por medio de globos virtuales o visores cartográficos digitales.

Cuarto, al Gobierno parece que le interesa menos las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia que otras asignaturas como la lengua y las matemáticas. Así se desprende del artículo dos, Real Decreto 562/2017, de 2 de junio, por el que se regulan las condiciones para la obtención de los títulos de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y de Bachiller.

1.2. Las finalidades de la educación geográfica en el área de ciencias sociales

1.2.1. Según la legislación educativa

Independientemente del interés por la geografía o por las ciencias sociales por los alumnos o por los profesores en formación, la sucesión de diversas leyes educativas ha recogido una serie de preceptos relativos a las diferentes finalidades de la educación primaria y secundaria: “transmitir elementos básicos de la cultura”, “formar en derechos y deberes”, “utilizar el sentido crítico” “comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, tolerancia y convivencia”, “analizar los principales factores que influyen en los hechos sociales” “conocer el medio social”, “educar en el ejercicio de la libertad, la convivencia, la vida en común la cohesión social”, etc. Si se hace un ejercicio comparativo entre los artículos 18 y 19 de la LOGSE, 22 de la LOCE y 2 de la LOE/LOMCE, se percibe que la educación reglada constituye un proceso que fomenta, además del propio desarrollo personal, la preparación para la vida en sociedad – especialmente en la educación secundaria-. Sin embargo, ni la cantidad de apartados referidos a la educación en sociedad de los artículos citados, ni la aparente importancia de su orden –casi siempre por delante de la educación científico-matemática, se han traducido posteriormente por un reconocimiento curricular adecuado, ni en cantidad ni en calidad.

Sin entrar ahora en el detalle de los contenidos geográficos o de los enfoques didácticos en los diferentes currículos de educación primaria y secundaria derivados de estas leyes, análisis que ya hemos ido realizando de manera sistemática en los diversos congresos del grupo de didáctica

de la geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles (De Miguel, 2018), resulta indiscutible la escasez e insuficiencia de la educación geográfica: tan sólo hora y media semanal en educación primaria (de hecho es menor, ya que se imparten contenidos geográficos, históricos y sociales), además las tres horas de ciencias sociales en la ESO, que sólo son efectivas en tercero de la ESO, porque en primero y en segundo se combinan con la historia, mientras que en cuarto de la ESO la educación geográfica desaparece por completo. Ello supone que un alumno español medio cursa alrededor de 500 horas de geografía a lo largo de sus diez años de enseñanza básica, alrededor del 5% del total de su horario lectivo.² A pesar de la mínima modificación introducida por la LOMCE en los bloques nueve y diez del currículo de Geografía e Historia de cuarto curso de la ESO, la geografía desaparece como tal de la educación española a partir de los quince años de edad. Tan sólo una cuarta parte de estos (De Miguel, 2016) cursa una asignatura de Geografía de España, en segundo de Bachillerato. Esta cuestión que parece asentada en nuestra cultura escolar resulta inadmisibles en el resto de países de nuestro entorno (excepto en Italia, donde la enseñanza de la geografía es incluso menor), en los que la geografía brilla por su presencia en el conjunto del tramo K-9 a K-12.

El análisis cualitativo ha venido reiterando la práctica inmovilidad de los contenidos: secuencia geografía física-humana-regional, enfoque enciclopédico y memorístico, todo ello reproducido por las rutinas escolares y por los libros de texto. No obstante, ligeras concesiones a la innovación se han ido produciendo: procedimientos de información geográfica e indagación, educación en valores, o formación en competencias, a pesar de que las competencias espaciales (inteligencia espacial, ciudadanía espacial) no están recogidas, o de que la competencia de conocimiento e interacción con el medio físico haya desaparecido con la última reforma legislativa.

1.2.2. Según la didáctica de las ciencias sociales

El valor de la geografía en la didáctica de las ciencias sociales ha sido un tema recurrente en las ponencias y comunicaciones de los Simposios de la Asociación Universitaria de Profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales, así como a los del grupo de Didáctica de la Geografía de la AGE, y a sus libros de actas nos referimos. En el proceso de construcción y consolidación de esta área de conocimiento, tres didactas de las ciencias sociales de referencia –doctores en Historia– han reflexionado sobre el valor formativo y los fines educativos de la geografía en la enseñanza de las ciencias sociales. El primero de ellos, en coautoría con su compañero de Departamento (Prats y Santacana, 1998) ha destacado la importancia de la unidad de las ciencias sociales en la diversidad de sus ciencias referentes, pero sobre todo, ha subrayado la complementariedad entre la geografía y la historia enumerando una serie de objetivos cuya suma contribuye a ampliar la “sensibilidad respecto a las formaciones sociales”, por consiguiente, son “materias de conocimiento primordial y central en cualquier currículum escolar”. En el trabajo citado anteriormente (González, 2001), se narra en primera persona la historia del origen curricular de las Ciencias Sociales en España, en aplicación de la Ley General de Educación de 1970 para la etapa de primaria (EGB), y como ello

² Que suman 9.450 horas, 5.250 en primaria (25x35x6) y 4.200 en la ESO (30x35x4). Por su parte el cálculo de la carga horaria de las ciencias sociales es de 1'5x35x6 en primaria (no sólo de geografía), mientras que la de geografía en la ESO es de 3x18x2 (primero y segundo curso), y 3x35x1 (tercer curso), respectivamente.

acabó pasando posteriormente al currículo de secundaria con la LOGSE. Y argumenta como principal razón la “unidad sociedad-espacio-tiempo”. Una argumentación más reciente (Estepa, 2017) responde a la pregunta ¿para qué enseñar historia?: para comprender el presente, para educar en valores, para desarrollar las habilidades cognitivas, para abordar problemas sociales relevantes, para profundizar en la ciudadanía democrática, para valorar el patrimonio cultural, para desarrollar una conciencia de globalidad temporal. Si entendemos que el patrimonio natural y paisajístico forma parte del patrimonio cultural (como lo entiende la UNESCO en su lista de Patrimonio de la Humanidad) y sustituimos conciencia de globalidad temporal por globalidad espacial, resulta que no solamente obtenemos la respuesta a la pregunta ¿para qué sirve la geografía?, sino además reiteramos la integración entre ambas disciplinas.

Tres doctores en geografía, no obstante didactas de las ciencias sociales, han aportado argumentos adicionales. Benejam (1997) plantea una encuesta que incluye, entre otras muchas, cuatro posibles respuestas a la pregunta ¿para qué sirve enseñar ciencias sociales?, concluyendo con que las finalidades de la educación social se justifican con una educación en democracia, no genérica sino concreta en la que el espacio y la comunidad social con la que el alumno se identifica. Souto (2011) refuerza el papel de la geografía como materia escolar imprescindible en la explicación, comprensión y solución de los problemas sociales. En tercer lugar, Marrón (2011) amplía este planteamiento definiendo cuatro objetivos básicos para la enseñanza y aprendizaje de la geografía en el siglo veintiuno, desde el enfoque multidisciplinar de los contenidos geográficos, y desde una apuesta por el aprendizaje integral de los alumnos: saber, saber hacer, saber ser. Esta vinculación de las finalidades educativas esenciales con el currículo de geografía ha sido igualmente refrendada por nuestros colegas americanos a través de los Coloquios Internacionales de Investigadores en Didáctica de la Geografía –Redlodgeo- que encara ya su quinta edición.

En conclusión, existe cierto consenso entre la comunidad científica de la didáctica de las ciencias sociales de la indiscutible función que juega la geografía, junto con la historia, en la educación primaria y secundaria. Otra cuestión es el perfil del docente –generalista en primaria, mayoritariamente especialista en historia en secundaria-, el reconocimiento de la geografía en carga lectiva, o el propio enfoque geográfico en los currículos escolares. De ahí que volvamos a denunciar, una vez más como ya hemos escrito en las citadas aportaciones a los congresos de didáctica de la geografía, el conocido alejamiento entre prescriptores y consumidores del currículo, pero sobre todo el olvido de los profesionales de la didáctica de las ciencias sociales por parte de los primeros. Por ejemplo, el caso de Aragón y su currículo de primaria, que distribuye los contenidos por provincias de forma alternativa: en cursos alternativos: la geografía y la historia de la provincia de Teruel en primero y cuarto, de la provincia de Huesca en segundo y quinto, y de la provincia de Zaragoza en tercero y sexto. ¿Tiene sentido explicar el Sistema Ibérico hasta un lado de la muga, para volver a explicarlo desde el otro lado dos años después? Sobran comentarios. En secundaria, el planteamiento tampoco parece el más acertado al haber suprimido los contenidos geográficos en segundo curso de la ESO, y al haber separado por completo la geografía física (primero de la ESO) de la geografía humana (tercero de la ESO), impidiendo que

los alumnos conozcan el enfoque holístico del conocimiento geográfico, basado en la interacción sistémica entre soporte físico e intervención antrópica, que define un territorio dado.

1.2.3. Según la geographical education

En la mayor parte de los países del mundo, la geografía se enseña separada de la historia, especialmente en educación secundaria. De hecho, en la práctica totalidad de los países anglosajones –en Europa, Norteamérica, Oceanía-, pero también en los asiáticos y africanos de influencia colonial inglesa o no, en China, Japón, Rusia, pero también en Portugal, en Brasil y Grecia se sigue ese modelo. Las ciencias sociales, la geografía y la historia como materia escolar unificada –no solo a efectos curriculares, sino a efectos de la habilitación profesional docente- permanecen prácticamente en Francia –y sus antiguas colonias que siguen ese sistema- y en España, así como en buena parte de los países latinoamericanos. Esto ha sido un factor determinante para conocer el origen y posterior evolución de la Comisión de Educación Geográfica de la Unión Geográfica Internacional (Graves y Stoltman, 2015) (De Miguel, Claudino y Souto, 2016), así como de la consolidación de la educación geográfica como una rama más de la Geografía, de tanta producción científica o más que cualquier otra de la propia disciplina.

La Comisión de Educación Geográfica de la Unión Geográfica Internacional, constituida en 1952 a pesar de existir antecedentes en la década de los años treinta, ha ido elaborando y aprobando, a lo largo de su historia, seis documentos en los que justifica la fundamentación educativa de la enseñanza de la geografía, y en los que establece referencias sobre cómo deben llevarse a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje de la geografía en la etapa escolar: dos ediciones del *Método para la enseñanza de la Geografía* (1965 y 1982) y cuatro Declaraciones Internacionales sobre Educación Geográfica: 1992, 2000, 2007 y 2016.

La primera de las Declaraciones, la de 1992, afirmaba que la geografía es indispensable en la formación de personas responsables y activas en el mundo presente y futuro, que contribuye al disfrute y comprensión del mundo, a la adquisición de la identidad regional y nacional, y de la conciencia internacional. Siguiendo la misma estructura que los contenidos curriculares de la LOGSE, la Declaración estableció una serie de objetivos referidos a la adquisición de conocimientos, habilidades y valores geográficos en los sistemas educativos. Y finalmente, subrayó la importancia de la educación geográfica para impulsar la educación internacional, la educación ambiental y la educación para el desarrollo.

Esta Declaración de 1992 fue sucedida por otros dos documentos que se centraban en dos aspectos más concretos de la educación geográfica: la diversidad y la sostenibilidad. 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, han servido para contribuir a difundir la Declaración original, pero también para complementar temáticas y enfoques epistemológicos de la propia disciplina científica de la geografía en el ámbito de la educación.

La nueva Declaración Internacional sobre Educación Geográfica (2016), destaca la necesidad de establecer un compromiso de los agentes directos de la educación geográfica. En este sentido, concreta sus anhelos en aspectos como el currículo, el pensamiento crítico, la

formación del profesorado, las tecnologías geoespaciales, las metodologías didácticas, la investigación como factor de innovación educativa o la cooperación internacional. Es por ello que la nueva declaración se dirige específicamente a los responsables de política educativa, a los prescriptores del currículo, pero también a los profesores de geografía de todas las naciones del mundo, para ayudar a garantizar que todos los jóvenes reciban una educación geográfica útil, efectiva y de calidad. Para lograrlo, la nueva declaración establece un plan internacional de acción, cuya primera medida es lograr que la educación geográfica tenga mayor apoyo social, mayor reconocimiento educativo y más presencia en el currículo.

Los tres últimos Simposia de la Comisión de Educación Geográfica de la UGI, Londres 2015, Singapur 2016 y Lisboa 2017 se han centrado, respectivamente, en la aplicación del *powerful knowledge* al pensamiento geográfico, en el valor educativo de la geografía para facilitar el empoderamiento de los alumnos, y en la integración entre conocimiento y entendimiento en la educación geográfica. En este último simposio se ha hecho especial incidencia en que la legitimación del currículo de geografía se fundamenta en la combinación de las necesidades sociales (identidad, organización, desarrollo) con las necesidades individuales de los alumnos (crecimiento personal e integración social).

En fin, el desarrollo de la educación geográfica como campo de conocimiento científico ha traído una enorme producción bibliográfica, pero también una intensa actividad de la comunidad científica de *geography educators* o didactas de la geografía, especialmente en los últimos años. Junto a la propia Comisión de Educación Geográfica de la UGI, cuatro han sido las entidades que han puesto especial empeño en la investigación sobre educación geográfica, incluyendo por supuesto la investigación curricular en la geografía escolar (De Miguel, 2017): las estadounidenses *American Association of Geographers* (AAG) y *National Council for Geography Education* (NCGE), la británica *Geographical Association*, así como la Asociación de Geógrafos Europeos (EUROGEO).

2. La Geografía, ¿está de moda entre las Ciencias Sociales?

Un artículo editorial publicado en *The Times* el 7 de junio de 1990 (citado por González, 2001) expresaba que la “geografía debería aspirar a tomar el bastión central de los conocimientos científicos...la geografía es la reina de las ciencias...sin la cual las Ciencias Físicas son poco más que un juego y las Ciencias Sociales poco más que una ideología”. Sin llegar a esos extremos de reconocimiento científico, la propia prensa británica y norteamericana, pero también española, ha ido recogiendo más recientemente diversos artículos en los que se explica que la geografía está de moda entre las asignaturas escolares, y especialmente, entre las asignaturas de libre elección del último curso de secundaria que prepara para los *A-level*, pero también como ámbito de conocimiento esencial para conocer, comprender y actuar localmente en el mundo actual, global y cambiante: “los estudiantes de geografía tienen la llave para resolver los problemas de hoy” “Una estrella ha nacido, la geografía es la asignatura imprescindible” “¿por qué la geografía importa hoy a los estudiantes más que nunca? “En 2017, la geografía sigue incrementando su popularidad en las escuelas” “la geografía golpea de nuevo (tanto en el *Wall Street Journal* como en el *New York*

Times)” “la geografía bate un récord con una tesis doctoral a los noventa años” “atrapados por la geografía: la clave está en el mapa” “la tierra se nos ha hecho pequeña”³. Todo ello sin tener en cuenta la euforia de consumo de los productos de National Geographic, de canales de televisión, webs, blogs y foros referidos a los viajes, así como la masiva utilización de la tecnología geoespacial por el gran público, de lo que luego hablaremos. ¿Quién no tiene y usa a diario en su teléfono móvil una aplicación que incluya funciones de geolocalización? ¿Quién es consciente del rastro *-tracking-* que genera y sus implicaciones personales, políticas, económicas o sociales del uso de esos datos espaciales a gran escala?

En segundo lugar, la geografía está cada vez más presente en la agenda internacional, tanto en los organismos supranacionales como las Naciones Unidas como en los acuerdos multilaterales. Si analizamos los diecisiete Objetivos para el Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas (2015), fácilmente identificaremos más de la mitad de ellos por su indiscutible naturaleza espacial. La Nueva Agenda Urbana mundial, aprobada por la tercera Conferencia de Naciones Unidas sobre vivienda y desarrollo urbano sostenible (Hábitat III), ha centrado los retos de la humanidad para las dos próximas décadas en dos temas esencialmente geográficos: el crecimiento de la población y su concentración en las ciudades. El Acuerdo de París (2015), surgido de la Convención Marco de Naciones Unidas sobre Cambio Climático, ha supuesto un acuerdo internacional para la reducción de gases de efecto invernadero y la limitación del incremento de la temperatura en 1’5º respecto a los niveles preindustriales.

Esta preocupación por los temas territoriales, ambientales y sociales de los organismos internacionales ha trascendido a otros como el Banco Mundial⁴, cuyo balance anual cada vez es más preciso por la cantidad de estadísticas y calidad de su Atlas, o como el Foro Económico Mundial que, en su pronóstico sobre la Agenda Global, define diez tendencias de las cuales igualmente más de la mitad tienen un componente geográfico.

La naturaleza cambiante de las relaciones espaciales en el mundo ha situado al enfoque geográfico en el centro de gran parte de los laboratorios de ideas o *think tanks* que trabajan sobre las relaciones internacionales. A modo de ejemplo, en España los informes anuales de CIDOB, que analizan los temas que marcan la agenda internacional, suelen centrarse en contenidos geoestratégicos. Los recientes acontecimientos como el conflicto de Cataluña, la salida del Reino Unido de la Unión Europea (*Brexit*) o replanteamiento norteamericano (*America First*) son ejemplos transversales que muestran que la geopolítica sale de las esferas habituales de las élites y afectan al conjunto de la ciudadanía nacional, europea y mundial, respectivamente. Al mismo

³ <https://www.theguardian.com/education/2011/aug/18/geography-top-10-alevel-subjects>
<https://www.theguardian.com/commentisfree/2015/aug/13/the-guardian-view-on-geography-its-the-must-have-a-level>

<https://www.pbs.org/newshour/education/column-geography-matters-students-now-ever>

<http://geographical.co.uk/rgs/news/item/2534-geography-teacher-training-scholarships>

<https://www.wsj.com/articles/SB10000872396390443819404577635332556005436>

<http://www.nytimes.com/2012/10/28/books/review/geography-strikes-back.html>

https://elpais.com/internacional/2017/05/19/actualidad/1495192079_342641.html

<http://www.diarioinformacion.com/opinion/2011/10/27/geografia-comprender-mundo-actuar-territorio/1183365.html>

⁴ <http://www.worldbank.org/en/news/feature/2017/12/15/year-in-review-2017-in-12-charts>

tiempo permiten que la geografía y los mapas vuelvan a ocupar las portadas de los periódicos⁵, o que los asuntos de conflicto territorial – desde la escala global a la local- se conviertan en la más rabiosa actualidad, de la que la educación reglada y la actividad docente en ciencias sociales no puede permanecer al margen.

2.1. Una breve antología geográfica

Contradictoriamente, los dos principales países de habla inglesa, Estados Unidos y el Reino Unido, que son referencias de democracias liberales, fueron quienes fomentaron las desregulaciones en décadas precedentes, e impulsaron los procesos de globalización económica e interdependencia mundial, y quienes en la actualidad están liderando las iniciativas de repliegue y aislacionismo en las relaciones internacionales. La historia tiene estas paradojas. Sin embargo, es en estos dos países –junto con Australia- en donde, se ha producido la más alta consideración de la geografía por la inteligencia militar⁶ y la principal producción científica, que reivindica la disciplina geográfica y su enseñanza escolar como una de las más importantes – sino lo que más-, para comprender el mundo actual y las sociedades contemporáneas. Entre otros quisiera destacar a diez autores que, independientemente de haber colocado a los libros de geografía en el cajón de los *best-seller*, han reposicionado a la geografía como una ciencia social en lugar preeminente.

El primero de ellos es David Harvey, quien comenzó estudiando geografía gracias a su profesor de secundaria y se ha acabado convirtiendo en el geógrafo más reconocido académicamente por su aportación del espacio en la teoría social. En 2007, Harvey fue situado en el puesto 18 de la lista de autores más citados en humanidades y ciencias sociales, según la base de datos Thomson Reuters ISI Web of Science. Sus trabajos clásicos “La condición de la postmodernidad” (1989), “Espacios de esperanza” (2000), “Espacios del capital” (2001) o “Diecisiete contradicciones y el fin del capitalismo” (2014), entre otros han permitido un resurgimiento epistemológico de la geografía, entre los postulados de la geografía crítica y la geografía postmoderna, demostrando la importancia del enfoque geográfico en el análisis social, económico y político del mundo actual. Sus planteamientos críticos con el neoliberalismo, el capitalismo de la globalización, la urbanización contemporánea y las nuevas formas de imperialismo le han convertido en una referencia permanente y han permitido volver a situar a la geografía en una de las disciplinas esenciales de las ciencias sociales. De forma complementaria, el enfoque geográfico en la globalización y su abordaje crítico por parte del geógrafo brasileño Milton Santos, también han contribuido al posicionamiento de la geografía como una ciencia social preeminente.

Doris Massey ha sido otra geógrafa que ha desarrollado una teoría social desde la geografía, desde paradigmas igualmente críticos y postmodernos, pero también de geografía cultural,

⁵ Sirvan de ejemplo para los tres casos citados, los siguientes artículos: http://www.abc.es/opinion/abci-geografia-201710030611_noticia.html; <https://www.theguardian.com/politics/live/2016/jun/23/eu-referendum-live-decision-day-polls-remain-leave?page=with:block-576b8593e4b0f43038109182>; <https://www.theatlantic.com/international/archive/2016/10/anders-fogh-rasmussen-trump/503468/>

⁶ Véanse al respecto los mapas elaborados por el Centro Cartográfico de la CIA desde 1941, parcialmente desclasificados, sobre los cuales se podría perfectamente organizar un currículo de geografía e historia del mundo desde 1945 hasta la actualidad.

geografía de género, etc. Ha teorizado sobre la idea de que, en un mundo en proceso de globalización, la identidad local es esencial para el desarrollo de un “sentido global de lugar” (2004), por el espacio de flujos, es decir, por la interdependencia del lugar vivido con otros lugares del sistema mundo global y para el ejercicio de una ciudadanía basada en la responsabilidad. La traslación de estas cuestiones a la educación geográfica ha sido especialmente desarrollada por Margaret Robertson⁷ quien incide en la importancia de la geografía vivencial, en las “geografía personales”, en que la enseñanza de la geografía para las nuevas generaciones debe basarse en aquellos elementos que conectan su espacio local vivido con el mundo global, debido a las características del contexto contemporáneo: los alumnos de hoy en día desarrollan sus procesos de empoderamiento por vía digital, tienen a su alcance infinitas opciones y posibilidades de conocimiento, y además viven en espacios mayoritariamente urbanos, condicionados por la identidad del lugar. Esto entronca con los postulados de la geografía humanista, de Yi Fu Tuan, y de su concepto de topofilia y los vínculos afectivos del ser humano con su entorno. En consecuencia, para Robertson, los grandes temas de la educación geográfica hoy serían los espacios de referencia del estilo de vida de los jóvenes: la movilidad, las relaciones sociales, los centros comerciales, los espacios naturales, los espacios seguros, etc. Finalmente, destaca el papel del trabajo de campo en la didáctica de la geografía por la importancia que tiene la dicotomía entre paisajes conocidos y paisajes imaginados, todo ello enmarcado en la definición de un nuevo concepto, *un-geography* (¿in-geografía?) entendido como todo elemento incluido en un mapa que no puede ser descubierto o explorado por los educandos.

No obstante, ha sido la verdadera explosión de información geográfica la que ha revolucionado los postulados académicos de la geografía. Los cimientos de la disciplina se han visto sacudidos por el acceso masivo a cantidades ingentes de mapas virtuales, visores on-line, geo-portales, sistemas de información geográfica y cartografía digital en la red, aplicaciones informáticas (de escritorio y en dispositivos móviles) basadas en la geo-localización y el geo-posicionamiento, etc., Frente a un rasgo común de las diferentes tendencias geográficas consistente en la creación de un conocimiento científico, sistematizado y obtenido por medio de métodos de análisis geográfico coherentes con las respectivas líneas de pensamiento epistemológico, la nueva geografía se basa en la democratización y popularización de la consulta y elaboración de mapas digitales en la red, en el intercambio permanente de información geográfica, en la creación de cartografías compartidas voluntariamente –incluso por personas no expertas en la ciencia geográfica–, etc. Frente a una geografía encerrada en el seno de la comunidad científica, la nueva geografía participa activamente de la difusión de la información geográfica a través de las redes sociales como instrumentos que permiten establecer nuevas relaciones del individuo con el espacio. De este modo, las recientes publicaciones sobre la historia del pensamiento geográfico y la evolución de las corrientes de la epistemología de la geografía coinciden en reconocer la irrupción de un nuevo paradigma denominado neogeografía (Goodchild, 2009), que implica una nueva dimensión más informal, colaborativa y participativa

⁷ Robertson, M. (2016) *Different realities, different lived lives: Geography matters more and more*. Ponencia invitada al IGU-Geographical Education Commission and SEAGA International Conference, Singapur, agosto 2016.

del conocimiento geográfico, y por lo tanto esencial para una reformulación de la didáctica de la geografía en la educación geográfica digital (De Miguel, De Lázaro y Marrón, 2012).

En todo caso, los geógrafos españoles han reconocido esta riqueza de paradigmas en la construcción del conocimiento científico geográfico, su renovada vitalidad en dichos paradigmas de la geografía radical, postmoderna, humanista, cultural, de género, la neogeografía (Capel, 2009) (Capel, 2012) (Ortega, 2004) y otros enfoques como las geografías ambientales, del paisaje y de los ecosistemas (Gómez Mendoza, 2013), las geografías del poder, la geografía regional o la geopolítica⁸. Esta diversidad y riqueza de la producción geográfica, independientemente de complicar la pretendida unidad de la ciencia o borrar los difusos límites disciplinares, supone una extraordinaria y renovada aportación a la didáctica de la geografía, y a su programación didáctica en conceptos, habilidades y actitudes (Souto, 2011).

Robert Kaplan es un periodista –y por lo tanto no geógrafo profesional-, aunque investigador en *think tanks* especializados en geopolítica, que ha desarrollado en *La venganza de la geografía* un argumentario sobre la importancia de la geografía física en la geopolítica. Con el subtítulo de *Lo que los mapas nos cuentan sobre los conflictos próximos y la lucha contra el destino* (2012), parece evocar el viejo axioma de Yves Lacoste: la geografía, en primer lugar, sirve para hacer la guerra. Mirando hacia el pasado y citando a Heródoto, Carlomagno o Braudel con su tesis sobre el mediterráneo en la época de Felipe II, analiza los conflictos mundiales de la época contemporánea y da claves de interpretación de los conflictos geopolíticos actuales.

El geógrafo Harm de Blij refuerza esta vinculación de la geografía con la historia, tan esencial para la enseñanza de las ciencias sociales. En un trabajo previo señalaba tres retos esenciales del mundo actual: el cambio climático, el ascenso de China y el terrorismo global, que prácticamente pasan inadvertidos en el currículo escolar. En su libro posterior *¿Por qué la Geografía importa hoy más que nunca?* (2012) da razones más que poderosas para reforzar la geografía en el análisis social, pero también en la formación escolar para fomentar el rigor y la fascinación en el descubrimiento del mundo actual, que está más interconectado que nunca, es más complejo, más competitivo, más sofisticado tecnológicamente, más cambiante. Y en el que la geografía, desde su naturaleza transversal, debe jugar un papel crucial en buscar un enlace para la disparidad de información sobre los problemas actuales en el mundo. Y ese enlace no es otro que el propio espacio geográfico.

En sexto lugar, Tim Marshall es también periodista y ha escrito un libro, *Prisioneros de la Geografía: diez mapas que explican todo sobre el mundo* (2015) que, además de un éxito internacional de ventas reconocido por el New York Times y el Sunday Times, analiza cómo el medio geográfico de un país influye en su desarrollo y en su estrategia internacional. Marshall ha permitido dar a conocer al gran público que la geopolítica no es sólo ideas, diplomacia, derecho internacional o intervención militar, sino especialmente geografía: “*Los ríos, montañas, desiertos, islas y mares son factores determinantes en la historia... Los líderes, las ideas y la economía son cruciales. Pero son temporales, y el macizo del Hindú Kush los sobrevivirá a todos. Esta teoría no es*

⁸ Véase a este respecto el título del IX Coloquio de Historia del Pensamiento Geográfico, de dicho grupo de la AGE, que se celebrará este 2018: *De la Geohistoria a la Geopolítica*.

nueva, pero pocas veces se explica con el detalle que merece. El factor más olvidado es la geografía. Tratar de entender los conflictos sin un mapa y una explicación geográfica es casi imposible.”

Centrándonos en la educación geográfica, John Morgan (2017) ha llamado a perseverar en la enseñanza de la geografía, ya que es la única materia que explica los temas sociales de forma solvente, la disciplina que permite decodificar a los alumnos los titulares de la prensa escrita o audiovisual, pero también las *newsfeed* de Internet o las redes sociales. Para ello propone un listado de conceptos clave⁹ a modo de herramientas curriculares, que tienen su vinculación con la geopolítica, pero son esenciales para comprender los procesos sociales. Entre otros, los conceptos de estado, territorio, nación, frontera, soberanía, ciudadanía, participación, poder, etc. son conceptos muy potentes porque permiten una enseñanza de la organización social basada en el enfoque centrado en el alumno, en vez de un enfoque basado en la disciplina científica.

El centrar la enseñanza en el alumno supone diseñar el currículum a partir de un conocimiento poderoso, valioso y significativo. El geógrafo David Lambert ha aplicado las teorías del *powerful knowledge* a la enseñanza de la geografía. A través de un libro escrito conjuntamente con el sociólogo Michael Young en 2015, pero también del proyecto *Geocapabilities*¹⁰, Lambert explica que este tipo de conocimiento se basa en el denominado tipo de currículum *Future 3*, fundamentando en el conocimiento especializado, pero provisional, abierto al cambio, a la adquisición de nuevo conocimiento con tal de que el alumno obtenga explicaciones convincentes del mundo, en igualdad de condiciones, como corresponde a la propuesta educativa del realismo social. En dos trabajos posteriores, el propio Lambert (2018) y Butt (2017) detallan la tipología de conceptos para este tipo de currículum basado en la recuperación del conocimiento geográfico a través de los principios del *powerful knowledge*.

En noveno lugar, es preciso reseñar que la geografía como disciplina escolar importa cada vez más tras la irrupción de los sistemas de información geográfica, al menos a las empresas de software que se dedican a ello. En 2008, la compañía ESRI publicó el folleto *Geography matters: an ESRI white paper*, en el que explica que la geografía –y en consecuencia los SIG– importan en cada tipo de negocio y en cada disciplina, incluida la educación primaria y secundaria. El geógrafo, expresidente del Consejo Nacional de Educación Geográfica, y responsable de programas educativos de esta compañía, Joseph Kerski, ha explicado en varios artículos¹¹ por qué la educación geografía importa hoy en día más que nunca, parafraseando el título del libro de de Blij. Recientemente, ha publicado un libro para ayudar a interpretar el mundo (2016), en el que argumenta, a través de cien descubrimientos y avances tecnológicos a lo largo de la historia, por qué la geografía es una importancia crítica para los ciudadanos del siglo veintiuno.

En décimo y último lugar, pero no por ello menos importante, el geógrafo Alex Standish nos ofrece una lectura crítica de la educación global (2012), del currículum centrado en contenidos

⁹ Aspecto esencial en la didáctica de las ciencias sociales y en la definición del currículum como se ha detallado, entre otras referencias, en el número 21 monográfico de la revista *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales*.

¹⁰ Proyecto que procura mejorar la formación del profesorado de geografía en un currículum basado en el *powerful disciplinary knowledge*. En el mismo han participado, entre otros, El Instituto de Educación de la University College of London, EUROGEO, Geographical Association y American Association of Geographers.

¹¹ Así como su canal de youtube “La geografía por encima de todo”, que es un verdadero referente internacional en la divulgación de la educación geográfica.

curriculares pensados para la economía global y la ciudadanía global, mientras que los conceptos se han quedado desfasados en un mundo que cambia tan rápidamente. Por ello, sugiere establecer límites claros en la educación a la hora de explicar el mundo, definir claramente el propósito de una educación alejada del activismo político y recuperar los conocimientos, procedimientos y valores propios de la ciencia geográfica. En todo caso, los postulados expuestos por Standish, amplían el campo de la investigación en el currículo de geografía, a la vez que refuerza a la propia asignatura de la geografía en el argumento de buscar un conocimiento escolar “verdadero, correcto y atractivo” para los alumnos.

3. Aprendiendo de otros currícula geográficos

En el currículo español la ESO, muchas de estas cuestiones geográficas señaladas en el apartado anterior brillan por su ausencia o por una presencia testimonial y residual al final de los bloques de contenidos en el curso de tercero. Los citados bloques de contenidos nueve y diez del currículo de Geografía e Historia de cuarto curso de la LOMCE, no hacen más que agravar el problema, ya que resulta fuera de toda coherencia didáctica trasladar al final de la etapa, después de más de 400 horas de docencia en geografía e historia, los contenidos esenciales que permiten comprender los rasgos de la sociedad y el mundo actual expresados por estos autores anglosajones. Si es que llegan a impartirse de hecho en las últimas semanas del curso. En Bachillerato la propuesta curricular de la asignatura de Geografía no es más esperanzadora, sino al contrario por tratar esencialmente del territorio nacional. Incluso el último currículo de la LOMCE ha vuelto a situar el bloque de España y el Mundo como duodécimo y último bloque de contenido, que de hecho casi nunca se imparte. Entre otras razones por su tratamiento en los libros de texto y porque no suele ser materia preferida por los diseñadores de las pruebas de acceso a la Universidad.

En suma, el currículo no sólo tiene los defectos señalados en nuestros trabajos previos expuestos en los Congresos del Grupo de Didáctica de la Geografía de la AGE, sino que su estructura basada en un inmovilismo de contenidos conceptuales –principalmente, ya que los currículos de la LOGSE y la LOE incidían algo más en los procedimientos y en las actitudes– provocan que, mientras el mundo cambia, el currículo sigue anclado a principios de los noventa. En otras palabras, el currículo se ha quedado desfasado, y debido a su rigidez no es capaz de orientar procesos de enseñanza y aprendizaje de los verdaderos contenidos geográficos que explican la organización social del mundo actual desde un enfoque espacial.

No es voluntad de continuar más la crítica, sino hacerla constructiva a pesar de que las aportaciones realizadas en su momento ante el Ministerio, tanto a título individual como colectivamente a través de la AGE no sirvieron para nada¹². Por eso reiteramos que el currículo español de geografía e historia sigue siendo enciclopédico, descartando así la opción del currículo cíclico, y las posibilidades que ofrece la organización de contenidos siguiendo los procesos cognitivos de los alumnos, o sus procesos de desarrollo social. Por mucho que se hable de

¹² Véase la reseña elaborada por Delgado (entonces presidenta de la AGE) y Buzo en *Didáctica Geográfica* 15, 187-194

educación en competencias, de inteligencias múltiples, de enseñanza activa, de interdisciplinariedad, el currículo español de geografía y su traslación a los libros de texto hace que la enseñanza siga siendo mayoritariamente transmisiva.

De esta manera, el qué enseñar, que sigue la lógica disciplinar de la secuencia geografía física -geografía humana - geografía regional determina un cómo enseñar escasamente abierto a la innovación, salvo excepciones. Una geografía de los problemas del mundo actual, trabajada desde la escala local a la global – y luego al revés, desde el enfoque multiescalar y la geografía de escala variable-, permitiría trabajar mejor por proyectos, por indagación, por descubrimiento, por la secuencia de pensamiento descriptivo-explicativo-interpretativo y, en consecuencia, supondría que los alumnos tendrían aprendizajes verdaderamente significativos. E incluso que tendrían una mejor valoración de la geografía como disciplina escolar, como hemos visto reiteradamente en la prensa británica.

De ahí que el currículo español, como ejemplo perfecto del mito del eterno retorno, en donde los sucesivos cambios legislativos y curriculares significan de hecho una repetición del mundo en donde éste se extinguía para volver a crearse. Y lo que es peor, según el propio Nietzsche, el mito del eterno retorno significa no sólo son los acontecimientos los que se repiten, sino también los pensamientos, sentimientos e ideas. Ello no es obstáculo para que, en ámbitos de discusión científica como este, especializados en la didáctica de las ciencias sociales, continuemos con un análisis cualitativo de otros currículos geográficos en países de nuestro entorno. De este modo, al margen del corsé normativo que incluso se ha incrementado con los estándares de aprendizaje de la LOMCE, estaremos en condiciones de poner a disposición de nuestros alumnos de grado y máster, futuros profesores de ciencias sociales, geografía e historia, pero también a profesores de geografía en activo –como ha sucedido con la experiencia del Atlas Digital Escolar-, propuestas curriculares y recursos didácticos innovadores para mejorar la enseñanza de la geografía y la historia, fin último de nuestro cometido profesional.

A diferencia de España, donde la constitución de una comunidad investigadora de didactas de la geografía es muy reciente –al igual que la didáctica de las ciencias sociales-, en el Reino Unido se remonta al siglo XIX. En 1821, se publicó el primer documento del que se tiene referencia: la Gramática de Geografía General, escrita por el Reverendo J. Goldsmith. En 1830 se fundó la *Royal Geographic Society*. En 1893 se constituyó la *Geographical Association*. En 1902 la Geografía se incluyó como asignatura en la educación secundaria. En 1951 se implantaron los exámenes externos al final de la secundaria (*A levels*). Y en 1968 se estableció el primer currículo nacional. El actual, de 2014, es herencia de esta tradición, pero también de una profunda reflexión consolidada de que la enseñanza de la geografía se tiene que estructurar en siete grandes ejes: lugar, espacio, escala, interdependencia, procesos físicos y humanos, medioambiente / desarrollo sostenible, y diversidad cultural. De manera aproximada el currículo australiano también establece siete ejes similares: lugar, espacio, escala, interconexión, cambio, medio ambiente y desarrollo sostenible. A estos grandes ejes del currículo británico se le suman las habilidades geográficas –estadísticas, gráficas y cartográficas incluyendo los SIG- el trabajo de campo, así como el proyecto escolar de investigación geográfica. Este último aspecto se trabaja especialmente en la secundaria superior (*AS 2, A Level*), equivalente a nuestro Bachillerato, en

donde el currículo prioriza cuatro ejes temáticos a partir de los cuales se enseña geografía: ciclo del carbono y del agua, sistemas de paisajes y cambio climático, economía y gobernanza global, y procesos territoriales (demográficos, económicos, urbanísticos, sociales y culturales).

En Estados Unidos se creó en 1915 el *National Council for Geography Education*, pero no fue hasta 1966 cuando se estableció un primer documento de referencia por parte de la Asociación de Geógrafos Americanos, el *High School Geography Project*, sucedido posteriormente en 1984 por *Guidelines for Geographic Education*. Estos antecedentes sirvieron para la publicación, en 1994, del primer documento a nivel federal, sin perjuicio de las competencias de los Estados de la Unión: *Geography for life. National Geography Standards*. Tanto este documento, como su sucesor, el vigente de 2012, parten de algunos de los mismos conceptos que en el caso británico: lugar, espacio, región, procesos físicos y humanos, medio ambiente y sociedad, y usos de la geografía (comprender el pasado y el presente, y planificar el futuro). Cada uno de ellos se desagrega en varios temas hasta establecer un total de dieciocho estándares. Para cada uno de ellos se definen diversos objetivos de aprendizaje adaptados a tres estadios del sistema educativo americano K-12: grados 1 a 4, grados 5 a 8, grados 9 a 12. Además, en este esquema se destaca la importancia del primero de los dieciocho estándares, referido al pensamiento espacial y a la utilización de mapas y representaciones geográficas, incluyendo las procedentes de la tecnología geoespacial para entender y comunicar la información espacial. Este primer estándar, que es transversal y común, resulta imprescindible para la adquisición de la secuencia de habilidades geográficas, que permiten un trabajo práctico y un aprendizaje por descubrimiento: preguntar cuestiones geográficas, adquirir información geográfica, organizar esa información, analizarla y responder a las preguntas formuladas.

Posteriormente a la publicación de este documento de 2012, se han producido dos iniciativas esenciales para profundizar en la investigación del currículo norteamericano, así como para plantear sugerencias e innovaciones didácticas al mismo. La primera de ellas es el *Road Map for 21st Century Geography Education* (Bednarz et al., 2013) y se ha sustanciado en un documento a modo de libro blanco de la educación geográfica americana, dividido en tres partes: materiales didácticos y desarrollo profesional; evaluación en educación geográfica, e investigación en educación geográfica. La segunda se refiere al proyecto *Geoprogressions* (Solem et al., 2014) (Muñiz et al., 2016) que ha definido una serie de pasos o niveles de complejidad incremental, para implementar en el diseño curricular e instruccional de la geografía escolar. La tesis de García Pérez (2003) aplicó, en cierta medida, esta idea al estudio de las ideas y concepciones que tienen los alumnos del espacio urbano, dando como resultado una gradación del conocimiento espacial.

En Alemania, a pesar de existir competencias educativas en cada uno de los dieciséis *Länder*, en 2007 la Sociedad Geográfica Alemana publicó un informe sobre los estándares educativos en Geografía para la Educación Secundaria, que ha servido de modelo para el desarrollo curricular posterior de los Estados Federados. Más que centrarse en contenidos, el documento se define seis áreas de competencias propias de la educación geográfica, cada una de las cuales se concreta en capacidades específicas. Dichas áreas de competencia son: conocimientos geográficos específicos, orientación espacial, métodos geográficos y recogida de información, comunicación, evaluación espacial y acción. Por su parte, Foglele (2017) ha hecho una propuesta de revisión para adaptarla

a modelo curricular del *powerful knowledge* a partir de la definición de cuatro conceptos geográficos claves: el espacio geográfico como contenedor material, el espacio geográfico como sistema de relaciones, el espacio geográfico como categoría de percepción, y el espacio geográfico como constructo social.

El currículo belga de geografía en secundaria, referido a la comunidad flamenca se ha estructurado siguiendo un esquema de aprendizaje (*learning line*) en donde se priorizan las actividades prácticas en complejidad creciente a la edad de los alumnos, y que permite la construcción del conocimiento geográfico por medio de cuatro procesos cognitivos y habilidades de pensamiento espacial: percibir el espacio geográfico, analizar el espacio geográfico, estructurar el conocimiento geográfico y aplicar el conocimiento geográfico (Zwartjes, 2014).

En Finlandia, el nuevo currículo de 2014 identifica igualmente seis áreas claves: el mapa y las regiones del mundo, los cambios en el mundo actual, condiciones básicas para la vida en la Tierra, paisaje y medioambiente, personas y culturas, desarrollo sostenible. En todo caso, el currículum finés es extraordinariamente escueto y deja una gran libertad al docente y a los centros para su desarrollo y concreción. Además, prioriza el papel activo del alumno en su proceso de aprendizaje y la adquisición de una ciudadanía responsable. Para ello, entiende que en el caso de la geografía lo importante no son tanto los contenidos como la capacidad de los alumnos en comprender fenómenos espaciales complejos. De ahí que la adquisición de información geográfica por medio de diferentes fuentes, su procesamiento, y su valoración crítica como datos fiables, sea un elemento central de la educación geográfica.

Finalmente, el currículo francés tiene tres cuestiones que deben ser tenidas en cuenta. La primera de ellas es que la geografía y la historia se enseñan juntas durante toda la secundaria (*collège + lycée*) y además en el currículo están vinculadas a una tercera enseñanza: la educación cívica. Tan sólo en el último año de secundaria (*terminale*), las modalidades científica y tecnológica no cursan geografía e historia, mientras que las humanísticas, económicas y sociales sí. A diferencia de España, todos los alumnos cursan geografía hasta la edad de 17 años, y la mitad de ellos hasta los 18.¹³ En segundo lugar, en la mayor parte de los cursos se integra el enfoque multiescalar –la localidad, las regiones francesas, Francia, Europa, el mundo- y en espacial en dos grandes temas de la geografía del mundo actual: el desarrollo sostenible y la globalización. En tercer lugar, el currículo da gran importancia a los procedimientos geográficos, estudios de casos¹⁴, explicación de factores de localización (el porqué del dónde), etc., cuestión esencial en el aprendizaje tal y como demostró en su tesis doctoral Gómez Ruiz (2010). En cuarto lugar, la geografía –no sólo por ir unida a la historia y a la educación cívica- sino por su propio enfoque

¹³ Esto nos lleva a reflexionar si en España, debido a que hemos copiado mal el modelo francés, no resultaría más beneficioso separar la geografía de la historia en toda la secundaria, como en la mayoría de países en el mundo. Aun siendo conscientes de los planteamientos transversales de las ciencias sociales expresados al inicio, o de la propia consolidación de la especialidad en el cuerpo de profesores de enseñanza secundaria –con las connotaciones formativas, profesionales y sindicales que ello conlleva-, esta propuesta significaría sin duda no sólo una mayor impartición de la geografía escolar, sino una mayor vertebración y continuidad curricular a lo largo del itinerario formativo de los alumnos. No obstante, al final de este texto se hace una propuesta integradora al respecto.

¹⁴ Esto, es utilizar la clase de geografía como simulación de la actividad investigadora y profesional del geógrafo, parafraseando el trabajo de Ignacio Izuzquiza sobre la clase de filosofía.

curricular, fomenta la identidad del alumnado con el entorno geográfico que percibe, conoce y siente como propio: cuestiones como el espacio de vida diaria (*bassin de vie*) o la ordenación y prospectiva territorial¹⁵ forman parte habitual de los planteamientos didácticos en la enseñanza de la geografía y sirven para incrementar el sentimiento de apropiación del espacio geográfico, en vez de concebir este como el objeto de una ciencia que le resulta ajena.

4. Conclusiones: enfoques clave de la educación geográfica actual

Una vez revisados diversos currículos y publicaciones acerca de la geografía, procedemos a elaborar una propuesta de seis ejes de contenidos curriculares que deben ser tenidos en cuenta a la hora de reivindicar un nuevo modelo de educación geográfica en España, adecuado al nuevo modelo de formación docente, tanto inicial como continua, así como a la permanente y necesaria innovación educativa en nuestras aulas. Esta apología de la nueva geografía escolar pasa por seis enfoques clave, tal y como hemos detallado recientemente en la segunda ponencia al XXIX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales (Valladolid, 2018).

- Educación geográfica para el desarrollo sostenible.
- Educación geográfica para el cambio climático.
- Educación geográfica para la comprensión global.
- Cuestiones espacialmente vivas y problemas territoriales relevantes.
- Ciudad y ciudadanía espacial inteligente.
- Educación geográfica digital.

Referencias bibliográficas

- Bednarz, S., Heffron, S. y Huynh, N. (eds.) (2013). *A road map for 21st century geography education*. Washington, DC: Association of American Geographers.
- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam y J. Pagés (eds.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria* (pp. 33-52). Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona-Horsori.
- Butt, G. (2017). Debating the place of knowledge within geography education: reinstatement, reclamation or recovery? En C. Brooks, G., Butt y M. Fargher (eds), *The power of geographical thinking* (pp. 13-26). Springer.
- Capel, H. (2012). *Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea*. Nueva edición ampliada. Barcelona: Barcanova.
- Capel, H. (2009). Geografía en red a comienzos del Tercer Milenio. Por una ciencia solidaria y en colaboración. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XIV (313), <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-313.htm>>.
- De Blij, H. (2012). *Why Geography matters, More than ever*. Nueva York: Oxford University Press.
- De Miguel, R. (2014a). Ciencias sociales y Didáctica de la Geografía en el currículo de educación primaria de la LOMCE". En R. Martínez y E. Tonda (eds.) *Nuevas perspectivas conceptuales y*

¹⁵<http://geoconfluences.ens-lyon.fr/programmes/outils/prospective-ingenierie-pedagogie#section-0>

- metodológicas para la educación geográfica* (pp. 345-364). Córdoba: Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Córdoba.
- De Miguel, R. (2014b). Concepciones y usos de las tecnologías de información geográfica en las aulas de ciencias sociales. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 76, 60-71.
- De Miguel, R. (2016). Spain. Learning Progressions: From Compulsory to Non-compulsory Geography Education. En O. Muñiz, M. Solem y R. Boehm (eds.) *Learning progressions in geography education. International perspectives* (pp. 91-110) Dordrecht: Springer.
- De Miguel, R. (2017). La producción científica reciente en didáctica de la geografía a través de las sociedades geográficas. Declaraciones, publicaciones y proyectos a nivel nacional e internacional. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 63(3), 575-596.
- De Miguel González, R. (2018). El currículo de Geografía en España: evolución y tendencias actuales. En: A. García de la Vega (Ed.): *Reflexiones sobre educación geográfica. Revisión disciplinar e innovación didáctica*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid y Ediciones Lagim de la Universidad de Brasilia, pp. 191-215.
- De Miguel, R., Claudino, S. y Souto, X. (2016). Geografía, educación y utopía. Las declaraciones internacionales de educación geográfica. En N. Benach et al. (eds.) *Las utopías y la construcción de la sociedad del futuro* (pp. 1-19). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- De Miguel, R., de Lázaro, M.L y Marrón, M-J. (2012) (eds.). *La educación geográfica digital*. Zaragoza: Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Zaragoza.
- Estepa, J. (2017). *Otra didáctica de la historia para otra escuela*. Llection. Huelva: Universidad de Huelva.
- Fogele, J. (2017). Acquiring powerful thinking through geographical key concepts. En C. Brooks, G., Butt y M. Fargher (eds), *The power of geographical thinking* (pp. 59-74). Springer.
- García Pérez, F. (2003). *Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano*. Sevilla: Díada Editora.
- Gómez Mendoza, J. (2013). La evolución de la investigación de la Geografía española durante los últimos decenios. En T. Lasanta y J. Martín, *La investigación geográfica en España* (pp. 21-42). Madrid: Asociación de Geógrafos Españoles e Instituto Pirenaico de Ecología (CSIC).
- Gómez Ruiz, M.L. 2010. *El tratamiento de los procedimientos en la Geografía del bachillerato: nuevas propuestas de metodología activa a partir de la investigación empírica*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- González, I. (2001). La formación inicial y permanente del profesorado de Geografía. Una necesidad y un reto en el momento actual. En M.J. Marrón (ed.) *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio* (pp. 673-701). Madrid: Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad Complutense de Madrid.
- González, I. (ed.) (2010). *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó.
- Goodchild, M. (2009). Neogeography and the nature of geographic expertise. *Journal of Location Based Services*, 3 (2), 82-96.

- Graves, N. y Stoltman, J. (2015). *The Commission on Geographical Education of the International Geographical Union 1952-2012*. Documento inédito, disponible en <http://www.igu-cge.org>
- Kaplan, R. (2012). *The Revenge of Geography: What the Map Tells Us About Coming Conflicts and the Battle Against Fate*. Nueva York: Random House.
- Kerski, J. (2016). *Interpreting Our World. 100 Discoveries That Revolutionized Geography*. Santa Barbara: ABC-Clío.
- Lambert, D. y Walshe, N. (2018). How Geography Curricula Tackle Global Issues. En R. de Miguel, S. Bednarz y A. Demirci, (eds.) *Geography Education for Global Understanding*. Springer.
- Marshall, T. (2015) *Prisioneros de la Geografía: diez mapas que explican todo sobre el mundo*. Nueva York: Scribner.
- Martínez, L. (2017). La Geografía en los estudios universitarios de Magisterio: evolución histórica, situación actual y significado docente. *Biblio3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, XXII (1.207), <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-1207.pdf>>.
- Marrón, M.J. (2011). Educación geográfica y formación del profesorado. Desafíos y perspectivas en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 57, 313-341.
- Massey, D. (2004). Lugar, identidad y geografías de la responsabilidad en un mundo en proceso de globalización. *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, 57, 77-84.
- Morgan, J. (2017). Persevering with Geography. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 63(3), 529-544.
- Muñiz, O., Solem, M. y Boehm, R. (eds.) (2016). *Learning progressions in Geography education*. Springer.
- Ortega, J. 2004. La Geografía para el siglo XXI. En J. Romero (coord.), *Geografía Humana* (pp. 25-53). Barcelona: Ariel.
- Prats, J. y Santacana, J. (1998). Enseñar historia y geografía. Principios básicos. En *Enciclopedia general de la educación*. Barcelona: Océano Grupo Editorial.
- Pichon, M. Leininger-Frézal, C. y Douay, N. (2017). La professionnalisation des formations en géographie: spécificité disciplinaire? *Carnets de géographes*, 10, 1-24
- Solem, M., Huynh, N. y Boehm, R. (eds.) (2014). *Learning Progressions for Maps, Geospatial Technology, and Spatial Thinking: A Research Handbook*. Washington, DC: Association of American Geographers.
- Souto, X. (2011). Fines y objetivos en la enseñanza de la Geografía: los condicionantes sociales y epistemológicos. En J. Prats, (coord.), *Didáctica de la Geografía e Historia* (pp. 115-129). Barcelona: Graó.
- Standish, A. (2012). *The False Promise of Global Learning. Why Education Needs Boundaries*. Londres: Bloomsbury.
- Young, M., Lambert, D., Roberts, C. y Roberts, M. (2015). *Knowledge and the future school: Curriculum and social justice*. Londres: Bloomsbury.
- Zwartjes, L. (2014). The need for a learning line for spatial thinking using GIS in education. En R. De Miguel y K. Donert, (Eds.), *Innovative Learning Geography. New challenges for the 21st Century* (pp. 39-63). Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing.