

Documents d'Anàlisi Geogràfica



L'ensenyament de la geografia al segle XXI

Editors

Juan Antonio Módenes Cabrerizo
(Universitat Autònoma de Barcelona),
Anna Ribas Palom (Universitat de Girona),
Miguel Solana Solana (UAB)

Consell de redacció

Gemma Cànoves Valiente (UAB),
Maria Antònia Casellas Puigdemasa (UAB),
Aron Cohen Amselem (Universidad de Granada),
Rafael Mata Olmo (Universidad Autónoma de Madrid),
Xavier Oliveras González (El Colegio de la Frontera Norte),
David Pavón Gamero (UdG),
Xavier Pons Fernández (UAB),
Maria Prats Ferret (UAB),
Perla Zusman (Universidad de Buenos Aires)

Consell assessor

Mireia Baylina (UAB), Lourdes Beneria (Cornell University),
Joan Ganau (Universitat de Lleida), Maria Dolors Garcia
Ramon (UAB), Josefina Gómez Mendoza (UAM), Francesco
Indovina (Istituto Universitari di Architettura de Venezia),
Antoni Luna (Universitat Pompeu Fabra), Ricardo Méndez
Gutiérrez del Valle (Consejo Superior de Investigaciones
Científicas), Carme Miralles Guasch (UAB), Janet Momsen
(University of California, Davis), Francesc Nadal Piqué
(Universitat de Barcelona), Joan Nogué Font (UdG),
Jorge Olcina Cantos (Universitat d'Alacant), Emma Pérez
Chacón (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria),
Margarida Queirós do Vale (Universidade de Lisboa), Isabel
Salamaña (Universitat de Girona), David Saurí Pujol (UAB),
Erik Swyngedouw (University of Manchester), Sirpa Tani
(University of Helsinki), Antoni Francesc Tulla Pujol (UAB),
Susana Veleda da Silva (Universidade Federal do Rio
Grande)

Redacció

Universitat Autònoma de Barcelona
Departament de Geografia
08193 Bellaterra (Barcelona). Spain
Tel. 93 581 15 27. Fax 93 581 20 01
revista.dag@uab.cat
<http://dag.revista.uab.es>

Subscripció i administració

Universitat Autònoma de Barcelona
Servei de Publicacions
08193 Bellaterra (Barcelona). Spain
Tel. 93 581 10 22. Fax 93 581 32 39
sp@uab.cat
<http://publicacions.uab.cat>

Intercanvi

Universitat Autònoma de Barcelona
Servei de Biblioteques
Secció d'Intercanvi de Publicacions
08193 Bellaterra (Barcelona). Spain
Tel. 93 581 11 93. Fax 93 581 32 19
sb.intercanvi@uab.cat

Edició i impressió

Universitat Autònoma de Barcelona
Servei de Publicacions
08193 Bellaterra (Barcelona). Spain
Tel. 93 581 21 31. Fax 93 581 32 39
sp@uab.cat
<http://publicacions.uab.cat>

ISSN 0212-1573 (imprès)
ISSN 2014-4512 (en línia)
Dipòsit legal: B. 27.071-1982
Imprès a Catalunya
Imprès en paper ecològic

DOCUMENTS D'ANÀLISI GEOGRÀFICA és una revista acadèmica adreçada als estudiosos i professionals que s'interroguen sobre les interaccions entre natura, societat, política, economia i cultura que es donen sobre l'espai a les diferents escales, i davant les quals la geografia hi aporta anàlisis o respostes. Té per objectiu la publicació de textos inèdits procedents de la recerca feta per investigadors d'arreu del món relacionats amb la ciència geogràfica i amb les disciplines afins i preveu, al mateix temps, la difusió de publicacions i d'esdeveniments científics que hi són vinculats. Editada conjuntament pel Departament de Geografia de la Universitat Autònoma de Barcelona i pel Departament de Geografia de la Universitat de Girona, DOCUMENTS D'ANÀLISI GEOGRÀFICA té una periodicitat quadrimestral, en gener, maig i setembre.

Les opinions expressades en articles, notes, informacions, ressenyes i treballs publicats a DOCUMENTS D'ANÀLISI GEOGRÀFICA són d'exclusiva responsabilitat dels seus autors.

L'acceptació d'articles es regeix pel sistema de censors. Les normes del procés de selecció i les instruccions per als autors/es es poden consultar a: <http://dag.revista.uab.es/about/submissions>
Guidelines for publication: <http://dag.revista.uab.es/about/submissions>

Bases de dades en què DOCUMENTS D'ANÀLISI GEOGRÀFICA està referenciada

- | | |
|--|--|
| — Dialnet (Unirioja) | — Índice Español de Ciencias Sociales y Humanidades (ISOC-CSIC) |
| — ESCI (Emerging Sources Citation Index) de Thomson Reuters | — IN-RECS (Índice de impacto de Revistas Españolas de Ciencias Sociales) |
| — FECYT | — Latindex |
| — Francis (núms. 3, 5-6, 8-10, 14-20, 24-26, anys 1983-1995) | — RACO (Revistes Catalanes amb Accés Obert) |
| — Geobase (Elsevier, acord juny 2004) | — RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas) |
| — Geographical Abstracts. Human Geography | — Scopus |
| — GeoRef | |
-

DOCUMENTS D'ANÀLISI GEOGRÀFICA es publica sota el sistema de llicències Creative Commons segons la modalitat:



Reconeixement - NoComercial (by-nc): Es permet la generació d'obres derivades sempre que no se'n faci un ús comercial. Tampoc es pot utilitzar l'obra original amb finalitats comercials.

Sumari

Documents d'Anàlisi Geogràfica

Setembre-desembre 2017, vol. 63, núm. 3, p. 519-671

ISSN 0212-1573 (imprès), ISSN 2014-4512 (en línia)

Les paraules clau són en llenguatge lliure

<http://dag.revista.uab.es>

L'ensenyament de la geografia al segle XXI

521-526 Presentació (Jesús Granados Sánchez; Roser Batllori i Obiols)

Articles

529-544 **MORGAN, John** (University of Auckland)

Persevering with Geography

Keywords: geography teacher education; political geography; Brexit; social realism; knowledge

545-559 **GRANADOS SÁNCHEZ, Jesús** (Universitat de Girona)

La formulación de buenas preguntas en didáctica de la geografía

Palabras clave: enseñanza de la geografía; grandes preguntas geográficas; buenas preguntas; tipos de preguntas

561-573 **BAGOLY-SIMÓ, Péter** (Humboldt-Universität zu Berlin)

Exploring comparative curricular research in geography education

Keywords: Geography curricula; geography education; curricular theory; comparative analysis

575-596 **MIGUEL GONZÁLEZ, Rafael de** (Universidad de Zaragoza)

La producción científica reciente en didáctica de la geografía a través de las sociedades geográficas. Declaraciones, publicaciones y proyectos a nivel nacional e internacional

Palabras clave: didáctica de la geografía; sociedades geográficas; educación geográfica

- 597-614 **MEDIR HUERTA, Rosa Maria; CALABUIG SERRA, Salvador** (Universitat de Girona)
 Darreres aportacions en l'ensenyament de la geografia a Catalunya i a Espanya
Paraules clau: ensenyament de la geografia; recerca educativa; innovació pedagògica; didàctica de les ciències socials; currículum

Estats de la qüestió

- 617-630 **BATLLORI I OBIOLS, Roser** (Universitat de Girona); **SERRA I SALA, Joan Maria**
 D'ensenyar geografia a través del paisatge a educar en paisatge
Paraules clau: paisatge; innovació; educació en paisatge; educació per a la sostenibilitat; educació secundària obligatòria; metodologia de l'estudi del paisatge
- 631-640 **MALATESTA, Stefano** (Università degli Studi Milano Bicocca); **GRANADOS SÁNCHEZ, Jesús** (Universitat de Girona)
 La contribución de la geografía de los niños y de las niñas a la enseñanza de la geografía
Palabras clave: geografías de los niños y de las niñas; espacio; lugar; actores socioespaciales; didáctica de la geografía; educación geográfica
- 641-647 **PADULLÉS CUBINO, Josep; ROSET PAGÈS, Dolors; RIBAS PALOM, Anna; FELIU TORRENT, Jaume** (Universitat de Girona)
Geoactivat. Establir sinergies entre nivells educatius diferents
Paraules clau: didàctica de la geografia; educació secundària obligatòria; ensenyament-aprenentatge; promoció de la geografia
- 649-657 **ROYO CLIMENT, Jordi** (Institut Barri Besòs de Barcelona)
Geovivència, el vídeo participatiu per estudiar geografia a l'ensenyament secundari
Paraules clau: didàctica de la geografia; educació secundària obligatòria; TIC-TAC; vídeo participatiu; curmetratge

Ressenyes

- 659-661 **LICERAS RUIZ, Ángel y ROMERO SÁNCHEZ, Guadalupe** (coords.). *Didáctica de las Ciencias Sociales: Fundamentos, contextos y propuestas* (Jesús Vélez Alonso).
- 662-664 **MORGAN, John**. *Teaching Secondary Geography as if the Planet Matters* (Meriam Boulahrouz Lahmidi).
- 665-667 **BENEJAM I ARGUIMBAU, Pilar**. *Quina educació volem?* (Xavier Fontich).
- 668-671 **YOUNG, Michael; LAMBERT, David; ROBERTS, Carolyn y ROBERTS, Martin**. *Knowledge and the future school: Curriculum and social justice* (Gemma Puig Latorre).

Presentació.

L'ensenyament de la geografia al segle XXI



Per tal d'actualitzar el coneixement acadèmic i presentar els nous debats i les noves tendències, DOCUMENTS D'ANÀLISI GEOGRÀFICA publica periòdicament números especials dedicats a l'ensenyament de la geografia. Els monogràfics anteriors van tenir molt bona acollida i estem convençuts que van repercutir en la millora i en la innovació en la didàctica d'aquesta matèria, tant en l'àmbit universitari com en altres àmbits educatius. Els orígens de l'interès que la revista ha mostrat en l'ensenyament de la geografia s'han de buscar en dues figures cabdals dintre d'aquest àmbit i que considerem que han estat els «mestres» del nostre camp. Ens referim a Enric Lluch i a Pilar Benejam. Des d'aquí, ens agradaria reconèixer i agrair la seva contribució. Com diu Pilar Benejam al seu darrer llibre (i que ressenya Xavier Fontich en aquest número), s'ha de tenir la humilitat i el plaer d'aprendre dels que ens han precedit i partir del seu discurs per repensar, reformular i millorar aquelles idees que han estat la base i el fonament de l'educació que volem, perquè si aquestes idees fossin noves, no es considerarien bàsiques (Benejam, 2014). La seva darrera obra és un recull de les reflexions sobre la teoria i la pràctica que l'autora ha anat acumulant durant les seves experiències professionals en escoles, instituts i a la universitat, i que ens resulten familiars a aquells que l'hem tingut de professora o com a companya de departament. Segurament, els primers fonaments de la didàctica de la geografia a Catalunya i a l'Estat espanyol deuen molt a la feina endegada a la Universitat Autònoma de Barcelona en el darrer terç del segle XX. Avui, que ja ens trobem a l'any 2017, podem dir que estem en un moment de canvi important en la

didàctica de la geografia i que ens dirigim cap a una nova reconceptualització de la disciplina, més centrada a fer recerca i a reflexionar sobre com s'aprenen els coneixements escolars (és a dir, com es poden construir i reconstruir els conceptes i les idees geogràfiques de forma progressiva), i així poder dissenyar les estratègies d'ensenyament de forma pertinent (Reinfried, 2007).

L'objectiu d'aquest monogràfic és el d'aportar una visió actualitzada sobre les qüestions clàssiques principals de la didàctica de la geografia i destacar-ne també les noves. Així, ens preguntem: Què s'entén per didàctica de la geografia avui? Per què és important ensenyar geografia? Què s'ha d'ensenyar i com? Quina formació han de tenir els docents que n'imparteixen? Quins recursos hi ha a l'abast? Com ha afectat la tecnologia a l'educació, a la feina del professorat de geografia i a la disciplina geogràfica en general? Per respondre aquestes qüestions, al monogràfic, hi trobareu aportacions d'autors que investiguen sobre el que s'està treballant a Catalunya, a Espanya i al món, i que mostren quins són els debats més candents en aquests moments.

El primer debat que en volem destacar és la consideració de si la didàctica de la geografia és una nova disciplina o només una branca de la geografia que simplifica el coneixement disciplinari per ser transmès a l'escola. Reinfried i Hertig (2011), per exemple, consideren que la didàctica de la geografia és una disciplina científica que se situa entre tres camps científics: el de la geografia, el de l'educació i el de la psicologia. Per això afirmen que aquesta s'encarrega de conèixer els processos de com es crea personalment el coneixement geogràfic i, per tant, com s'ha d'ensenyar. Així, no es tracta d'una còpia simplificada de la disciplina geogràfica ni tampoc d'una didàctica específica, sinó d'una nova disciplina científica. En certa manera, nosaltres compartim aquesta visió, però hi trobem que manca el paper de la tecnologia, que avui ja no se'n pot considerar un element més, sinó un aspecte central. Si bé nosaltres ens decanem per models híbrids, hi ha propostes com el marc TPACK, de Koehler et al. (2015), que es decanten per un ús intensiu de la tecnologia, i això comporta que el professorat estigui format en sabers tecnològicopedagògics de la pròpia disciplina, en el nostre cas, de la geografia. A l'altre extrem, hi ha un corrent distint que ha agafat força al Regne Unit i que se centra en un altre debat que anomenen *powerful knowledge* ('coneixement poderós'). Aquesta idea parteix del realisme social i de les tesis de Michael Young (Young et al., 2015). Gemma Puig ha ressenyat el llibre de Young i n'assenyala que el principal argument que té és que un currículum que deixa de banda el saber disciplinari i no ofereix un coneixement poderós està ajudant a promoure la injustícia social. John Morgan, al seu article «Persevering with geography», se centra en l'anàlisi del coneixement poderós en l'ensenyament de la geografia. Morgan parteix d'una preocupació que està bastant estesa internacionalment i que troba que la formació que ha rebut el professorat al llarg de les darreres dècades ha incidit en la manera com cal ensenyar i no pas a tenir un bon coneixement disciplinari, perquè la tasca professional a l'escola també s'ha centrat a ensenyar el com i no pas el què. Davant d'aquesta tendència, l'autor es pregunta què és el que fa que un professor de geografia perseveri en la seva

intenció de voler-se dedicar a la docència d'aquesta matèria. Morgan pren el Brèxit com una qüestió geogràfica complexa i d'actualitat per mostrar que un docent que vulgui treballar aquest tema a l'aula amb rigor i solvència necessita tenir un coneixement geogràfic conceptual específic i profund. Segons el seu parer, l'anàlisi de la formació inicial del professorat de les darreres tres dècades mostra que no té prou formació en contingut geogràfic i planteja què podria significar el retorn del coneixement disciplinari als programes de formació del professorat. Si bé, a Catalunya i a l'Estat espanyol, fa temps que hi ha veus que denuncien aquesta circumstància, hem de dir que la formació geogràfica està desdibuixada principalment en els graus universitaris d'educació infantil i primària, mentre que la formació disciplinària del professorat de secundària no hauria de ser problemàtica, si no fos perquè la major part d'ensenyants d'aquesta matèria prové de graus d'història. De totes maneres, al nostre país, encara no ha arribat aquesta onada que qüestiona el socioconstructivisme i que pretén retornar al coneixement disciplinari. Aquí, com mostra el llibre de Licerias i Romero (2016), que ressenya Jesús Velez, continuem amb la idea de construir una didàctica de les ciències socials socioconstructivista que sigui pluridisciplinària i que doni resposta a l'àrea curricular, però, en canvi, a la pràctica el que es fa és seguir amb un enfocament centrat en les didàctiques de la geografia, la història i la història de l'art per separat.

Un altre debat que trobem en aquest monogràfic és el que gira entorn de la qüestió sobre quin tipus de currículum és el més adequat per a la realitat del segle XXI. Péter Bagoly-Simó, al seu article «Exploring comparative curricular research in geography education», hi exposa que és convenient que es facin més comparatives curriculars i hi esbossa un marc analític que serveixi per confrontar els currículums de geografia de diferents països del món. En la seva proposta, hi analitza Alemanya i Romania i parteix del model curricular que s'ha anomenat *Futur 3*, desenvolupat per Young et al. (2015) i que suposa un retorn a un currículum centrat principalment en el coneixement (*saber*) i no pas en el desenvolupament de competències ni d'habilitats (*saber fer*), que correspondria al currículum de Futur 2 o socioconstructivista. El currículum de Futur 3 se centra en el coneixement especialitzat, el qual està generat per les comunitats d'investigació de la disciplina geogràfica i es contraposa al currículum de Futur 1 o tradicional, ja que veu el coneixement com a fal·lible, provisional i obert al canvi. Aquesta nova proposta de classificar els models curriculars en tres tipus de «Futurs» vol reemplaçar les propostes del segle XX, que principalment diferenciaven entre els enfocaments positivista, humanista i realista o crític (Johnston, 1986; Benejam, 1997; Morgan i Lambert, 2005). Però si no es desenvolupen més, no sembla que, a priori, hagin de reeixir.

El debat sobre el pes i/o rellevància que les tecnologies geoespaciales, les tecnologies de la informació i comunicació (TIC) i les tecnologies de l'aprenentatge i el coneixement (TAC) han de tenir en l'ensenyament de la geografia s'evidencia en els dos textos dedicats al repàs de la producció científica a escala internacional i a escala nacional que s'ha portat a terme en els darrers anys. Rafael de Miguel, al seu article «La producción científica reciente en

didáctica de la geografía a través de las sociedades geográficas. Declaraciones, publicaciones y proyectos a nivel nacional e internacional», presenta un recull de les principals activitats relacionades amb el foment de la investigació educativa que les diferents associacions científiques geogràfiques han portat a terme darrerament. Són interessants el recorregut i la síntesi que realitza dels principals documents produïts per la UGI-CGE, institució de la qual és membre i de qui destaca la Declaració Internacional sobre Educació Geogràfica de l'any 2016. De Miguel emfasitza l'impacte que les tecnologies de naturalesa geoespacial estan tenint actualment a l'aula. Per altra banda, Rosa Maria Medir i Salvador Calabuig, a «Darreres aportacions en l'ensenyament de la geografía a Catalunya i Espanya», realitzen una síntesi de la recerca a casa nostra. Comencen fent una anàlisi crítica del currículum actual de l'educació primària i secundària, i acaben amb la descripció de com avancen les experiències tecnològiques en didàctica de la geografía. També valoren els enfocaments que tracten la inclusió de la sostenibilitat, que han tingut un impacte moderat fins al moment. Així, en el nostre país no s'ha produït el que John Morgan (2012) ha anomenat «batalla per les idees», que polaritza la disciplina entre els partidaris d'un ensenyament de la geografía per la sostenibilitat i els que defensen centrar-se en les temàtiques tradicionals i no convertir la disciplina en un fundalisme verd. Meriam Boulahrouz Lahmidi desenvolupa aquest punt en la ressenya del llibre de Morgan (2012), titulat *Teaching Secondary Geography as if the Planet Matters*.

El monogràfic consta també de tres propostes específiques que pretenen fer avançar la didàctica de la geografía en àmbits específics. Jesús Granados Sánchez, a l'article «La formulación de buenas preguntas en didáctica de la geografía», distingeix les grans qüestions geogràfiques per ser tractades en l'educació obligatòria a la segona dècada del segle XXI. L'autor també enumera les principals característiques que han de tenir les preguntes per considerar-les com a bones i posa èmfasi en la importància de clarificar tipus de qüestions segons el nivell de pensament que suposen. Per últim, fa una proposta, que és el resultat de combinar taxonomies diferents, en què distingeix quatre nivells de preguntes segons l'estat cognitiu: de comprensió i retenció de la informació geogràfica; per al processament de la informació geogràfica; per a l'aplicació, la creació i l'avaluació del coneixement geogràfic, i metacognitives, per realitzar una autoreflexió sobre l'aprenentatge geogràfic. Roser Batllori i Joan Maria Serra proposen passar «D'ensenyar geografía a través del paisatge a educar en paisatge». Segons els autors, aquest nou enfocament pretén ser un procés per ajudar a promoure l'educació intel·lectual, l'educació emocional i per empènyer a actuar, com també una eina per ajudar els estudiants a créixer des del punt de vista personal. Els autors també descriuen el projecte *Ciutat, territori i paisatge*, el qual planteja com la ciutat estructura i transforma el territori d'arreu de Catalunya i com aquesta expansió afecta el paisatge. Stefano Malatesta i Jesús Granados Sánchez han treballat conjuntament per connectar la geografía dels infants amb l'ensenyament de la geografía i així enriquir aquests dos camps, que han caminat en paral·lel i separats. Segons els autors, les aportacions prin-

cipals que les geografies dels nens i nenes poden fer a la didàctica són les següents: considerar que els nens i nenes són agents socioespacials; mostrar com es fa l'apropriació de l'espai a la infància; conèixer les primeres representacions de l'experiència espacial que fan els nens i les nenes, i saber com són els llocs d'infància de l'alumnat que s'educa.

El monogràfic també conté dues experiències didàctiques innovadores en l'ensenyament de la geografia, que han estat escollides per la seva originalitat. La primera és el projecte *Geoactiva't*, que es porta a terme al Departament de Geografia de la Universitat de Girona des de fa anys. L'objectiu que persegueix és acostar els universitaris del grau de Geografia, Ordenació del Territori i Gestió del Medi Ambient a la tasca docent de secundària i, alhora, presentar als estudiants de secundària conceptes, eines i mètodes de la geografia des d'una perspectiva experimental i dinàmica. Entre els èxits d'aquest projecte, en destaquen la motivació per aprendre que es genera entre l'alumnat de secundària, la possibilitat que té l'estudiant del grau de descobrir la tasca docent abans de seguir els estudis de postgrau i la promoció que es fa dels estudis del grau de Geografia en l'àmbit de l'educació secundària. La segona bona pràctica educativa se circumscriu a un institut d'educació secundària de l'àrea metropolitana de Barcelona. El professor Jordi Royo ens mostra com la creació de vídeos a la classe de geografia serveix per motivar l'alumnat d'entorns desfavorits i aprendre temes geogràfics complexos del seu barri.

Ens agradaria acabar aquesta introducció afirmant que, atesa la conjuntura del món actual, cal fer un replantejament o una revisió de l'ensenyament de la geografia i reivindicar-ne el seu paper en l'educació per comprendre i prendre consciència del món on vivim i per construir una ètica planetària. La didàctica de la geografia no és una metodologia, és un nou camp del saber que exposa molts elements conjuntament: el saber disciplinar, el saber que s'ensenya, el professorat que imparteix els coneixements, l'alumne que aprèn, les tecnologies geoespacials, les TIC i les TAC, els currículums que estableixen els governs, la formació inicial i contínua del professorat, etc. Un dels aspectes que estan canviant, i sobretot a partir de l'aparició de l'educació per la sostenibilitat, és entendre que l'educació integral holística de la persona no només ha d'incloure continguts conceptuals i aspectes cognitius, sinó que també ha de tenir en compte uns altres aspectes, com ara les emocions. Tot això comporta uns canvis estructurals importants: la universitat ha de continuar fent recerca i assegurar-se que els resultats arriben i influeixen en les reformes educatives i en el disseny del currículum; els acadèmics han d'aportar models didàctics actualitzats que ajudin el professorat a resoldre els problemes amb què s'enfronten a l'actualitat i a explorar millores per al futur; l'exercici professional dels mestres demana un grau més elevat de compromís per part seva i uns estils diferents d'ensenyar que fomentin la tasca en equip, la participació de l'alumnat i l'ús de les tecnologies digitals, a fi d'aconseguir que el treball sigui col·laboratiu i que es realitzi mitjançant la utilització de noves metodologies i la promoció de les competències personals.

Agraïments

Aquest número ha rebut el suport econòmic del Departament de Didàctiques Específiques de la Universitat de Girona, de l'Institut de Recerca Educativa de la Universitat de Girona i de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Referències bibliogràfiques

- BENEJAM, P. (1997). «Las finalidades de la educación social». A: BENEJAM, P. i PAGÈS, J. (coord.) (1997). *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona / Horsori, 33-51.
- (2014). *Quina educació volem?* Barcelona: Rosa Sensat, Col·lecció Referents, 6.
- JOHNSTON, R. (1986). *On Human Geography*. Oxford: Blackwell.
- KOEHLER, M.J.; MISHRA, P. i CAIN, W. (2015). «¿Qué son los saberes tecnológicos y pedagógicos del contenido (TPACK)?». *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 10 (6), 9-23.
- LICERAS RUIZ, Á. i ROMERO SÁNCHEZ, G. (coords.) (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales: Fundamentos, contextos y propuestas*. Madrid: Pirámide.
- MORGAN, J. (2012). *Teaching secondary geography as if the planet matters*. Londres: Routledge.
- MORGAN, J. i LAMBERT, D. (2005). *Geography: Teaching school subjects*. Londres: Routledge, 11-19.
- REINFRIED, S. (2007). «Educational reconstruction: A key to progress in geoscience teaching and learning». *Geographie und ihre Didaktik*, 35 (4), 232-243.
- REINFRIED, S. i HERTIG, P. (2011). «Geographical education: How human-environment-society processes work». A: UNESCO-EOLSS JOINT COMMITTEE (eds.). *Encyclopedia of Life Support Systems (EOLSS)* [en línia]. Oxford, UK: UNESCO, Eolss Publishers. <<http://www.eolss.net>>.
- YOUNG, M.; LAMBERT, D.; ROBERTS, C. i ROBERTS, M. (2015). *Knowledge and the Future School: Curriculum and social justice*. Londres: Bloomsbury.

Jesús Granados Sánchez
Roser Batllori i Obiols
Universitat de Girona

ARTICLES

Persevering with Geography

John Morgan

University of Auckland. Faculty of Education and Social Work,
School of Curriculum and Pedagogy
john.morgan@auckland.ac.nz



Reception: March 2017

Acceptance: June 2017

Abstract

This paper offers an analysis of the current state of geography education, based on the author's experience as a geography teacher, teacher educator and researcher. It starts from a concern that recent discussions of 'teacher quality' have tended to downplay (or at least simply assume) the importance of subject and disciplinary knowledge in favour of more generic teaching skills. This raises the question of why anyone would persevere as a geography teacher? Using the example of the UK's decision to leave the European Union, the paper suggests the depth and knowledge of geographical concepts that a teacher would need to teach this topic well, before going on to explain how the trajectory of geography teacher education over the past three decades has moved away from a focus on geographical content and the complexities of knowledge. The final section of the paper refers to some recent developments linked to the work of 'social realist' perspectives, and suggests what 'bringing knowledge back in' might entail in teacher education programmes.

Keywords: geography teacher education; political geography; Brexit; social realism; knowledge

Resum. *Perseverant amb la geografia*

Aquest article analitza l'estat actual de l'ensenyament de la geografia, i ho fa a partir de l'experiència de l'autor com a professor d'aquesta matèria, com a formador de futurs professors de geografia i com a investigador d'aquest camp científic. L'escrit mostra la preocupació envers els darrers debats sobre la qualitat del professorat, que incideixen en la manera com cal ensenyar i no pas a tenir un bon coneixement disciplinari. Davant d'aquesta tendència, ens hem de preguntar què és el que provoca que un professor de geografia perseveri per voler ser-ho. Perquè, per abordar temes geogràfics complexos amb solvència, com ara el Brèxit, cal un coneixement geogràfic conceptual específic i d'una certa profunditat. En canvi, l'anàlisi de la formació inicial que ha rebut el professorat al llarg de les darreres tres dècades mostra un abandonament progressiu de l'atenció vers el contingut acadèmic i les complexitats del coneixement. L'article acaba amb una reflexió sobre les aportacions del realisme social i sobre què pot significar retornar el coneixement disciplinari als programes de formació del professorat.

Paraules clau: formació del professorat en geografia; geografia política; Brèxit; realisme social; coneixement

Resumen. *Perseverando con la geografía*

Este artículo analiza el estado actual de la enseñanza de la geografía y, para ello, se basa en la experiencia del autor como profesor de esta materia, como formador de futuros profesores de geografía y como investigador en este campo científico. El texto parte de la preocupación acerca de los debates actuales sobre calidad del profesorado que priman las habilidades de enseñanza de los docentes por encima del conocimiento disciplinario. Ante esta tendencia, nos cabe preguntar qué provoca que un profesor de geografía persevere en la voluntad de serlo. Porque, para explicar temas geográficos complejos de forma solvente, como por ejemplo la decisión del Reino Unido de abandonar la Unión Europea, el profesorado necesita tener un conocimiento geográfico conceptual profundo. En cambio, el análisis de la formación del profesorado de geografía en las tres últimas décadas muestra que esta ha ido abandonando progresivamente la atención sobre el contenido académico y las complejidades del conocimiento. El texto acaba con una reflexión sobre las aportaciones del realismo social y sobre qué puede significar traer de vuelta el conocimiento disciplinario a los programas de formación del profesorado.

Palabras clave: formación del profesorado en geografía; geografía política; brexit; realismo social; conocimiento

Résumé. *En persévérant avec la géographie*

Cet article propose une analyse de l'état actuel de l'éducation en géographie, à partir de l'expérience de l'auteur en tant que professeur de géographie, formateur de formateurs et chercheur. Cela part d'une préoccupation selon laquelle les discussions récentes sur la «qualité des enseignants» ont tendance à minimiser (ou tout simplement à supposer) l'importance des connaissances disciplinaires en faveur de compétences d'enseignement plus génériques. Ceci soulève la question de savoir pourquoi un professeur de géographie persévère en tant que tel. En utilisant l'exemple de la décision du Royaume-Uni de quitter l'Union européenne, le document évoque la profondeur et la connaissance des concepts géographiques dont l'enseignant aurait besoin pour bien enseigner cette matière. L'article explique ensuite comment au cours des trois dernières décennies la trajectoire de formation des enseignants en géographie s'est éloignée de l'accent mis sur le contenu géographique et la complexité de la connaissance. La dernière section de l'article se réfère à certains développements récents liés au travail de perspectives «réalistes sociales», et suggère ce que «récupérer les connaissances disciplinaires» pourrait impliquer dans les programmes de formation des enseignants.

Mots-clés: formation des enseignants en géographie; Géographie politique; Brexit; réalisme social; connaissance

Summary

- | | |
|---|---------------------------------|
| 1. Introduction | 5. The right kind of geography? |
| 2. Do we really need geography teachers? | 6. Conclusion |
| 3. Thinking geographically about Brexit | Bibliographical references |
| 4. Towards a theory of geography teaching | |

1. Introduction

The title of this article refers to a comment by the late cultural theorist Stuart Hall. Hall was recalling his early experience of teaching geography in a secondary modern school in Brixton, London. As a non-specialist teacher of geography, he feared that he would one day get the directions of the trade winds confused. In the end, Hall (2008:12) recalls, 'I persevered with my geography'.¹ Hall's comments raise an important question to anyone teaching geography (or contemplating teaching geography) in schools today: why is it worth 'persevering with geography'? This article focuses on what it means to teach geography in schools in the early years of the 21st century. I am concerned with teacher education and teacher preparation. I want to argue that current arguments about the nature of teacher education are based on a narrow view of the purpose of school subjects in the curriculum, and that dominant approaches to geography teacher education fail to answer the question of how we should prepare teachers for an extended life in schools. In what follows I attempt to explain how this situation came about and how it might be remedied.²

The first section of this paper discusses recent attempts to try to place a quantifiable value on the role of subject specialist teaching in schools. That we should be even having this discussion says something about the nature of educational debate at this time, so I want to try to situate these arguments in a slightly broader context than is usual. The second section seeks to show the absurdity of these narrow discussions when faced with the actuality of an event that even the most narrow-minded educational 'mind-set' would surely admit is worthy of teaching in schools – that of 'Brexit' or the United Kingdom's historic decision to leave the European Union. In this section I suggest just what it is that a 'clever' geography teacher would need to be able to know and understand in order to teach about this topic. The notion that a teacher operates as a public intellectual, as a scholarly figure who is seeking to involve and engage pupils in an educationally worthwhile activity stems from earlier models of teaching and professionalism, but one that has gradually lost its status and is rapidly receding from the collective memory. Some of the reasons for this are discussed in section three of the paper which takes the form of a brief history of geography teacher education. The article concludes with a discussion of how geography teacher education would benefit from a renewed focus on developing teachers' capacity to deal with the complexities of geographical knowledge and theory. Only then will it be possible to prepare teachers who

1. It is ironic, then, that Hall's writing in Cultural Studies would later be picked up and developed by human geographers, especially his collaboration with Doreen Massey in the journal *Soundings*. The phrase I persevered with my geography is discussed by David Bell in an article exploring the relationship between cultural studies and geography (Bell, 2016)
2. The paper draws upon literature in Anglo-American Geography. It reflects the experience of the author who has worked as a geography educator in Britain and Australasia. It is hoped that the argument and the examples used will be familiar to readers, and that it may prompt comparisons with the situation in other countries.

have the knowledge and skill to teach about an event such as Brexit in all its complexity and importance.

2. Do we really need geography teachers?

In 2016, the Department for Education in England published a research paper on the theme of ‘Specialist’ and ‘non-specialist’ teaching in England: Extent and impact on pupil outcomes. (DfE, 2016: 7). The research paper’s purpose was to present evidence about the extent to which subject expertise has an impact of students’ educational outcomes. The report sought to summarise ‘existing evidence and provides new analysis on the extent and impact of ‘specialist’ and ‘non-specialist’ teaching in England. It has been produced to inform public debate and to feed into further policy making related to subject specialism’.

Leaving aside for the moment the question of whether there is actually a public debate about this issue, the research paper notes that most secondary teaching in England is conducted by teachers with a relevant post A-level qualification, but that there is ‘only limited evidence of the impact of teachers’ qualifications in the subjects they teach on pupil outcomes’.

It is here that the authors of the report get themselves tied up in knots. This is because they struggle to, first, come up with a suitable measure of subject knowledge and second, link this to student outcomes. For instance, in measuring subject knowledge they decide that a degree or other post A-level qualifications in a subject offers a proxy measure, but note that it is possible that teachers who have been defined as ‘non-specialists’ may have equal or greater subject knowledge acquired through other means than a degree, or through a degree with some overlapping subject content. This is an admission that, in practice, the report’s writers were not able to strictly compare ‘specialists’ with ‘non-specialists’. Then, the report concedes that it is “not technically possible to directly link data on teachers to pupil outcomes”, which makes it difficult to offer an accurate assessment of the relationship between teacher characteristics and pupil outcomes.

Given these difficulties and limitations, it is tempting to ask why the report was written at all. It would perhaps not matter if this was simply one report. However, it is representative of a style of thought which dominates curricular and educational planning and is directly a product of modern technocracies. Its terms derive from the coarsest form of utilitarianism – it defines practical objectives and attempts to measure them. It seeks to reduce a complex set of relationships and practices to proxy measures of value-added and seeks to present itself as above ideology – indeed it represents a kind of ‘end of ideology’ argument where it is assumed that educational management simply involves questions of means and efficiency.

The logic of this argument is to try to convince readers that there is little measureable evidence that teachers who have made it their lifetime endeavour to ‘persevere with geography’, and who have viewed it as their mission to

communicate the subject, enthuse and impart the wisdom of ages are in any sense preferable to or more effective at getting students to jump through the hoops required to gain educational credentials than a generalist trained in the techniques of classroom management and course delivery. The logical outcome of the report would lead to the practical policy that, as Fred Inglis (1975) once put it: 'Stupid people must be able to take over from clever ones'.

A slightly more subtle version of this type of approach to educational thinking is found in the Sutton Trust's report 'What makes great teaching?' (Coe et al., 2014), which is a review of the evidence relating to teacher effectiveness. This report is, at first glance, eminently sensible; it attempts to set out a comprehensive account of the factors that are known to contribute to 'great' teaching. One of its major limitations, though, is the way that a teacher's level of subject knowledge and expertise, including their ability to construct meaningful and worthwhile curriculum experiences, receives virtually no mention. The closest we get is the authors' revelation that 'the most effective teachers have deep knowledge of the subjects they teach, and when teachers' knowledge falls below a certain level it is a significant impediment to students' learning' (Coe et al., 2014: 2).

The important part of this statement is 'below a certain level'. Just what level is it that has to be maintained? Are we expecting teachers to be at the 'clever' or 'stupid' end of the knowledge continuum? The answer becomes clearer when the review cites research by Rockoff et al. (2011) to the effect that the relationship between a teacher's subject knowledge and pupil achievement is not a simple linear one. This is in line with Muijs and Reynolds' (2011) finding that increasing the subject knowledge of teachers is subject to a 'law of diminishing returns' and Hattie's (2008: 248) claim in *Visible Learning* – a book reviewed by the Times Educational Supplement as 'the holy grail of teaching – that there is 'no preponderance of evidence to support the importance of subject or PCK'.

It is clear that those who argue for the importance of teachers as intellectuals, with a deepening and widening knowledge of their subject, are swimming against the tide of current educational opinion. True: no one is disputing that teachers' matter. Thus, in the aftermath of Hanushek's (1992) research, which suggested that the quality of a teacher can make the difference to a full year's learning growth, there has emerged a flourishing industry in research attempting to quantify this growth, using ever more sophisticated statistical measures of teacher effects (for a 'state of the art' review, see Muijs et al., 2015). We are now aware that not only does teacher quality remain the most important 'in school' variable, but that the variation of teacher quality is great. What is more, the relationship between simple measurable factors such as teacher credentials and teacher quality are unreliable. The search is on for generic theories of teacher effectiveness. Goldhaber (2008) uses a definition of teacher quality as a teacher's value added contribution to producing measurable gains for students in standardized exams. This is an example of using an educational production approach, one that 'is fundamentally concerned with the quantity

and quality of educational outcomes that result from a given investment of resources' (Rice and Schwartz, 2008: 132).

What is remarkable about this discussion about teacher effectiveness and how to measure whether a teacher's subject knowledge has measurable 'impact' on students' achievement is that as little as thirty years ago it would have been unimaginable. This represents an historic shift how society sees the teacher's role (in 1969, Musgrove could introduce his study of teachers' work by commenting on the fact that teachers had been granted almost ultimate power to shape educational decision-making!) One of the most important consequences of this shift is that it has become increasingly difficult for geography teachers to understand their work as characterised by a long-lasting and enduring engagement with the discipline and an open-ended investigation of its educational potential for young people in schools. However, all is not lost: in recent years, this argument about the importance of geography has been expressed in the concepts of the 'geographical imagination' or 'thinking geographically' (Massey, 2014). In the rest of this article I hope to suggest how that important intellectual 'project' might be rekindled.

3. Thinking geographically about Brexit

This section considers the types of knowledge and understanding a geography teacher would require to help students begin to 'think geographically' about an event such as the United Kingdom's decision to remain in or leave the European Union. This is not a purely hypothetical example, since surely many geography teachers were faced with the challenge of teaching an impromptu lesson on this on the days following 23rd June 2016. One solution to this, of course, and one that is presumably the logical endpoint of the report on subject specialism, would be to say that this is not 'on the syllabus' and that it would have little measurable impact on students' learning outcomes (in fact, the logical extension of that argument would be that a teacher who deviated from the 'syllabus' to deal with 'Brexit' is effectively doing their students a disservice!)

The starting point for any work in classrooms might be the immediate issue of the Brexit referendum, and a consideration of the map of voting patterns which showed distinct spatial patterns. On a turnout of 62% of those who were eligible to vote, 52% voted to leave, and 48% to remain. The result caused immediate turmoil: the British Prime Minister (who had called the referendum and campaigned to 'remain') stated his intention to resign once a new leader had been appointed, and the leader of the opposition party faced a vote of no confidence from MPs in his own party. It soon became clear that there had been no plan as to what would happen next – other than for Parliament to trigger Article 50 of the Treaty of Rome – and what the practical and legal arrangements of 'Brexit' would be. It was not clear whether parliament had to accept the decision as binding, or whether it could seek to overturn the will of the people. It was clear that what happened next was not simply a UK affair though, and much depended on the reaction of European politicians, some

of whom indicated that it was imperative that the UK left as soon as possible, whilst others considered that there was bound to be a period of transition.³

These events are inexplicable without some understanding of the political geography of the European Union, and in particular the different phases of European integration (here, a series of political maps of Europe at particular times would be indispensable). So, having dealt with some of the 'preliminaries', the geography teacher would need to be able to explain something of the origins of the European Union. This does not require getting into dry discussions of the 'pillars' of the European Union – falling into a technocratic and limiting form of political education or 'civics'. Instead, a geographical approach would convey that the European Union has its origins in the aftermath of World War II, which itself can be seen as a culmination of almost half a century of political instability on the continent. In much of Western Europe, a settlement between capital and labour gave rise to period of economic stability and growth – the Golden Age or as the French call it, 'Le Trente Glorieuse' – and the evolution of welfare states which broadly reflected the view that governments' role is to provide social security, education, health care and social planning. The continued expansion of the European economy relied on coal and energy sources, and there was seen to be an advantage in co-operating to secure efficient and reliable reserves, leading to the establishment of the European Coal and Steel Community (ECSC) and Euratom. The Treaty of Rome, signed in 1958, called for 'ever closer union' between the 6 original signatories (France, Germany, Belgium, Netherlands, Luxembourg and Italy).

Having set out some of the background and context for the emergence of 'Europe' as an ideal and its practical arrangements, the geography teacher might help students to understand some of the tensions and contractions underpinning European economic and political geography. The European Union was a product of economic growth and expansion (an interesting, and unresolved, question is whether political union actually promoted growth, or whether it succeeded because of the fact of economic expansion). However, the European project had clear limits; most people in Europe saw their primary allegiance to the nation-state, and ideas about a European Defence Army never got off the ground. There was an expansion of the 6 to 9, with the UK, Denmark and Ireland by 1973 (as an aside, the UK's entry was more to do with its own failing economy at home rather than any commitment to Europe, but was widely accepted, with levels of support being higher in England than in Scotland and Wales).

Of course, this story would make little sense without some acknowledgment and understanding of the trajectories of the states of Eastern Europe, and the communist alternative that, for a time, seemed able to compete as

3. As the final version of this paper was prepared, the situation is, if anything, more confused than ever! The UK faces the prospect of embarking on talks about the proposed 'Brexit' without a majority government, with a general election in June 2017 removing the conservative government's majority in the House of Commons, leading The Economist newspaper to refer to London as 'Chaos-upon-Thames'.

a model for economic development (in the early 1970s, for example, it was widely touted that East Germany [the GDR] scored higher in terms of overall quality of life than the UK). This becomes an increasingly important part of understanding the issue of Brexit.

Bickerton (2016) notes that by the mid-1970s it was assumed that European integration had run its course. However, in the 1980s the project enjoyed a revival. In the face of lower rates of economic growth and industrial restructuring, European governments found it difficult to resolve their domestic economic issues, and inflation and unemployment were running high. In this context, European co-operation appeared to offer a solution. A widespread shift in economic orthodoxy led governments to accept that growth could only be rebooted through the integration and expansion of markets. The parties of the left saw the possibility of the building of a 'social Europe', and the collapse of dictatorships in Greece, Spain and Portugal in the 1970s meant that European integration was seen as a means of bolstering democracy. The establishment of the single market was about restarting growth.

The Maastricht Treaty (signed in 1992) was a response to the changes that were taking place in Europe as a result of the collapse of communism and the break-up of the Soviet Union. The prospect of a united Germany led to political concerns and for Britain and France the Treaty was a way of binding Germany to a set of rules. But crucially its impact was on economics, especially the idea of the European Monetary Union, which required currency convergence and that all member states adopted tough policies on spending and budget deficits. It was effectively a way of managing the new economic conditions and reducing expenditures.

To this geo-historical narrative must be added the theme of migration, which played such a central role in the lead up to Brexit. Until the mid-2000s labour mobility in Europe was low, with only 1 percent of total EU citizens living in an EU country other than their own. Migration after 1945 in Europe had been from non-European countries in order to solve the problem of insufficient labour supply. In the UK this was people from former colonies of the New Commonwealth and Pakistan, West Germany had its *gastarbeiters* (predominantly from Turkey) and France gained workers from its former links with North Africa. However, the situation has now changed, with 3 percent of EU citizens living in other EU countries.

Three factors explain this: the Schengen regulations which support free movement of EU citizens; the enlargement of the EU with the accession of 8 post-communist states in 2004 and Romania and Bulgaria in 2007; and the financial crisis after 2007-08 which has led to inter-state migration from Southern European nations such as Greece, Spain and Italy. The patterns of net gains and losses is predictable, with UK, Austria, Germany, Sweden and Belgium and Ireland all attracting migrants, and 'transition' economies such as Poland, Bulgaria and Slovakia supplying them.

There are lots of issues that political geographers need to understand to make sense of these developments. One is to understand the nature of the

European economy, which suggests that such a thing exists. In reality, the 'European Economy' is a series of national economies and this is inevitable, given that national governments account for 40-50 percent of spending. Despite integration, national borders remain. Much movement and differences between member states relate to their own patterns of development, with unemployment rates, flows of migration and rates of economic growth varying across Europe. Some governments run deficits on their budgets and others surpluses. There are also varying approaches to welfare provision, with benefits and entitlements varying across the member states. In addition, it is hard to think of a European culture beyond the annual Eurovision contest – which now includes, bizarrely, Australia – and football.

This is, of course, a complex set of issues, and teaching about Brexit is a challenge. Geography teachers have to struggle to make sense of this for themselves, to think carefully about how the discipline helps them to frame and analyse the events, to keep abreast of current coverage and to make judicious choices about what to read. All this before they make 'practical' decisions about how to represent the issue, in what sort of depth, using what resources and strategies. But this, I would argue, is what it means to 'persevere with geography' and given Inglis' comment about wanting to replace clever people with stupid people, the question is how to ensure a quality supply of 'clever' geography teachers; teachers who are able to 'persevere with their geography' so as to acquire the knowledge and understanding, as well as the teaching skills to help young people take part in the type of 'complicated conversation' such as that surrounding Brexit? This requires a principled and rigorous approach to the training of geography teachers. The next section reviews how this has developed in recent decades.

4. Towards a theory of geography teaching

In this section I want to outline the development of approaches to the initial training of geography teachers. My focus is on the English case, but, as Whitty (2014) has intimated, this is a part of a wider trajectory in English-speaking countries. I suggest that there have been a number of phases and these, of course, related to wider shifts and developments within teacher education and within the academic discipline. A number of commentators have remarked on the gradual shift away from concerns of curriculum content to a focus on pedagogy. However, there has been little written about how this has come about.⁴

The quiet half century

In *Making Human Geography* (2012), Cox suggests that it is helpful to divide the twentieth century into two halves, what he calls the 'quiet half century' from 1900 to 1950 and 'modern' geography. The quiet half century was char-

4. This section is based on Morgan (2018).

acterised by an empirical and descriptive form of geographical knowledge. It was this period that saw the development of school geography, which was closely linked to the development of the wider discipline. Indeed, in England the university subject developed on the basis that it would provide a ready supply of geography 'masters' to teach the subject in schools. School geography was a simplified version of the subject as studied and taught in universities, with an emphasis on the description and classification of the places and regions of the world. This gave rise to the classic stereotype of the male geography teacher, covered in chalk dust, relaying volumes of facts about trade winds and trade statistics. Teaching was 'traditional', relying on the transmission of large amounts of factual knowledge.

Modern school geography

Things changed after the Second World War. Modern school geography was a product of the post-war expansion of schooling in the second half of the twentieth century. By the mid-1950s, geography was in a strong position in schools, and a period of university expansion served it well, since it was widely accepted that a better educated workforce was required to achieve economic success and that this demanded more qualified and better teachers. Teaching should be a degree-based profession and teacher training was provided in university departments of education.

The impetus for this was the growing interest in educational psychology and the rise of curriculum development and planning. This period saw the publication of the 'canonical' texts of modern geography education – Norman Graves' (1975) *Geography and Education*, Bill Marsden's (1976) *Evaluating the Geography Curriculum* and David Hall's (1976) *Geography and the Geography Teacher*. These contributed to ongoing work on curriculum development in the form of a series of government-backed curriculum development projects. These projects drew upon developments in educational theory and the paradigm shift that was taking place in geography as a discipline. This period of educational modernisation effectively changed what it meant to be a geography teacher. The aims, contents and methods of teaching were all changed, amounting to a new professionalism.

Critiques of schooling

Looking back, it is clear that the optimism of this period came under close scrutiny in the 1970s and 1980s. One source of this came in the form of a radical critique of schooling as an institution, symbolised by the popularity of a series of 'Penguin Specials' with titles such *Compulsory miseducation* (Goodman, 1962), *School is dead* (Reimer, 1971), and most famously, *Deschooling Society* (Illich, 1970) and *Teaching as a subversive activity* (Postman and Weingarter, 1969). These books challenged the assumption – widely held in the post war decades – that more schooling was necessarily a 'good' thing.

Although geography education was not at the leading edge of these developments (its key figures were aligned to the technocratic modes of curriculum planning and evaluation, the positivist tradition of the new geography), its liberal humanist traditions ensured that teacher education was receptive to the more open pedagogies associated with these movements, and eventually the more humanistic and radical approaches began to influence school geography. A series of 'ideology critiques' challenged the political bias in dominant versions of school geography (e.g. Gilbert, 1984). This perceived shift to the political left spawned a reaction in the form of the New Right, which sought to develop a national curriculum and challenge what it saw as the practices of teacher educators who were dubbed 'the wayward elite' (O'Keefe, 1985). This was part of an international trend towards centralised curricula. Teacher education was also subject to change: from the early 1980s governments sought to gain central control over the training and development of teachers. University courses of teacher training required approval, which meant that aspects of the content and delivery of teacher education were in the hands of an external agency. These courses were held accountable through an inspection regime. The general move has been to define the amount of time that is spent on generic or professional studies as opposed to subject-based time, and also to shift the balance towards more time spent in schools. One of the effects of these changes has been to ensure that the geography component of teacher training meets with external requirements for wider goals such as literacy or teaching with technology.

The end of teacher education?

These developments have led to important changes in the training and preparation of geography teachers. At present, geography teacher education is assailed from all sides. On the one hand it is subject to moves to increase the level of school-based training for geography teachers. Whilst in principle this is no bad thing, in reality, schools increasingly operate within an environment defined by external definitions of what is important and the past two decades have seen a growing move towards genericism – with strategies of teaching and learning taking more of a central role than the what of teaching or curriculum. Teacher education courses themselves have been subject to inspection and external definition of what they should contain, and this reflects the 'therapy culture' that shapes discussion of schooling (Hayes, 2017). At the same time, geographers working in universities have experienced the pressure of research assessment exercises which focus on specialised studies rather than more general geographical approaches, the effect of various 'theoretical turns' has widened the gap between the subject as taught and studied in universities and schools.

In 1972, David Harvey remarked that, 'I have always thought that the job of the teaching college geographer is to grapple with theory in all its complexity'. The question, as always, is what type of theory. But it is possible to argue that current models of geography teacher education are more concerned with

‘learning theory’ and the socialisation functions of education than with enabling teachers to understand the complexities of geographical knowledge and its transmission. In the final section of this article, I provide a sketch of how geography educators might return to these questions.

5. The right kind of geography?

In recent years, largely prompted by the interventions of the sociologist of education Michael Young, there has been an important development in discussions about school geography. Young was an important figure in the 1970s sociology of education, not least because of his publication *Knowledge and Control* which argued that school knowledge was not a neutral, politically innocent body of knowledge to be transmitted to the next generation but instead reflected the interests and world-views of the powerful (Young, 1971). Though influential figures such as Graves, Hall and Marsden did not accept this sociological view of curriculum, in the 1980s there were important critiques of how school geography served to support the status quo, and the view of geographical knowledge as ‘relative’ became commonplace. Thus, Young’s volte face, symbolised in his 2008 book *Bringing Knowledge Back In*, was highly significant (for a set of reflections on Young’s long career, see Guile et al., 2018). It has spawned important discussions in geography education. Young’s position is that the curriculum should reflect a ‘social realist’ view of knowledge. Briefly stated, this social realism recognises that all knowledge is ‘socially produced’, but this does not mean that it is indelibly shaped by its ‘social location’. Knowledge transcends the conditions of its production and exists independently (see Morgan et al., 2018 for an account of the origins and development of social realist perspectives). To give a geographical example, Walter Christaller’s ‘central place theory’ was produced whilst Christaller was a member of the German National Socialist Party and sought to show what a rational settlement pattern might entail once Poland had been returned to Germany. Despite its unsavoury origins, this does not mean that Christaller’s ideas are without merit or should not be taught. His $K=3$ principle is still powerful, and worthy of empirical testing and theoretical reflection.

The focus, Young insists, should be on providing all students with powerful knowledge, and the curriculum challenge is to identify the types of knowledge to make up the curriculum. To this end, Young and Lambert’s (2015) *Knowledge and the Future School* sets out to distinguish between different versions of school knowledge.

The argument has long been made that a focus on subject knowledge risks the reification of static forms of out-moded and irrelevant knowledge. In geography, a constructivist epistemology is associated with progressivism. Thus, as early as the 1960s there was an identification towards the learner-centred and community-centred curriculum. However there is no reason why a subject-centred approach should not at the same time be both relevant, responsive to changes in the discipline and ‘actually existing

geography', and offer students the type of 'powerful knowledge' required to find their way in a complex society.

In order to illustrate what I have in mind I will finish this article with an example of how geography teacher educators could work with beginning teachers to develop this type of discipline based powerful knowledge. My example is political geography, a part of the discipline about which, in my experience, few graduate geographers who are about to become geography teachers have much knowledge and expertise but which, as the Brexit example suggests, is central to understand aspects of the contemporary world.

Now, a glance at the daily newspaper or newsfeed reminds us that it is difficult to think about the geography of the contemporary world without encountering aspects of political geography (though it is interesting how the advent of social media as news sources changes flows of information). Clearly, there is a bewildering range of issues and events, and in order to teach aspects of political geography, teachers need a broad geo-historical understanding through which to make sense of a changing world. Such a narrative might include the rise of sugar and spice trades, the subsequent colonisation of Africa by European powers leading to the partition of the continent at the Berlin conference of 1884-85, the period of world conflict between 1914 and 1945, the rise of the Cold war and superpower politics, critiques of Western models of development and the era of African independence, the collapse of communism and the so-called 'End of History', the rise of China, India and the war on terror following 9/11.

As well as possessing a broad geo-historical map of the changing political geography, it is important that teachers understand how geography as a discipline and political geography as a sub-discipline have developed in response to this changing geo-historical narrative. They need to be able to recognise that political geography was associated with the advent of geopolitics in the late 19th century, where figures such as Mackinder and Ratzel proposed geographical accounts of the world that favoured the interests of their own states. Unsurprisingly, in the second half of the twentieth century, political geography went into a period of decline in which it reverted to a descriptive discipline concerned with the shape of states or the geographical nature of boundaries. It was not until the 1960s and 1970s, in the face of the growing unrest in large cities, the student demonstrations around Vietnam and the emergence of radical geography, that political geography regained its relevance and potency, to the point where it is concerned with 'the politics in geography'.

Armed with these frameworks, teachers would be able to identify and utilise in their planning – in the short-term, medium and long-run – a series of approximately 15-20 concepts that emerge from their understanding of the narrative and the discipline (for what it's worth, my starting list is shown in Table 1). Teachers should grasp that these concepts are not a list of content to be taught, but are ideas to think with. They are unstable in the sense that they are being discussed and refined at the academic frontiers of the discipline, and they are tested in the light of changing geopolitical realities. Think for

Table 1. Political geography concepts

State	Welfare State
Territory	Political system
Border/Boundary	World Systems Theory
Nation	Geopolitics
Nationalism	Colonialism
Sovereignty	Post-colonialism
Participation	Regionalism/localism
Election	Power
Citizenship	

Source: author.

example, of the concept of citizenship, for which it is generally agreed that there is no clear definition, but as a concept changes in relations to the social processes of state formation.

Finally, with all this in place, teachers need to be able to make judicious choices about the examples and case studies they will develop in their units of work. Obviously, the possibilities here are endless, so there has to be some disciplined thinking behind the selection. It is possible to suggest that case studies might be chosen on the basis that they are of enduring importance and because they reflect what we might hope any educated young person to 'know' about. Examples might include the Israel-Palestine conflict that has marked the post-war years, or the rise and fall of apartheid in South Africa. In addition, selection might be made on the basis that case studies illustrate a range of 'concepts' that are essential to understanding the discipline. Or again, there are times when 'topicality' or 'relevance' are justification for teaching an example, for instance the Olympic Games provide a useful context for teaching about important aspects of geopolitics.

If all this is taught well in teacher education courses, and with levels of discussion that lead to inevitable questions about curriculum making in its widest sense (including practical issues about resources and how best to 'get concepts across'), then it is probably the case that there will not be much (any?) time left over to deal with 'learning theory'. This need not matter. This is an approach to geography education that is unashamedly 'knowledge-led' rather than 'knower-led'.

6. Conclusion

It is clear that teachers matter. If there was ever a 'golden age' for teacher education it is now past. Governments see investment in education as central to bolstering economic growth, and teacher quality is a variable that they seek to control. To seek to improve the supply of 'more better teachers' is a legitimate concern, and the literature discussed at the start of this article is indicative of this. However, it is also legitimate to question the limited parameters of

this 'production' view of teaching. In this article I have argued that if we are concerned with the quality of geographical thinking among future generations, it would be best to recruit to the profession specialist geography teachers (i.e. those who have studied the subject in depth), develop programmes of teacher education that are rich in knowledge and provide a conceptual framework for the curriculum planning, and which, above all, encourage teachers to 'persevere with their geography' so as to see their role as contributing to the creation of an educated citizenry.

Bibliographical references

- BELL, D. (2016). "I Persevered with My Geography". *South Atlantic Quarterly*, 115, 685-697.
<https://doi.org/10.1215/00382876-3656092>
- BICKERTON, C. (2016). *The European Union: A Citizen's Guide*. London: Penguin.
- COE, R., ALOISI, C., HIGGINS, S., and ELLIOT MAJOR, L. (2014). *What makes 'great' teaching? A review of the underpinning research*. London: The Sutton Trust.
- COX, K. (2012). *Making Human Geography*. New York: Guilford Press.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION (2016). 'Specialist' and 'non-specialist' teaching in England: Extent and impact on pupil outcomes. London: Department of Education.
- GILBERT, R. (1984). *The Impotent Image: Reflections of Ideology in the Secondary School Curriculum*. Lewes: The Falmer Press.
- GOODMAN, P. (1962/1971). *Compulsory Miseducation*. Harmondsworth: Penguin.
- GOLDHABER, D. (2008). "Teachers matter, but effective teacher quality policies are elusive". In: H. Ladd and E. Fiske (eds.). *Handbook of Research In Education Finance and Policy*. London: Routledge.
- GRAVES, N. (1975). *Geography and Education*. London: Heinemann.
- GUILE, D., LAMBERT, D., and REISS, M. (eds.) (2018). *Sociology, Curriculum Studies and Professional Knowledge: New Perspectives on the Work of Michael Young*. London: Routledge.
- HALL, D. (1976). *Geography and the Geography Teacher*. London: George Allen and Unwin.
- HALL, S. (2008). "An interview with Stuart Hall, December 2007. By Colin MacCabe". *Critical Quarterly*, 50 (1-2), 12-42.
- HANUSHEK, E. A. (1992). "The trade-off between child quantity and quality". *Journal of Political Economy*, 100 (1), 84-117.
<https://doi.org/10.1086/261808>
- HATTIE, J. (2008). *Visible Learning*. London: Routledge.
- HAYES, D. (2017). "Seven ways education needs to change in 2017. The Conversation". Downloaded from: <https://theconversation.com/seven-ways-education-needs-to-change-in-2017-70821> (last accessed 28 February 2017).
- ILLICH, I. (1970/1973). *Deschooling Society*. Harmondsworth: Penguin.
- INGLIS, F. (1975). *Ideology and the Imagination*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARSDEN, W. (1976). *Evaluating the Geography Curriculum*. Edinburgh: Oliver and Boyd.
- MASSEY, D. (2014). "Taking on the World". *Geography: An International Journal*, 99 (1), 36-39.

- MORGAN, J., HOADLEY, U., and BARRETT, B. (2018). "Introduction: social realist perspectives on knowledge, curriculum and equity". In: B. BARRETT, U. HOADLEY and J. MORGAN (eds.) *Knowledge, Curriculum, Equity: Social Realist Perspectives*. London: Routledge, 1-16.
- MUIJS, D. and REYNOLDS, D. (2011). *Effective Teaching: Evidence and Practice* (3rd Edition). London: Sage.
- MUIJS, D., REYNOLDS, D. and KYRIAKIDES (2015). "The scientific properties of teacher effects/effective teaching processes". In: *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement*. London: Routledge.
- MUSGROVE, F. (1969). *Society and the Teacher's Role*. London: Routledge Kegan and Paul.
- O'KEEFE, D. (1985). *The Wayward Elite*. London: Institute of Economic Affairs.
- POSTMAN, N. and WEINGARTER (1969/1971) *Teaching as a Subversive Activity*. Harmondsworth: Penguin.
- REIMER, E. (1971). *School is Dead: An Essay on Alternatives in Education*. Harmondsworth: Penguin.
- RICE, J-K. and SCHWARTZ, A. (2008). "Towards an understanding of productivity in education". In: H. LADD and E. FISKE (eds.) *Handbook of Research in Education Finance and Policy*. London: Routledge.
- ROCKOFF, J. E., JACOB, B. A., KANE, T. J., and STAIGER, D. O. (2011). "Can you recognize an effective teacher when you recruit one?" *Education*, 6 (1), 43-74.
<https://doi.org/10.1162/edfp_a_00022>
- WHITTY, G. (2014). "Recent developments in teacher training and their implications for the 'University project' in education". *Oxford Review of Education*, 40 (4), 466-481.
<<https://doi.org/10.1080/03054985.2014.933007>>
- YOUNG, M. (ed.) (1971). *Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education*. London: Collier-Macmillan.
- YOUNG, M. (2008). *Bringing Knowledge Back In: From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*. London: Routledge.
- YOUNG, M. and LAMBERT, D. (with C. Roberts and M. Roberts). (2015). *Knowledge and the Future School*. London: Bloomsbury.

La formulación de buenas preguntas en didáctica de la geografía

Jesús Granados Sánchez

Universitat de Girona
jesus.granados@udg.edu



Recibido: julio de 2017
Aceptado: julio de 2017

Resumen

El conocimiento avanza a medida que se formulan nuevas y buenas preguntas. El presente texto pretende evidenciar la importancia de las preguntas en el avance tanto epistemológico como didáctico de la enseñanza de la geografía. Así, el artículo tiene un doble objetivo: por una parte, se reflexiona sobre la naturaleza de la geografía escolar y se hace una propuesta de cuáles son las grandes cuestiones geográficas de la actualidad. Por otro lado, se considera que plantear buenos interrogantes es una estrategia de gran valor didáctico, puesto que ayuda a alcanzar una mejor comprensión de los fenómenos y crea conciencia. En este aspecto, el texto pretende guiar acerca de cómo formular buenas preguntas, tanto por parte del profesorado como del alumnado, y además aporta una propuesta de diferenciación de tipos de preguntas geográficas según el nivel de demanda intelectual y cognitiva.

Palabras clave: enseñanza de la geografía; grandes preguntas geográficas; buenas preguntas; tipos de preguntas

Resum. *La formulació de bones preguntes en didàctica de la geografia*

El coneixement avança a mesura que es formulen noves i bones preguntes. El present text pretén evidenciar la importància de les preguntes en l'avenç tant epistemològic com didàctic de l'ensenyament de la geografia. Així, l'article té un doble objectiu: d'una banda, es reflexiona sobre la disciplina geogràfica escolar i es fa una proposta de les grans qüestions geogràfiques de l'actualitat. D'altra banda, es considera que plantejar bons interrogants constitueix una estratègia de gran valor didàctic, atès que facilita una comprensió més bona dels fenòmens i, a més a més, crea consciència. En aquest aspecte, l'article pretén ajudar a formular bones preguntes geogràfiques, tant per part del professorat com de l'alumnat, i també es fa una proposta de diferenciació de les tipologies de qüestionaments segons el nivell de demanda intel·lectual i cognitiva.

Paraules clau: ensenyament de la geografia; grans qüestions geogràfiques; bones preguntes; tipus de preguntes

Résumé. *Formuler de bonnes questions dans l'enseignement de la géographie*

Le savoir progresse au fur et à mesure que de nouvelles et bonnes questions sont soulevées. Cet article vise à montrer l'importance des questions dans le progrès épistémologique et pédagogique de l'enseignement de la géographie. Ainsi, l'article se donne un double objectif: d'une part il réfléchit sur la nature de la géographie scolaire et propose les grandes questions géographiques actuelles; de l'autre il considère que le fait de formuler de bonnes questions est une stratégie d'une grande valeur éducative car elle contribue à une meilleure compréhension des phénomènes et crée une meilleure conscience. Dans cette ligne de pensée, l'article vise à être un guide pour que les enseignants et les élèves puissent formuler de bonnes questions, en même temps qu'il apporte une proposition de différenciation de types de questions selon le niveau intellectuel et cognitif qui sont développés.

Mots-clés: enseignement de la géographie; grandes questions géographiques; bonnes questions; types de questions

Abstract. *Good questioning in geography education*

Knowledge advances through the formulation of new and wise questions. The purpose of this paper is to show the importance of questioning and enquiry in the epistemological and pedagogic advancement of geography education. The aim of the paper is twofold: on the one hand, it reflects upon the nature of geography education and proposes a set of big issues or big geographical questions. On the other hand, it considers that the creation of good questions is of great pedagogical value as it helps students to understand complex issues. In this respect, the paper provides a guide for teachers on how to formulate good geographical questions and how to distinguish different levels of cognitive demand in questioning.

Keywords: teaching geography; big geographical questions; good questions; types of questioning; enquiry

Sumario

- | | |
|---|---|
| 1. Introducción | 4. ¿Qué niveles de preguntas podemos establecer según la demanda cognitiva? |
| 2. ¿Cuáles son las grandes preguntas que pueden guiar la enseñanza de la geografía? | 5. Conclusiones |
| 3. ¿Cómo realizar buenas preguntas? | Referencias bibliográficas |

1. Introducción

En los últimos años, hemos llevado a cabo análisis sobre la tipología de actividades y preguntas que aparecían en los libros de texto de geografía de ESO de Cataluña (Granados Sánchez, 2010 y 2017). Las conclusiones a las que llegan estas investigaciones es que la mayor parte de las actividades de enseñanza y aprendizaje (superior al 80%) se basan en recordar y comprender, y constituyen una demanda cognitiva baja. Estos resultados nos preocupan y nos han llevado a replantear la formación inicial del profesorado. Desde el curso 2016-2017,

hemos introducido, en la Universitat de Girona, el trabajo sobre la formulación de preguntas en la enseñanza de la geografía que ayuda a nuestros alumnos a diferenciar que no todas las actividades didácticas planteadas son iguales y que, por tanto, las hay de distintos tipos. Nuestra función ha sido la de aclarar bien y/o diferenciar las tipologías de preguntas, de manera que los profesores en formación inicial puedan establecer buenas actividades de enseñanza y aprendizaje que desarrollen varios estilos de demanda cognitiva.

En este artículo, mostramos el resultado teórico del trabajo que estamos llevando a cabo por medio del debate acerca de la importancia de las preguntas en la formación del pensamiento crítico y como estrategia didáctica en la enseñanza de la geografía. Nuestro propósito es plantear una propuesta que defina las características de las buenas preguntas en la enseñanza de la geografía y establecer un marco que diferencie las cuestiones planteadas según el nivel de demanda cognitiva que suponen, incorporando la metacognición como un nivel superior necesario.

Reinfried y Hertig (2011) afirman que la enseñanza de la geografía desempeña un papel esencial en el desarrollo del pensamiento crítico. Ese tipo de pensamiento está ligado al aprendizaje acerca de cómo investigamos mediante la formulación de preguntas y de cómo las resolvemos. En el caso de la geografía, dichas cuestiones hacen referencia principalmente a las relaciones de la sociedad con el medio ambiente y a las que se establecen entre distintas sociedades en el espacio.

Una pregunta es cualquier oración que tiene una forma o una función interrogativa. En el contexto educativo, las cuestiones que plantea el profesorado se definen como aquellas actividades didácticas o aquellos estímulos que transmiten a los estudiantes para que estos sepan qué y cómo deben aprender (Cotton, 1988). La formulación de preguntas es el método socrático por excelencia. Sirve para comprobar supuestos, encontrar contradicciones y, en definitiva, crear nuevo conocimiento. Formular preguntas es uno de los principales hábitos mentales. Por *hábito mental*, se entiende la disposición a actuar de forma inteligente ante los problemas, los dilemas y la incertidumbre. Los hábitos mentales definidos por Costa y Kallick (2008) son los siguientes: persistir; manejar la impulsividad; escuchar con atención y empatía; pensar de manera flexible; analizar la propia manera de pensar (metacognición); esforzarse por la exactitud y la precisión; formular preguntas e investigar para la resolución de problemas; aplicar el conocimiento previo a nuevas situaciones; pensar y comunicar con claridad; recopilar información con todos los sentidos; imaginar para crear e innovar; ser curioso y asombrarse por la belleza y la grandeza de la naturaleza y la humanidad; asumir riesgos de forma responsable; encontrar el humor en todas las cosas; trabajar interdependientemente con otros; y tener una actitud abierta al aprendizaje continuo.

El artículo está estructurado en tres apartados principales. En el primero, intentamos reflexionar en torno a la naturaleza de la geografía como disciplina y sobre cuáles son las grandes cuestiones de la geografía escolar. En el segundo apartado, nos centramos en definir qué entendemos por buenas preguntas y

proponemos cómo deberían formularse. En esta sección, además, indicamos cómo se deben llevar las preguntas al aula después de formularlas para que su aplicación cumpla con su función. A continuación, ponemos énfasis en la importancia de enseñar a los alumnos a plantear sus propias cuestiones y damos orientaciones para guiarlos acerca de cómo mejorar sus respuestas. En el tercer y último apartado, presentamos una propuesta de clasificación de las preguntas en cuatro niveles según la demanda cognitiva y el grado de pensamiento que requieren, ordenados del nivel más simple al superior. La propuesta se justifica a partir de la inclusión de aspectos de distintas taxonomías, como la de Bloom (1956), su revisión llevada a cabo por Anderson y Krathwohl (2001), la taxonomía de Marzano (2001) y la clasificación de Costa (2005).

2. ¿Cuáles son las grandes preguntas que pueden guiar la enseñanza de la geografía?

La geografía estudia principalmente la localización de las cosas, las condiciones en los lugares y las relaciones y/o las conexiones entre lugares y fenómenos. Así, existen unas razones que explican por qué las cosas están allí donde están. Hay ventajas cuando estas se encuentran en los lugares apropiados y desventajas cuando están en los lugares equivocados. También se puede dar la «ironía geográfica» y las circunstancias que provocan que un lugar sea bueno para ciertas condiciones, a la vez, causen problemas. Algunas de las preguntas que trabaja la geografía son: ¿dónde está? ¿Cómo es? ¿Por qué las cosas se localizan en un sitio determinado? ¿Qué ventajas le propicia? ¿Cuándo pasó y cómo cambia? ¿Qué impacto tiene? ¿Cómo ha de gestionarse de manera que beneficie tanto a la humanidad como al medio ambiente? (Gersmehl, 2008). Para responder a todas estas preguntas, es necesario investigar las localizaciones, los lugares, las situaciones, las regiones, los movimientos, las interacciones entre la humanidad y el medio ambiente, las conexiones y las distribuciones espaciales (IGU-CGE, 2016). Para Huckle (2002), la geografía tiene que explicar cómo funciona el mundo, cómo reconstruimos la naturaleza, cómo nos desarrollamos sosteniblemente y cómo creamos nuestra identidad y nuestro sentido de la responsabilidad como ciudadanos.

La geografía permite realizar distintas miradas sobre el mundo y formar lo que llamamos *pensamiento geográfico*. Retaillé (2000) describe tres tipos de este: el primero consiste en pensar el mundo como un objeto a ser descrito (es considerado un hábitat cuyas partes tienen un nombre y unas características); la segunda manera consiste en analizar la organización espacial y entender por qué las cosas se localizan allí donde están (el planeta es un marco con unas dimensiones que se miden y se organizan); y la tercera forma de pensamiento consiste en mirar a los actores y a las instituciones del mundo y a su papel en la creación y en la organización del espacio, lo que nos lleva a evaluar su impacto y a valorar las dimensiones culturales, políticas, económicas y simbólicas que influyen en las decisiones (el mundo tiene un significado y una finalidad para cada uno de nosotros). Pero estos tres tipos de pensamiento geográfico no

desarrollan la agencia o capacidad de acción individual. Por ello, añadimos una cuarta manera de pensar geográficamente, que sería la mirada reflexiva del papel personal en el planeta: cómo mi aprendizaje de la geografía determina la manera en que utilizo el territorio y sus recursos y decido mis acciones de forma consecuente y responsable.

El debate sobre el objeto de estudio de la geografía se ha centrado principalmente en la selección de conceptos clave. De las múltiples listas que se pueden encontrar, hemos seleccionado la propuesta reciente de Butler (2015), que define los siete conceptos clave en geografía siguientes: lugar, espacio, cambio, escala, medio ambiente, sostenibilidad e interconexión. Según el autor, cualquier investigación geográfica ha de centrarse en al menos uno de estos conceptos. Lofthouse (2011) critica esta aproximación de dar relevancia a los grandes conceptos geográficos y prefiere centrarse en las grandes cuestiones o preguntas geográficas. En su opinión, si bien los conceptos geográficos clave pueden ayudar al profesorado a saber qué conocimiento transmitir, estas ideas son difíciles de conceptualizar por parte de los alumnos de la educación obligatoria y no acaban de encontrar sentido a ese aprendizaje. Por ello, propone que resolver las grandes cuestiones geográficas tiene más sentido, puesto que comporta un propósito de aprendizaje en sí mismo (Lofthouse, 2011).

Según la Declaración de Lucerna (Reinfried et al., 2007), para seleccionar las grandes cuestiones geográficas, han de tenerse en cuenta los criterios siguientes:

- Tienen que ser grandes temas del mundo contemporáneo y han de considerar los conflictos que se derivan de la interrelación entre el medio ambiente, la sociedad y la economía.
- Tienen que proporcionar una percepción geográfica del espacio, los lugares y el medio ambiente.
- Se deben utilizar enfoques geográficos para observar la organización espacial.
- Hay que usar ejemplos ilustrativos que sirvan para transferir ideas que se puedan aplicar a otros casos.
- Hay que tener en cuenta las ideas previas, las experiencias y los intereses de los alumnos.
- Las cuestiones deben ser significativas para el alumnado, la sociedad y la ciencia.
- Tiene que haber un equilibrio y una diversidad de temáticas y mostrar diferentes perspectivas que tengan intereses contrarios.

Atendiendo a las aportaciones de Cutter et al. (2002), Lofthouse (2011) y Moude (2009), proponemos las siguientes grandes cuestiones geográficas:

- ¿Qué provoca que los lugares y los paisajes difieran unos de otros y cambien con el tiempo? ¿Por qué eso es importante?

- ¿Por qué hay una necesidad humana de organizar el espacio a partir de trazar fronteras arbitrarias?
- ¿Qué determina que las personas vivan allí donde lo hacen? ¿Cuándo y por qué las personas, los recursos y las ideas se mueven?
- ¿Por qué existen tantos estilos de vida y tan diversos?
- ¿En qué medida la humanidad ha transformado la Tierra?
- ¿Cómo podemos representar el planeta en que vivimos?
- ¿Cómo podemos aprender sobre el mundo gracias a los avances tecnológicos?
- ¿De qué manera el conocimiento geográfico es importante para la evolución de la civilización humana? ¿Qué papel desempeña en predecir y afrontar el futuro?
- ¿En qué medida la sostenibilidad y la vulnerabilidad cambian de un sitio a otro y a lo largo del tiempo?
- ¿Qué valores sobre el mundo comparten las personas? ¿Cómo afectan los valores y la ideología en las decisiones que se toman y que condicionan nuestras vidas?

3. ¿Cómo realizar buenas preguntas?

Identificar preguntas y plantear problemas forma parte del proceso de creación de conocimiento, de hacer ciencia. El saber avanza a medida que se formulan nuevas cuestiones y se dan nuevas situaciones. Plantear interrogantes es la columna vertebral de la comunicación entre alumnos y profesores en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje (King, 1999). Una de las tareas más importantes de la práctica docente es el diseño de preguntas (Costa y Kallick, 2015), donde lo importante no es la cantidad (creación de un gran número de ellas), sino su calidad, es decir, hay que formular cuestiones que sean pertinentes para cada objetivo de aprendizaje y apropiadas para el grupo de estudiantes. La pregunta es una aproximación más significativa que crea interés en el alumnado sobre el propio proceso de aprendizaje y facilita la creación de conocimiento y pensamiento (Costa y Kallick, 2000). El profesorado plantea preguntas para averiguar los saberes previos de su alumnado, para motivar e interesar a los jóvenes durante el proceso de aprendizaje, para evaluar los resultados de adquisición de conocimientos, para desarrollar el pensamiento crítico y para hacer conscientes a los alumnos del modo como están aprendiendo.

Siguiendo las contribuciones del AGTA-Geospace (2013), el DfES (2004), Márquez y Roca (2008), Marsden (1995) y Granados Sánchez y Collazo (2017), podemos decir que las buenas preguntas se caracterizan por los siguientes atributos:

- Deben tener un objetivo concreto y la demanda que hagan tiene que ser clara y precisa. Así, el alumnado sabrá qué debe hacer y contestar y su respuesta tendrá relación con lo que nos planteamos.

- Tienen que mostrar un grado elevado de apertura para desarrollar el pensamiento creativo. Hay que evitar las preguntas cerradas de respuesta corta (*sí/no, verdadero/falso*, una sola palabra o un único dato).
- Han de estar contextualizadas.
- Hay que tener claros los conocimientos y los conceptos implicados.
- Las preguntas tienen que resultar interesantes al alumnado, así participará activamente en la actividad y propondrá respuestas.
- Las preguntas deben estar en consonancia con el perfil cognitivo del alumnado al cual se dirigen.
- Se deben desarrollar secuencias de cuestiones con diferentes niveles intelectuales y cognitivos que constituyan un reto para los alumnos. Ello comporta conocer taxonomías de preguntas propias de la disciplina.

Una vez generadas las buenas preguntas en base a las características descritas, es importante tener en cuenta una serie de recomendaciones para asegurarnos de que estas cumplen su función: antes que nada, hay que crear un buen clima de aula donde el alumnado se sienta seguro y donde cometer errores se acepte con normalidad; la manera como se pregunte y el tono que se utilice debe ser seductor; se tiene que dar tiempo al alumnado para que pueda responder a las cuestiones; hay que ayudarlo con aclaraciones y sugerencias cuando sea necesario; hay que escuchar activamente sus respuestas y hacer observaciones, siempre reforzando la parte correcta y planteando nuevas interrogaciones sobre aquellos aspectos erróneos.

Habitualmente, se atribuye al profesorado la acción de preguntar. Sin embargo, si queremos que el alumnado desarrolle un alto nivel de autonomía que le permita desarrollar un pensamiento crítico y habilidades de aprendizaje investigativo, debemos procurar enseñarle como debe formular sus propias cuestiones durante el proceso de aprendizaje (Wood, 2006), puesto que se trata de una estrategia de gran valor didáctico que permite desarrollar distintos niveles de autonomía crítica. Plantear interrogantes crea conciencia y ayuda a alcanzar una mejor comprensión de los fenómenos, porque guía la investigación y la resolución de problemas. A través de las preguntas, se le da al estudiante un rol más activo en el aula; se fomenta la motivación, el diálogo y la participación, lo que abre la posibilidad de debatir diferentes opiniones y perspectivas y desarrollar la toma de decisiones.

El alumno ideal es activo, se automotiva, es creativo, se formula cuestiones complejas y busca las respuestas. Sin embargo, como apuntan Graesser y Persson (1994), ni todos los estudiantes tienen este perfil ni los centros escolares propician que el alumnado plantee muchos interrogantes. Además, cuando lo hacen, suelen ser superficiales. Catling et al. (2013) sugieren que, para dar la vuelta a esta situación, el profesorado puede actuar de tres maneras: haciendo posible que se investigue a partir de preguntas, mejorando la formulación de cuestiones y empoderando al alumnado. El profesorado tiene que transmitir el sentido de la exploración y la necesidad de investigar aspectos geográficos, y para ello debe permitir que el alumnado plantee sus propias preguntas y lleve a

cabo su propia investigación. El profesorado puede mejorar la formulación de los interrogantes centrandolo al alumnado en aquellas cuestiones que son de gran relevancia geográfica y puede empoderarlo dejando que estructure su forma de trabajar y ayudándolo a elegir los métodos de investigación más apropiados.

Por otra parte, los estudiantes pueden encontrar y producir mejores respuestas a las cuestiones que se le plantean si muestra una buena actitud investigadora, si lee bien y comprende la pregunta (¿qué pide?), si crea una respuesta mental inicial donde dibuja qué fuentes de información necesita (¿cómo lo puedo saber?), si es consciente de las limitaciones y de los problemas existentes para responder a esa pregunta y si genera una respuesta amplia que también pueda conducir a nuevos interrogantes (¿qué otras cosas necesito saber?).

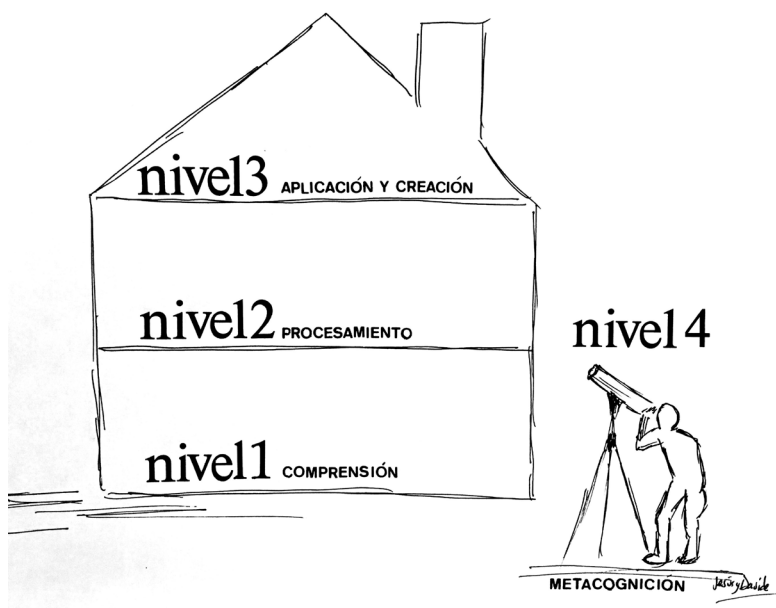
4. ¿Qué niveles de preguntas podemos establecer según la demanda cognitiva?

No todas las preguntas requieren la misma demanda cognitiva. Una que pide al alumno que repita un conocimiento factual es un proceso cognitivo simple, mientras que una que requiere que el estudiante piense de una forma más elaborada y compleja se considera un proceso cognitivo de orden superior. Existen múltiples taxonomías (Bloom, 1956; Gallagher y Aschner, 1963; Marzano y Kendall, 2007) que pretenden guiar al profesorado acerca de cómo desarrollar actividades de enseñanza y aprendizaje de distintos tipos de demanda cognitiva, que conduzcan, a la vez, a la creación de un pensamiento de distinto orden, del más simple al más superior. Para nosotros no hay una única taxonomía que proponga una clasificación de preguntas en niveles cognitivos que sea acorde a nuestra visión de la enseñanza y el aprendizaje de la geografía necesaria en el siglo XXI. La taxonomía de Bloom (1956), pese a tener más de sesenta años, sigue siendo el marco más utilizado por el profesorado. Costa (2005) ha agrupado las seis categorías de la taxonomía de Bloom en tres niveles de preguntas según la complejidad intelectual, y nos parece interesante tener en cuenta dicha simplificación por su sencillez y porque también se centra en otro aspecto nuevo: la importancia de las fuentes de información y cómo las cruzamos y utilizamos para generar nuestro propio conocimiento. En nuestra propuesta, presentamos cuatro niveles de preguntas: mantenemos los tres grados descritos por Costa (2005), que incluyen la recolección de información, el procesamiento de información y la aplicación de la información, y añadimos un cuarto nivel dedicado a la metacognición. A diferencia de Costa (2005), los tres primeros niveles de nuestra propuesta no incluyen la taxonomía original de Bloom, sino la revisión llevada a cabo por Anderson y Krathworlh (2001) y resumida por Krathworlh (2002), que considera, entre otros aspectos, la creación como un proceso cognitivo superior al de evaluación. Aun así, esta revisión no nos sirve para caracterizar la metacognición, ya que la considera como un tipo de conocimiento y no como un proceso cognitivo. Por ello, hemos recurrido a parte de la taxonomía de Marzano (Marzano y Kendall, 2007) para dar forma a nuestro cuarto nivel. Si bien Marzano distingue entre

el autosistema (*self system*) como nivel superior y lo separa del sistema meta-cognitivo, que lo considera como el segundo grado en importancia, nosotros creemos que ambos forman parte de un mismo dominio o nivel.

Para ilustrar nuestra propuesta, partiremos de la metáfora del edificio que presenta Costa (2005). Según él, nuestro pensamiento es como un edificio de tres pisos: el sótano, la planta principal y el ático. En el sótano es donde almacenamos objetos importantes que utilizaremos después. Se trata de información valiosa que aprendemos y guardamos, tales como definiciones, fórmulas, hechos, cifras, etc. En la planta principal es donde entramos a desarrollar el pensamiento, ya que es donde esa información recopilada se utiliza a través de la comparación, el contraste y otras actividades. El ático es como el apartamento de lujo, donde te apropias la información y el conocimiento y te lo haces tuyo. Es donde se sintetiza, se juzga, se evalúa y se crea. Consideramos que esta metáfora es muy potente y útil para entender los diferentes niveles de preguntas. Por ello proponemos completar la metáfora con la inclusión de la metacognición (el nivel 4) a través de una figura humana que mira desde fuera la estructura del edificio y que reflexiona sobre cómo se han construido cada una de las plantas y sobre cuáles son las necesidades y/o reformas que aún precisa el edificio (figura 1).

Figura 1. Los cuatro niveles cognitivos



Fuente: elaboración propia a partir de Costa (2005).

A continuación, se describen los cuatro niveles de preguntas de nuestra propuesta y se distinguen los procesos cognitivos, los verbos indicadores que orientan el tipo de actividad y los ejemplos de cuestiones propias de la enseñanza de la geografía.

Nivel 1. Comprensión y retención de información geográfica. Las preguntas de este nivel pretenden que el alumno recuerde la información o repita procedimientos simples que se hayan trabajado. La pregunta precisa de una respuesta corta que se puede encontrar directamente en las fuentes consultadas (ya sea un texto, un mapa, una fotografía o un vídeo). Se suele solicitar información muy concreta que hace referencia a hechos, datos, términos o conceptos geográficos. Se trata de cuestiones tales como: ¿Quién? ¿Qué? ¿Dónde? ¿Cuándo? También suelen utilizarse preguntas que discriminan entre dos variables (por ejemplo: *verdadero/falso*). La respuesta suele consistir en reproducir la información de la misma manera en que aparece en la fuente. Las tareas que hay detrás de este tipo de preguntas implican que el alumnado escuche activamente, sepa recitar de memoria, reconozca los lugares y sus nombres, aprenda nuevos términos geográficos y sepa definir su significado (ver tabla 1).

Nivel 2. Procesamiento de la información geográfica. Las preguntas de este nivel precisan de unas respuestas que normalmente suponen una combinación entre lo aprendido y el conocimiento previo. Normalmente, se han de inferir de la fuente trabajada, es decir, deben ser deducidas. Para ello, el alumnado tiene que analizar en detalle la información para encontrarle sentido y reconocer características y también causas. Así, el pensamiento que se

Tabla 1. Preguntas para la comprensión y la retención de información geográfica (nivel 1)

	Proceso cognitivo	Verbo indicador	Ejemplos de preguntas
Nivel 1	Reconocer, memorizar, recordar y activar información relevante.	<i>Identificar.</i>	¿Qué es? ¿Cómo es?
		<i>Localizar.</i>	¿Dónde está? ¿Podrías localizarlo o señalarlo en el mapa? ¿Cuándo y dónde pasó?
		<i>Describir.</i>	¿Qué características presenta este paisaje? ¿Qué nos muestra la fotografía?
		<i>Nombrar.</i>	¿Cuál es la capital de Francia? ¿Qué población tiene Madrid?
	Comprender la información de una fuente y saberla comunicar.	<i>Definir.</i>	¿Qué significa el término <i>globalización</i> ?
		<i>Explicar.</i>	¿A qué se debe el cambio climático?
		<i>Resumir.</i>	¿Qué título le pondrías al mapa que resumiera su contenido? ¿Cuál es la idea principal del texto?
		<i>Distinguir.</i>	¿Qué tipos de viviendas hay en tu barrio?

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Preguntas para el procesamiento de la información geográfica (nivel 2)

	Proceso cognitivo	Verbo indicador	Ejemplos de preguntas
Nivel 2	Aplicar procedimientos y conocimientos adquiridos para resolver problemas nuevos.	<i>Aplicar, usar, implementar.</i>	¿Qué método utilizarías para resolver este problema?
		<i>Representar gráficamente, ilustrar.</i>	¿Cómo puedes representar el conflicto de los refugiados?
			¿Cómo harías el croquis de tu pueblo?
	Analizar problemas a partir de descomponerlos en partes y conocer las relaciones entre los elementos.	<i>Diferenciar.</i>	¿En qué son diferentes?
			¿Qué diferencia hay entre las condiciones de vida en Cuba y España?
		<i>Comparar.</i>	¿Conoces una situación similar?
			¿Qué tienen en común Londres y París?
			¿En qué se parecen y en qué se diferencian?
		<i>Clasificar.</i>	¿Cómo se clasifican los paisajes?
			¿Qué tipos de estado y de gobierno existen?
		<i>Relacionar.</i>	¿Qué relación hay entre las guerras en Oriente Próximo y los recursos energéticos?
		<i>Deducir.</i>	¿Qué valores ideológicos reconoces que hay detrás de esta propuesta urbanística?
		<i>Analizar.</i>	¿Qué causa la despoblación de la montaña y qué consecuencias tiene?
			¿Cómo impacta el turismo en la población de Barcelona?

Fuente: elaboración propia.

genera implica más de un paso mental e implica comparar, organizar, resumir, secuenciar y analizar. Las respuestas suelen presentar la información de una manera diferente a las presentadas en el libro de texto, las fuentes y/o los recursos utilizados (ver tabla 2).

Nivel 3. Aplicación, creación y evaluación del conocimiento geográfico. Este nivel implica respuestas abstractas que incluyen valoraciones personales que se justifican con evidencias. Para responder a las preguntas, es necesario consultar distintas fuentes, resumir la información, generalizar y transferir conocimiento de un dominio a otro para poder resolver nuevos problemas y aplicar lo que los estudiantes han sintetizado en nuevas situaciones. Las tareas detrás de este tipo de planteamientos incluyen el debate, la predicción, la planificación, la creación, la evaluación, la valoración y la justificación. Este tipo de interrogaciones tiene como objetivo presentar temas conflictivos para conocer qué valores subyacen tras ciertos comportamientos políticos y sociales (y, consecuentemente, qué ideologías) e implican un posicionamiento por parte del alumnado a partir de la expresión y de la justificación de sus opiniones (ver tabla 3).

Tabla 3. Preguntas para la aplicación, la creación y la evaluación del conocimiento geográfico (nivel 3)

	Proceso cognitivo	Verbo indicador	Ejemplos de preguntas
Nivel 3	Evaluar.	<i>Comprobar.</i>	¿Qué evidencias lo demuestran? ¿Qué contradicciones existen?
		<i>Valorar.</i>	¿Qué valoración haces de los servicios de tu ciudad? ¿En base a qué criterios?
		<i>Justificar.</i>	¿Cómo justificas tu opinión? ¿En qué ideas, datos y pruebas te apoyas?
		<i>Decidir, escoger, recomendar.</i>	¿A qué conclusiones has llegado? ¿Cuál es tu elección?
	Crear.	<i>Planificar.</i>	¿Qué medidas y acciones son necesarias para desarrollar el proyecto? ¿Cómo, cuándo y quién las llevará a cabo?
		<i>Proponer, mejorar.</i>	¿Qué alternativas propones para mejorar la movilidad urbana?
		<i>Desarrollar, componer, crear.</i>	¿Qué has producido para mejorar la sostenibilidad de tu municipio? ¿Cómo lo has hecho? ¿Qué aporta tu iniciativa?
		<i>Predecir, estimar, imaginar.</i>	¿Qué escenarios de futuro pueden derivarse de los efectos del cambio climático? ¿Cómo te imaginas los medios de transporte del futuro?

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Preguntas metacognitivas para la autorreflexión sobre el aprendizaje en geografía (nivel 4)

	Proceso cognitivo	Dominios	Ejemplos de preguntas
Nivel 4	Metacognición.	Objetivos.	¿Qué he aprendido sobre la geografía de la población? ¿Cuál era su finalidad?
		Importancia y motivación.	¿Por qué es relevante saber interpretar el paisaje? ¿Cómo me ha impactado adquirir ese conocimiento? ¿Miro el paisaje de otra forma ahora?
		Respuesta emocional.	¿Cómo me ha impactado emocionalmente el estudio socioeconómico de mi barrio?
		Procesos.	¿Qué mecanismo utilizas para la memorización de la localización de los topónimos en un mapa? ¿Cómo se construye un mapa? ¿Cómo sé que está bien hecho?
		Conexión.	¿Cómo se conecta lo aprendido con otros aprendizajes anteriores en geografía? ¿Y con otras disciplinas? ¿Qué lagunas has completado?

Fuente: elaboración propia.

Nivel 4. Metacognición. Este último aspecto constituye un nivel superior que persigue la autorreflexión sobre el proceso de aprendizaje. Se divide en cinco dominios: el primero persigue la conciencia sobre la finalidad o el objetivo de aprendizaje; el segundo interroga al propio individuo acerca de su percepción de la relevancia de ese aprendizaje, lo que estará muy relacionado con el grado de motivación que genere; el tercer dominio tiene que ver con el impacto que ha ocasionado el nuevo conocimiento en las propias emociones; el cuarto considera la conciencia y la supervisión de los procesos acerca de cómo aprende el propio individuo, y, por último, se reflexiona sobre cómo lo aprendido se conecta con otros aprendizajes anteriores y qué emerge de esta conexión (ver tabla 4).

5. Conclusiones

La enseñanza de la geografía tiene un papel muy importante en la formación y en el desarrollo del pensamiento crítico de las personas. Por una parte, puede contribuir a ello mediante el conocimiento que se puede generar gracias a la investigación de las grandes cuestiones geográficas y, por otra parte, también con una mejor utilización de la pregunta como estrategia didáctica. Para que eso sea posible, los docentes tienen que reconocer el valor didáctico de las preguntas, saber distinguir con facilidad y plantear cuestiones geográficas con distintos niveles de demanda cognitiva. Kiuahara et al. (2009) afirman que el profesorado frecuentemente plantea preguntas de bajo nivel de pensamiento a sus alumnos. Este tipo de cuestiones, denominadas *convergentes* por Gallagher y Aschner (1963), requieren una respuesta corta que normalmente repite datos o define conceptos. Su utilización puede deberse a la falta de conocimiento o de experiencia en preguntas de orden superior de pensamiento o por el hecho de sentir presión por llevar a cabo todo el temario establecido en el currículo. Otra razón puede ser el hecho de preparar a los estudiantes para exámenes externos que, normalmente, utilizan este tipo de interrogaciones de bajo nivel de pensamiento y que se centran principalmente en la memorización (Smith y Szymanski, 2013). Si nuestro objetivo es que los jóvenes desarrollen un pensamiento crítico, entonces debemos procurar formular preguntas de los cuatro niveles de demanda cognitiva que hemos propuesto de una manera equilibrada, y especialmente incluir actividades didácticas que fomenten la aplicación, la creación y la evaluación del conocimiento geográfico, así como cuestiones de metacognición, porque estos dos últimos niveles permiten que los alumnos profundicen en el conocimiento y creen conexiones entre todo lo que han aprendido. Pero no debemos olvidar que, como afirman Costa y Kallick (2015), todos los niveles son válidos y necesarios. Lo importante es utilizarlos de manera constante, flexible y no necesariamente de forma progresiva, porque, aunque la mayor parte de las taxonomías son lineales y progresivas, el aprendizaje es recursivo, emergente y aprendemos de forma no lineal (Irvine, 2017).

Referencias bibliográficas

- ACTA-GEOSPACE (2013). *Developing questions* [en línea]. <http://www.geospace.edu.au/verve/_resources/3.8.2_2_dev_questions.pdf>.
- ANDERSON, L. y KRATHWOHL, D. (eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives—Complete edition*. Nueva York: Addison Wesley Longman.
- BLOOM, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The classification of educational goals. Handbook I. Cognitive domain*. Nueva York: Longman.
- BUTLER, J. (2015). *Thinking, Inquiring and Literacy Skills in Geography* [en línea]. Taller realizado en el AGTA Conference. <http://www.agta.asn.au/conf2015/presentations/Butler_J.pdf>.
- CATLING, S.; WILLING, T. y BUTLER, J. (2013). *Teaching Primary Geography for Australian Schools*. Melbourne: Hawker-Brownlow.
- COSTA, A. (2005). *Arthur Costa's levels of questions* [en línea]. Springfield Public Schools. <www.sps186.org/downloads/basic/274780/Costa%20and%20Blooms.pdf>.
- COSTA, A. y KALLICK, B. (2000). «Using questions to challenge students' intellect». En: COSTA, A. y KALLICK, B. (eds.). *Activating and engaging habits of mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 34-45.
- (2008). *Learning and leading with habits of mind: 16 characteristics for success*. Alexandria, VA: ASCD.
- (2015). «Five strategies for questioning with intention». *Educational Leadership*, 73 (1), 66-69.
- COTTON, K. (1988). *Classroom Questioning*. North West Regional Educational Laboratory.
- CUTTER, S.L.; GOLLEDGE, R. y GRAF, W. (2002). «The Big Questions in Geography». *The Professional Geographer*, 54 (3), 305-317. <<https://doi.org/10.1111/0033-0124.00332>>
- DFES (DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS) (2004). *Pedagogy and Practice: Teaching and Learning in Secondary Schools. Unit 7: Questioning*. Norwick, UK: DfES Publications.
- GALLAGHER, J. y ASCHNER, M.J. (1963). «A preliminary report on analysis of classroom interaction». *Merrill-Palmer Quarterly of Behaviour and Development*, 9, 183-194.
- GERSMEHL, P. (2008). *Teaching Geography*. 2.^a ed. Nueva York: Guilford.
- GRAESSER, A.C. y PERSON, N.K. (1994). «Question asking during tutoring». *American Educational Research Journal* [en línea], 31, 104-137. <<https://doi.org/10.3102/00028312031001104>>
- GRANADOS SÁNCHEZ, J. (2010). *L'educació per la sostenibilitat a l'ensenyament de la geografía: Un estudi de cas*. Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral.
- (2017). «The level of thinking and questioning of learning activities in Spanish geography textbooks». Comunicación presentada en la *Eurogeo: Conference 2017 Amsterdam*.
- GRANADOS SÁNCHEZ, J. y COLLAZO, L. (en prensa). «La comprensión y distinción de enfoques interdisciplinarios a partir de la formulación de preguntas en educación ambiental para la sostenibilidad». *Enseñanza de las Ciencias*.
- HUCKLE, J. (2002). «Reconstructing nature: Towards a geographical education for sustainable development». *Geography*, 87 (1), 64-72.
- IGU-CGE (INTERNATIONAL GEOGRAPHICAL UNION-COMMISSION ON GEOGRAPHICAL EDUCATION) (2016). *The International Charter on Geographical Education* [en línea]. <http://www.igu-cge.org/Charters-pdf/2016/IGU_2016_def.pdf>.

- IRVINE, J. (2017). «A comparison of revised Bloom and Marzano's New Taxonomy of Learning». *Research in Higher Education Journal* [en línea], 33. <<http://www.aabri.com/manuscripts/172608.pdf>>.
- KING, S. (1999). «Using questions to promote learning». *Teaching Geography*, 23 (3), 69-72.
- KIUHARA, S.A.; GRAHAM, S. y HAWKEN, L.S. (2009). «Teaching writing to high school students: A national survey». *Journal of Educational Psychology* [en línea], 101 (1), 136-160.
<<https://doi.org/10.1037/a0013097>>
- KRATHWOHL, D.R. (2002). «A Revision of Bloom Taxonomy: An overview». *Theory into Practice*, 41 (4), 212-218.
- LOFTHOUSE, R. (2011). «Is this big enough?: Using big geographical questions to develop subject pedagogy». *Teaching Geography*, 36 (1), 20-21. Geographical Association.
- MÁRQUEZ, C. y ROCA, M. (2008). «Plantear preguntas: Un punto de partida para aprender ciencias». *Revista Educación y Pedagogía*, XVIII (45), 61-71.
- MARSDEN, W. (1995). *Geography 11-16: Rekindling good practice*. Londres: David Fulton.
- MARZANO, R. (2001). *Designing a new taxonomy of educational objectives*. CA, Thousand Oaks: Corwin.
- MARZANO, R. y KENDALL, J. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. 2.^a ed. CA, Thousand Oaks: Corwin.
- MOUDE, A. (2009). «Re-centring geography: A school-based perspective on the nature of the discipline». *Geographical Research* [en línea], 46 (4), 368-379.
<<https://doi.org/10.1111/j.1745-5871.2009.00589.x>>
- REINFRIED, S. y HERTIG, P. (2011). «Geographical Education: How human-environment-society processes work». En: UNESCO-EOLSS JOINT COMMITTEE (eds.). *Encyclopedia of Life Support Systems (EOLSS)* [en línea]. Oxford, UK: UNESCO, Eolss Publishers. <<http://www.eolss.net>>.
- REINFRIED, S.; SCHLEICHER, Y. y REMPFLER, A. (eds.) (2007). «Geographical Views on Education for Sustainable Development. Proceedings, Lucerne Symposium Switzerland». *Geographiedidaktische Forschungen*, 42. Nuremberg: Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik.
- RETAILLÉ, D. (2000). «Penser le monde». En: LÉVY, J. y LUSSAULT, M. (eds.). *Logiques de l'espace et esprit des lieux: Géographies à Cerisy*. París: Belin, 273-286.
- SMITH, V.G. y SZYMANSKI, A. (2013). «Critical thinking: More than test scores». *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 8 (2), 16-25, NCPEA.
- WOOD, P. (2006). «Developing enquiry through questioning». *Teaching Geography*, 31 (2), 76-78.

Exploring comparative curricular research in geography education

Péter Bagoly-Simó

Humboldt-Universität zu Berlin. Geographisches Institut

peter.bagoly-simo@geo.hu-berlin.de



Reception: July 2017
Acceptance: July 2017

Abstract

Geography curricula is one of the least researched fields in geography education. This paper offers a brief description of the curricular architecture, aims, content, philosophies, epistemologies, and main factors influencing school geographies in Germany and Romania to prepare the development of analytical tools for future comparative studies. The conclusions of this study show that despite the uniqueness of every national or regional setting, there is a considerable number of similarities in how geography is conceived as a school subject, which can be the starting point to facilitate comparison.

Keywords: Geography curricula; geography education; curricular theory; comparative analysis

Resum. *Explorant la recerca curricular comparativa en educació geogràfica*

El currículum de geografia és un dels camps menys investigats en l'ensenyament d'aquesta matèria. El present article ofereix una descripció breu de l'arquitectura curricular, els objectius, els continguts, les filosofies, les epistemologies i els factors principals que influeixen en la geografia escolar a Alemanya i a Romania, amb l'objectiu de preparar un marc analític que serveixi per realitzar estudis comparatius futurs sobre el currículum de geografia a diferents països del món. Les conclusions d'aquest estudi mostren que, tot i que cada currículum és únic, hi ha un gran nombre de similituds en la manera com es concep la geografia escolar, les quals poden servir de punt de partida i facilitar la comparació.

Paraules clau: currículum de geografia; educació geogràfica; teoria curricular; anàlisi comparativa

Resumen. *Explorando la investigación curricular comparativa en educación geográfica*

El currículo de geografía es uno de los campos menos investigados en la enseñanza de dicha materia. El presente artículo hace una breve descripción de la arquitectura curricular, los objetivos, los contenidos, las filosofías, las epistemologías y los principales factores que influyen en la geografía escolar en Alemania y Rumanía, con el objetivo de preparar un marco analítico que sirva para realizar estudios comparativos futuros sobre el currículo de geografía en diferentes países del mundo. Las conclusiones de este estudio muestran que, aunque cada currículo es único, hay un gran número de similitudes en la manera de concebir la geografía escolar, las cuales pueden servir de punto de partida y facilitar la comparación.

Palabras clave: currículo de geografía; educación geográfica; teoría curricular; análisis comparativo

Résumé. *Exploration de la recherche comparative du curriculum dans l'enseignement de la géographie*

Le programme de géographie est l'un des sujets les moins étudiés dans l'enseignement de la géographie. Cet article fait une brève description de l'architecture du curriculum, des objectifs, des contenus, des philosophies, des épistémologies et des facteurs principaux qui influencent la géographie scolaire en Allemagne et en Roumanie, dans le but de préparer un cadre d'analyse pour servir à de futures études comparatives du curriculum en géographie dans différents pays du monde. Les résultats de cette étude montrent que bien que chaque programme soit unique, il y a un grand nombre de similitudes dans la façon dont la géographie scolaire est conçue, qui peuvent servir de point de départ et faciliter des comparaisons.

Mots-clés: programme de géographie; l'enseignement de la géographie; théorie du curriculum; études comparatives

Summary

- | | |
|-----------------|----------------------------|
| 1. Introduction | 4. Conclusions |
| 2. Germany | Bibliographical references |
| 3. Romania | |

1. Introduction

School geographies around the world exhibit an impressive diversity. While the International Charter on Geographical Education (IGU CGE, 2016) and the Lucerne Declaration on Geography Education for Sustainable Development (Haubrich et al., 2007) delimit some common features, local and regional epistemologies, educational philosophies, and practices shape the way students study geography. Thereby, curricula and textbooks play a central role. Despite their importance, geography curricula are among the least researched fields of geography education (cf. Bagoly-Simó, Hemmer and Reinke, 2017; Brooks, 2017; Zadrozny et al., 2016). While some national studies explore particulari-

ties of individual countries (cf. Casinader, 2016; Maude, 2014; Tani, 2014; Lambert and Hopkin, 2014; Yaser and Seremet, 2009; Tabulawa, 2002), and the first comparative studies already started emerging (Butt and Lambert, 2014), longitudinal studies carried out with comparative analytical tools are further to be strengthened (cf. Research chatterer). Therefore, the aim of this paper is to offer a brief description of the curricular architecture, aims, content, philosophies, epistemologies, and main factors influencing school geographies in selected countries around the world to prepare the development of analytical tools for comparative studies to follow.

The main theoretical framework of this study is twofold, namely the curricular theory by Marsden (1997) and the three futures theory of Young and Muller (2010). While the former places emphasis on the curricular architecture, the latter views the overall aims and objectives of geography education.

Based on historical data and analysis in Britain, Marsden (1997) delimited three components of a geography curriculum. First, the subject component encompasses the conceptual understanding of the very subject, which is deeply rooted in geographic epistemologies. Second, the educational component entails current discourse in educational sciences, such as constructivism and standard- and competence-based education. In other words, this component targets the very process of teaching and learning. Third, the social education component entails what Marsden calls the “contemporary good cause or issue” (i.e. environmental education, education for sustainable development, intercultural pedagogies). This last component not only contributes to a loss of subject-specificity, but also leads to stark politicization of the curriculum and of the overall justification of instruction.

Looking beyond curricular architecture and anatomy and coming from the background of social realism and the sociology of education, Lambert et al. (2014) delimited three types of futures for curricula. Along these lines, a Future 1 Curriculum treats knowledge as largely given and established by tradition. This type of curriculum understands knowledge as property of the powerful and is, thus, selective in giving access to higher education and social and economic power. Pedagogies associated with a Future 1 Curriculum are, on the one hand, based on direct and one-way transmission and, on the other hand, expect compliance from students. Towards the end of the 19th century, broad social movements led to broad access to education, changing the nature of the knowledge of the powerful. Feminist and post-colonial claims also supported this transition. The product of these upheavals is the Future 2 Curriculum that stands for an over-socialized knowledge that is constructed in response to specific interest and needs. In essence, Future 2 Curricula view knowledge as a means to an end. Strong stakeholders expressing their interest and needs are future employers and industry lobby representatives. Most of the contemporary educational systems driven by the ethos of constructivism and relying on standardization and competences promote Future 2 Curricula. Arguing that this type of curriculum makes knowledge weak and arbitrary, Lambert et al. (2014) stress the need for knowledge that is always open to

change based on research and debates of specialist communities. This kind of knowledge that constitutes the grounds of a Future 3 Curriculum is not arbitrary, it is bounded by the epistemic rules of the very specialist communities from which it originates. In consequence, teachers working with a Future 3 Curriculum can actually aim at taking their students beyond their experiment in the most reliable ways we have and based on the best knowledge that is available to us.

Against the background of these theoretical considerations, we will proceed to discuss the curricular architecture, aims, content, philosophies, epistemologies, and main factors influencing school geographies in selected countries around the world.

2. Germany

The German federal educational system enables all 16 states to design and implement their own curricula. Over the course of the last decades, a number of factors of both a political and scientific nature reshaped school geography and geography teacher training.

In the aftermath of WW2, the two German states followed different educational philosophies that were reflected in the overall organization of teaching and learning. The socialist German Democratic Republic established a centralized educational system with a curriculum of national validity. In contrast, the states of the Federal Republic of Germany were free to design, implement, and adapt their educational systems. This included also the freedom to produce and approve textbooks for different school types and grades. In the following, we will offer a brief description of the most important factors that shaped the development of school geography in both German states until the reunification and of reunified Germany after 1990.

2.1. German Democratic Republic

School geography in the German Democratic Republic (GDR) – similar to all other satellite countries of the USSR – followed the Soviet model. Geographic education started in primary school and remained compulsory across lower and upper secondary education. The time resources generally encompassed two weekly hours. The national publishing house produced and distributed all textbooks and educational media, which were used across the country and constituted the guideline for teaching and learning.

The main educational approach of school geography followed a mixture of general geography and regional geography. At primary level, students were first acquainted with their home region and the geography of their home country, the German Democratic Republic. Hence, geography followed the traditional approach of starting at large scale and gradually progressing towards small scale. Secondary education introduced basics of physical and human geography. While school physical geography covered most physical-

geographical sub-disciplines (geomorphology, soil science, meteorology, climatology, hydrology, biogeography etc.) and also geology, human geography set an emphasis on economic aspects of command economies, population and settlements. Political and social geography were replaced by ideological discourse. Following this thematic introduction based on general geography, students were introduced to the geography of the continents. Concepts of general geography served to analyse the specifics of space at continental, sub-continental, national, and sometimes even sub-national (regional) scale. Selected countries served as examples to understand the physical and human geography of continents and regions. Thereby, geomorphology, climate, hydrology, soils, flora, fauna, population, settlements, economy, infrastructure and transportation, and tourism served as an analytical grid. Numeric data, such as the production of power plants in MW and the exact location of industry, length of railroad segments etc. went along with strong topographic lexical knowledge. The geography of the USSR and of the Federal Republic of Germany enjoyed special attention as reflected in the generous curricular time resources dedicated to them.

Overall, GDR's geography curriculum combined elements of a linear curriculum with those of a circular curriculum. General geography constituted the thematic pillars of a linear curriculum. However, the pillars were discontinuous, as some grades, such as grade 5, followed a thematic approach as opposed to other grades (e.g. grades 7 and 8) dedicated to regional geography. Regional geography worked with the basics introduced within general geography, while general geography in upper secondary education included examples of regional geography when expanding on the knowledge intruded during general geography in lower secondary grades. In essence, both general and regional geography display a mixture of linear and circular curriculum elements with specific points of junction and reciprocal reinforcement.

The curricular documents contained educational objectives, time resources, and content (topics and central concepts). While no specific skills or capabilities/abilities were explicitly mentioned, the curricula contained instrumental objectives that covered map skills and spatial orientation. Working with numeric data (including graphs and diagrams) was considered to be skills acquired within other subjects and applied in service of geographic education. The content of teaching and learning was clearly delimited and accompanied by key concepts and terms.

The national publishing house produced one textbook for each subject and grade. Geography textbooks contained enriched colour diagrams, graphs, and figures (mainly black, greys, and blues) and colour pictures. Lessons were of a different length and included varying numbers of task and exercises, most of which were limited to reproducing the lesson's content. Some of the tasks targeted ideological aspects that were well implemented in textbooks. In the case of geography, even physical geography compared imperialist and socialist countries. One example of ideological indoctrination is meteorology. While learning about meteorological instruments and

forecast networks, students learned that GDR's infrastructure, instrument precision, and forecast models are much more progressive and benevolent as opposed to those used in the imperialist countries for purposes of propaganda (cf. Bagoly-Simó, 2008a).

2.2. Federal Republic of Germany

Education in the Federal Republic of Germany (FRG) was – and remained even after the reunification – a state matter. Each state decided about the typology of schools, designed the curricula, approved educational media, and organized teacher training.

Overall, the first four years of school constituted primary education, while the following nine years constituted secondary education. Starting with the fifth grade, students were distributed – based on their achievements and upon recommendation of their primary teachers – into different types of school. Those with lowest academic success were assigned to *Hauptschule*, while students with potential for stronger vocational training attended *Realschule*. The best achievers were allowed to attend *Gymnasium* and conclude their school training after a total of thirteen years with a final examination called *Abitur*. In addition, students with special needs could attend schools with special education profiles (*Sonderschule*).

Based on the typology of schools it instituted, each state designed its own curricula for each school type in part. In consequence, there were separate geography curricula for primary, lower secondary (*Hauptschule*, *Realschule*, *Gymnasium*, *Sonderschule*), and upper secondary schools (*Gymnasium*). Despite this wide variety, school geographies in the FRG followed the traditional approach of *Länderkunde*. A major change happened during the 1969 German Congress of Geography in Kiel, where overall reforms of geography both as a discipline and as a school subject were demanded. In the aftermath of 1969, a more thematic approach entered the schools to be gradually replaced by a thematic-regional or regional-thematic approach. In contrast to *Länderkunde* and the thematic approach, school geography started introducing thematic aspects by the example of selected regions or discussing selected regions based on specific topics connected to them. For instance, fast urban growth became connected to Latin America, population growth to India and China, environmental pollution to the USSR, AIDS and hunger to Africa. Implementing the thematic-regional versus the regional-thematic approach enabled a more problem-based learning and freed school geography from unnecessary encyclopedic knowledge. Still, as time resources were limited, the originally intended transfer to other regions or topics (e.g. after having learned the basics of environmental pollution by the example of the USSR, other regions and their industrial activities had to be explored) often had to be dropped. In consequence, topics stuck to regions and led to stigmatization. The cultural regions approach (*Kulturerdteile*) introduced by Kolb (1962) – similar to Huntington's (1996) theories – redrew the world map and enforced the attribution of specific characteristics

to regions. In general, content covering human geography was increasingly expanded at the expense of physical and regional geography.

Along with the above-described influences coming from the very discipline of geography, educational sciences and educational policy also had a strong influence on school geographies. Following the Sputnik Shock, a range of reforms affected the educational philosophy, including a stronger focus on educational aims and objectives, and a growing emphasis on skill acquisition.

Overall, the curricular architecture experienced a number of changes. While educational objectives and content were always part of curricula, aspects of assessment also entered the documents. In addition, classroom activities, choice of educational media, and distribution of time resources across the grade increasingly became a decision at the discretion of the teacher.

Following the heterogeneity of school types in the federal states, textbook publishing houses developed competing products. Thereby, content was often freely recycled between school types and even grades (cf. Behnke and Bagoly-Simó, 2017). The states established a textbook approval mechanism of a diverse nature and accuracy. Along with textbooks, teachers' magazines published lesson plans and additional materials to support teachers during the very process of lesson planning.

2.3. Germany after the reunification

In the aftermath of 1990, school geography in reunified Germany displayed a mixed path-dependency. While the federal states of the former FRG suffered little adaptation, the central educational system of the GDR underwent a transition to federal structures. While the central curriculum was given up, certain elements were conserved as part of the newly developed state curricula. However, the grounds for these new curricula were already existing curricula of selected states of the former FRG. These "partnerships" between "old" and "new" federal states led to a complete replacement of the old instead of institutionalizing hybrid structures fostering a gradual transition.

Faced with the heterogeneity of school geographies, the first initiative to develop a nation-wide guideline for curricular work emerged within the "Curriculum 2000" project. The main aim of the project was not the reduction of diversity or even an institutionalization of federal guidelines, but rather an open discussion about frameworks, approaches, and content of school geographies primarily aiming at an easier regional mobility of both students and teachers. As a result, considering the immediate environment and Germany in lower grades along the lines of an overall progression from the near towards the remote was institutionalized.

In the aftermath of the 1992 Earth Summit in Rio de Janeiro, early initiatives of Environmental Education in school geography were greatly reinforced and an overall discourse on the importance of Education for Sustainable Development (ESD) was initiated. Along with Development Education and Global Learning, ESD became a central element of geography education. The

main argument was the affinity of the subject with both the very concept of sustainable development (human-environment systems; concurrent consideration of ecologic, economic, and social aspects) and a number of ESD topics depicting global challenges (e.g. climate change, hunger, poverty, demographic development, etc.) (cf. Bagoly-Simó, 2013). In addition, inter- and later on transcultural education gained increasing importance for lesson planning in school geographies.

The latest influence of major proportions was the introduction of standardization. As a result of the rather dissatisfactory PISA results, the German Federal Government funded the development of educational standards for the intermediate school certificate. However, only core subjects, such as German Language and Literature, Mathematics, and Science were funded. In consequence, the community of geographers developed its own educational standards in 2006 (DGfG, ⁸2014), which encompass six areas of competence: Subject-specific Knowledge, Spatial Orientation, Acquisition of Knowledge/Methodology, Communication, Evaluation, and Action. Each area of competence contains a certain number of standards; however, no clear concept of progression connects the standards. While the standards are not mandatory, a growing number of federal states started implementing them (cf. Schöps, 2017). In essence, the implementation of the Educational Standards in Geography for the Intermediate School Certificate (DGfG, ⁸2014) greatly reduced the diversity of school geographies. In doing so, they enabled an easier transfer of textbook materials and increased the mobility of teachers and students.

The overall approach of school geographies in Germany remained the thematic-regional or the regional-thematic approach. For example, Bavaria and Berlin followed a more regional-thematic approach in which the curriculum remained linear and where individual sub-disciplines, such as physical geography, human geography, human ecology, regional geography, topography, geographic methods, and geographic perspectives constituted the central pillars. Curricular plateaus (cf. Richter, 1997) connected these pillars and were meant to secure a general scaffold for progression. These plateaus were phenomena (grades 5-6), structures (grades 7-8), functionality of space (grade 9), processes (grade 10), systems (grades 10-11), and models (grades 11-12/13).

The prevailing model of lesson planning is problem-based. Teachers are required to identify one essential problem students will work on over the course of 45 or 90 minutes. While the approach is welcome and applies much of geographical knowledge, teachers often reduce geography to everyday issues (and ignore subject-specific problems of the very discipline of geography) and require students to solve global issues, such as climate change, limited access to water, or demographic growth within 45 or 90 minutes. In consequence, many students leave geography classrooms highly frustrated and feeling guilty and responsible for issues out of their reach.

Following the introduction of skill- and standard-based education, geography curricula were progressively opened towards non-subject-specif-

ic competence areas, such as communication, evaluation, and methodology. Overall, subject-specific knowledge, specifically in terms of powerful disciplinary knowledge, experienced a slow but steady erosion. Curricula (over-)emphasize progression and skills levels, but are becoming less and less prescriptive regarding the content of geography education. For example, the Berlin-Brandenburg curriculum contains specific progression models (Bagoly-Simó and Uhlenwinkel, 2017), but leaves the choice of regions and detailed thematic content at the discretion of school curricula and individual teachers. This development might challenge younger teachers trained along the lines of a neoliberal Future 2 education (cf. Young and Muller, 2010) with limited subject-specific knowledge.

Finally, the most recent challenges faced by school geographies across the federal states are dramatic cutbacks in time resources (according to the latest suggestions, geography could be taught in half an hour per week in the capital region) and the introduction of integrative subjects, such as social science (composed of history, geography, and political science) and science (biology, chemistry, physics).

3. Romania

The centralized Romanian education system regulates geography education by means of a national curriculum with validity for all primary and secondary schools. In contrast to former socialist GDR, Romania and all former satellite countries of the USSR followed a path-dependent development where hybrid structures emerged from the old (socialist) and the newly implemented (capitalist and democratic) structures. In consequence, the development of school geography in Romania depicts the post-socialist condition and the lengthy path of transformation towards democratic societies and market economies (cf. Bagoly-Simó, 2008b).

School geography in Romania during state socialism covered ten of the twelve grades. Primary education (grades 1-4) set an emphasis on the regional geography of the students' home administrative unit (*județ*). Subsequently, fourth graders studied basics of the geography of Romania. Overall, primary geography was descriptive and ideologically laden. Lower secondary education started with general physical geography (fifth grade) and covered minimal aspects of population and settlement geography along with the geography of the non-European continents in grade 6. In continuation, grade 7 was dedicated to Europe, while eighth graders focused yet again on the geography of Romania. Upper secondary education covered general physical geography and geology (grade 9), general human and economic geography (grade 10), environmental geography (grade 11), and the geography of Romania (grade 12). Thus, the curricular architecture of Romanian school geography displayed a mixture of linear and spiral curricula in which the main emphasis was on physical geography and the geography of Romania. Along with socialist ideology, geography also served the purpose of nation-building by constantly

reinforcing the continuity of Romanian people in the space delimited by the Carpathian Mountains, the Danube, and the Black Sea. The main element of the curricular architecture was content. Along with time resources, the curriculum prescribed central concepts and regional examples, but also topographic terminology to be acquired. Overall, geography was taught in two hours per week.

Following the 1989 revolution and system transformation geography experienced a number of changes, most of which were induced by modifications of the educational policy. Overall, the curricular architecture suffered a number of changes, as skills and competences, methods, educational media, and assessment were added. Even today, content plays an essential and central role. In contrast to Germany, there are no general standards or common areas of competence, but loosely formatted skills that should be connected to content. However, it is at the discretion of every geography teacher to design skill and competence development based on the prescribed content.

Regarding content, there is a surprising continuity on all educational levels. Primary geography was reduced to one year, namely fourth-grade geography of Romania. Secondary geography conserves the introduction through general geography; however, physical geography lost its hegemony as elements of human geography were gradually added to the fifth-grade curriculum. Sixth-grade geography has an emphasis on Europe and replaced the analysis of each country in part by the general description of European regions. Selected countries serve as examples of regional structures and processes. Seventh-grade geography of non-European continents follows the same pattern. In contrast to the pre-1989 curricula, post-socialist lower secondary geography dedicates considerable less attention to Russia and the CIS as was the case with the USSR. Finally, eighth-grade geography of Romania stubbornly remains within the framework of a traditional descriptive geography serving the purposes of nation building.

The content of upper secondary geography experienced significant changes in the aftermath of the 1989 system reform. Similar to the fifth-grade general physical geography, its ninth-grade counterpart was complemented by a growing amount of human geography at the expense of sub-disciplines of physical geography. General human geography (grade 10) remained constant, while the content of grades 11 and 12 underwent significant change. The former environmental geography taught in grade 11 was replaced by a geography of contemporary world's fundamental challenges. In essence, the curriculum adopted some aspects of ESD, but mainly targeted a transition from a systemic vision that excluded society towards a more inclusive analysis of human-environment interaction. Similarly, twelfth-grade geography of Romania progressively addressed aspects of the European Union transitioning towards a geography of Romania in the European Union.

Along with the change in content went the progressive erosion of time resources. Primary geography was halved, most of lower secondary geography – with the exception of ideologically laden eighth-grade geography of Roma-

nia – was reduced to one hour per week. A similar process applies to upper secondary geography.

The textbook market also experienced major changes. During state socialism, the state-owned publishing house (*Editura Didactică și Pedagogică*) produced one textbook for each subject and grade. Black and white editions of the text predominated; however, cartographic material was rich. During the late 1990s, several alternative publishing houses entered the market and the number of textbooks (mostly in colour with a larger number of pictures) for each grade grew exponentially. Following a phase in which approval procedures were lacking, the market became more stable with only a few publishers still sticking to the textbook market.

4. Conclusions

School geographies around the globe display a myriad of phenotypes. Despite the uniqueness of every national or regional setting, the subject shares a number of similarities. First, school geography seems to follow an implementation path of a Future 2 Curriculum (Lambert et al., 2014). The risks associated to this development are strongly tied to the loss of subject-specificity and, thus, the very core of geography. Putting geography back into geography education or strengthening the remaining geography (Marsden, 1997) seems to be one of the most urgent tasks of the coming years. Failing to do so within a neoliberal Future 2 Curriculum could lead to a complete dissolution of school geography and its inclusion in social science or science. Second, eroded time resources challenge the very aims of school geography, thereby contesting established progression models and teaching practices. Disruptive school geographies, as in the case of Berlin, where the subject is being taught for a semester, while the next semester is dedicated to history only to pick up geography again in the first or second semester of the following academic year, seriously endanger geographic literacy and remove the few elements of powerful knowledge left in the subject. Third, increased emphasis on the social education component at the expense of the subject component (Marsden, 1997) might contribute to Environmental Education, ESD, or any other good cause de jour, but it concurrently weakens geographic education and literacy. Fourth, school geographies seem to gradually distance themselves from regional approaches. In light of the prevailing discourse in geography, this development appears reasonable and timely. However, considering the educational aims of school geography this perspective might require revision. Fifth, strategies in favour of conserving the status quo of school geography are not only heterogeneous, but also seem to have increased in frequency and intensity over the course of the last decades. Exploring the role of stakeholders, the dynamics of processes, and the degree of success seems to be essential for the status of school geography and, implicitly, of geography education as a whole. The author of this paper understands these conclusions as a starting point of collaborative work and further international comparative research.

Bibliographical references

- BAGOLY-SIMÓ, Péter (2008). "Geografia fizica în socialism. Studiu comparativ a două manuale pentru clasa a IX-a, din RSR și RDG". In: ANCA, Maria, DULAMĂ, Maria Eliza, BUCILĂ, Florin and ILOVAN, Oana Ramona (eds.). *Tendințe actuale în predarea și învățarea geografiei Contemporary Trends in Teaching and Learning Geography*. Cluj-Napoca: Clusium, 326-335.
- (2008). *Földrajzdidaktikai kutatások*. Bucharest: Editura Didactică și Pedagogică.
- (2013). "Tracing sustainability: An international comparison of ESD implementation into lower secondary education". *Journal of Education for Sustainable Development*, 7 (1), 91-108.
<https://doi.org/10.1177/0973408213495610>
- BAGOLY-SIMÓ, P., HEMMER, I. and V. REINKE (2017). "Training ESD change agents through Geography: Designing the curriculum of a master's program with emphasis on Education for Sustainable Development (ESD)". *Journal of Geography in Higher Education*, 41 (3), 1-18.
<https://doi.org/10.1080/03098265.2017.1339265>
- BAGOLY-SIMÓ, Péter and UHLENWINKEL, Anke (2017). "Germany: The need for rigorous conceptualization of progression". In: MUÑIZ SOLARI, Osvaldo, SOLEM, Michael, and BOEHM, Richard (eds.). *Learning Progressions in Geography Education. An International Perspective. A Volume in the International Geography Education Series. The Gilbert M. Grosvenor Center for Geographic Education, The National Center for Research in Geography Education*. New York: Springer, 19-33.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-44717-9_2
- BEHNKE, Yvonne and BAGOLY-SIMÓ, Péter (2017). "Circles of Recycling". In: MATTHES, Eva, AAMOTSBAKKEN, Bente and SCHÜTZE, Sylvia (eds.). *Heterogenität und Bildungsmedien. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 111-123.
- BROOKS, Clare (2017). "Insights on the field of geography education from a review of master's level practitioner research". *International Research in Geographical and Environmental Education*, online first, 1-19.
<https://doi.org/10.1080/10382046.2017.1285134>
- BUTT, Graham and LAMBERT, David (2014). "International perspectives on the future of geography education: an analysis of national curricula and standards". *International Research in Geographical and Environmental Education*, 23 (1), 1-12.
<https://doi.org/10.1080/10382046.2013.858402>
- CASINADER, Niranjana (2016). "Secondary Geography and the Australian Curriculum – directions in school implementation: a comparative study". *International Research in Geographical and Environmental Education*, 25 (3), 258-275.
<https://doi.org/10.1080/10382046.2016.1155325>
- DGfG [Deutsche Gesellschaft für Geographie] (2014). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen*. Berlin: DGfG.
- HAUBRICH, Hartwig, REINFRIED, Sibylle and SCHLEICHER, Yvonne (2007). "Lucerne Declaration on Education for Sustainable Development". In: REINFRIED, Sibylle, SCHLEICHER, Yvonne and REMPFLER, Armin (eds.). *Geographical Views on Education for Sustainable Development. Proceedings of the Lucerne-Symposium, Switzerland, July 29-31, 2007. Geographiedidaktische Forschungen, Volume 42*. Weingarten: HGD, 243-250.

- HUNTINGTON, Samuel (1996). *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New York: Simon & Schuster.
- IGU CGE (2016). International Charter on Geographical Education. <http://www.igu-cge.org/Charters-pdf/2016/IGU_2016_def.pdf> [consulted: 22nd July 2017].
- KOLB, Albert (1962). "Die Geographie und die Kulturerdteile". In: LEIDLMAIR, Adolf (ed.). *Hermann von Wissmann-Festschrift*. Tübingen: University of Tübingen, 42-49.
- LAMBERT, David and HOPKIN, John (2014). "A possibilist analysis of geography national curriculum in England". *International Research in Geographical and Environmental Education*, 23 (1), 64-78.
<<https://doi.org/10.1080/10382046.2013.858446>>
- LAMBERT, David, YOUNG, Michael, ROBERTS, Carolyn and ROBERTS, Martin (2014). *Knowledge and the Future School: Curriculum and Social Justice*. London: Bloomsbury Academic Press.
- MARSDEN, Bill (1997). "On taking the geography out of geographical education". *Geography*, 82 (3), 241-252.
- MAUDE, Alaric (2014). "Developing a national geography curriculum for Australia". *International Research in Geographical and Environmental Education*, 21 (1), 40-52.
<<https://doi.org/10.1080/10382046.2013.858437>>
- RICHTER, Dieter (1997). "Lehrplangestaltung". In: HAUBRICH, Hartwig (ed.). *Didaktik der Geographie konkret*. Munich: Oldenbourg, 133-157.
- SCHÖPS, Andreas (2017). "Die paper implementation des Kompetenzmodells der Bildungsstandards Geographie (DGfG) – Eine Analyse der Weiterentwicklung des Bayerischen Gymnasiallehrplans Geographie und kompetenzorientierten LehrplanPLUS". *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education*, 45 (2), 3-36.
- TABULAWA, Richard (2002). "Geography in the Botswana secondary curriculum: A study in curriculum renewal and contraction". *International Research in Geographical and Environmental Education*, 11 (2), 102-118.
<<https://doi.org/10.1080/10382040208667474>>
- TANI, Sirpa (2014). "Geography in the Finnish school curriculum: part of the 'success story'?" *International Research in Geographical and Environmental Education*, 23 (1), 90-101.
<<https://doi.org/10.1080/10382046.2013.858457>>
- YASAR, Okan and SEREMET, Mehmet (2009). "An evaluation of changes to the secondary school geography curriculum in Turkey in 2005". *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18 (3), 171-184.
<<https://doi.org/10.1080/10382040903053950>>
- YOUNG, Michael and MULLER, Johan (2010). Three educational scenarios for the future: lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45 (1), 11-27.
- ZADROZNY, Joann, MCCLURE, Caroline, LEE, Jinhee and JO, Injeong (2016). "Designs, techniques, and reporting strategies in geography education: A review of research methods". *Review of International Geographical Education Online (RIGEO)*, 6 (3), 216-233.

La producción científica reciente en didáctica de la geografía a través de las sociedades geográficas. Declaraciones, publicaciones y proyectos a nivel nacional e internacional

Rafael de Miguel González

Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación
rafaelmg@unizar.es



Recibido: mayo de 2017
Aceptado: junio de 2017

Resumen

En los últimos años, las diferentes asociaciones científicas geográficas han incrementado sus actividades relacionadas con el fomento de la investigación educativa por medio de congresos, proyectos y publicaciones en forma de revistas o de libros. La propia Unión Geográfica Internacional, a través de su Comisión de Educación Geográfica, ha suscrito diversos documentos hasta llegar a la Declaración Internacional sobre Educación Geográfica de 2016. Otras sociedades, como la American Association of Geographers, la European Association of Geographers, la Geographical Association o la Asociación de Geógrafos Españoles, han promovido igualmente el debate y la investigación sobre la didáctica de la geografía en educación primaria y secundaria, debido a los retos que se plantean hoy en día en la enseñanza y el aprendizaje en cuestiones como el currículo, los contenidos en un sistema global y la metodología docente, pero, especialmente, el impacto de las tecnologías de naturaleza geoespacial en el aula.

Palabras clave: didáctica de la geografía; sociedades geográficas; educación geográfica

Resum. *La producció científica recent en didàctica de la geografia a través de les societats geogràfiques. Declaracions, publicacions i projectes a nivell nacional i internacional*

En els últims anys, les diferents associacions científiques geogràfiques han incrementat les activitats relacionades amb el foment de la investigació educativa per mitjà de congressos, projectes i publicacions en forma de revistes o de llibres. La pròpia Unió Geogràfica Internacional, a través de la seva Comissió d'Educació Geogràfica, ha subscrit diversos documents fins arribar a la Declaració Internacional sobre Educació Geogràfica de 2016. Unes altres societats, com ara l'Associació Americana de Geògrafs, l'Associació Europea de Geògrafs, la Geographical Association o l'Associació de Geògrafs Espanyols, han promogut igualment el debat i la investigació sobre la didàctica de la geografia en educació primària i secundària, a causa dels reptes que es plantegen avui dia en l'ensenyament i l'aprenentatge en qüestions com ara el currículum, els continguts en un sistema global i la metodologia docent, però, especialment, l'impacte de les tecnologies de naturalesa geoespacial a l'aula.

Paraules clau: didàctica de la geografia; societats geogràfiques; educació geogràfica

Résumé. *État de la question actualisé en didactique de la géographie: déclarations internationales, publications, projets et sociétés géographiques*

Récemment, différentes associations géographiques ont augmenté leurs activités liées à la promotion de la recherche en éducation géographique, à travers des conférences, des projets, des publications comme des revues scientifiques ou des livres. L'Union Géographique Internationale elle-même, par son Comité sur l'éducation géographique, a signé plusieurs documents préalables à la Déclaration Internationale sur l'éducation Géographique de 2016. D'autres sociétés, telles que l'Association Américaine des Géographes, l'Association Européenne des Géographes, la Geographical Association ou l'Association des Géographes Espagnols ont également favorisé la discussion et la recherche sur l'enseignement de la géographie dans l'enseignement primaire et secondaire, en raison des défis dans l'enseignement et l'apprentissage: les programmes scolaires, les contenus géographiques propres au système global, les méthodes d'enseignement, mais surtout l'impact des technologies géospatiales dans la classe.

Mots-clés: enseignement de la géographie; sociétés géographiques; éducation géographique

Abstract. *Updating research on geography education: International charters, publications, conferences and geographical societies*

In recent years, several scientific geography associations have increased their activities in order to promote educational research through conferences, projects and publications in the form of journals or books. The International Geographical Union, through its Commission on Geographical Education, has signed several documents up to the 2016 International Charter on Geographical Education. Other societies, such as the American Association of Geographers, the European Association of Geographers, the Geographical Association or the Association of Spanish Geographers have also promoted debate and research on the teaching of geography in primary and secondary education. In this sense, the current challenges in teaching and learning include issues related to the curriculum, geography content in a global system and pedagogies, but especially the impact of geospatial technologies in the classroom.

Keywords: geography teaching; geographical societies; geography education

Sumario

1. La Unión Geográfica Internacional
2. La Asociación Americana de Geógrafos y el Consejo Nacional de Educación Geográfica
3. Otras iniciativas internacionales de investigación en educación geográfica
4. La Asociación Europea de Geógrafos
5. Otras iniciativas europeas de investigación en educación geográfica
6. La didáctica de la geografía en España
7. Conclusiones
- Referencias bibliográficas

1. La Unión Geográfica Internacional

Tras la publicación del *Método para la Enseñanza de la Geografía* (Unesco, 1965) y del *Nuevo Método para la Enseñanza de la Geografía* (Graves, 1982), la Comisión de Educación Geográfica (CGE-IGU) preparó la Declaración Internacional sobre Educación Geográfica para su aprobación por parte de la Unión Geográfica Internacional en 1992, en su vigésimo séptimo congreso celebrado en Washington. Este documento abogaba por una educación geográfica universal, enumeraba una serie de contenidos geográficos esenciales para su impartición en los niveles escolares en tanto que «grandes problemas y controversias de nuestra era», planteaba un enfoque social y humanista de la enseñanza del espacio y proponía tres grandes desafíos: la educación internacional, la educación ambiental y la educación para el desarrollo. Para llevar a cabo este triple enfoque, la educación geográfica —a través de sus contenidos temáticos (físicos o humanos) o regionales— precisaría de una serie de requisitos: formación adecuada del profesorado, asignatura independiente con suficiencia horaria, coherencia de la secuencia curricular, recursos didácticos, investigación educativa, cooperación internacional, etc. En fin, la Declaración detallaba todo un cúmulo de principios y de estrategias pedagógicos necesarios para ser aplicados en los sistemas educativos, de manera que no solo se adquirieran conocimientos y habilidades geográficos, sino que también se fomentara la adquisición de unos valores cívicos universales.

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. Un análisis detallado de la evolución de conceptos, métodos y capacidades educativas que subyacen en estas declaraciones ha sido previamente analizado en De Miguel et al. (2016a).

En los últimos cuatro años, se ha intensificado la acción de la Comisión de Educación Geográfica, con el fin de dar un impulso renovado a estas referen-

cias internacionales. Así, desde 2013, se ha planteado un texto por año hasta llegar a la revisión de la propia declaración de 1992. Los documentos han sido los siguientes: *Declaración conjunta sobre Educación Geográfica en Europa* (2013, IV Congreso de EUGEO en Roma), *Estrategia Internacional para la Educación Geográfica* (2014, Congreso de EUROGEO en Malta y Conferencia Regional de la UGI en Cracovia) y *Declaración Internacional sobre Investigación en Educación Geográfica* (2015, Conferencia Regional de la UGI en Moscú) (De Miguel y Van der Schree, 2015).

El último Congreso de la UGI en Pekín ha ratificado la nueva *Declaración Internacional sobre Investigación en Educación Geográfica* (2016)¹, coincidiendo con la celebración del Año Internacional del Entendimiento Global. La nueva declaración 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 basado en cinco puntos:

1. Lograr que la educación geográfica tenga mayor apoyo social, mayor reconocimiento educativo y más presencia en el currículo.
2. Definir un conjunto de requisitos mínimos para la formación del profesorado que enseñe geografía en educación primaria y secundaria.
3. Reforzar los intercambios de experiencias, metodologías y prácticas pedagógicas significativas.
4. Definir una agenda para la investigación en educación geográfica.
5. Crear una red profesional de profesores de geografía.

Como se comprueba, los congresos de la UGI han sido el ámbito principal de ratificación y difusión de los documentos elaborados por la Comisión de Educación Geográfica. Además, en los congresos de la UGI, existe una clara presencia de la educación geográfica, ya que suele ser una de las líneas temáticas con mayor número de sesiones y aportaciones en ponencias y comunicaciones. Asimismo, en los informes que se presentan allí por parte del Comité Ejecutivo de la UGI, reiteradamente se expresa que la Comisión de Educación Geográfica es una de las más numerosas de toda la UGI en cuanto a miembros, pero también de las más activas debido a la proyección social de la geografía escolar. Sin

1. Su texto completo en español y en inglés ha sido publicado en la revista *Didáctica Geográfica*, 17 (2016), p. 257-274, mientras que su acceso en línea se realiza a través de la página web de la Comisión (<<http://www.igu-cge.org/charters.htm>>).

Tabla 1. Congresos internacionales y conferencias recientes de la Unión Geográfica Internacional

Año	Lugar	Carácter	Tema
2017	La Paz, Bolivia	Conferencia temática UGI	<i>Geographies for peace</i>
2016	Pekín, China	33 Congreso UGI	<i>Shaping Our Harmonious Worlds</i>
2015	Moscú, Rusia	Conferencia regional UGI	<i>Geography, Culture and Society for Our Future Earth</i>
2014	Cracovia, Polonia	Conferencia regional UGI	<i>Changes, challenges, responsibility</i>
2013	Kioto, Japón	Conferencia regional UGI	
2012	Colonia, Alemania	32 Congreso UGI	<i>Down to earth</i>
2008	Túnez, Túnez	31 Congreso UGI	
2004	Glasgow, Reino Unido	30 Congreso UGI	<i>One earth, many worlds</i>

Fuente: elaboración propia.

embargo, la educación geográfica no ha sido nunca el título de las conferencias recientes, como puede comprobarse en la tabla 1.

La falta de visibilidad de la educación geográfica en los temas principales de los congresos de la UGI no ha sido obstáculo para que este tema sea tratado en sus sesiones específicas, ni para que la propia Comisión de Educación Geográfica lleve a cabo sus propios simposios (tabla 2), en donde se ha podido profundizar, tanto en las declaraciones internacionales como en determinadas líneas específicas de investigación, que en algún caso han dado lugar a publicaciones monográficas.

Algunos de los libros destacados producto del trabajo de la Comisión han sido, entre otros —bien como actas de los simposios, bien como monografías—, los editados por Gerber (2003), por Kent et al. (2004), por Lidstone y Williams (2006), por Purnell et al. (2006), por Reinfried et al. (2007) o por

Tabla 2. Simposios recientes de la Comisión de Educación Geográfica de la Unión Geográfica Internacional

Año	Lugar	Tema
2017	Lisboa, Portugal	<i>Integrating Knowledge and Understanding in Geography Education</i>
2016	Singapur	<i>Geography that matters. Empowering learners for a diverse world</i>
2015	Londres, Reino Unido	<i>The power of geographical thinking</i>
2012	Friburgo, Alemania	<i>Experience-based Geography Learning</i>
2011	Londres, Reino Unido	<i>Curriculum making in geography</i>
2010	Estambul, Turquía	<i>Representations of cultural differences through geographical education</i>
2008	Túnez, Túnez	
2007	Lucerna, Suiza	<i>Teaching Geography for Sustainable Development</i>
2006	Brisbane, Australia	<i>Geographical Education in a Changing World</i>
2004	Glasgow, Reino Unido	

Fuente: elaboración propia.

Whewell et al. (2011). Junto a las publicaciones en formato de libro, la Comisión de Educación Geográfica impulsó la edición de la revista *International Research in Geographical and Environmental Education*, incluida en la base de datos SCOPUS. A pesar de las dificultades iniciales, de su desarrollo posterior o de los cambios recientes, los presidentes anteriores de la Comisión realizan un balance en el momento en que dejan la coedición de la revista (Stoltman y Lidstone, 2017).

Merece la pena incluir en este apartado una última iniciativa de la Comisión de Educación Geográfica: la serie editorial, publicada por Springer, «International Perspectives on Geographical Education», que lleva ya dos números editados, uno sobre el proyecto *Geoprogressions* luego citado (Muñiz et al., 2016) y otro como resultado del Simposio de Londres 2015 sobre el conocimiento geográfico (Brooks et al., 2017); mientras que un tercer libro, sobre la comprensión global, también verá la luz este año (Demirci et al., 2017).

2. La Asociación Americana de Geógrafos y el Consejo Nacional de Educación Geográfica

La Asociación Americana de Geógrafos (AAG) celebra anualmente su congreso anual, que se convierte, por derecho propio, en el principal evento científico del mundo en cuanto a participación, por delante incluso de las mismas conferencias de la UGI, aunque sin tanta diversidad de procedencias como estas. En el último Congreso de 2017, celebrado en Boston, se alcanzó la cifra de 6.900 intervenciones entre ponencias, comunicaciones, talleres, pósteres, mesas redondas, etc. De manera proporcional, es en este congreso en el que se expone un mayor número de investigaciones científicas relacionadas con la didáctica de la geografía. En el citado de 2017, 191 presentaciones o pósteres incluyeron el término *education* como palabra clave de su investigación.

La Asociación Americana de Geógrafos desarrolla igualmente una serie de proyectos educativos, bien en coalición con el Centro Nacional de Investigación en Educación Geográfica (NCRGE, Texas University of San Marcos), como *GeoProgressions* o *GeoSTEM*, *Geocapabilities* (De Miguel, 2016), bien con otros socios, como Esri en *GeoMentors*, como la NASA en *GeoStart*, etc.

De entre las publicaciones de la Asociación, destaca *Annals of the Association of American Geographers*, editada desde 1911, situada en octavo lugar del JCR y que incluye varios artículos sobre educación geográfica.

Por su parte, el Consejo Nacional de Educación Geográfica (NCGE) constituye la principal asociación científica exclusivamente compuesta por *geography educators* en el sentido amplio del término, tanto profesores norteamericanos de geografía en el sistema escolar K-12 como docentes de la geografía y universitarios encargados de la formación del profesorado, además de miembros de varias ONG, fundaciones, empresas y administraciones educativas estadounidenses relacionadas con la enseñanza de la geografía. Su congreso anual, inferior en número de participantes al de la AAG, es, no obstante, el evento científico que mayor número de investigadores en didáctica de la geografía concentra, debido a su especialización.

Esa misma razón es la que ha propiciado que el NCGE edite la única revista científica que se dedica monográficamente a la educación geográfica, incluida en la base de datos JCR, *Journal of Geography*. Uno de los artículos de referencia de esta revista (Baker et al., 2015) establece una agenda para la investigación en las relaciones entre educación geográfica y tecnología geoespacial, exponiendo la carencia de una acumulación de conocimiento científico mejor estructurado, más sistemático y más reproducible, y diseñando cuatro ejes de investigación didáctica: la relación entre las tecnologías de información geográfica y el pensamiento espacial; las dificultades de aprendizaje geográfico con tecnología geoespacial; el diseño curricular a partir de tecnología geoespacial, y el desarrollo profesional de los docentes. Adicionalmente, el NCGE publica una segunda revista, de menos impacto científico pero de mayor impacto escolar y difusión entre los docentes en geografía, por recoger experiencias de aula, proyectos escolares y reflexiones sobre actividades innovadoras.

Sin embargo, las dos aportaciones adicionales, de extraordinaria importancia para la didáctica de la geografía, realizadas por estas dos instituciones norteamericanas citadas, se han producido cuando han actuado cooperando entre sí, pero también con la National Geographic y con la American Geographical Society. Se trata de los proyectos *Geography for Life* (Heffron y Downs, 2012) y *Road Map for 21st Century Geography Education* (Bednarz et al., 2013). El primero de ellos ha supuesto la definición del cuarto documento —desde 1963— de estándares nacionales para el aprendizaje de la geografía en la educación primaria y secundaria, introduciendo la cuestión del pensamiento espacial y su vinculación con las tecnologías geoespaciales en el currículo escolar (National Research Council, 2006). El segundo proyecto se ha sustanciado en un documento a modo de libro blanco de la educación geográfica americana, dividido en tres partes, realizadas respectivamente por tres comités, cada uno de los cuales ha redactado un informe particular sobre la temática trabajada: materiales didácticos y desarrollo profesional; evaluación en educación geográfica, e investigación en educación geográfica.

3. Otras iniciativas internacionales de investigación en educación geográfica

Continuando con el ámbito anglosajón, existen otras publicaciones que han recogido estudios comparativos, a escala internacional, sobre diferentes temas de análisis relacionados con la didáctica de la geografía. Además de algún trabajo pionero (Stoltman, 1976; Marsden, 1984; Hill, 1992; Haubrich, 1982; Gerber y Williams, 2002), donde se constata la presencia y el impulso de presidentes anteriores de la Comisión de Educación Geográfica de la UGI, la citada editorial Springer ha publicado dos monografías relacionadas con la creciente importancia de las tecnologías de información geográfica en educación (Milson et al., 2012; Muñoz et al., 2015). Estos libros, junto con los anteriormente citados de la misma editorial impulsados por la Comisión de Educación Geográfica, permiten publicar capítulos y mostrar aportaciones

de comunidades de enseñantes de la geografía, menos conocidas por su menor proyección exterior, pero no por ello menos relevantes debido a los países —y a los correspondientes sistemas educativos— que representan: Rusia, China, India, Sudáfrica, Canadá, Japón, etc.

En fin, la lista de publicaciones de referencia internacional sobre didáctica de la geografía editadas a partir del año 2000 ha sido muy relevante y enriquecedora. Puede consultarse la selección que se muestra en la página web de la Comisión. De todas ellas, han tenido un impacto especial en la comunidad internacional de geógrafos especializados en educación —la mayor parte por su tratamiento general de la clase de geografía a modo de manuales de didáctica de la geografía para los niveles de educación primaria y secundaria— las escritas por Gersmehl (2008), Catling y Willy (2009), Lambert y Morgan (2010), Standish (2012), Lambert y Jones (2013), Butt (2015) o Kerski (2016).

Pasando de los libros a las revistas científicas, la segunda de ellas dedicada monográficamente a la enseñanza de la geografía, e incluida en la base de datos JCR, es *Journal of Geography in Higher Education*. A pesar de que su temática principal es la enseñanza de la geografía en niveles universitarios, su interés por la didáctica de la geografía en educación escolar demuestra el habitual error en denominarla *no universitaria*. La razón principal es que la formación del profesorado de geografía, tanto en primaria como en secundaria, es de nivel universitario. En los niveles de grado y de máster, en las universidades de todo el mundo, no solo se enseña geografía como disciplina científica a nivel especulativo, como preparación para salidas profesionales relacionadas con el urbanismo, el medio ambiente o el paisaje, o como técnico en sistemas de información geográfica y teledetección, sino que también se enseña geografía para ser profesor de geografía, tal y como expusimos en esta publicación para el caso español (De Miguel y De Lázaro (2016), utilizando las mismas estrategias de aprendizaje en educación secundaria que en educación superior; por ejemplo: la tecnología geoespacial, las salidas de campo, el aprendizaje basado en problemas territoriales, por mencionar tres muestras de temáticas reiteradas constantemente en los artículos publicados en esta revista. Un dato adicional permite entender esta solución de continuidad en la preocupación común por la enseñanza y el aprendizaje de la geografía en niveles escolares y universitarios. La edición de esta revista ha corrido a cargo durante mucho tiempo de dos expresidentes de las dos asociaciones antes citadas: Robert Bednarz, que lo fue de la NCGE, y Sarah W. Bednarz, que lo fue de la AAG. Otras revistas de geografía de impacto, como *GeoJournal* o *International Journal of Digital Earth*, han publicado artículos sobre educación geográfica, pero de manera dispersa e irregular, a pesar de que algunos trabajos han alcanzado una gran difusión (Bednarz, 2004; Kerski, 2008).

Por concluir con el ámbito anglosajón, es destacable el esfuerzo realizado recientemente por el equipo de educación de ESRI y la amplitud de recursos disponibles en <<http://edcommunity.esri.com>>, para la enseñanza de la geografía y para la investigación en didáctica de la geografía, especialmente tras el

lanzamiento del sistema de información geográfica en la web *ArcGIS Online*, que permite desarrollar el pensamiento espacial, pero también el aprendizaje geográfico por descubrimiento o basado en la indagación (Roberts, 2013), tal y como hemos tenido la oportunidad de desarrollar con el Atlas Digital Escolar (De Miguel et al., 2016b).

Dos ámbitos geográficos menos próximos y conocidos han desarrollado una estructura organizativa e investigadora en didáctica de la geografía. La Southeast Asian Geography Association (SEAGA) lleva, desde 1990, organizando congresos bianuales de educación geográfica, cuyas actas ha ido editando de manera consecutiva, recogiendo aportaciones de geógrafos del sudeste asiático. Por su parte, la Australian Geography Teachers Association (AGTA) también celebra eventos científicos cada dos años. Además de difundir recursos didácticos, boletines de noticias, proyectos curriculares, etc., edita la revista *Geographical Education*.

Por último, pero no por ello menos importante, la comunidad iberoamericana ha conocido igualmente un notable desarrollo investigador en didáctica de la geografía, a pesar del desigual reconocimiento de esta disciplina en los respectivos currículos escolares nacionales (De Miguel et al., 2016a). En 2007, durante el XI Encuentro de Geógrafos de América Latina en Bogotá, se decidió crear la Red Latinoamericana de Investigadores en Didáctica de la Geografía, denominada Redladgeo. En su página web (<www.geopaideia.com>), puede constatar el balance de la interesante producción científica llevada a cabo, que hemos tenido en ocasiones la oportunidad de conocer de primera mano cuando sus investigadores han visitado España y han participado en nuestros congresos de didáctica de la AGE. La red Redladgeo ha celebrado tres coloquios internacionales (Sao Paulo en 2010, Santiago de Chile en 2012 y Buenos Aires en 2014), ha desarrollado varios proyectos de investigación, ha coordinado diversos libros (Castellar et al., 2012) y ha editado la revista *Anekumene*, cinco números entre 2011 y 2013.

Una segunda iniciativa, complementaria de la anterior, es *GeoForo*, el Foro Iberoamericano sobre Educación, Geografía y Sociedad (<www.geoforo.com>). Aunque impulsado inicialmente desde España e inserto en el portal *Geocrítica* (Souto y Fita, 2014), tiene una gran difusión sobre los investigadores en didáctica de la geografía en países como Portugal, Colombia, Brasil, Argentina, Venezuela o Chile. Tiene publicado veintitrés foros en la red, con la activa participación de geógrafos de esos países, además de un foro extraordinario sobre construcción de unidades didácticas.

Cada uno de estos países tiene una expresión dispar en la producción investigadora, bien sea en Chile (Conway y Araya, 2011); en Brasil, con las revistas *Giramundo* o *Revista Brasileira de Educação Geográfica*; en Argentina, con la Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía en las universidades argentinas (Redieg) (Lorda y Prieto, 2016), con el portal *Geoperspectivas* o con los Encuentros Nacionales de Profesores de Geografía (23 ediciones hasta el momento), o, en Colombia, con el grupo de investigación Geopaideia.

4. La Asociación Europea de Geógrafos

En 1979 se constituyó la European Standing Conference of Geography Teachers' Associations (ESCGTA), a modo de red de asociaciones de geógrafos en los países de la entonces Comunidad Económica Europea. Sus dos actividades principales eran la celebración de una conferencia bianual en Bruselas, desde 1980, y la publicación de la revista *EUROGEO: Geographical Bulletin*, desde 1981. A partir del año 1994, la asociación se amplió para albergar no solo a los países de la UE, sino también a los de toda Europa. Fue entonces cuando tomó el nombre de EUROGEO, cuyos estatutos ha modificado posteriormente para abrirse a todos los países del mundo, y no únicamente a asociaciones de geógrafos, sino también a geógrafos como miembros individuales. Este hecho, unido a la obtención de proyectos europeos coordinados por la Universidad de Liverpool, supuso el relanzamiento de la asociación. El primer proyecto obtenido en 1999 fue EUROGEO (programa Minerva), que estaba centrado en promocionar la ciudadanía y la dimensión europea a través de la enseñanza de la geografía, creando materiales y recursos en la incipiente red digital.

Este proyecto concluyó con la Conferencia de 2001 en Liverpool, en donde se decidió solicitar otro proyecto Socrates-Erasmus, cuya concesión fue el relanzamiento definitivo de EUROGEO: *HERODOT: Network for Geography in Higher Education*, que tuvo dos fases (2002-2005 y 2006-2009). Además, en la conferencia siguiente de 2002, en Funchal, el profesor de la Universidad Hope de Liverpool, Karl Donert, accedió a la presidencia de EUROGEO, cargo que ha mantenido hasta la actualidad, lo cual ha permitido una estabilidad, un crecimiento y un reconocimiento internacional de esta asociación, pero también de la didáctica de la geografía en el ámbito científico de nuestra disciplina.

La red HERODOT estuvo dedicada al impulso de la geografía en la enseñanza superior, en el marco del proceso de Bolonia, organizando múltiples eventos científicos organizados por EUROGEO, lo que favoreció el trabajo en red entre diversas asociaciones e instituciones europeas, fomentando foros de intercambio de experiencias y difundiendo buenas prácticas docentes, profesionales e investigadoras en Europa, no solo entre docentes e investigadores, sino también entre los jóvenes geógrafos. Al final de su existencia, la red alcanzó más de 220 miembros, incluyendo una gran parte de departamentos universitarios de geografía de Europa, pero también de otras zonas del mundo.

La financiación del proyecto permitió pasar de las conferencias bianuales a las conferencias anuales, y llevarlas a diferentes ciudades europeas, involucrando así a las comunidades locales y nacionales de geógrafos. Hasta la fecha actual, las científicas llevadas a cabo por EUROGEO (ESCGTA, hasta 1994) han sido las que se detallan en el cuadro 3.

Una vez concluido el proyecto HERODOT, EUROGEO lideró otro diferente, que contaba con la financiación del programa «Comenius», denominado *Digital-earth.eu: Geomedia in schools*, del que han formado parte más de cincuenta instituciones europeas, tanto universitarias como centros de educación secundaria. El objetivo del proyecto es impulsar la utilización de los medios

Tabla 3. Conferencias de EUROGEO

Año	Lugar	Institución coorganizadora	Tema
1980	Bruselas, Bélgica		
1982	Bruselas, Bélgica		
1984	París, Francia		
1986	Bruselas, Bélgica		
1988	Bruselas, Bélgica		
1990	Bruselas, Bélgica		
1992	Bruselas, Bélgica		
1994	Bruselas, Bélgica		
1996	Salzburgo, Austria		
1998	Luxemburgo	Luxembourg Geography Association	<i>Geography in Europe</i>
2001	Liverpool, Reino Unido	Universidad de Hope	<i>Teaching geography, skills and curricula</i>
2002	Funchal, Portugal	APG, Associação de Professores de Geografia	<i>Geography teaching in an enlarging Europe</i>
2004	Bled, Eslovenia	University of Ljubljana, Slovenian Geography Teacher Association	<i>New developments in Geography</i>
2005	Torún, Polonia	Institute of Geography, Nicolaus Copernicus University	<i>Changing Horizons in Geography Education</i>
2007	Estocolmo, Suecia	Stockolm University	<i>Geography for Society: Putting Bologna into Action</i>
2008	Liverpool, Reino Unido	Liverpool Hope University	<i>Future Prospects in Geography</i>
2009	Ayvalik, Balıkesir, Turquía	Balıkesir University	<i>Celebrating Geographical Diversity</i>
2010	Praga, República Checa	Charles University	<i>Sustainable Geographies</i>
2011	Atenas, Grecia	Laboratory of Geography of the National Technical University of Athens	<i>Geography: Your world – A European Perspective</i>
2012	Dublín, Irlanda	St. Patrick's University College	<i>Geography and Global Understanding: Connecting the Sciences</i>
2013	Brujas, Bélgica	Universidad de Gante	<i>Geography: Linking Tradition and Future</i>
2014	La Valleta, Malta	Universidad de Malta	<i>The Power of Geography and the Role of Spatial Information</i>
2015	Ankara, Turquía	Turkish Association of Geographers, Gazi University	<i>Communicating Geography: Serving our world</i>
2016	Málaga, España	Universidad de Málaga, AGE, Real Sociedad Geográfica	<i>Geographic Information: For a better world</i>
2017	Ámsterdam, Holanda	Universidad de Utrecht	<i>Challenges for geographical education</i>

Fuente: actualizado de De Lázaro (2013).

tecnológicos digitales en el aprendizaje escolar de la geografía, lo que se ha denominado *geo-media*, debido a la reciente irrupción de globos virtuales, geovisores, SIGWeb, teledetección y aplicaciones en dispositivos móviles. Toda la diversidad de cartografía digital, en sus múltiples soportes y formatos, está revolucionando la manera de enseñar y de aprender geografía en la escuela, de manera que el proyecto *Digital-earth.eu* ha supuesto un avance en la reflexión didáctica en cuatro aspectos fundamentales: los recursos didácticos digitales; las metodologías de enseñanza y aprendizaje; la formación del profesorado, y el currículo escolar. En fin, otros proyectos internacionales han permitido que la asociación desarrollara líneas complementarias de investigación relacionadas con la didáctica de la geografía: *iGuess*, *Piri Reis*, *Spacit*, *i-Use*, *Geocapabilities*, *Geoskills Plus*, *School on the cloud*, *GI-Learner*, *YouthMetre*.

La evidencia de producción científica de EUROGEO se ha plasmado además en sus publicaciones. Por una parte, las revistas científicas. La revista inicial que, de hecho, acabó dando nombre a la asociación, *EUROGEO*, *Geographical Bulletin*, dejó de publicarse a finales de los años noventa. Sin embargo, en 2010, se lanzó *European Journal of Geography* como publicación que recogiera las aportaciones a las conferencias, de los proyectos citados o de investigaciones de sus socios. Con cuatro números anuales, actualmente está incluida en la base de datos SCOPUS. Por otra parte, los dos principales proyectos han permitido editar diversos libros, tanto de HERODOT (Schmeinck, 2009; Donert, 2010) como de *Digital-earth.eu* (Jekel et al., 2012; De Miguel y Donert, 2014).

Además de todo esto, EUROGEO colabora activamente con las otras entidades dedicadas a la promoción de la geografía y de la educación geográfica (Higgitt et al., 2008), como las citadas Unión Geográfica Internacional y Asociación Americana de Geógrafos, pero también de EGEA, European Association of Young Geographers. Igualmente, su labor en la promoción de la geografía como disciplina social le ha permitido un reconocimiento, tanto en la Conferencia Internacional de ONG del Consejo de Europa —y en el Comité de Democracia, Cohesión Social y Retos Globales—, como en el Comité de ONG del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, en donde tiene igualmente participación en agencias como UNEP o en la General Assembly of Partners, de UNHABITAT.

5. Otras iniciativas europeas de investigación en educación geográfica

La segunda asociación geográfica europea es EUGEO, que funciona como una federación de las diferentes asociaciones nacionales de geógrafos existentes en nuestro continente. Debido a este carácter, no tiene una actividad tan propia como EUROGEO en materia de publicaciones y proyectos, pero sí que organiza congresos anuales, en los que la didáctica de la geografía no está tan presente, por no ser siempre una prioridad en las respectivas sociedades geográficas nacionales.

Por el contrario, de manera adicional a la revista previamente citada, hay dos revistas específicas de alcance europeo que merecen ser reseñadas: *J-Rea-*

ding: Journal of Research and Didactics in Geography es una iniciativa de la Asociación Italiana de Profesores de Geografía (AIIG), pero que cuenta con el respaldo de EUGEO. Desde que inició su andadura en 2012, publica dos números anuales.

Desde una iniciativa particular surgida en Turquía, con apoyo inicial de la Geographical Association, en 2011, se comienza a editar *Review of International Geographical Education Online* (RIGEO), con tres números anuales, en donde se han publicado, entre otros, destacados trabajos referidos a la metodología de investigación en didáctica geográfica (Zadrozny et al., 2016).

El Reino Unido dispone de la estructura más potente a nivel nacional en lo referente a la didáctica de la geografía. La Royal Geographical Society (with Institute of British Geographers) dedica una parte relevante de sus actividades a la promoción y a la investigación de la educación geográfica, además de organizar la certificación oficial para la docencia, en la figura del Chartered Geographer (Teacher). Como la propia web de la sociedad indica, su «Departamento de Educación está en el corazón del trabajo de la sociedad», lo que se constata en la enorme oferta de recursos didácticos, cursos o proyectos, como el «Global learning programme».

Además, el Reino Unido dispone de una entidad independiente de alrededor de 5.000 profesores de geografía asociados: la Geographical Association. Constituye, junto con la norteamericana NCGE, la más potente organización especializada en didáctica de la geografía, estrechamente orientada a la formación inicial y continua del profesorado de dicha materia por medio de la innovación y la investigación didáctica. Su labor en los procesos de revisión del National Curriculum, de la reforma de las pruebas externas (GCSE, A levels), su ingente banco de manuales escolares, cartografía, materiales curriculares y recursos didácticos, sus proyectos educativos (por ejemplo: el citado *Geocapabilities*, en consorcio con EUROGEO y AAG, entre otros), su amplia oferta de cursos y su conferencia anual (celebrada casi siempre entre Manchester, Derby y Guilford) permiten que el profesor de geografía británico tenga una referencia y un soporte profesional de incalculable valor, que se incrementa con las tres revistas que edita: *Primary Geography*, *Teaching Geography* y *Geography, an International Journal*.

En Francia, a pesar de que la pionera Société de Géographie se crea en París en 1821, no existe una organización tan evidente de los profesores de geografía. Entre otras razones, ello es debido a que dicha materia se enseña junto a la historia en los tres niveles de école-collège-lycée (Mével y Tutiaux-Guillon, 2013). La revista *Historiens et Géographes*, de la Asociación de Profesores de Geografía e Historia, apenas edita artículos de geografía. En esta publicación, está mucho más presente la historia. El Comité National Français de Géographie no dispone de una comisión específica de didáctica de la geografía, sino que los temas educativos se integran en otra más general: la comisión de epistemología, historia y enseñanza de la geografía. A pesar de todos estos condicionantes, un grupo de pedagogos de la geografía ha creado el portal *Didageo*, en donde difunden eventos científicos, publicaciones (Robic y Rosemberg, 2016),

recursos y resultados de investigación, en buena parte relacionados con la aplicación de las tecnologías de la información geográfica en el aula. Y, al margen de todas estas circunstancias, en Francia se desarrolla, desde el año 1990, un acontecimiento anual relacionado con la enseñanza de la geografía: el Festival Internacional de Geografía, en Saint-Dié-des-Vosges, en donde precisamente se concede el mayor galardón científico en dicho ámbito, el premio Vautrin-Lud.

En Alemania, la Sociedad Alemana de Geografía, o Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG), agrupa, entre otras, a la Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik (HGD) y a la Verband Deutscher Schulgeographen (VDSG). La primera es una asociación universitaria de profesores de Didáctica de la Geografía, mientras que la segunda es una asociación de profesores de geografía en los centros escolares (Kulke et al., 2004). Esta acción consorciada ha permitido trabajar en un documento para la definición del currículo en el ámbito federal, que constituye un referente en la didáctica de la geografía alemana: *Educational Standards in Geography for the Intermediate School Certificate with sample assignments* (2012, ed. en inglés).

6. La didáctica de la geografía en España

La didáctica de la geografía en España es una disciplina relativamente reciente, debido a su adscripción al área de conocimiento de la Didáctica de las Ciencias Sociales, tras su creación por el conocido Real Decreto de finales de 1984, en desarrollo de la Ley de reforma universitaria. Además, la docencia que se ha llevado a cabo durante más de dos décadas ha correspondido exclusivamente a la educación infantil y primaria, sin perjuicio del extinto Certificado de Aptitud Pedagógica. Dicho en otras palabras, hasta la implantación del máster de Profesorado en Educación Secundaria, en el curso 2009-2010, no ha existido una docencia universitaria plena en didáctica de las ciencias sociales y, en consecuencia, en didáctica de la geografía, en el sentido de abarcar la formación pedagógica del profesorado para el conjunto de niveles educativos, máxime cuando, desde la implantación de la LOGSE, la geografía como asignatura autónoma solo se imparte en el curso de segundo de bachillerato.

Ello no ha sido obstáculo, por otra parte, para que se fuera pergeñando una incipiente línea de investigación en didáctica de la geografía desde diferentes ámbitos: los trabajos pioneros de Vilá-Valentí en el seno de la Comisión de Educación Geográfica de la UGI durante los años sesenta y setenta (De Miguel et al., 2016a), las publicaciones de *Geocrítica: Cuadernos Críticos de Geografía Humana* (Bailey, 1981; Capel et al., 1984), los trabajos de profesores universitarios o de bachillerato (el propio Horacio Capel, Agustín Hernando, María Jesús Marrón, Adela Gil Crespo y Xosé Manuel Souto), las tesis doctorales de los citados Agustín Hernando en 1979 y Alberto Luis en 1984, los artículos verdaderamente de didáctica —y no de epistemología— en los primeros números de la primera época de la revista *Didáctica Geográfica*, sobre todo diversas aportaciones de Pedro Plans, José Luis Andrés, José Luis González Ortiz, etc. Como puede comprobarse, tanto en las actas de las Primeras Jor-

Tabla 4. Congresos del Grupo de Didáctica de la Geografía, de la Asociación de Geógrafos Españoles.

Año	Lugar	Universidad	Alcance
1988	Madrid	UAM	Primeras Jornadas de Didáctica de la Geografía
1991	Burgos	UBU	Segundas Jornadas de Didáctica de la Geografía
1996	Madrid	UCM	Terceras Jornadas de Didáctica de la Geografía
1998	Alicante	UAL	IV Congreso Nacional de Didáctica de la Geografía
2000	Murcia	UMU	V Congreso Nacional de Didáctica de la Geografía
2001	Madrid	UCM	I Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía
2003	Toledo	UCLM	VI Congreso Nacional de Didáctica de la Geografía
2005	Lisboa	UDL	II Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía
2006	Almagro	UCLM	III Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía
2007	Valencia	UDV	VII Congreso Nacional de Didáctica de la Geografía
2008	Jaén	UDJ	VIII Congreso Nacional de Didáctica de la Geografía
2009	Lisboa	UDL	IV Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía
2010	Madrid	UCM	IX Congreso Nacional de Didáctica de la Geografía
2011	Málaga	UMA	V Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía
2012	Zaragoza	UZA	I Congreso Europeo de Didáctica de la Geografía
2013	Oporto	UDO	VI Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía
2014	Córdoba	UCO	X Congreso Nacional de Didáctica de la Geografía
2015	Alicante	UAL	VII Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía
2016	Sevilla	UPO	XI Congreso Nacional de Didáctica de la Geografía
2017	Lisboa	UNL	VIII Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía

Fuente: actualizado de Jerez y Córdoba (2015).

nadas de Didáctica de la Geografía como en un trabajo previo (Tovar et al., 1980), como también en las referencias de los dos citados cuadernos didácticos de *Geocrítica*, la bibliografía española en didáctica de la geografía era realmente escasa hasta mediados de la década de 1980.

A esta situación científica de debilidad investigadora en didáctica de la geografía, le pone remedio la creación del Grupo de Didáctica de la Geografía, de la Asociación de Geógrafos Españoles en 1986², con la puesta en marcha de las jornadas de didáctica, luego congresos nacionales (e ibéricos, e incluso europeo), que han sido la principal referencia para cualquier investigación en didáctica de la geografía hasta la fecha actual. Bien puede decirse que toda persona que ha desarrollado cualquier tipo de producción científica en didáctica de la geografía en España ha participado en los congresos del grupo. Esa consolidación de dicha disciplina en nuestro país se ha visto expresada de diferentes maneras, pero siempre ha tenido un denominador común: su vinculación en mayor o menor grado con el grupo. El Grupo de Didáctica de la AGE y sus veinte congresos propios celebrados desde entonces (tabla 3)

2. En la presentación de su propia web (<<http://www.age-geografia.es/didacticageografia/index.php?m=1>>), se encuentra un resumen de la historia del grupo.

han permitido la promoción profesional de profesores universitarios —pero también de profesores de geografía en secundaria y primaria entregados a la innovación y a la investigación—, han constituido el marco conceptual de las tesis doctorales realizadas desde entonces, han permitido la difusión de proyectos de investigación y de recursos didácticos (entre ellos, los derivados del convenio con el IGN, *España a través de los mapas y Paisajes españoles*), han fomentado la participación del curso de verano en la Universidad Carlos III, etc. En definitiva, han dado solidez y estabilidad a la didáctica de la geografía, en niveles casi similares a los que hemos visto en el ámbito anglosajón.

Las actas de todos estos congresos, disponibles en la página web del grupo, constituyen, sin duda alguna, el principal corpus científico de la didáctica de la geografía en España, junto con los manuales de referencia (Marrón y Moreno, 1995; Souto, 1998; Comes, 1998; Sebastián y Tonda, 2017) y la revista *Didáctica Geográfica*. Gracias al impulso de la presidenta del Grupo que más tiempo ha ejercido en ese puesto, María Jesús Marrón, se decidió recuperar, en 1996, la revista *Didáctica Geográfica* en su segunda época, en este caso, dedicada monográficamente a su título. En este segundo periodo, se han publicado dieciocho números, con periodicidad prácticamente anual, por el esfuerzo decidido de la entonces presidenta del Grupo, pero también de sus sucesoras, María Luisa de Lázaro y Emilia Tonda. El balance de esta ingente producción científica, actas de congresos y revista, ya se ha realizado y a ella nos remitimos (Sebastián y Tonda, 2011; Sebastián y Tonda, 2012; Tonda y Sebastián, 2012; De Lázaro et al., 2013; Sebastián y Tonda, 2015; Jerez y Córdoba, 2015).

La segunda asociación, primera en el tiempo por su fundación en 1876, es la Real Sociedad Geográfica. Su vinculación con la didáctica de la geografía es menor, pero no por ello menos importante, debido a su proyección internacional (De Lázaro et al., 2014), por haber sido acreditada como centro de excelencia *Digital-earth.eu*, ya que es una de las entidades fundadoras de EUROGEO, así como por formar parte del Secretariado del Comité Español UGI (junto a la AGE) para preparar las aportaciones españolas ante los congresos internacionales que la UGI celebra cada cuatro años (tabla 1). Además, la Real Sociedad Geográfica edita anualmente el *Boletín de la Real Sociedad Geográfica*, la publicación decana de geografía en España, que incluye habitualmente trabajos de investigación en didáctica de la geografía.

Si se trasciende el mero ámbito de la geografía y se contempla la investigación en didáctica de las ciencias sociales, la Asociación Universitaria de Profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS) organiza anualmente los simposios internacionales de didáctica de las ciencias sociales. A pesar de tener un nombre similar, en el ámbito latinoamericano, estos han sido organizados por el grupo DHIGES de la Universidad de Barcelona y, recientemente, por la red de investigación Red 14, que también promueve los seminarios de investigación en enseñanza de las ciencias sociales. El grupo GREDICS de la Universidad Autónoma de Barcelona organiza anualmente las jornadas internacionales de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En todos y cada uno de estos eventos científicos, a pesar de la habitual preeminencia de

intervenciones relacionadas con la didáctica de la historia, se han presentado resultados de investigaciones relacionadas con la educación geográfica, como hemos podido comprobar en primera persona y como puede constatarse en las actas de los mismos, especialmente en las ediciones de los simposios de la AUPDCS.

En relación con las impresiones en formato de revista, hay dos opciones en España para publicar los trabajos de investigación en didáctica de la geografía. Primero, las revistas de didáctica de las ciencias sociales como *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales*, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* y *Con-Ciencia Social*, así como otras generalistas de ciencias de la educación y pedagogía. Segundo, las revistas de geografía, comenzando por las dos incluidas en JCR, el *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles* y *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. La propia plataforma de *Geocrítica* alberga otras dos revistas digitales que también incluyen regularmente, sobre todo la segunda, trabajos de investigación en didáctica: *Biblio3W: Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales* y *Ar@cne: Revista Electrónica de Recursos de Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*. Otras revistas, *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, han dedicado números monográficos a la enseñanza de la geografía (vol. 56 (2)), además del presente. *Estudios Geográficos* y *Anales de Geografía de la Universidad Complutense* son, entre otras, revistas que han publicado de forma poco habitual artículos de didáctica de la geografía.

En Cataluña, *Treballs de la Societat Catalana de Geografia* ha recogido algún trabajo esporádico de educación geográfica. No obstante, la página web de esta asociación científica (<<http://ensenyament-geografia.espais.iec.cat>>) ofrece una gran cantidad y calidad de recursos didácticos para la enseñanza del espacio geográfico.

7. Conclusiones

La primera conclusión que obtenemos de este análisis por la reciente producción científica en didáctica de la geografía es el incremento de la cantidad y de la diversidad de proyectos y publicaciones, libros, revistas científicas y recursos didácticos, como expresión del creciente interés por los temas educativos por parte de la comunidad de geógrafos. La dificultad que supone entender las complejas relaciones espaciales del mundo global actual y la revolución que han supuesto las tecnologías de la información geográfica o los nuevos paradigmas del aprendizaje —inteligencias múltiples, neuroeducación— han significado una revisión de los planteamientos establecidos sobre qué geografía enseñar y cómo enseñar geografía. La geografía se ha convertido así en una asignatura de creciente importancia en los sistemas educativos, por ofrecer conocimientos que sirven para descodificar las estructuras sociales, para desarrollar el pensamiento espacial y para contribuir a la adquisición de competencias ciudadanas.

A pesar de lo anterior, la geografía no siempre se ha visto reconocida en los currículos escolares, con más horas de clase de geografía por curso, o con

presencia obligatoria en todos los cursos de la enseñanza primaria y secundaria. Ello se debe, en parte, a que se sigue percibiendo la geografía como una disciplina académica que reproduce los conocimientos de la ciencia referente. Sin embargo, la investigación educativa ha demostrado que los contenidos geográficos han tenido mayor presencia en la docencia en el aula cuando se integran en asignaturas más generales —de ciencias sociales o *social studies*— o cuando se vinculan a asignaturas STEM para desarrollar habilidades tecnológicas con los sistemas de información geográfica. El ejemplo del *geospatial semester* es una buena prueba de ello. En definitiva, se ha producido una evidente disociación entre reconocimiento escolar de la geografía y consolidación del conocimiento científico geográfico-educativo.

No obstante, este incremento constante de producción científica en didáctica de la geografía ha trascendido el ámbito universitario y, debido a su propia naturaleza de conocimiento teórico-práctico, ha alcanzado una gran difusión entre el profesorado de educación primaria y especialmente entre el de secundaria. Las tres referencias citadas al inicio de 1965, 1982 y 1992 ya forman parte del subconsciente colectivo docente. Y la nueva Declaración de 2016 ya ha sido traducida al chino y al español, para llegar de forma más directa a muchos más profesores. Al menos tantos como son conocedores de las actividades de la propia Comisión de Educación Geográfica en referencia a dos iniciativas: una de mayor tradición y participación internacional, como es la Olimpiada Geográfica (iGEO), que se reproduce a escala nacional o local en muchos ámbitos, y otra, más puntual, como ha sido el reciente concurso de *storymaps* del Año Internacional para la Comprensión Global. Otros cientos de profesores de geografía en educación escolar participan año tras año en los tres eventos científicos citados, siempre abiertos a recibir comunicaciones y experiencias procedentes de estas «fuentes primarias» del conocimiento educativo geográfico: los congresos del National Council for Geographic Education, de la Geographical Association o del Grupo de Didáctica de la AGE.

Una cuarta conclusión reside en la indiscutible disimetría territorial en la producción de la didáctica de la geografía. El ámbito anglosajón (Estados Unidos, Reino Unido y Australia) produce la mayor parte de las publicaciones, en inglés, que no siempre son traducidas al español. Otros ámbitos geográficos como el sudeste asiático o el resto de países europeos participan en esta hegemonía de publicar en inglés. Sin embargo, las iniciativas descritas en España e Iberoamérica han situado a la lengua española como segunda productora mundial de trabajos científicos en didáctica geográfica.

Finalmente, en una lengua o en otra, resulta irrefutable la importancia de las sociedades geográficas —nacionales e internacionales—, así como las redes de profesorado de geografía. Sin ellas, sin sus congresos, sin sus actividades, sin sus debates internos, buena parte de la producción descrita no se habría producido. En resumen, el futuro de la geografía escolar, de la didáctica de la geografía, de la investigación educativa en geografía depende en buena medida del dinamismo de las sociedades geográficas analizadas. Por eso, su frenética

actividad nos permite afrontar con una cierta tranquilidad los retos que tiene ante sí la educación geográfica.

Referencias bibliográficas

- BAILEY, A. (1981). «La didáctica de la geografía: Diez años de evolución». *Geocrítica: Cuadernos Críticos de Geografía Humana*, 36, 1-26.
- BAKER, T.; BATTERSBY, S.; BEDNARZ, S.; BOZIN, A.; KOLVOORD, B.; MOORE, S.; SINTON, D. y UTTAL, D. (2015). «A Research Agenda for Geospatial Technologies and Learning». *Journal of Geography* [en línea], 114, 3.
<<https://doi.org/10.1080/00221341.2014.950684>>
- BEDNARZ, S. (2004). «Geographic information systems: A tool to support geography and environmental education?». *Geojournal* [en línea], 60, 191-199.
<<https://doi.org/10.1023/B:GEJO.0000033574.44345.c9>>
- BEDNARZ, S.; HEFFRON, S. y HUYNH, N. (eds.) (2013). *A road map for 21st century geography education*. Washington, DC: Association of American Geographers.
- BROOKS, C.; BUTT, G. y FARGHER, M. (eds.) (2017). *The Power of Geographical Thinking* [en línea]. Springer.
<<https://doi.org/10.1007/978-3-319-49986-4>>
- BUTT, G. (2015). *MasterClass in Geography Education*. Londres: Bloomsbury.
- CAPEL, H.; LUIS, A. y URTEAGA, L. (1984). *La geografía ante la reforma educativa: Geocrítica. Cuadernos Críticos de Geografía Humana*, 53, 1-79.
- CASTELLAR, S.; SOUZA, L. de y COPETTI, H. (2012). *Didática da Geografia: Aportes teóricos e metodológicos*. São Paulo: Xama Editora / Universidad de São Paulo.
- CATLING, S. y WILLY, T. (2009). *Teaching Primary Geography*. Exeter: Learning Matters.
- COMES, P. (1998). «El espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales». En: TREPAT, C. y COMES, P. *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Graó, 123-190.
- CONWAY, K. y ARAYA, F. (2011). «Discussing the Geography of Sustainable Development through an International Online Collaboration with Students in Chile and the USA». *Journal of Geography in Higher Education*, 35 (2), 265-279.
- DEMIRCI, A.; MIGUEL, R. de y BEDNARZ, S. (eds.) (2017). *Geography Education for Global Understanding*. Springer.
- DONERT, K. (ed.) (2010). *Using GeoInformation in European Geography Education*. Roma: IGU / Home of Geography.
- GERBER, R. (ed.) (2003). *International handbook on geographical education* [en línea]. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
<<https://doi.org/10.1007/978-94-017-1942-1>>.
- GERBER, R. y WILLIAMS, M. (2002). «An overview of research in geographical education». En: SMITH, M. *Aspects of Teaching Secondary Geography: Perspectives on practice* [en línea]. Londres: Routledge, 303-312.
<<https://doi.org/10.4324/9780203166116>>
- GERSMEHL, P. (2008). *Teaching Geography*. Londres: Guildford Press.
- GRAVES, N. (1982). *New Unesco Source Book for Geography Teaching*. Londres: Longman / UNESCO. Edición española: *Nuevo método para la enseñanza de la geografía*. Barcelona: Teide; París: UNESCO, 1989.
- HAUBRICH, H. (ed.) (1982). *International Focus on Geographical Education*. Braunschweig: Westermann.

- HEFFRON, S. y DOWNS, R. (eds.) (2012). *Geography for life: National geography standards*. Washington, DC: National Council for Geographic Education.
- HIGGITT, D.; DONERT, K.; HEALEY, M.; KLEIN, P.; SOLEM, M. y VAJOCZKI, S. (2008). «Developing and Enhancing International Collaborative Learning». *Journal of Geography in Higher Education* [en línea], 32 (1), 121-133.
<<https://doi.org/10.1080/03098260701731629>>
- HILL, A. (ed.) (1992). *International Perspectives on Geographic Education*. Boulder, CO: Center for Geographic Education. Department of Geography.
- KENT, W.; RAWLING, E. y ROBINSON, A. (eds.) (2004). *Geographical Education: Making Sense of a Shrinking World*. Glasgow: IGU-CGE British Sub-Committee.
- (2008). «The role of GIS in digital earth education». *International Journal of Digital Earth*, 1 (1), 326-346.
- KERSKI, J. (2016). *Interpreting Our World: 100 Discoveries That Revolutionized Geography* [en línea]. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
<<https://doi.org/10.1080/00221341.2017.1316300>>
- KULKE, E.; LENTZ, S. y WARDENGA, U. (2004). «Geography in Germany». *Belgeo: Revue Belge de Géographie* [en línea], 1, 81-95.
<<https://doi.org/10.4000/belgeo.10067>>
- JEKEL, T.; CAR., A.; STROBL, J. y GRIESEBNER, G. (2012). *GI_Forum 2012: Geovisualization, Society and Learning*. Berlín: Wichmann.
- JEREZ, O. y CÓRDOBA, M. (2015). «La producción científica sobre didáctica de la geografía en España y su difusión en el siglo XX». En: SEBASTIA, R. y TONDA, E. (eds.). *Investigar para innovar en la enseñanza de la Geografía*. Alicante: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles, 759-780.
- LAMBERT, D. y MORGAN, J. (2010). *Teaching geography 11-18: A conceptual approach*. Maidenhead: Open University Press.
- LAMBERT, D. y JONES., M. (eds.) (2013). *Debates in geography education*. Londres: Routledge.
- LÁZARO, M.L. de (2013). «EUROGEO: Una asociación europea enfocada a la investigación y a impulsar una docencia innovadora, que hoy marca el futuro de la Geografía en Europa». *Estudios Geográficos* [en línea], LXXIV (275), 715-727.
<<https://doi.org/10.3989/estgeogr.201326>>
- LÁZARO, M.L. de; MIGUEL, M.L. de y GONZÁLEZ, M.J. (2014). «Real Sociedad Geográfica: An european digital-earth excellence centre: a network for informal learning processes». En: *Iceri, 2014 Abstracts*. Sevilla: IATED Academy, 1024-1025.
- LÁZARO, M.L. de; SEBASTIÁ, R.; TONDA, E.; MARRÓN, M.J. y GONZÁLEZ, J.L. (2013). «Grupo de Didáctica de la Geografía». En: LASANTA, T. y MARTIN, J. (eds.). *La investigación geográfica en España (1990-2012)*. Madrid: AGE-IPE.
- LIDSTONE J. y WILLIAMS, M. (eds.) (2006). *Geographical Education in a Changing World: Past Experience, Current Trends and Future Challenges*. Dordrecht: Springer.
- LORDA, M. y PRIETO, M. (2016) (eds.). *Didáctica de la Geografía: Debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación docente*. Bahía Blanca: Edi-UNS.
- MARRÓN, M.J. y MORENO, A. (1995). *Enseñar geografía: De la teoría a la práctica*. Madrid: Síntesis.
- MARSDEN, W. (ed.) (1984). *Teacher Education Models in Geography: An International Comparison*. Kalamazoo: Western Michigan University Press.
- MÉVEL, Y. y TUTIAUX-GUILLON, N. (2013). *Didactique et enseignement de l'Histoire-Géographie au Collège et au Lycée*. París: Éditions Publibook Université.

- MIGUEL, R. de (2016). «Pensamiento espacial y conocimiento geográfico en los nuevos estilos de aprendizaje». En: IGLESIAS, R. et al. (eds.). *Nativos digitales y geografía en el siglo XXI: Educación geográfica y estilos de aprendizaje*. Sevilla: Asociación de Geógrafos Españoles / Universidad Pablo de Olavide de Alicante, 11-39.
- MIGUEL, R. de; CLAUDINO, S. y SOUTO, X.M. (2016a). «La utopía de la educación geográfica en las declaraciones internacionales de la UGI». En: BENACH, N. et al. (eds.). *Las utopías y la construcción de la sociedad del futuro*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- MIGUEL, R. de y DONERT, K. (eds.) (2014). *Innovative learning Geography in Europe: New challenges for the 21st Century*. Newcastle: Cambridge Scholar Publishing.
- MIGUEL, R. de y LÁZARO, M.L. de (2016). «Educating geographers in Spain: Geography teaching renewal by implementing the European Higher Education Area». *Journal of Geography in Higher Education*, 40 (2), 267-283.
- MIGUEL, R. de; LÁZARO, M.L. de; VELILLA, J.; BUZO, I. y GUALLART, C. (2016b). «Atlas Digital Escolar: Internet, geografía y educación». *Ar@cne: Revista Electrónica de Recursos de Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales* [en línea], 212. <<http://www.ub.edu/geocrit/ aracne.htm>>.
- MIGUEL, R. de y SCHEE, J. van der (2015). «Declaración Internacional sobre Investigación en Educación Geográfica». *Didáctica Geográfica*, 15, 195-200.
- MILSON, A.; DEMIRCI, A. y KERSKI, J. (eds.) (2012). *International Perspectives on Teaching and Learning with GIS in Secondary Schools* [en línea]. Dordrecht: Springer. <<https://doi.org/10.1007/978-94-007-2120-3>>
- MUÑIZ, O.; DEMIRCI, A. y VAN DER SCHEE, J. (eds.) (2015). *Geospatial Technologies and Geography Education in a Changing World*. Tokyo: Springer.
- MUÑIZ, O.; SOLEM, M. y BOEHM, R. (eds.) (2016). *Learning progressions in Geography Education*. Springer.
- NATIONAL RESEARCH COUNCIL (2006). *Learning to think spatially: GIS as a support system in the K-12 curriculum*. Washington, DC: The National Academies Press.
- PUERNELL, K.; LIDSTONE, J. y HODGSON, S. (eds.) (2006). *Changes in Geographical Education: Past, Present, and Future*. Proceedings of the IGU-CGE Symposium. Brisbane: Royal Geographical Society of Queensland.
- REINFRIED, S.; SCHLEICHER, Y. y REMPFLER, A. (eds.) (2007). *Geographical Views on Education for Sustainable Development*. Proceedings of the Lucerne-Symposium. Lucerne: IGU-CGE.
- ROBERTS, M. (2013). *Geography through Enquiry: Approaches to teaching and learning in the secondary school*. Sheffield: Geographical Association.
- ROBIC, M. y ROSEMBERG, M. (eds.) (2016). *Géographie aujourd'hui: Enseigner la géographie au collège et au lycée*. Paris: Adpat Editions.
- SCHMEINCK, D. (ed.) (2009). *Teaching in and for Europe*. Berlín: Mech und Buch.
- SEBASTIÁ, R. y TONDA, E. (2011). «Características y evolución de la revista didáctica geográfica». *Didáctica Geográfica*, 12, 19-48.
- (2012). «Diez años de didáctica de la geografía a través de los congresos nacionales del Grupo de Didáctica de la Geografía (2000-2010)». En: MIGUEL, R. de; LÁZARO, M.L. de y MARRÓN, M.J. (eds.). *La educación geográfica digital*. Zaragoza: Asociación de Geógrafos Españoles. Grupo de Didáctica de la Geografía, 59-72.
- (2015). «Difusión de la investigación e innovación en la revista *Didáctica Geográfica*». En: SEBASTIÁ, R. y TONDA, E. (eds.). *Investigar para innovar en la enseñanza de la geografía*. Alicante: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles, 817-828.

- (eds.) (2017). *Enseñanza y aprendizaje de la geografía para el siglo XXI*. Alicante: Universidad de Alicante.
- SOUTO, X. (1998). *Didáctica de la geografía: Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Serbal.
- SOUTO, X. y FITA, S. (2014). «Las diferencias sociales y la cultura escolar: El Geoforo Iberoamericano en 2014». *Biblio 3W: Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales* [en línea], XIX, 1105. <<http://www.ub.edu/geocrit/bw-ig.htm>>.
- STANDISH, A. (2012). *The False Promise of Global Learning: Why Education Needs Boundaries*. Londres: Continuum.
- STOLTMAN, J. (1976). *International Research in Geographical Education*. Kalamazoo: Western Michigan University Department of Geography.
- STOLTMAN, J. y LIDSTONE, J. (2017). «The End of the Beginning: The emerging role of International Research in Geographical and Environmental Education (IRGEE)». *International Research in Geographical and Environmental Education* [en línea], 26 (1), 87-90. <<https://doi.org/10.1080/10382046.2017.1295580>>
- TONDA, E. y SEBASTIA, R. (2012). «Diez años de didáctica de la geografía a través de los congresos nacionales del Grupo de Didáctica de la Geografía (1988-1998)». En: MIGUEL, R. de; LÁZARO, M.L. de y MARRÓN, M.J. (eds.). *La educación geográfica digital*. Zaragoza: Asociación de Geógrafos Españoles. Grupo de Didáctica de la Geografía, 93-106.
- TOVAR, S.; RUIZ, M. y PLANS, P. (1980). «Bibliografía española de Didáctica Geográfica». *Didáctica Geográfica*, 5, 27-74.
- UNESCO (1965). *Unesco Source Book for Geography Teaching*. Londres: Longman-UNESCO. Edición española: Método para la enseñanza de la geografía. Barcelona / París: Teide / UNESCO, 1966.
- WHEWELL, C.; BROOKS, C.; BUTT, G y THURSTON, A. (2011). *Curriculum making in Geography*. Londres: Institute of Education / IGU-CGE.
- ZADROZNY, J.; MCCLURE, C.; LEE, J. y JO, I. (2016). «Designs, Techniques, and Reporting Strategies in Geography Education: A Review of Research Methods». *Review of International Geographical Education Online*, 6 (3), 216-233.

Darreres aportacions en l'ensenyament de la geografia a Catalunya i a Espanya

Rosa Maria Medir Huerta
Salvador Calabuig Serra

Universitat de Girona. Institut de Recerca Educativa
rosa.medir@udg.edu
salvador.calabuig@udg.edu



Rebut: juny de 2017
Acceptat: juliol de 2017

Resum

Aquest article té com a finalitat realitzar una cartografia de les aportacions principals que s'han fet en els darrers anys, a Catalunya i a Espanya, sobre la recerca de l'ensenyament de la geografia. Es tracta d'un estudi d'anàlisi documental que s'ha centrat en les revistes científiques principals sobre ensenyament i aprenentatge de la geografia. També s'hi han analitzat les publicacions derivades dels congressos i de les trobades de la Secció de Didàctica de la Geografia de l'Associació de Geògrafs Espanyols (AGE). Els principals camps de recerca tractats inclouen la presència de la geografia al currículum escolar; l'ensenyament competencial; l'educació per la sostenibilitat i altres desafiaments, i l'ús de la tecnologia. L'article acaba amb una reflexió sobre cap a on es dirigeix la docència de la geografia del futur.

Paraules clau: ensenyament de la geografia; recerca educativa; innovació pedagògica; didàctica de les ciències socials; currículum

Resumen. *Últimas aportaciones en la enseñanza de la geografía en Cataluña y España*

Este artículo tiene como finalidad realizar una cartografía de las principales aportaciones que se han llevado a cabo, en Cataluña y en España, acerca de la enseñanza de la geografía. Se trata de una investigación de análisis documental que se ha centrado en la revisión de las principales revistas científicas que tratan la enseñanza y el aprendizaje de la geografía. También se han analizado las contribuciones en publicaciones derivadas de congresos y encuentros organizados por la Sección de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles (AGE). Los principales campos de investigación que se abordan son: la presencia de la geografía en el currículo escolar; la enseñanza competencial; la educación para la sostenibilidad y los desafíos sociales y territoriales, y el uso de la tecnología. El artículo acaba con una reflexión acerca de hacia dónde va la enseñanza de la geografía en el futuro.

Palabras clave: enseñanza de la geografía; investigación educativa; innovación pedagógica; didáctica de las ciencias sociales; currículo

Résumé. *L'enseignement de la géographie en Catalogne et en Espagne: quelques recherches actuelles*

Cet article propose une description des principales contributions à l'enseignement de la géographie réalisées en Catalogne et en Espagne pendant ces dernières années. Il s'agit d'une recherche documentaire focalisée sur la révision des principales revues scientifiques espagnoles relatives à l'enseignement et l'apprentissage de la géographie, ainsi que de publications issues de congrès et de séminaires organisés par la section géographie d'AGE. Les principaux domaines de recherche qui y sont abordés sont: la présence de la géographie dans les programmes scolaires, l'enseignement des compétences, l'éducation pour le développement durable, les défis sociaux et territoriaux ainsi que l'utilisation de la technologie. L'article se termine par une réflexion sur le futur de ces enseignements.

Mots-clés: Didactique de la Géographie; enseignement et apprentissage de la géographie; recherche documentaire; programmes scolaires

Abstract. *Geography education in Catalonia and Spain: Some current research*

This aim of this paper is to present the main contributions on geography education over the last decade in Catalonia and Spain. This research employs a documentary analysis methodology using data contained in articles of the main Spanish geography education journals and conference proceedings of the Spanish Geography Association (AGE). The paper is divided into sections according to the fields of research on which the current debates in geography education are centred, including the place of geography in the Spanish curriculum, the competence learning approach, education for sustainability and the use of technology. The authors conclude the review with a final reflection on future directions for geography education.

Keywords: geography education; educational research; innovation in education; social studies education; curriculum

Sumari

- | | |
|---|--|
| 1. Introducció: objectiu i metodologia de la recerca | 4. L'ensenyament de la geografia davant del repte de l'educació per la sostenibilitat i altres desafiaments socials i territorials |
| 2. El currículum escolar i la presència de la geografia | 5. La tecnologia en l'ensenyament de la geografia |
| 3. Per un ensenyament competencial de la didàctica de les ciències socials i, per tant, de la geografia | 6. Conclusions: cap on va l'ensenyament de la geografia? Cap on ha d'anar? |
| | Referències bibliogràfiques |

1. Introducció: objectiu i metodologia de la recerca

El desenvolupament tecnològic, la reorganització geopolítica, la crisi econòmica i els canvis socials del segle XXI han reobert el debat sobre quina geografia cal treballar a les escoles i als instituts, així com de quina manera es pot repensar el procés d'ensenyament i aprenentatge.

L'objectiu del present article és mostrar els debats principals que han tingut lloc sobre aquesta qüestió, a més de les aportacions que hem trobat més significatives i que han estat generades en els diferents camps de recerca de l'ensenyament de la geografia. La investigació segueix una metodologia d'anàlisi documental. Els documents o les fonts principals que s'hi han utilitzat inclouen tres de les principals revistes dedicades a l'ensenyament de la geografia i les ciències socials a Espanya: *Iber*, *Didáctica Geográfica* i *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. També s'hi han tingut en compte unes altres publicacions, com ara les editades per la Secció de Didàctica de la Geografia de l'Associació de Geògrafs Espanyols com a resultat d'alguns congressos realitzats. L'anàlisi se centra en la darrera dècada, és a dir, la que va de l'any 2008 al 2017.

Diversos autors, per exemple: Gerber (2001), Roberts (2006) i Granados Sánchez (2010a), classifiquen l'ensenyament de la geografia en diferents camps de recerca, però, en el nostre treball, hem elaborat la nostra pròpia classificació en base als resultats obtinguts, és a dir, a partir de delimitar els principals centres d'interès i tenint en compte el volum de literatura existent. Així, ens centrarem en el paper de la geografia al currículum d'educació primària i secundària a Catalunya i en el que comporta el desafiament d'ensenyar per competències. També mostrarem com la sostenibilitat i altres desafiaments socials estan exercint un fort impacte en les temàtiques que es tracten en aquesta àrea i com les tecnologies digitals estan transformant, en molts casos, l'ensenyament de la geografia.

2. El currículum escolar i la presència de la geografia

Els geògrafs que es dediquen a la docència i, en particular, aquells que treballen en la didàctica de la geografia i en la didàctica de les ciències socials, solen explicar, a l'inici de les seves classes, que la geografia és una disciplina de síntesi amb una llarga presència a l'ensenyament i a les aules des que l'escola va prendre forma al llarg de la societat preindustrial i postindustrial. Si bé aquesta afirmació pot ser considerada certa, un estudi detallat de la història de la presència de la geografia al currículum acadèmic ens pot aportar diferències notables en èpoques diferents, en funció de les lleis educatives que han emmarcat la tasca del professorat a les aules. La geografia escolar ha estat explorada, per tant, al llarg de la història per autors com ara Melcón (1989a, 1989b, 1995), Luis i Romero (2007) i Souto (2012). Prenent en consideració les seves aportacions, ens adonem dels canvis lògics —en un sentit cronològic i disciplinari— de la presència d'aquesta àrea al currículum escolar.

Ens interessa ser conscients de quina geografia és present avui en els documents oficials curriculars. En el cas espanyol, ens referim a la Llei Orgànica 8/2013

per a la millora de la qualitat educativa (LOMCE) i als decrets curriculars que se'n deriven: el Reial Decret 126/2014, de 28 de febrer, pel qual s'estableix el currículum bàsic de l'educació primària i el Reial Decret 1105/2014, de 26 de desembre, pel qual s'estableix el currículum bàsic de l'educació secundària obligatòria i del batxillerat. En l'àmbit de Catalunya, però, el currículum vigent és el que es regeix pels tres decrets corresponents, dos dels quals estan adaptats als mandats de la LOMCE (el de primària i el de la secundària obligatòria), i el tercer (el del batxillerat) avui encara es regeix pel decret de 2008, per tant, va ser promulgat abans de la LOMCE. Es tracta de les disposicions següents: per a primària, el Decret 119/2015, de 23 de juny; per a l'educació secundària obligatòria, el Decret 187/2015, de 25 d'agost, i per al batxillerat, de moment encara, el Decret 142/2008, de 15 de juliol.

Començant per l'educació primària i en un sentit ampli, els canvis d'ubicació dels coneixements que es puguin considerar de geografia han estat importants. En primer lloc, la LOMCE ha fet desaparèixer l'àrea dita *coneixement del medi natural, social i cultural* (que ha estat vigent aproximadament al llarg d'uns vint-i-cinc anys), no pas per configurar dues àrees de coneixement, sinó dues assignatures: ciències socials i ciències de la naturalesa. Aquest canvi inicial ja ha estat posat en qüestió per diversos professionals, al mateix temps que n'hi ha hagut uns altres que han considerat que constitueix una oportunitat millor per potenciar i revitalitzar les potencialitats dels conceptes didàctics d'espai i de temps. Entre els primers, destaca l'opinió contrària de l'Associació Universitària del Professorat en Didàctica de les Ciències Socials, que agrupa la majoria de docents universitaris de l'Estat espanyol en aquesta àrea de coneixement. A la declaració de l'any 2014, hi expressen el següent:

[...] manifestamos nuestro desacuerdo con la LOMCE y el currículum diseñado para su desarrollo. En primer lugar, porque se han obviado los resultados de la investigación didáctica más reciente, que apuesta por un currículum globalizado, para retroceder cuarenta años atrás e implantar contenidos sociales disciplinares desde la educación primaria, de corte positivista, y ajenos a la complejidad religiosa, étnica, cultural y sexual del mundo actual. (AUPCS, 2014)

Entre els defensors d'aquest canvi, que ja s'havia anunciat en una llei anterior que no es va arribar a implantar a l'educació primària (ens referim a la Llei Orgànica 830/2003, de qualitat de l'educació, LOCE), podem citar la veu acreditada de M.J. Marrón Gaite, qui sempre ha defensat la separació de les dues àrees de coneixement en socials i naturals amb l'argumentació següent:

[...] desaparece la ambigüedad que ha caracterizado a esta área en el anterior currículo, en la que cabía todo y no se concretaba nada, lo que provocaba no pocas veces el desconcierto del profesorado y, sobre todo, el desquite de los alumnos, que habían convertido al «cono», como con frecuencia denominan al área, en una especie de cajón de sastre, sin referentes científicos claros en que apoyarse. (Marrón, 2003: 269)

El debat entre aquestes dues posicions és obert des de fa temps i no s'ha recollit cap opinió unànime entre el professorat, ni en un sentit ni en l'altre. Les evidències recollides de la seva opinió, si bé sembla que es decantin cap a la preferència d'una àrea única, no arriben a cap consens en referència a les argumentacions ni sembla que s'acostin a la millora de les competències específiques (competències científiques i competència social i ciutadana). La conclusió a la qual s'arriba és que el canvi de denominació de l'àrea és un factor més d'indefinició de la matèria que cal impartir (De Miguel, 2014).

En aquest nou currículum de «ciències socials» com a assignatura, hi trobem quatre blocs de coneixement: continguts comuns, el món on vivim, viure en societat i les petjades en el temps. La presència de la geografia és evident en el segon i en el tercer blocs. En el del món on vivim, quasi tots els continguts desglossats formen part de la geografia física, i el bloc de viure en societat reuneix els continguts més típics de la geografia humana, amb algunes referències que podríem fer derivar directament de l'economia i de les ciències polítiques.

Aquest currículum de caire estatal ha de ser desenvolupat a cada comunitat autònoma. Aquí trobem una varietat ingent de propostes, que no és objecte d'aquest article i que ens remetem al millor estudi comparatiu localitzat, amb una conclusió interessant: la major part dels currículums autonòmics són d'un detall i d'una extensió exagerada, ben diferent de la majoria de currículums de molts països europeus, amb desenvolupaments acadèmics molt més curts que propicien l'autonomia, la creativitat, la llibertat dels equips docents i, en definitiva, la innovació pedagògica (De Miguel, 2014).

A Catalunya, en conflicte permanent amb l'Administració educativa estatal, el currículum de primària es va detallar molt més tard que a la resta de comunitats autònomes: a finals de juny de 2015. Davant la confrontació entre una o dues àrees, el currículum català segueix utilitzant la nomenclatura de *coneixement del medi* (el cita com a àmbit), defineix una sola àrea anomenada *coneixement del medi natural i coneixement del medi social i cultural*, però es veu obligat a detallar continguts específics per separat i per nivells o cicles. A tots els cursos, els continguts geogràfics fan referència «al món que ens envolta» i a «persones, cultures i societats». La relació és detallada i hi podem trobar continguts de geografia física i humana, adaptats sempre amb frases possibles d'ajustar als aprenentatges necessaris per als nens i les nenes dels 6 als 12 anys.

Ara bé, el desplegament curricular a Catalunya és organitzat a partir de les competències definides. Així, es pretén que el professorat segueixi la mateixa línia en les seves programacions d'aula, considerades, avui en dia, més importants que la relació de continguts. La nostra experiència ens indica que la tasca ha esdevingut molt més complicada per al professorat, que es troba perdut a causa d'una nomenclatura cada vegada més àmplia i amb una incertesa constant de si les seves classes habituals són lluny o a prop dels requeriments competencials dels documents oficials.

Si llegim en clau geogràfica les tretze competències definides, i encara més enllà, si les llegim en clau de ciències socials, considerem que són les vuit següents les que s'adeqüen a les temàtiques de la geografia:

1. Competència 1: plantejar-se preguntes sobre el medi, utilitzar estratègies de cerca de dades i analitzar resultats per trobar-hi respostes.
2. Competència 2: interpretar el present a partir de l'anàlisi dels canvis i de les continuïtats al llarg del temps, per comprendre la societat en què vivim.
3. Competència 3: interpretar l'espai a partir dels elements del territori i de les seves representacions per situar-s'hi i desplaçar-s'hi.
4. Competència 4: analitzar paisatges i ecosistemes atenent els factors socials i naturals que els configuren, a fi de valorar les actuacions que els afecten.
5. Competència 5: avaluar problemes socials rellevants interpretant-ne les causes i les conseqüències per plantejar propostes de futur.
6. Competència 11: adoptar hàbits sobre l'adquisició i l'ús de béns i serveis, amb coneixements científics i socials per esdevenir un consumidor responsable.
7. Competència 12: participar en la vida col·lectiva a partir de valors democràtics, per millorar la convivència i per afavorir un entorn més just i solidari.
8. Competència 13: valorar el sistema democràtic partint del coneixement dels sistemes polítics per esdevenir futurs ciutadans crítics.

A l'etapa de l'educació secundària obligatòria, la LOMCE estableix dos cicles (el primer cicle, de primer a tercer, i el segon cicle, el quart curs, amb dues modalitats). La geografia i la història com a assignatura és una matèria del bloc d'assignatures troncal a tots els cursos de l'ESO. Per al primer cicle, s'estableixen tres blocs de continguts: el medi físic, l'espai humà i la història. Per al segon cicle (quart d'ESO), s'estableixen deu blocs, dels quals només els dos finals podem relacionar amb la geografia (la revolució tecnològica i la globalització, i la relació entre el passat, el present i el futur a través de la història i la geografia). Els continguts estan estructurats segons la clàssica i enciclopèdica divisió entre geografia física i geografia humana. Els qui els han analitzat, valorat i comparat amb altres currículums europeus (De Miguel, 2016) denuncien que no hem sortit d'una geografia memorística; que els continguts esmentats són sempre conceptuals i que els procedimentals i actitudinals es troben només en els criteris d'avaluació; que no propicia l'anàlisi espacial dels fenòmens geogràfics complexos; que no hi apareix res sobre la tecnologia geoespacial, la geoinformació ni la geomèdia, i que, per tant, la idea potent i emergent en d'altres països de la ciutadania espacial hi és inexistent.

Igualment, les comunitats autònomes tenen la responsabilitat de desplegar aquest currículum, detallant-ne més els continguts, els criteris d'avaluació i les competències, així com fixar la distribució horària del conjunt d'assignatures d'ESO i de batxillerat. Els problemes són tan importants o més que al currículum de primària, i estem d'acord a afirmar que mai com ara la prescripció del pla d'estudis havia estat tan condicionada per l'orientació política (De Miguel, 2016).

A Catalunya, s'hi han especificat competències, continguts i criteris d'avaluació. Són tretze competències de l'àrea anomenada *ciències socials: geografia*

i història, de les quals tres són clarament geogràfiques i tres més formen la dimensió ciutadana. Les tres competències geogràfiques són les següents:

1. Competència 5: explicar les interrelacions entre els elements de l'espai geogràfic, per gestionar les activitats humanes en el territori amb criteris de sostenibilitat.
2. Competència 6: aplicar els procediments de l'anàlisi geogràfica a partir de la cerca i l'anàlisi de diverses fonts, per interpretar l'espai i prendre decisions.
3. Competència 7: analitzar diferents models d'organització política, econòmica i territorial, com també les desigualtats que generen, per valorar com afecten la vida de les persones i fer propostes d'actuació.

Els continguts que hi apareixen esmentats tracten sobre els aspectes següents: a primer curs, el medi físic, des de l'àmbit mundial fins al de Catalunya; a segon curs, l'ocupació del territori: població i societat; a tercer curs, l'activitat econòmica i l'organització política, i a quart curs, el món actual i la globalització.

A l'etapa de batxillerat, encara avui, segueix vigent el currículum de 2008 (per tant, no està adaptat a la LOMCE), amb una assignatura anual de geografia a la modalitat d'humanitats i ciències socials.

Els experts provinents de l'àmbit de la geografia opinen que aquesta matèria ha perdut pes constantment en relació amb la història, que el currículum no té una bona consistència ni cap justificació epistemològica i que no propicia en absolut la innovació pedagògica (De Miguel, 2016).

En aquest context curricular, dubtós i incòmode sovint per al professorat, veurem que les aportacions innovadores abracen tots els camps de la geografia, encara que en fem una selecció en aquest article, en funció del que els autors considerem com a més representatiu de l'actualitat geogràfica i docent alhora.

3. Per un ensenyament competencial de la didàctica de les ciències socials i, per tant, de la geografia

En l'actualitat, i des d'aproximadament l'any 2006, la normativa educativa ha incorporat una nova perspectiva basada en el desenvolupament de competències. Si bé la formulació de competències bàsiques té el seu origen en un model capitalista neoliberal promogut per organitzacions internacionals com ara l'OCDE, la UE i el Banc Mundial, cal reconèixer que les lleis educatives de diversos països, i també les d'Espanya, han incorporat perspectives integradores i humanistes —com ara la ciutadania activa— a les idees economicistes, competitives i de cultura de la responsabilitat d'aprendre de forma totalment individual que provenen dels orígens esmentats (López Facal, 2013).

Considerant una persona competent aquella que sap aportar solucions intel·ligents als problemes que li presenta la vida, per la qual cosa necessita recórrer als seus coneixements, com també a tècniques i a estratègies diverses, creiem que la geografia ha de ser una de les matèries més idònies per formar

ciutadans més competents en un sentit social i crític, no solament atenent el punt de vista econòmic. Els coneixements socials que aporta la geografia esdevenen imprescindibles per formar aquest tipus de ciutadans. Tenint en compte això, recollim algunes aportacions d'autors nacionals que van clarament en aquesta direcció.

El treball d'Olga Moreno i Francisco Garcia (2013) ens exposa com tres experiències educatives desenvolupades a Andalusia constitueixen bases segures per al desenvolupament d'una ciutadania planetària, considerant-la, aquesta, com una de les competències bàsiques que cal formar durant l'escolaritat. Els autors reconeixen el següent:

[...] la geografía, dentro de las ciencias sociales, constituye un campo de referencia fundamental por cuanto aborda los problemas desde la dimensión espacial, permitiendo tanto ese abordaje de los mismos en diferentes escalas como el análisis de las interacciones entre los problemas socio-ambientales y el entorno en el que se generan y manifiestan. (Moreno i Garcia, 2013: 10)

Podem recórrer a exemples concrets de desenvolupament de classes de geografia als cursos d'ESO que compleixen, donen força i concreten la competència social i ciutadana, com els que presenta María Blay (2013); podem comprovar com hi ha continguts geogràfics tan genuïns com l'observació de paisatges de l'entorn, l'estudi de la població local o com el món global dins del món local s'adeqüen totalment al desenvolupament de la competència social i ciutadana (a més d'altres). Especialment detallada és la proposta per a l'estudi de la ciutat que van elaborar a tercer d'ESO des de l'Aragó a l'inici dels anys de la instauració de les competències. Es tracta de l'aportació de Javier Velilla (2007), portada a terme en un IES de Saragossa. En referència al nivell de batxillerat, destaquem la proposta de Xosé Carlos Macía (2013), que planteja treballar amb la cartografia de la Unió Europea en l'ensenyament de la geografia.

Per l'antiguitat i la continuïtat que presenta, no podem deixar d'esmentar el projecte *Gea-Clío* (amb més de vint anys d'existència), dut a terme per un grup de professorat de nivells educatius diferents de la Comunitat Valenciana que ha treballat sempre l'ensenyament de la geografia a favor d'una formació ciutadana, situant-se, això sí, en la consecució d'objectius socials i prenent, per tant, la visió competencial que possibilita aquesta línia, no pas la que porta a la competitivitat i l'individualisme. Els llibres de text i els materials per al professorat publicats per aquest grup busquen fer palesa la necessitat de relacionar les activitats didàctiques amb els problemes socials i ambientals percebuts per la ciutadania (Souto, 2011).

Aprendre de forma competencial va associat a una reforma metodològica que els docents han de voler portar a la pràctica. N'assenyalem aquí un dels mètodes més coneguts, com a mínim en teoria, si bé sovint ha estat portat a la pràctica de manera parcial. Ens referim a l'aprenentatge cooperatiu, i escollim l'aportació de Federico Prieto (2012) com un exemple complet d'aprenentatge cooperatiu formal, un model que aporta valors socials nous (solidaritat, respecte

a la diversitat, cooperació, participació, responsabilitat, etc.) que són bons per als adolescents.

Amb una relació idònia amb la geografia, ens hem de fer ressò del mètode d'aprenentatge basat en projectes (ABP), estratègia metodològica que promou una actuació activa per part dels estudiants. Basant-se en el treball cooperatiu, la recerca d'informació i la presentació i la difusió dels treballs elaborats, posa l'èmfasi en l'alumnat, a qui concedeix l'autonomia i la capacitat de decisió, i se situa el docent en el lloc de guia i d'acompanyant. Els antecedents de l'ABP se situen a finals del segle XIX i principis del XX, dins l'Escola Nova i de la mà dels pedagogs Dewey i Kilpatrick, com tantes altres «innovacions» d'avui, que les trobem ja en èpoques ben remotes però que no s'han generalitzat en els sistemes educatius. Val la pena recórrer a l'article de Mercedes de la Calle (2016) per situar-nos correctament en aquesta metodologia dins de la geografia.

Com no pot ser d'altra manera, la geografia s'ha associat a la tecnologia. Cal parlar esment al fet que, en els darrers anys, l'explosió de nous recursos vinculats a la informació geogràfica ha estat espectacular. La geoinformació, en la qual participa amb generositat l'alumnat de secundària, és fonamental per adquirir la competència d'aprendre a aprendre, la més relacionada amb l'aprenentatge autònom i l'ensenyament actiu. Rafael de Miguel (2013) ens explica com l'ús de la geoinformació contribueix a promoure l'aprenentatge per descobriment, la competència d'un pensament espacial i la competència per a una ciutadania espacial. Per aquest autor:

[...] la competencia en ciudadanía espacial significa preparar al alumno para la vida adulta en todos sus aspectos: para dominar tecnologías que puede acabar utilizando en su vida diaria o en su trabajo, para aprender a utilizar y compartir información geográfica digital, pero sobre todo para que ésta contribuya a la adquisición de responsabilidades y de la ciudadanía activa, que se traduzcan en acciones positivas sobre el territorio. (De Miguel, 2013: 31)

4. L'ensenyament de la geografia davant del repte de l'educació per la sostenibilitat i altres desafiaments socials i territorials

La sostenibilització del currículum de geografia a l'educació secundària ha estat àmpliament treballat per Jesús Granados Sánchez (2010a, 2010b, 2011). A la seva tesi doctoral (Granados Sánchez, 2010b), hi desenvolupa un marc teòric ampli que fonamenta una proposta de model sobre com es pot reorientar l'ensenyament de la geografia per educar per al desenvolupament sostenible i ho contextualitza a l'ESO a Catalunya. Així, explora el significat del concepte de desenvolupament sostenible, defineix què s'entén per educació per la sostenibilitat i es planteja uns criteris sobre què i com cal ensenyar geografia per fer adquirir les competències geogràfiques que estima que són necessàries per viure de forma sostenible. El model resultant planteja criteris o recomanacions per definir finalitats i competències, seleccionar continguts, tractar l'espai i l'escala geogràfica i analitzar quin model d'ensenyament-aprenentatge cal escollir. La

suma de tots aquests criteris i recomanacions intenta fer que l'ensenyament de la geografia per la sostenibilitat promogui un pensament sistèmic i complex. El coneixement rellevant que suggereix l'estructura a partir dels conceptes clau de la geografia (natura-cultura, espai, escala, canvi i evolució, i consciència social (agència- estructura)) i dels conceptes clau de l'educació per la sostenibilitat (interdependència, escala geogràfica i relacions d'escala, context, canvi, democràcia, organització social, governança, ciutadania, realització humana, benestar, diversitat, risc, incertesa, principi de precaució, impacte, conflicte, perspectiva temporal i projecció). La metodologia d'ensenyament-aprenentatge que desenvolupa se centra en l'aprenentatge participatiu per assolir l'acció responsable i de servei, el qual ha de promoure l'acció cooperativa, el treball de camp, l'ús de les noves tecnologies i la interdisciplinarietat.

Durant els darrers deu anys, hem viscut un temps de crisi econòmica forta, al llarg de la qual el professorat de geografia s'ha plantejat també com l'ensenyament de la seva matèria s'havia d'adaptar a aquests temps i com podia contribuir a facilitar una millora social mitjançant la formació de ciutadans crítics. No és una novetat per a la geografia, molts autors ho recollien també en èpoques de bonança econòmica, però, en els temps presents, aquesta necessitat esdevé més palesa. Els docents es plantegen quins continguts de geografia cal seleccionar d'acord amb l'evolució de la pròpia ciència i en relació amb les necessitats socials (De la Calle, 2012). De quina manera es pot fer entrar la crisi econòmica a les aules com un contingut propi de la geografia i de la història és la proposta de Souto i López Facal (2016), els quals ens descriuen unes pautes d'actuació per al professorat. D'altra banda, Buzo (2016) ens explica l'ús de determinats materials i recursos, a més d'utilitzar les xarxes socials i la cartografia territorial de les desigualtats, tot plegat per treballar la crisi econòmica a les aules de secundària i de batxillerat. També, en referència a la crisi, Martínez (2016) ens planteja una proposta de programació completa. Opina que estudiar la crisi econòmica i explicar-la als adolescents és una decisió per part del professorat que fuig de les explicacions positivistes dels llibres de text i pren la responsabilitat de mostrar que no hi ha interpretacions úniques de la situació econòmica i que les qüestions socials són complexes, però no inexplicables.

Un dels punts d'acord és, sens dubte, que ens trobem en un món global i, per tant, que cal combinar escales geogràfiques. En aquest sentit, Batllori (2011) planteja la metodologia de combinar la gran escala amb l'escala petita, ja que proporciona una visió més complexa de la realitat, amb aplicació a l'etapa de primària i a la de secundària.

Igualment, en aquests anys, es reforça l'atenció que es presta a les temàtiques derivades dels processos de globalització, com ara la pobresa, els nous espais rurals, les zones vulnerables, el que és invisible i intangible i el que és efímer i marginal en la societat. Aquestes temàtiques, justament, ja havien estat definides poc temps abans de la crisi econòmica a les propostes de Nogué i Romero (2006). Reconeixem, però, que un currículum renovat, que faci evident un to més crític amb les disparitats socioeconòmiques o amb els

problemes ambientals i que doni més visibilitat a les temàtiques marginals de la geografia, no s'ha generalitzat ni en les propostes curriculars dels territoris ni en les programacions d'aula. Tal com ens explica Claudino (2015), és un dels reptes pendents per a les ciències socials en l'àmbit escolar. Però, cercant una aportació real, com a mostra de la importància de la inclusió d'aquestes temàtiques, hem de citar la proposta de Call et al. (2015) sobre l'estudi de la pobresa a tercer curs d'ESO, unitat didàctica portada a terme en dos instituts de secundària de Catalunya situats en contextos diferents. Les autores justifiquen la necessitat d'incorporar al currículum les qüestions socials rellevants, contextualitzen la seva proposta en funció dels Objectius de Desenvolupament del Mil·lenni («Objectiu 1: eradicar la pobresa extrema i la fam»), utilitzen les tecnologies de la informació i la comunicació i se situen en un disseny competencial.

L'educació intercultural i la globalització apareixen també sovint a les classes de geografia en aquests darrers temps, i autors com ara Ramiro (2009) s'han preocupat d'apostar per treballar la immigració a diferents nivells de l'ensenyament, començant per la formació del professorat, cosa que en possibilitarà la transferència a l'educació primària i a la secundària.

L'educació per a la ciutadania, totalment coherent amb la competència més pròpia de l'àrea, és present en gran quantitat de propostes programàtiques per a l'educació primària, l'educació secundària i el batxillerat. Continguts, procediments, valors, de geografia i d'història; possiblement l'àmbit on més còmodament es troben aquestes dues disciplines. Un desafiament territorial, també. Una de les aportacions més diàfanes sobre com cal plantejar aquesta temàtica és la d'Armas i López Facal (2012).

5. La tecnologia en l'ensenyament de la geografia

Segons Horacio Capel (2012), ha nascut la neogeografia, un paradigma nou sorgit a conseqüència de la generalització de les tecnologies geogràfiques i l'accés a gran quantitat de recursos espacials. La geografia s'ha reinventat. D'aquesta nova caracterització de la disciplina, se'n desprèn que la seva transposició didàctica també ha d'avançar en aquest sentit. De fet, en els darrers anys, s'han obert línies d'investigació que publiquen treballs sobre la introducció de les tecnologies geogràfiques a les aules o en la formació inicial dels docents. El grup de didàctica de la geografia de l'AGE els ha classificat amb el terme d'*educació geogràfica digital* i ha dedicat una edició de les jornades anuals a aquestes propostes (De Miguel et al., 2012).

Sembla que podem situar els inicis de la revolució digital a l'ensenyament de la geografia cap a l'any 2000. Aleshores comencen a aparèixer, de manera aïllada i molt espaïada en el temps, comunicacions i articles sobre els SIG a l'educació. Així, José Antonio Padilla Ángel publica la comunicació titulada *Urbanita 2000: Conoce las ciudades desde el espacio*, en la qual l'autor proposa abandonar les metodologies tradicionals en la didàctica de la geografia i incorporar-hi les digitals. Més endavant, l'any 2006, l'AGE ja dedica, al

Tercer Congrés Ibèric, un apartat dedicat a les noves tecnologies de la informació i la comunicació a l'ensenyament-aprenentatge de la geografia, en el qual ja apareixen aplicacions didàctiques dels SIG i dels globus virtuals. A partir d'aquestes dates, ja és habitual trobar investigacions publicades sobre tecnologies i didàctica de la geografia: Rojo (2013) n'explicita bones pràctiques d'aula, entre les quals destaca les aplicacions de l'Atlas Escolar Digital, un projecte desenvolupat a partir del programa ArcGIS en línia, que pretén que els alumnes es familiaritzin amb els sistemes d'informació geogràfica, desenvolupin l'aprenentatge per descobriment, facin projectes d'anàlisi espacial i treballin de manera col·laborativa. Rojo (2013) es planteja com l'ús dels SIG en educació està aportant múltiples avantatges al desenvolupament del pensament espacial de l'alumnat, tal com diu que demostren diverses investigacions fetes als EUA i al Regne Unit. Per tant, cita diversos programes internacionals i nacionals a través dels quals es porta a terme el treball dels SIG a l'aula. Entre els nacionals, parla del Portal Educatiu en Sistemes d'Informació Geogràfica (PESIG) de la Universitat de Girona, proposta de Boix i Olivella (2007). Utilitzar els SIG a l'aula implica servir-se de la metodologia d'aprenentatge basat en problemes (ABP), la qual cosa propicia el desenvolupament del pensament crític entre l'alumnat i les habilitats d'anàlisi, síntesi i avaluació.

És fonamental l'aportació de López Fernández i Martínez Medina (2016) per conèixer de primera mà com s'han anat incrementant les publicacions dedicades a la utilitat didàctica de la cartografia digital i els diferents sistemes d'informació geogràfica (SIG) en l'àmbit de la geografia, gràcies al desenvolupament del programari lliure i els recursos existents a Internet. Els autors han analitzat els treballs editats pel grup de didàctica de l'AGE i els publicats a la revista *Didáctica Geogràfica* i constaten com l'educació secundària es presenta com l'etapa per a la qual es proposa una quantitat més elevada d'activitats didàctiques. També recorden que eines simples com ara Google Earth o Google Maps poden ser utilitzades amb comoditat a l'educació primària, però, malauradament, es lamenten de la falta d'experiències en aquesta etapa. Entre les moltes referències que recull aquest treball, en volem citar només les que marquen un camí per als propers anys. Per exemple, l'aplicabilitat didàctica dels SIG queda definida per De Lázaro i González (2005), els quals desgranen els avantatges i els inconvenients i expliciten els recursos disponibles a Internet en aquell moment. Es consolida la línia de treball amb l'article de De Miguel (2013) citat anteriorment, que descriu com les eines de cartografia digital contribueixen a desenvolupar una metodologia activa i afavoreixen aprenentatges significatius per descobriment, juntament amb competències d'autonomia i de reflexió espacial. Granados Sánchez i Lama-grande (2010) presenten una taxonomia de nous usos didàctics diferents que es poden fer de les tecnologies digitals, les quals condueixen a diferents tipus de processos cognitius que són claus en l'alfabetització digital. La proposta vol fer veure al professorat que hi ha diverses maneres d'utilitzar l'ampli ventall de recursos existents.

Al llarg dels darrers anys, a més dels mapes digitals, s'hi han incorporat unes altres temàtiques. La ludificació, o l'aprenentatge basat en jocs, és una de les més recents. Consisteix a fer servir les tècniques dels jocs en ambients escolars o educatius i no lúdics (Ayén, 2017). És a dir, es tracta de generar en l'alumne les mateixes emocions i sentiments que li produeixen els jocs, tant els tradicionals com els electrònics. Es tracta de reproduir en l'àmbit educatiu la sensació de superació de reptes, les bonificacions amb premis (*digital badgets*), l'augment de nivell, etc. L'Horizon Report (Johnson et al., 2014) presenta la ludificació com una de les estratègies didàctiques que esdevenen claus per a l'ensenyament en els propers anys. De moment, hi ha poca literatura sobre com es poden aplicar a l'aprenentatge de la geografia les sensacions que requereix la ludificació, tot i que trobem algunes aportacions sobre l'ús didàctic dels videojocs a ciències socials (Jiménez-Palacios i Cuenca, 2015) i sobre programes concrets com ara Minecraft (Guevara i Colomer, 2017). La revista *Iber* va dedicar un monogràfic, el número 86, a la ludificació en ciències socials. Ayén (2017) explica què és la ludificació i l'aprenentatge basat en jocs, i altres articles mostren exemples concrets sobre l'ús dels jocs, com ara Minecraft, Eduloc, Libertus o l'aplicació per a mòbils anomenat *Game in Florence*.

L'aprenentatge amb dispositius mòbils (anomenat *m-learning* en anglès) tampoc no és gaire present a les investigacions. Trobem alguns exemples sobre consideracions metodològiques de l'aprenentatge en línia per ensenyar geografia o les aplicacions pràctiques corresponents (López Fernández i Martínez Medina, 2016). En aquest sentit, encara manquen estudis sobre l'ús dels dispositius mòbils personals en l'aprenentatge, com ara telèfons intel·ligents o tauletes. Aquesta metodologia, anomenada també BYOD (*Bring Your Own Device*), que està basada en l'ús didàctic dels dispositius habituals, es creu que serà una de les tendències de futur per als propers anys.

Respecte a l'ús del GPS, a part de les aplicacions didàctiques de geocerca, hi ha experiències amb aplicacions per a telèfons intel·ligents sobre itineraris guiats, de les quals es treu un aprofitament pedagògic (Rodríguez Domenech, 2014). En són un exemple els projectes *App educa CR* i *LUCATrails*.

Un dels camps explorats més recents és l'aplicació de la realitat augmentada. Hi ha un primer intent d'analitzar les possibilitats i les dificultats d'utilitzar-la en la didàctica de la geografia (Molina de la Torre et al., 2016), i és d'esperar que, atès el potencial que brinda per a la comprensió dels fenòmens espacials, es desenvolupin estudis sobre la seva pràctica, especialment en el treball de camp.

Una altra de les tecnologies que Horizon Report preveu que ha de gaudir d'un protagonisme important en l'educació són les xarxes socials, recurs que encara està per explotar. Així doncs, trobem alguns estudis sobre l'ús del Twitter en l'educació superior (Calabuig et al., 2013), com també unes reflexions sobre la seva utilitat pedagògica, però el valor educatiu que pot tenir encara no és apreciat per la comunitat científica especialitzada en la didàctica de la geografia.

Si bé alguns articles ho esmenten de passada, no hi ha cap investigació per validar el model TPACK en el camp de la geografia. Aquest patró proposa un enfocament per relacionar els continguts de les assignatures amb la didàctica corresponent i amb l'ús de les tecnologies. És a dir, els professors, a més de conèixer la disciplina i el seu procés d'ensenyament i aprenentatge, han de ser aptes per aplicar les tecnologies en aquest procés (Adell, 2012). Establir les bases de l'enfocament TPACK en la didàctica de la geografia podria servir de guia per utilitzar les tecnologies en aquest àmbit.

6. Conclusions: cap on va l'ensenyament de la geografia? Cap on ha d'anar?

Com hem vist, actualment, l'ensenyament de la geografia està situat en una cruïlla on trobem camins plens d'oportunitats i camins amb amenaces serioses. Entre les oportunitats, hi veiem totes les reflexions d'autors que fan avançar la disciplina, que intenten que sigui significativa i que tingui un paper determinant en l'educació dels joves. Les tecnologies digitals han revolucionat també l'ensenyament de la geografia, de manera que han fet possible que es pugui accedir als recursos cartogràfics, a l'obtenció d'imatges i a la informació a temps real, a més de facilitar que es processi la informació i que es presenti utilitzant mitjans i registres diferents. Ara bé, també hem d'estar alerta dels perills que, com apunta Rafael de Miguel (2016), signifiquen la prescripció i la involució del currículum escolar, a més de la desatenció de la innovació i el progrés epistemològic de la didàctica de la geografia per part dels seus especialistes.

Referències bibliogràfiques

- ADELL, J. (2012). «Diseño de Actividades según el TPACK». A: *Diseño de actividades didácticas con TIC* [arxiu de vídeo]. <<https://www.youtube.com/watch?v=5mi-2D7WTMXI&t=3s>>
- ADELL, J. i CASTAÑEDA, L. (2012). «Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?». A: HERNÁNDEZ, J.; PENNESI, M.; SOBRINO, D. i VÁZQUEZ, A. (eds.). *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Barcelona: Asociación Espiral. Educación y Tecnología, 13-32.
- ARMAS, J. i LÓPEZ FACAL, R. (2012). «Ciencias sociales y educación para la ciudadanía: Un dialogo necesario». Íber: *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 71, 84-91.
- AUPCS (2014). AUPDCS ante la LOMCE [en línia] <<http://didactica-ciencias-sociales.org/aupdc-ante-la-lomce/>>.
- AYÉN, F. (2017). «¿Qué es la gamificación y el ABJ?». Íber: *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 86, 7-15.
- BATLLORI, R. (2011). «Enseñar y aprender el espacio geográfico». A: SANTISTEBAN, A. i PAGES, J. (coords.). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. Madrid: Síntesis, 249-268.
- BENITO, V.L.; GIL, T.M. i GREVTSOVA, I. (2015). «El “m-learning” en la didáctica del patrimonio: ¿Tendencias del nuevo milenio?». Íber: *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 80, 38-47.

- BLAY, M. (2013). «Desarrollo de competencias básicas y enseñanza de la geografía en la ESO». *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 17-28.
- BOIX, G. i OLIVELLA, R. (2007). «Los sistemas de información geográfica (SIG) aplicados a la educación: El proyecto PESIG (Portal Educativo en SIG)». A: MARRÓN, M.J.; SALOM, J. i SOUTO, X.M. (eds.). *Las competencias geográficas para la educación ciudadana*. València: Universitat de València, 23-32.
- BUZO, I. (2016). «Los efectos territoriales de la crisis». *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 84, 31-36.
- CALABUIG, S., MEDIR, R.M. i DONAIRE, J.A. (2013) «Participación de los alumnos en el debate político a través del twitter». A: DÍAZ, J.J.; SANTISTEBAN, A. i CASCAREJO, A. (eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 633-638.
- CALL, M.T.; HARO, M.R. i OLLER, M. (2015). «Y nosotros, ¿somos pobres?: Propuesta didáctica para dar visibilidad a la situación económica de nuestro entorno más inmediato». A: HERNÁNDEZ, A.M.; GARCÍA, C.R. i MONTAÑA, J.L. de la (eds.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres: Universidad de Extremadura y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 119-126.
- CALLE, M. de la (2012). «La enseñanza de la geografía ante los nuevos desafíos ambientales, sociales y territoriales». A: MIGUEL, R. de; LÁZARO, M.L. de i MARRÓN, M.J. (eds.). *La educación geográfica digital*. Saragossa: Asociación de Geógrafos Españoles. Grupo de Didáctica de la Geografía. Universidad de Zaragoza, 123-138.
- (2016). «Aprendizaje basado en proyectos (ABP): Posibilidades y perspectivas en ciencias sociales». *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 82, 7-12.
- CAPEL, H. (2012). *Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea*. Barcelona: Barcanova.
- CLAUDINO, S. (2015). «Construir un currículum con las personas, los derechos y los lugares olvidados: Retos para las ciencias sociales en el siglo XXI». A: HERNÁNDEZ, A.M.; GARCÍA, C.R. i MONTAÑA, J.L. de la (eds.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres: Universidad de Extremadura y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 49-65.
- GERBER, R. (2001). «The State of Geographical Education in Countries Around the World». *International Research in Geographical and Environmental Education*, 10 (4), 349-362.
- GRANADOS SÁNCHEZ, J. (2010a). «La recerca en l'ensenyament de la geografia per al desenvolupament sostenible». *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 56 (2), 339-356.
- (2010b). *L'educació per la sostenibilitat a l'ensenyament de la geografia: Un estudi de cas*. Tesis doctoral.
- (2011). «La educación para la sostenibilidad en la enseñanza de la geografía: Un estudio de caso». *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 10, 31-43.
- GRANADOS SÁNCHEZ, J. i LAMAGRANDE, A. (2010). «Un instrumento de análisis para la investigación del uso de las tic-tac en la enseñanza de la geografía para el desarrollo sostenible». A: ÁVILA, R.M.; RIVERO, M.P. i DOMÍNGUEZ, P. (eds.). *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales*. Institución Fernando el Católico

- y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Saragossa, 313-326.
- GUEVARA, J.M. i COLOMER, J.C. (2017). «Minecraft y Eduloc en historia y geografía». *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 86.
- JIMÉNEZ-PALACIOS, R. i CUENCA LÓPEZ, J.M. (2015). «El uso didáctico de los videojuegos: Concepciones e ideas de futuros docentes de ciencias sociales». *CLIO: History and History Teaching*, 41.
- JOHNSON, L.; ADAMS BECKER, S.; ESTRADA, V. i FREEMAN, A. (2014). *NMC Horizon Report: 2014 K-12 Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- (2015). *NMC Horizon Report: 2015 K-12 Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- LÁZARO, M.L. de i GONZÁLEZ, M.J. (2005). «La utilidad de los sistemas de información geográfica para la enseñanza de la geografía». *Didáctica Geográfica*, 7, 105-122.
- LÓPEZ FACAL, R. (2013). «Competencias y enseñanza de las ciencias sociales». *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 5-8.
- LÓPEZ FERNÁNDEZ, J.A. i MARTÍNEZ MEDINA, R. (2016). «La cartografía digital y los sistemas de información geográfica a través de las publicaciones del Grupo de Didáctica de la AGE y la revista Didáctica Geográfica». A: SEBASTIÀ, R. i TONDA, E.M. (eds.). *La investigación e innovación en la enseñanza de la geografía*. Alacant: Publicaciones de la Universidad de Alicante, 613-624.
- LUÍS GÓMEZ, A. i ROMERO MORANTE, J. (2007). *Escuela para todos, conocimiento académico y geografía escolar en España (1830-1953)*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- MACÍÀ, X.C. (2013). «La cartografía regional de la Unión Europea como recurso didáctico para las aulas de geografía». *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 37-42.
- MARRÓN GAITE, M.J. (2003). «La educación geográfica en el siglo XXI y el papel de la geografía en el currículo de primaria de la nueva ley de educación (LOCE)». A: MARRÓN GAITE, M.J.; MORALEDÀ, C. i RODRÍGUEZ, H. (eds.). *La enseñanza de la Geografía ante las nuevas demandas sociales*. Toledo: Asociación de Geógrafos Españoles. Grupo de Didáctica de la Geografía. Universidad de Castilla-La Mancha, 259-275.
- MARTÍNEZ, A. (2016). «Entender la crisis, desnaturalizar el capitalismo». *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 84, 14-24.
- MELCÓN BELTRÁN, J. (1989a). *La enseñanza de la geografía y el profesorado de las Escuelas Normales (1882-1915)*. Barcelona: Universidad de Barcelona. CSIC.
- (1989b). «La geografía y la formación de maestros en España 1836-1914». *Geo Crítica*, 83, 58 p.
- (1995). «La renovación de la enseñanza de la geografía en los orígenes de la España Contemporánea». *Cuadernos del ICE*, 14. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- MIGUEL GONZÁLEZ, R. de (2013). «Aprendizaje por descubrimiento, enseñanza activa y geoinformación: Hacia una didáctica de la geografía innovadora». *Didáctica Geográfica*, 14, 17-36.
- (2014). «Ciencias Sociales y Didáctica de la Geografía en el currículo de educación primaria de la LOMCE». A: MARTÍNEZ, R. i TONDA, E.M. (eds.). *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica*. Còrdova: Asociación de Geógrafos Españoles. Grupo de Didáctica de la Geografía. Universidad de Córdoba, I, 345-363.

- (2016). «Geografía y currículo escolar en la ESO y el Bachillerato con la LOMCE: Historia de un desencuentro». A: SEBASTIÀ, R. i TONDA, E.M. (eds.). *La investigación e innovación en la enseñanza de la geografía* [en línia]. Alacant: Publicaciones de la Universidad de Alicante, 57-70.
<<https://doi.org/10.14198/GeoAlicante2015.05>>
- MIGUEL GONZÁLEZ, R. de; LÁZARO, M.L. de; MARRÓN, M.J. (eds.) (2012). *La educación geográfica digital*. Saragossa: Asociación de Geógrafos Españoles. Universidad de Zaragoza
- MIGUEL, R. de; LÁZARO, M.L.; VELILLA, J.; BUZO, I. i GUALLART, C. (2015). «Atlas Digital Escolar: Aprender Geografía con ArcGIS Online». A: SEBASTIÀ, R. i TONDA, E. *Investigar para innovar en la enseñanza de la Geografía*. Alacant: Asociación de Geógrafos Españoles. Universitat d'Alacant.
- MOLINA DE LA TORRE, I.; MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, L.C. i ANDRÉS LÓPEZ, G. (2016). «Utilización de la realidad aumentada en el trabajo de campo geográfico: Posibilidades y dificultades para su uso docente». A: *La investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía*. Alacant: Universitat d'Alacant. Servei de Publicacions.
- MORATO, A.R.; GHISLANZONI, M.; ALONSO, R.P. i ALCÁNTARA-MANZANARES, J. (2014). «LUCATRILS: Senderos patrimoniales guiados». A: *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica*. Universidad de Córdoba, 607-622.
- MORENO, O. i GARCÍA PÉREZ, F.F. (2013). «Educar para la participación desde una perspectiva planetaria: Análisis de experiencias educativas en Andalucía». *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 9-16.
- NOGUÉ, J. i ROMERO, J. (2006). «Otras geografías, otros tiempos: Nuevas y viejas preguntas, viejas y nuevas respuestas». A: NOGUÉ, J. i ROMERO, J. (eds.). *Las otras geografías*. València: Tirant lo Blanch, 15-53.
- PRIETO, F. (2012). «Aprendizaje cooperativo: Un modelo didáctico aplicado a la enseñanza de la geografía en secundaria». A: MIGUEL, R. de; LÁZARO, M.L. de i MARRÓN GAITE, M.J. (eds.). *La educación geográfica digital*. Saragossa: Asociación de Geógrafos Españoles. Grupo de Didáctica de la Geografía. Universidad de Zaragoza, 529-542.
- RAMIRO, E. (2009). «La inmigración: Un fenómeno natural convertido en problema». *Didáctica Geográfica*, 10, 161-180.
- ROBERTS, M. (2006). «Editorial: The future of Geography». *Teaching Geography*, 31 (3), 104.
- RODRÍGUEZ DOMENECH, M.A. (2014). «Innovación en la enseñanza de las competencias geográficas. El *mobile learning* y el proyecto "App Educa Cr"». A: MARTÍNEZ MEDINA, R. i TONDA MONLLOR, E.M. (eds.). *Nuevas Perspectivas Conceptuales y Metodológicas para la Educación Geográfica*, Volumen II. Còrdova: Grupo de didáctica de la AGE, 589-606.
- ROJO, M.C. (2013). «Los sistemas de información geográfica para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales». *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 73, 7-17.
- SOUTO, X.M. (2011). «Una educación geográfica para el siglo XXI: Aprender competencias para ser ciudadano en el mundo global». *Anekumene: Revista virtual. Geografía, Cultura y Educación*, 1, 28-47.
- (2012). «Didáctica de la geografía y currículo escolar». A: MIGUEL, R. de; LÁZARO, M.L. de i MARRÓN, M.J. (eds.). *La educación geográfica digital*. Saragossa: Asociación de Geógrafos Españoles. Grupo de Didáctica de la Geografía, Universidad de Zaragoza, 73-91.

- SOUTO, X.M. i LÓPEZ FACAL, R. (2016). «¿Es la crisis un contenido educativo de geografía e historia?». *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 84, 7-13.
- VELILLA, J. (2007). «La Ciudad: Materiales curriculares para educación secundaria elaborados desde la perspectiva de la consecución de las competencias básicas de la etapa. Experimentación en el aula». A: MARRÓN GAITE, M.J.; SALOM, J. i SOUTO, X.M. (eds.). *Las competencias geográficas para la educación ciudadana*. València: Asociación de Geógrafos Españoles. Grupo de Didáctica de la Geografía. Universitat de València, 291-304.

ESTATS DE LA QÜESTIÓ

D'ensenyar geografia a través del paisatge a educar en paisatge

Roser Batllori i Obiols

Universitat de Girona. Institut de Recerca Educativa

roser.batllori@udg.edu

Joan Maria Serra i Sala

jserra31@xtec.cat



Rebut: juliol de 2017
Acceptat: juliol de 2017

Resum

L'estudi del paisatge és un tema recurrent en la impartició de la geografia a l'educació obligatòria. Aquest article té dos propòsits: d'una banda, pretén revisar l'ensenyament del concepte de paisatge analitzant principalment les aportacions relacionades amb el Conveni europeu del paisatge, que ha estat promogut pel Consell d'Europa des de l'any 2002. D'altra banda, també s'hi presenta un cas concret d'aplicació d'educació en paisatge, el projecte *Ciutat, territori i paisatge*, que planteja com la ciutat estructura i transforma el territori d'arreu de Catalunya i com aquesta expansió afecta l'aspecte de l'entorn. El projecte està orientat a l'educació secundària i se centra en dotze indrets de qualitat paisatgística que entren en crisi per les diferents facetes de l'expansió de la ciutat. La seva finalitat és proporcionar una educació en paisatge, entesa com un procés per a l'educació intel·lectual, emocional i per a l'acció.

Paraules clau: paisatge; innovació; educació en paisatge; educació per a la sostenibilitat; educació secundària obligatòria; metodologia de l'estudi del paisatge

Resumen. *De enseñar geografía a través del paisaje a educar en paisaje*

El estudio del paisaje es un tema recurrente en la impartición de la geografía en la educación obligatoria. El artículo tiene dos objetivos: por una parte, se propone revisar la enseñanza del concepto de paisaje analizando principalmente las aportaciones del Convenio europeo del paisaje, promovido por el Consejo de Europa desde el año 2002. Por otra parte, también se presenta un caso concreto de aplicación de educación en el paisaje, el proyecto *Ciudad, territorio y paisaje*, que plantea cómo la ciudad estructura i transforma el territorio de Catalunya y cómo esta expansión afecta al aspecto del entorno. El proyecto está orientado a la educación secundaria obligatoria y se centra en doce espacios que entran en crisis por las distintas facetas de la expansión urbana. La finalidad del proyecto es proporcionar una educación en paisaje, entendida como un proceso para la educación intelectual, emocional y para la acción.

Palabras clave: paisaje; innovación; educación en paisaje; educación para la sostenibilidad; educación secundaria obligatoria; metodología de estudio del paisaje

Résumé. *De l'enseignement du paysage par l'éducation géographique, éduquer pour le paysage*

L'étude du paysage est un thème récurrent de l'enseignement de la géographie dans l'enseignement obligatoire. Le but de cet article est double: d'abord, il traite du concept et de l'enseignement du paysage, principalement à travers les contributions de la Convention européenne sur le paysage promue par le Conseil de l'Europe depuis 2002. Deuxièmement, l'article présente le projet *Ville, territoire et paysage*, qui montre une perspective de l'éducation au paysage, c'est-à-dire un processus d'éducation intellectuelle et émotionnelle pour une citoyenneté active. Le projet repose sur l'hypothèse que la ville structure et transforme le territoire de la Catalogne et il explore douze paysages en crise en raison des processus d'urbanisation et de leurs impacts.

Mots-clés: paysage; innovation; éducation pour le développement durable; enseignement secondaire obligatoire; méthodologie d'étude du paysage

Abstract. *From teaching about the landscape through geography education to educating for the landscape*

The study of the landscape is a recurring theme in the teaching of geography during compulsory education. The aim of this article is twofold: firstly it discusses the concept and teaching of landscape mainly through the contributions of the European Convention on landscape promoted by the Council of Europe since 2002. Secondly, the paper presents the *City, territory and landscape* project, which addresses landscape education as a process of intellectual and emotional education for active citizenship. The project is based on the assumption that the territory of Catalonia is structured and transformed by urban processes and explores twelve landscapes that are in crisis due to urbanization and its impacts.

Keywords: landscape; innovation; education for sustainability; compulsory secondary education; methodology to study the landscape

Sumari

- | | |
|--|---|
| 1. Introducció | 4. El projecte <i>Ciutat, territori, paisatge</i> |
| 2. El paisatge i l'ensenyament de la geografia | 5. Resultats i reflexions finals |
| 3. Educació per a la sostenibilitat i en paisatge. L'aportació del Conveni europeu de paisatge | Referències bibliogràfiques |

1. Introducció

Ensenyar la geografia a través del paisatge forma part d'un corrent didàctic de llarga tradició al nostre país, especialment a l'ensenyament primari. Actualment, aquesta tradició està revisant el seu concepte i l'orientació a mesura que s'aprofundeix en la idea de paisatge i s'introdueix la nova visió d'educació en el paisatge al currículum escolar. Aquesta nova visió pretén ser un procés vàlid per a l'educació teòrica, emocional i per a l'acció, com també una eina

per al creixement intel·lectual i personal dels estudiants, en un marc en què l'educació formal i la informal es van trobant per donar una resposta als reptes del segle XXI.

El present article es proposa, en primer lloc, explicar quin concepte de paisatge es transmet als instituts i a les escoles avui; en segon lloc, vol mostrar les aportacions realitzades recentment a l'estudi del paisatge i, d'una manera especial, les relacionades amb el Conveni europeu del paisatge (CADS, 2005a), promogut pel Consell d'Europa i signat a Florència l'any 2002, i, en tercer lloc, pretén presentar i reflexionar sobre el cas concret del projecte *Ciutat, territori i paisatge* (Observatori del Paisatge, 2008), una iniciativa duta a terme pels autors i que consta d'un material didàctic realitzat a partir dels principis del conveni i que va ser premiat pel Consell d'Europa l'any 2011. El projecte està disponible al web de l'Observatori del Paisatge, i els materials didàctics que el formen es van repartir per tots els instituts d'ensenyament secundari de Catalunya en el moment de ser editats, l'any 2008.

La nostra intenció és que una divulgació més elevada d'aquest material en comporti un ús més elevat i, per tant, més sensibilització per part dels estudiants, per tal d'arribar als objectius que proposa Feehan (2005: 43): «Ensenyar el paisatge és aprendre a observar, a mirar i a entendre el que ens envolta, per tal de saber per què és fonamental que la diversitat del planeta estigui sempre a les nostres mans».

2. El paisatge i l'ensenyament de la geografia

El paisatge és un concepte que ha tingut i que té una clara presència en els programes i en el currículum de les ciències socials de primària i de secundària. Actualment, s'explicita en l'estudi del medi de primària, en el coneixement geogràfic de secundària i, en els darrers temps, s'hi dediquen blocs temàtics específics. Així, la lectura i l'anàlisi del paisatge, el paisatge geogràfic com a component del medi físic, el paisatge com a construcció social i cultural i les grans unitats de paisatge són les propostes que formen part del currículum prescrit per l'Administració educativa.

Si fem un repàs als cinquanta últims anys del segle XX, constatarem que, seguint els postulats de la geografia possibilista, el paisatge ha estat estudiat d'acord amb els elements naturals de què disposa, i aquests han ofert unes possibilitats d'aprofitament que han portat a inserir-hi l'hàbitat humà i les activitats econòmiques, amb la qual cosa s'han creat unes unitats que es poden conèixer com *els paisatges tradicionals rurals, industrials, de muntanya alta, de costa*, etc. Aquests paisatges es descriuen i se n'estudien les relacions espacials, es visiten, es parla amb els seus actors i se n'analitzen els elements discordants i les excepcions, entre altres aspectes. Aquest coneixement sobre el paisatge es va abandonant i, durant un cert temps, no és estudiat a les escoles ni als instituts, atès que els centres docents reben la influència de la geografia quantitativa, que fa que l'enfocament d'aquesta matèria se centri en temàtiques com ara el subdesenvolupament o els conflictes, i que es produeixi un abandonament del

territori, del lloc i del paisatge. Posteriorment, la preocupació mediambiental i la visió crítica de la geografia dona pas a una nova època respecte a l'ensenyament que se n'imparteix, en què el medi és especialment prioritzat. En aquest període, que podem situar a finals del segle XX i que representa tornar a interessar-se per l'estudi de l'entorn, el paisatge no es té gaire en compte, tot i que la geografia rep una aportació important a l'estudi dels problemes ambientals. És en el moment del canvi de segle, gràcies especialment al treball del Consell d'Europa i de l'aprovació del Conveni del paisatge l'any 2002 (CADS, 2005a i 2005b) quan el paisatge torna a tenir un paper central en l'estudi acadèmic.

En el moment de difondre i d'implantar el Conveni del paisatge a la primera dècada del segle XXI, tot i la realització de treball de camp a les classes de geografia, la visió que es transmet del paisatge als estudiants de primària i de secundària no es relaciona concretament amb l'estudi del paisatge pròpiament dit, ja que aquest no és vist com una unitat, com l'escenari on es desenvolupa la vida humana ni, per tant, com un aspecte molt important que cal preservar. El retorn a l'estudi geogràfic a partir dels llibres de text i del treball amb imatges i amb recursos audiovisuals situa els alumnes davant d'un coneixement del paisatge acabat, del qual són espectadors, i transmet algunes visions que poden constituir un obstacle per a la introducció a una educació en paisatge com la que es desprèn de les orientacions de l'esmentat conveni europeu. En aquesta línia, Oller (2007) exposa quines són les visions principals amb les quals treballen habitualment els estudiants i que poden generar actituds no positives en relació amb l'aspecte de l'entorn:

- Els paisatges es presenten com una simplificació o una síntesi, estereotipats, poc reals i sense elements crítics. En definitiva, es tracta d'un enfocament de despersonalització del paisatge que permet realitzar-ne un coneixement conceptual, però que difícilment porta a tenir-ne un coneixement més global i que indueixi a l'acció.
- El paisatge rural predomina substancialment en el món urbà, que porta a idealitzar-lo i a tenir-ne una visió de postal o d'anunci turístic, situació ben allunyada de la seva realitat, que sol transcórrer en ciutats.
- Una visió negativa de la intervenció humana en el paisatge, que pot condicionar la percepció que en tinguem i generar pensaments del mateix tipus. Intervenir en el paisatge no vol dir degradar-lo, sinó buscar l'equilibri entre els elements que el conformen per preservar-ne la unitat.

3. Educació per a la sostenibilitat i en paisatge. L'aportació del Conveni europeu de paisatge

Sol ser competència dels estats donar resposta periòdicament a les necessitats educatives de la població, fixant aquells continguts que la universitat i la societat consideren pertinents i rellevants en un moment determinat. En l'elaboració dels currículums nacionals, solen tenir cada vegada més importància les orientacions dels organismes supranacionals. No en va, una de les prioritats de

la comunitat mundial és estendre l'educació i revisar-la, per tal d'afrontar els grans problemes del planeta: preservació de l'entorn, actuacions en contra de la desigualtat, protecció de les cultures, adquisició de drets, etc.

Com a resposta a aquestes preocupacions mundials, han sorgit diversos tractats i textos de referència amb relació al paisatge en el marc de l'educació per a la sostenibilitat. Si ens cenyim a l'àmbit de la Unió Europea i als anys més recents, en destacarem el Conveni europeu del Paisatge (CADS, 2005a) i les recomanacions del Comitè de Ministres per a l'aplicació del Conveni europeu del paisatge (Consell d'Europa, 2008). Anteriorment a aquestes dates, cal citar la recomanació sobre la pedagogia del patrimoni (1998) i la recomanació sobre els principis rectors del desenvolupament territorial sostenible de 2002, en les quals es recull la necessitat d'incidir en l'educació dels joves.

El Conveni europeu del paisatge, promogut pel Consell d'Europa, és un dels tractats per un desenvolupament sostenible, en el preàmbul del qual es reclama que «fonamenti l'equilibri entre les necessitats socials, econòmiques i del medi ambient» (CADS, 2005a). L'objectiu del conveni és fonamentar la protecció, la gestió i l'ordenació dels paisatges europeus, com també la cooperació a nivell continental en aquest terreny. Seguint les directrius de les cimeres mundials del desenvolupament sostenible realitzades fins aquell moment a Rio de Janeiro l'any 1992 i a Johannesburg el 2002, el paisatge se situa com un factor d'equilibri entre el patrimoni natural i cultural que reflecteix la identitat, la singularitat i la diversitat europees, i també com a recurs econòmic creador d'ocupació vinculat a l'increment d'un model de turisme sostenible. També subratlla que el paisatge té un paper primordial en l'entorn quotidià de les poblacions i en el benestar individual i social, i que la ciutadania s'ha de sentir responsable del seu futur i, per tant, s'ha d'implicar en la seva gestió i ordenació. Per tant, a fi de poder gaudir de paisatges de qualitat, s'insta la ciutadania a tenir un paper actiu en la conservació i/o en la transformació del paisatge, i recorda que aquesta demanda implica drets i responsabilitats per a tothom. Per totes aquestes raons, estableix que els estats s'han de comprometre a promoure «una formació específica a les escoles i a les universitats que tracti, per mitjà de les disciplines vinculades, els valors associats al paisatge i les qüestions relatives a protegir-lo, gestionar-lo i planificar-lo» (Consell d'Europa, 2008, article 6). En la recomanació de l'aplicació, exposa que l'educació dels nens i dels joves ha de ser decisiva per a la consecució d'uns paisatges de qualitat, ja que, avui com a joves i demà com a adults, són responsables de prendre les decisions del present i del futur. A més a més, els infants i els joves són un mitjà per arribar a la resta de la població a través de les seves famílies. Així, es reconeix el paisatge com un recurs educatiu que permet entendre les dinàmiques actuals i històriques de la producció del paisatge com a expressió de la identitat de col·lectius, situa els joves davant els signes més visibles del seu entorn i els remet als reptes vinculats amb la planificació territorial.

D'aquestes orientacions i dels continguts que expressen, se n'han derivat orientacions per a l'ensenyament del paisatge (Batllori i Serra, 2007; Berengo i Di Maio, 2009; Castiglioni, 2009; Busquets, 2010 i 2011) i projectes edu-

catius posteriors al conveni que presenten l'estudi del paisatge en algun dels enfocaments següents:

- Estudi sobre el paisatge, en el qual s'adquireixen informacions.
- Estudi en el paisatge, com a intermediari per al coneixement de continguts que no exclou les dimensions estètiques ni socials i que dona importància al treball de camp i al coneixement de la matèria.
- Estudi per al paisatge, que el presenta com un model integrat en diversos eixos: cognitiu, afectiu, ètic, estètic i participatiu comunitari. La seva finalitat és construir coneixements, competències i valors. Aquest model s'orienta a treballar sabers, emocions, voluntats i comportaments i és el que més s'ajusta a les orientacions del conveni. A Nogué et al. (2011), s'hi pot trobar un recull seleccionat d'experiències.

Busquets (2011) presenta deu premisses didàctiques que contribueixen a inscriure els aprenentatges relatius al paisatge en el objectius del Conveni europeu del paisatge i a desenvolupar la sensibilitat i el sentit ètic dels escolars i del conjunt dels ciutadans envers l'aspecte de l'entorn. Aquestes premisses són:

- Reivindicar els paisatges ordinaris.
- Llegir el significat del paisatge.
- Concebre el paisatge com un producte social.
- Aprendre de la complexitat.
- Utilitzar la multiplicitat de recursos existents.
- Superar la dicotomia entre local i global.
- Enfortir la dimensió patrimonial.
- Adaptar-se al desenvolupament cognitiu.
- Adoptar el mètode científic de treball.
- Transferir els coneixements experts.

Aquests principis i les recomanacions exposades es recullen en el projecte educatiu *Ciutat, territori, paisatge*, que s'exposa extensament a continuació.

4. El projecte *Ciutat, territori, paisatge*

El projecte *Ciutat, territori, paisatge*, elaborat durant els anys 2006 i 2007 i publicat el 2008 (Observatori del Paisatge, 2008), és un programa promogut pel Departament de Territori i Sostenibilitat, el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya i l'Observatori del Paisatge. S'emmarca en el Conveni europeu del paisatge (CADS, 2005a) i dona resposta a la demanda de sensibilització de la població envers els temes relatius a l'aspecte de l'entorn de la Llei de protecció, gestió i ordenació del paisatge (2005) i el Reglament de desenvolupament (Generalitat de Catalunya, 2006), promulgats per la Generalitat de Catalunya. Es tracta d'un projecte transversal i pluridisciplinari, adreçat a l'educació secundària obligatòria, en el qual han intervingut professionals

de diversos camps (geògrafs, paisatgistes, ambientòlegs, cartògrafs, informàtics i professors) i que està encaminat a revaloritzar l'estudi del paisatge i a introduir-ne els continguts en el currículum escolar, tot seguint els principis enunciats anteriorment. Es tracta d'un projecte d'innovació didàctica, tant pels continguts que s'hi proposen com per la metodologia utilitzada (Batllori i Serra, 2007). És un recurs posat a disposició del professorat o d'altres professionals de l'educació per facilitar el coneixement de la ciutat, la cultura del territori i els valors del paisatge, tot reforçant les competències bàsiques de l'educació secundària obligatòria (Batllori, 2004).

Des de la perspectiva dels continguts, el projecte proposa realitzar una explicació i una prospectiva del paisatge a partir de l'estudi d'entorns transformats pel creixement de les ciutats i per la nova ordenació territorial que se'n deriva (Batllori i Serra, 2010). El gran creixement urbà, sovint dispers pel territori, que s'ha produït a llarg de l'últim quart de segle XX i començament del segle XXI ha generat grans transformacions en els paisatges que, alhora, comporten una pèrdua de qualitat i una banalització evident. El que es proposa és facilitar el coneixement i la comprensió del paisatge actual de Catalunya i del paper que ha tingut l'ésser humà en la transformació d'aquest paisatge¹.

4.1. Justificació i fonamentació

El Conveni Europeu del Paisatge (CADS, 2005a i 2005b) aporta una definició renovadora del concepte de paisatge que és l'eix central del projecte: «per paisatge s'entendrà qualsevol àrea tal com la percep la població, el caràcter de la qual és el resultat de l'acció i de la interacció dinàmica de factors naturals i humans». En aquesta definició, el conveni incorpora les diferents visions que n'ha construït la geografia acadèmica, algunes de les quals han estat plenament incorporades a la geografia escolar i estan àmpliament arrelades entre la població. Una primera idea és el caràcter de realitat física, la visió que el paisatge és la fisonomia d'un territori amb tots els seus elements naturals i antròpics, però que també és un producte social, construït i renovat al llarg del temps. Aporta una visió física i social integradora d'aspectes que abans es contemplaven per separat. La segona idea que introdueix la definició és la representació personal d'aquesta realitat, el seu caràcter de visió individual o íntima i els sentiments i les emocions que desperta a l'hora de contemplar-lo. En definitiva, les sensacions que produeix en l'observador, perquè és aquest qui el fa. El paisatge és, doncs, la projecció cultural d'una societat en un espai determinat des d'una dimensió material, espiritual, ideològica i simbòlica. Un tercer concepte, que

1. El projecte es presenta en dos formats: una carpeta amb dotze làmines corresponents a dotze paisatges de Catalunya i un web que complementa les làmines i que recull la guia didàctica, els materials d'aprenentatge i d'avaluació i les informacions complementàries. El web (<<http://www.catpaisatge.net/educacio/>>) dóna accés als dotze paisatges estudiats a les làmines i permet realitzar una sèrie d'activitats didàctiques d'observació, descripció i explicació. Les activitats del web disposen d'una quantitat important d'imatges, animacions i sons que fan més amè l'estudi dels paisatges.

potser no queda reflectit en la definició però sí en el preàmbul del conveni, és que la preservació del paisatge implica drets i responsabilitats per a tothom. Aquestes idees permeten formular tres principis que atorgaran caràcter educatiu i de responsabilitat ciutadana a l'estudi del paisatge:

- Les persones vivim en el paisatge, que és l'escenari de les nostres vides. Tenir consciència de la seva existència implica una mirada i una observació dels elements que el componen, de l'estat de conservació en què es troba i de les sensacions que provoca, cosa que, si no es dona de forma espontània, ha de ser induïda per l'ensenyament.
- Les persones, i en especial els estudiants, expliquem el paisatge segons la nostra percepció individual, però també podem ser invitades a fer-ho de manera informada i científica.
- Les persones formem part activa del paisatge, per tant, és també la nostra responsabilitat tenir-ne cura i valorar les pròpies actuacions en relació amb la conservació i el manteniment de paisatges amb qualitat.

El projecte es fonamenta en una doble tradició acadèmica i universitària, la de l'anàlisi territorial en geografia i la de l'educació per a la sostenibilitat, que s'interrelacionen per oferir el paisatge com un conjunt. Una unitat territorial en què es pot veure la naturalesa, l'acció social i humana, els valors estètics i identitaris i l'evolució al llarg dels temps, alhora que genera pensaments ètics i la valoració de les possibilitats d'intervenció o de generació d'opinió. Des de la perspectiva didàctica, el projecte es fonamenta en les teories de l'aprenentatge socioconstructivista dominants en aquest moment en el món occidental. La construcció social del coneixement requereix l'ús d'habilitats superiors per part dels estudiants (anàlisi, síntesi, emissió de judicis i de propostes d'alternativa), demana un esforç de seguiment, una constància de treball i pot aportar uns alts índexs de motivació, perquè, entre altres raons, es comprèn el sentit de la tasca i la seva utilitat més enllà de la demanda escolar. El projecte és guiat i tracta casos reals, qüestions socialment vives en el moment de ser elaborat, que, a part d'ensenyar la configuració dels espais i de conèixer molts aspectes concrets a través de fotografies, mapes, ortofotomapes i altres metodologies pròpies de la didàctica de la geografia, convida els estudiants a valorar les actuacions sobre el paisatge, a la recerca dels aspectes immaterials i de les sensacions que els produeix un exemple concret, per tal que a través de l'estudi científic, i fent ús de les seves habilitats lingüístiques i de la seva capacitat ètica, siguin capaços de formular una prospectiva a uns quants anys vista. La intenció és que, en entrar en profunditat en l'estudi i en intentar situar-se emocionalment en el lloc, els estudiants se sensibilitzin en la necessitat de gestionar el paisatge i de prendre el compromís de formular una proposta factible i de qualitat paisatgística. Aquest plantejament va més enllà del coneixement escolar, és un plantejament educatiu holístic, perquè, alhora que fa créixer els estudiants intel·lectualment i n'augmenta els coneixements, els fa créixer com a persones i com a ciutadans i els indueix a assumir una responsabilitat sobre un bé comú

com és el paisatge. Els experts diuen que cal aquesta coresponsabilització de la societat per a la conservació dels béns comuns, i l'ensenyament secundari constitueix un bon moment per generar aquestes actituds que després poden ser més desenvolupades a l'edat adulta.

Una vegada exposades les intencions i anunciada una justificació del projecte, passem a explicar-lo i a plantejar com una manera determinada de presentar l'ensenyament incrementa el saber geogràfic dels joves, alhora que els ajuda a créixer com a ciutadans responsables, dos dels grans objectius de l'educació secundària obligatòria.

4.2. Paisatges i temàtiques d'estudi

Seguint les idees de llarga tradició pedagògica i didàctica de les ciències socials que recomanen el treball competencial a partir del tractament de problemes reals de la societat o de qüestions socialment vives, es van seleccionar dotze territoris representatius d'algunes de les problemàtiques territorials i paisatgístiques principals de les unitats de paisatge elaborades per l'Observatori del Paisatge: la Vall d'Aran, la Cerdanya, la Garrotxa, la Costa Brava, el Pla de Bages, el Vallès, Barcelona 22@, el Baix Llobregat, el Tarragonès, el Priorat, la Ribera d'Ebre i el Segrià. Es van buscar indrets accessibles que els estudiants poguessin conèixer de primera mà i que tinguessin una qualitat paisatgística en perill, de manera que es poguessin promoure les actituds positives desitjades, crear un debat sobre la necessitat de conservar-los i proposar solucions per al conflicte en qüestió.

Les temàtiques tractades són múltiples: reconversió d'entorns urbans, manteniment de paisatges rurals tradicionals o de paisatges de costa, models d'urbanització, expansió de l'àrea metropolitana, ciutats ben integrades en espais naturals protegits o en terrenys agrícoles, etc. Les temàtiques són

Taula 1. Paisatges i temàtiques d'estudi

Núm.	Títol de la làmina	Paisatge
1	La renovació del paisatge urbà	Barcelona, 22@
2	La proximitat de la metròpoli	El Pla de Bages
3	L'horta en zona urbana	El Baix Llobregat
4	El paisatge com a recurs turístic	Costa Brava
5	Una ciutat dins d'un parc natural	La Garrotxa
6	La renovació d'un antic paisatge agrari	El Priorat
7	Un paisatge industrial	El Tarragonès
8	Ciutat compacta, ciutat difusa	El Vallès
9	El paisatge fluvial i la producció d'energia	La Ribera d'Ebre
10	Paisatge de regadiu en planes de secà	El Segrià
11	El paisatge de la frontera	La Cerdanya
12	El paisatge com a escenari turístic	Era Val d'Aran

Font: elaboració pròpia.

significatives localment, alhora que constitueixen l'exemplificació d'un problema global. Si es treballen en l'àmbit local és perquè està demostrat que la presa de consciència i la implicació dels estudiants, com també de la població en general, és més gran quan s'incideix en el propi context o en contextos coneguts. Els temes d'anàlisi es presenten als alumnes en forma de pregunta o de dilema que cal resoldre, de manera que la tasca que es realitza té un fil conductor i demana una resposta que és a la vegada fruit de l'estudi de cas i de la interpretació que l'estudiant o els grups d'estudiants implicats fan del tema.

4.3. Conceptes clau en l'estudi del paisatge

Per analitzar el paisatge com a unitat, s'han seleccionat uns conceptes clau per al conjunt del projecte i uns conceptes particulars per a cada cas d'estudi. Els conceptes clau emprats expressen la visió dels autors sobre el tema i han estat pensats per examinar problemàtiques territorials que es deriven del creixement de la ciutat i la seva expansió en tot el territori en forma d'urbanització difusa. En altres enfocaments paisatgístics o en altres entorns (com ara espais rurals o espais conservats), s'hi podrien incorporar uns conceptes diferents, com ara el d'integració. La llista dels que hi podria haver és restringida, perquè es considera que això en facilitarà l'ús i la comprensió per part dels estudiants. El conceptes clau seleccionats que suggereixen les preguntes d'estudi són els següents:

- **Funció.** Cada paisatge i cada un dels seus aspectes té un ús que pot ser reconegut mitjançant una observació atenta o una anàlisi documentada. Algunes funcions del paisatge són ancestrals i d'altres hi van apareixent a mesura que en van canviant les formes de vida i d'organització econòmica. El paisatge és una construcció social. Les preguntes que es poden generar a partir d'aquest concepte són: Quina funció té aquest element del paisatge? Quina funció o quines funcions principals té el paisatge en conjunt?
- **Evolució.** Els paisatges evolucionen al llarg del dia, de l'any i del temps. L'evolució comporta una continuïtat i un canvi en la seva ordenació, com també en la del territori. L'evolució ha estat en el passat i és en el present, que és el moment en què es projecta cap al futur. El canvi i l'evolució són característiques inherents al paisatge. Les preguntes que es poden plantejar a partir d'aquest concepte es refereixen al present, però constitueixen també l'eina per projectar el futur i per incloure-hi elements d'interpretació: Com ha evolucionat aquest paisatge en un espai de temps determinat? Què està canviant en el present? Com pot evolucionar en el futur? Com voldríem que evolucionés en el futur?
- **Conflicte i consens.** L'evolució dels usos del sòl comporta formes noves i models també nous d'ordenació del territori amb els quals no tots els agents socials estan d'acord. Així, per exemple, l'ordenació del territori i la preservació del paisatge poden trobar-se en una situació de conflicte. El conflicte

s'ha de veure com un moment de discrepància que té lloc en temps de canvi; el consens, com un moment d'acord quan s'ha produït una negociació i un pacte. Les preguntes han d'implicar un procés de coneixement de l'altre i, per tant, de generació d'empatia: Com analitzen i interpreten el paisatge actual els agents implicats? Quins interessos defensa cadascú? De quins arguments se serveix? Quina validesa i quina consistència tenen aquests arguments? I tu, què n'opines?

- **Sostenibilitat.** Les actuacions humanes i l'ordenació del territori tenen repercussió sobre el medi ambient. Les actuacions sobre el paisatge han de permetre mantenir l'equilibri ecològic i la conservació del patrimoni natural i cultural. La sostenibilitat hauria de ser una característica inherent a les actuacions sobre el territori i el paisatge. Les preguntes són valoratives i impliquen una reflexió prèvia a la presa de consciència de la qualitat del paisatge: És sostenible aquesta actuació sobre el paisatge? Quines repercussions té aquesta acció sobre la qualitat del paisatge?
- **Identitat i banalització.** El paisatge genera sentiments de pertinença i d'apropiació. La identitat és una de les maneres d'expressar la qualitat humana d'un paisatge, però algunes de les actuacions hi generen uniformització i banalització. La identificació amb un paisatge, que és un fenomen sovint col·lectiu, a vegades pot ser expressió de nacionalitat o simplement d'apropiació d'un espai. Les actuacions sobre el paisatge han de permetre mantenir el patrimoni cultural i generar identitats noves. Les preguntes fan referència al benestar personal i a la qualitat de vida: Em sento bé en aquest paisatge? M'hi identifico? Té qualitat paisatgística?

Els conceptes particulars pertanyen majoritàriament a la geografia, a l'ordenació del territori i al paisatge. N'hi ha alguns que formen part del vocabulari comú i d'altres, al científic. Són conceptes que rarament és treballen als llibres de text, però que es poden llegir a la premsa i a Internet o escoltar als mitjans audiovisuals i que són propers als estudiants.

4.4. Nivells d'anàlisi

Les preguntes que es proposen estan directament relacionades amb la problemàtica d'estudi de cada cas i impliquen l'ús de diverses fonts directes i indirectes, per tal d'elaborar-ne la resposta. Aquestes qüestions concretes, derivades de la pregunta d'estudi i dels conceptes clau, són pensades per guiar un procés de recerca basat en una documentació que implica l'ús de diverses tècniques geogràfiques i la redacció de textos. S'ordenen en nivells d'aproximació que segueixen els passos del raonament natural i que introdueixen en el raonament científic i en la valoració personal. Tal com mostra la taula 2, es passa de la percepció, de l'observació i de les sensacions que aporta el paisatge a la descripció i a l'explicació contrastada, per acabar amb la interpretació, en la qual, a la seqüència causa-efecte, es valora el raonament personal i es treballen les conseqüències de l'actuació actual per tal de donar peu a la prospectiva i a

Taula 2. Nivells d'anàlisi

1	Mirar	Percepció Descripció
2	Reflexionar	Explicació Interpretació Argumentació
3	Prendre consciència i actuar	Prospectiva Resposta a la pregunta d'estudi

Font: elaboració pròpia.

la resposta personal a la pregunta d'estudi. Aquests últims passos de caràcter reflexiu comporten una presa de consciència i es consideren el pas previ per emprendre possibles accions.

Llegir un paisatge i interpretar-lo és una feina complexa que requereix moltes aproximacions, per la qual cosa esdevé imprescindible realitzar una combinació de treball individual i en grup. El treball en grup permet dur a terme activitats d'anàlisi més puntuals, com ara identificar elements i descriure'n i dibuixar línies mestres, però també activitats més complexes de caire cooperatiu, com ara debatre quins elements han d'aparèixer en un croquis del paisatge, debatre la visió que poden tenir del paisatge els diferents agents implicats o imaginar-hi actuacions de millora. En una perspectiva de treball en grup, la feina individual demana més compromís per part de l'estudiant, ja que l'èxit del conjunt depèn de la interdependència entre tots. El compromís també s'adquireix amb tot el grup classe, ja que es concep com una comunitat d'aprenentatge que es coresponsabilitza d'analitzar cada paisatge, de sensibilitzar-se envers les problemàtiques d'ordenació del territori i de fer un diagnòstic i unes propostes de millora de l'estat del paisatge a Catalunya. Posteriorment, aquestes propostes es poden fer arribar a organismes competents, de manera que els estudiants puguin percebre que la seva opinió fonamentada és important i que pot ser escoltada.

5. Resultats i reflexions finals

Ciutat, territori i paisatge és un projecte transversal en el qual han intervingut de manera pluridisciplinària professionals de diversos camps i que seria desitjable que fos ensenyat també de manera interdisciplinària entre les àrees de ciències socials, ciències naturals, llengua, educació plàstica i educació en valors, entre d'altres. L'estudi dels paisatges que es fa és un ensenyament competencial, ja que s'usen conceptes clau i preguntes significatives a diferents nivells d'aprofundiment que guien l'estudiant cap a un procés de recerca i ús de fonts diferents, cap a l'aplicació de tècniques i de tecnologies diverses i cap a les accions de debatre i de prendre decisions. Aquest tipus de plantejament implica un ús del temps educatiu, una tasca conjunta d'àrees diferents de les habituals de l'ensenyament secundari i demana una alta implicació i un com-

promís important per part del professorat i dels estudiants. Malgrat aquestes circumstàncies més exigents, els materials, el treball a la web i el projecte han estat ben valorats per les dues parts. Pel que respecta al professorat, el programa ha tingut una bona acollida i ha estat utilitzat de maneres diferents: alguns ensenyants han elaborat làmines sobre el propi municipi ampliant-ne els temes d'observació, com és el cas d'un professor que proposa estudiar la població dispersa en un entorn rural o un altre que ha adaptat el material a una anàlisi detallada del propi paisatge, canviant-ne l'escala de valoració per tal de realitzar una tasca més profunda; uns altres professors hi han incorporat coneixements nous i han adaptat el treball del paisatge a la presentació temàtica que es desenvolupa habitualment a l'aula; mentre que a uns altres els ha servit per donar a conèixer la geografia de Catalunya a estudiants majoritàriament nous. Fins i tot alguns docents han fet propostes que es podrien situar en el camp de l'aprenentatge servei.

Pel que fa a l'aprenentatge dels estudiants, els sabers i les actituds demanades han estat assolits per la major part dels nois i noies que han estat observats en el procés d'experimentació. El procés de disseny i de concreció de preguntes d'estudi ha representat per als alumnes la introducció a una nova manera d'aprendre basada en la formulació de preguntes significatives, en l'elaboració de frases magistrals o en la selecció de conceptes que els ha fet veure els propis paisatges d'una manera diferent, de vegades molt allunyada de la seva percepció descriptiva i factual inicial. Els treballs que han realitzat mostren que tenen molt assumit que el paisatge és un producte social i que els aspectes físics i humans hi estan interconnectats. Els estudiants han manifestat un fort sentiment de pertinença envers el seu entorn proper, argumentant que el paisatge de cadascú és el millor perquè és amb el que s'identifiquen. També s'hi pot apreciar un sentiment contradictori entre la sensibilització per a la conservació del paisatge i la necessitat d'utilitzar l'espai. Els estudiants han manifestat interès per les activitats que proposa el projecte i manifesten que s'han sentit motivats, tant en la realització del treball de camp (per obtenir informació sobre els veïns del poble o per fer fotografies) com en l'ús de mitjans tecnològics a la classe. La tasca d'investigació a l'aula els ha resultat més laboriosa i compromesa, però igualment és ben valorada per la majoria. Quan se'ls demana què han après, escriuen que el projecte els ha servit per: «plantar-nos problemes que afecten el paisatge», «valorar la importància de la protecció del paisatge», «pensar com pot ser el futur dels paisatges que hem estudiat», «elaborar propostes de millora» i «prendre la paraula i explicar als companys, compromet».

El compromís dels autors i de totes les persones implicades en aquest projecte ha estat alt. Per aquest motiu, es desitja que aquest treball tingui una repercussió més gran en l'ensenyament i en els seus organismes responsables, i es confia que la divulgació del projecte a través d'aquest article animi els professors universitaris, els formadors de mestres i els mestres i professors de secundària a usar l'educació en paisatge com un camp de treball en l'ensenyament de la geografia i l'educació per a la sostenibilitat.

Referències bibliogràfiques

- BATLLORI, R. (2004). «Cal canviar l'ensenyament de la geografia a secundària?: Quins canvis? Per què?». A: AADD (2004). *De la teoria a l'aula: Formació del professorat i ensenyament de les ciències socials*. Barcelona. Universitat Autònoma de Barcelona, 59-69.
- BATLLORI, R. i SERRA, J.M. (2007). «Una metodologia per a l'estudi del paisatge». *Perspectiva Escolar*, 311, 17-27.
- (2010). «El proyecto *Ciudad, territorio, paisaje*: Un recurso innovador para la educación del paisaje». *Íber*, 65, 17-26.
- (2011). «El projecte educatiu *Ciudad, territorio, paisaje*». A: NOGUÉ, J. et al. (eds.). *Paisatge i educació*. Olot: Observatori del Paisatge (Catalunya) VI, 133-152. Reflexions, 2.
- BERENGO, C. i DI MAIO, S. (2009). *We are the landscape*. Florència: Giunti Progetti Educativi; RECEP.
- BUSQUETS, J. (2010). «Educación en paisaje: Una oportunidad para la escuela». *Íber*, 65, 7-16.
- (2011). «La importància de l'educació en paisatge». A: NOGUÉ, J. et al. (eds.). *Paisatge i educació*. Olot: Observatori del Paisatge (Catalunya) VI, 60-88. Reflexions, 2.
- CADS (2005a). *Conveni Europeu del Paisatge*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Consell Assessor per al Desenvolupament Sostenible. Papers Sostenibilitat, 8.
- (2005b). *Documents de la Conferència sobre el Conveni Europeu del Paisatge en ocasió de la seva entrada en vigor*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Consell Assessor per al Desenvolupament Sostenible. Papers Sostenibilitat, 9.
- CASTIGLIONI, B. (2009). *Education on Landscape for Children*. Estrasburg: Consell d'Europa.
- CONSELL D'EUROPA (2008). *Conveni Europeu del paisatge: Textos i comentaris* [en línia]. Madrid. Ministerio del Medio Ambiente. <www.mma.es/secciones/desarrollo_territorial/paisaje-dt/convenio_paisaje/>.
- FEEHAN, J. (2005). «The future landscape: A blueprint for conservation». *Naturopa*, 103, 43.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2006). Llei 8/2005 i Reglament de protecció, gestió i ordenació del paisatge. Barcelona: Generalitat de Catalunya (Quaderns de legislació; 65). Llei 8/2005, de 8 de juny, de protecció, gestió i ordenació del paisatge. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 4407 (16 de juny de 2005).
- NOGUÉ, J.; PUIGVERT, L.; BRETCHA, G. i LOSANTOS, À. (2011). *Paisatge i educació*. Olot: Observatori del Paisatge (Catalunya) VI. Reflexions, 2.
- OBSERVATORI DEL PAISATGE (2008). *Projecte d'innovació educativa «Ciudad, territorio, paisaje»*. Generalitat de Catalunya i Observatori del Paisatge. Materials per a l'Educació Secundària Obligatoria.
- OLLER, M. (2007). «El paisatge com a element integrador de les diferents ciències socials». *Perspectiva Escolar*, 311, 10-16.

La contribución de la geografía de los niños y de las niñas a la enseñanza de la geografía

Stefano Malatesta

Università degli Studi Milano Bicocca. Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione
«Riccardo Massa»
stefano.malatesta@unimib.it

Jesús Granados Sánchez

Universitat de Girona
jesus.granados@udg.edu



Recibido: junio de 2017
Aceptado: junio de 2017

Resumen

Una de las principales aportaciones de las geografías de los niños y de las niñas a la disciplina geográfica ha sido su inclusión como actores de creación o producción de espacio, ya que lo utilizan y lo viven según sus necesidades y sus criterios, y lo hacen de forma legítima. La escuela debe, por tanto, beneficiarse de este conocimiento y conectarlo con la manera de enseñar la geografía, para que, así, el alumnado comprenda mejor el uso que realizan del espacio. El objetivo del presente artículo es conectar estos dos ámbitos que han permanecido distantes y, para ello, se aporta una propuesta acerca de cómo las geografías de los niños y de las niñas puede incorporarse a la enseñanza de la geografía a partir de los cuatro aspectos principales siguientes: considerar que los niños y las niñas son actores socioespaciales, tener en cuenta el modo cómo se lleva a cabo la apropiación del espacio en la infancia, atender a las primeras representaciones de la experiencia espacial y conocer cómo son los lugares del alumnado que se educa.

Palabras clave: geografías de los niños y de las niñas; espacio; lugar; actores socioespaciales; didáctica de la geografía; educación geográfica

Resum. *La contribució de la geografia dels nens i les nenes a l'ensenyament de la geografia*

Una de les aportacions principals de les geografies dels nens i de les nenes a la disciplina geogràfica ha estat la inclusió dels infants com a actors de creació o producció d'espai, ja que l'utilitzen i el viuen segons les seves necessitats i els seus criteris, i ho fan de manera legítima. Per tant, l'escola ha de beneficiar-se d'aquest coneixement i connectar-lo amb la manera d'ensenyar geografia, perquè l'ús de l'espai per part de les criatures sigui més ben

comprens per elles mateixes. L'objectiu del present article és connectar aquests dos àmbits que han caminat de manera paral·lela a partir de l'elaboració d'una proposta sobre com es poden acostar les geografies de la infància a la didàctica de la geografia, per tal que aquesta última incorpori la recerca i la conceptualització produïda per la primera. Els quatre pilars d'aquest model són: considerar que els nens i les nenes són agents socioespacials, tenir en compte la manera com es du a terme l'apropiació de l'espai a la infància, atendre les primeres representacions de l'experiència espacial i conèixer de quina manera són els llocs d'infància de l'alumnat que s'educa.

Paraules clau: geografies dels nens i les nenes; espai; lloc; agents socioespacials; didàctica de la geografia; educació geogràfica

Résumé. *La contribution des géographies des enfants à l'éducation en géographie*

L'une des principales contributions des géographies des enfants à la discipline de la géographie est l'inclusion des enfants en tant qu'agents créant de l'espace, car les enfants utilisent et produisent de l'espace aussi bien que les adultes. Nous considérons que les écoles devraient bénéficier de ces connaissances et les inclure dans l'enseignement de la géographie, afin que les enfants puissent mieux comprendre comment ils utilisent l'espace. L'objectif de cet article est de relier les disciplines des géographies des enfants et de l'éducation géographique afin d'enrichir cette dernière. Nous proposons un modèle pour le faire en fonction de quatre idées principales: les enfants doivent être considérés comme des acteurs sociaux produisant de l'espace ; il est important de savoir comment les enfants s'approprient leur espace et leurs lieux ; leur représentation spatiale des lieux et des espaces est essentielle, ainsi que l'étude des lieux des enfants.

Mots-clés: géographies des enfants; espace; lieu; acteurs sociaux; enseignement de la géographie; éducation géographique

Abstract. *The contribution of children's geographies to geography education*

One of the contributions made by children's geographies to the field of geography is the inclusion of children as agents that create space, because children use and produce space as well as adults. We understand that schools should benefit from this knowledge and include it in the teaching of geography, so learners can better understand how they use space. The aim of this paper is to connect the fields of children's geographies and geography education in order to enrich the latter. To this end, we propose a model based on four main ideas: children must be considered as social actors that produce space; how children appropriate their space and places is relevant; studying children's spatial representation of places and spaces as well understanding children's places is essential.

Keywords: children's geographies; space; place; social actors; geography teaching; geographic education

Sumario

- | | |
|--|---|
| 1. Introducción | 4. El uso educativo de la geografía de los niños y de las niñas |
| 2. Marco teórico de las geografías de los niños y de las niñas | 5. Conclusiones |
| 3. Principios de la enseñanza del espacio geográfico | Referencias bibliográficas |

1. Introducción

El campo de investigación denominado *children's geographies*, o 'geografías de los niños y de las niñas', tiene por objeto el estudio de las prácticas, las representaciones y los lugares que definen la experiencia de los niños y de las niñas como actores socioespaciales (Malatesta, 2015). Hay distintas maneras de definir la infancia o qué denominamos niñas y niños. En la Convención internacional sobre los derechos del niño (UNICEF, 1989), se considera que la infancia llega hasta los 18 años. Para nosotros, la infancia relacionada con las geografías de los niños y de las niñas la circunscribimos en la educación primaria, por la importancia del lugar y las representaciones espaciales que se confieren a esta etapa educativa en la mayor parte de los currículos a nivel internacional. Es por ello que, cuando hablemos de infancia a lo largo de este artículo, nos estaremos refiriendo a las edades comprendidas entre los 6 y los 12 años, principalmente. También utilizaremos el concepto de *geografías de los niños y de las niñas* en plural, para expresar la diversidad de espacios, apropiaciones y experiencias.

El objetivo de este artículo es aportar una propuesta acerca de cómo la geografía de los niños y de las niñas pueden incorporarse a la enseñanza de dicha materia y, así, beneficiarla.

El artículo empieza con una breve exploración teórica del campo de investigación de las geografías de los niños y de las niñas y destaca las principales ideas a tener en cuenta. El siguiente punto desarrolla de forma breve los objetivos de la enseñanza del espacio geográfico. A continuación, se intentan conectar los dos ámbitos anteriores en una propuesta que se estructura a partir de cuatro principios: hay que considerar a los niños y a las niñas como actores socioespaciales, la apropiación del espacio en la infancia tiene sus propias peculiaridades, la enseñanza del espacio geográfico tiene que partir de las primeras representaciones de la experiencia espacial y hay que conocer cómo son los lugares de la infancia del alumnado que se educa.

2. Marco teórico de las geografías de los niños y de las niñas

El espacio público y los lugares cotidianos son los ejes temáticos de la reflexión teórica de las geografías de los niños y de las niñas. Su origen se encuentra en dos obras fundamentales: el reconocido libro *The Child in the City*, donde Colin Ward (1978) hacía una lectura crítica y antiautoritaria del control que el mundo adulto ejercía sobre el espacio urbano y que significó un punto de inflexión en el estudio de la relación entre la infancia y el espacio público. Posteriormente, en el año 2000, las geógrafas Sarah Holloway y Gille Valentine publicaron *Children's geographies: Living, playing, learning and transforming everyday worlds*, obra que resultó ser una de las más influyentes en este campo de estudio. Las geografías de los niños y de las niñas se ha considerado estrechamente relacionada con la geografía cultural (Horton y Kraftl, 2006; Baylina Ferré y Prats Ferret, 2010), porque comparte dos

cuestiones epistemológicas fundamentales de la geografía cultural contemporánea (Yi-Fu Tuan, 1975; Rachel Pain, 2001; Chris Philo, 2000 y 2003) y de otras ciencias sociales: la pluralidad del sujeto geográfico y la extensión de la legitimidad del objeto de estudio. Chris Philo explica que tenemos que ensanchar el espectro de los protagonistas del análisis geográfico e incluir «the geographies of peoples other than white, middle class, middle-aged, able-bodied, sound-minded, heterosexual men» (Philo, 1992: 193). De hecho, los individuos «other than» contribuyen a producir geografías y a transformar lugares a través de las relaciones sociales que establecen en el espacio, a partir de la activación de mecanismos de dotación de significado, representación y apropiación. Gracias a esta reflexión, se ha legitimado la geografía de lo cotidiano como objeto de estudio. De acuerdo con Chris Philo, también «the quite marginal, peripheral, insignificant and even esoteric (...) bits and pieces of human life» (Philo en Horton y Kraftl, 2006: 71), junto a las escalas tradicionales del análisis espacial, como, por ejemplo, la región o la ciudad, también las geografías de los lugares próximos (el aula, la habitación y la casa) y de los pequeños ámbitos de la vida humana pueden convertirse en objeto de investigación geográfica. Aunque, desde esta óptica, todo podría ser objeto de estudio, en la práctica, los expertos en las geografías de los niños y de las niñas (Horton y Kraftl, 2006) han delimitado el campo de investigación en torno a los tres bloques temáticos siguientes: el mecanismo de la reconstrucción de la geografía de lo cotidiano; las características físicas y materiales de los lugares, y la función del cuerpo como el primer instrumento de exploración espacial. La geografía de lo cotidiano pone la lente de observación en lo material y físico del lugar, pero también en lo percibido a través del cuerpo. Por ello interesa estudiar la casa, el aula, la escuela, el parque, la calle, el gimnasio y la plaza o los espacios de juego. Dentro de la materialidad de los lugares, también es importante fijarse en lo que determina la inclusión o la exclusión de los niños y de las niñas, en tanto que son actores sociales en ellos. Dicho de otra manera, es importante que se haya considerado la dimensión, la forma y la distribución de los objetos en el espacio, de tal manera que los niños y las niñas puedan habitarlo.

La metodología de estudio de las geografías de los niños y de las niñas está pensada para centrarse en los lugares. Es lo que Anderson y Jones (2009) han denominado «methodological significance of place». Dorothy Moss (2010) expande esta reflexión hablando de la «social complexity of childhood» (2010: 543). Según la autora, se tiene que describir la complejidad que caracteriza la experiencia espacial de los niños y las niñas a partir de preguntarnos: «¿Cómo ocupan el espacio?», «¿Cómo lo interpretan?», «¿Cómo negocian las reglas y proponen sus roles en cuanto a actores sociales del espacio público?».

3. Principios de la enseñanza del espacio geográfico

Uno de los objetivos de la enseñanza de la geografía es que los alumnos aprendan las propiedades espaciales para organizar el conocimiento espacial (la loca-

lización de los objetos, el límite, la distancia, las relaciones entre objetos, etc.), con el objetivo último de crear sus representaciones espaciales. La enseñanza de la geografía persigue la síntesis del conocimiento espacial a partir de su representación mediante distintas técnicas. Las más utilizadas han sido la cartografía, las narraciones, la iconografía (como, por ejemplo, los mapas mentales), los vídeos y la dramatización.

La didáctica de la geografía cuenta con una larga trayectoria en la enseñanza del espacio. Jesús Granados Sánchez (2010a) identifica cinco aspectos fundamentales sobre dicha disciplina como propuesta de síntesis de otros estudios de diferentes autores y asociaciones geográficas (Gersmehl, 2008; IGU-CGE, 2006; Mérenne-Schoumaker, 2006; Morgan, 2000; Pinchemel, 1982; Reinfried et al., 2007). Los cinco aspectos fundamentales son:

- Conocer dónde están las cosas.
- Entender los lugares, su organización y su funcionamiento.
- Entender las relaciones entre los lugares.
- Comprender la condición humana y la diversidad cultural.
- El desarrollo de la agencia.

Estas ideas centrales se concretan en las siguientes competencias geográficas que propone el autor (Granados Sánchez, 2010b):

- Obtener información del espacio terrestre y de la vida de la humanidad en la Tierra a partir de la observación, de la cartografía y de otras fuentes documentales, así como desarrollar las habilidades espaciales de localización, distribución y representación de la información geográfica, comprendiendo así las dimensiones espaciales de los fenómenos.
- Conocer los lugares y lo que significan para las personas respondiendo cuestiones del tipo: ¿Cómo son los lugares? ¿Cuáles son sus elementos y sus características diferenciadoras? ¿Cómo afectan a la vida de las personas? ¿Cómo actúan las personas en diferentes lugares?
- Desarrollar el sentido de lugar.
- Conocer las relaciones entre los lugares y los territorios, así como entre las personas de territorios diferentes.
- Identificar, entender y explicar cómo son las relaciones entre el espacio y la sociedad, cómo varían en el mundo y cómo van cambiando a lo largo del tiempo. Valorar críticamente las reglas de funcionamiento de los diferentes territorios, de las sociedades humanas en el seno de sus espacios, por ejemplo: el entorno ecológico de las sociedades, la organización social y el peso de las culturas.
- Utilizar el conocimiento y las habilidades geográficas para actuar de forma sostenible y ejercer sus derechos y sus deberes, es decir, resolver problemas y tomar decisiones en la vida diaria, de tal manera que se haga un uso del espacio de manera justa, segura y estética, y ser agentes responsables y consecuentes a todos los niveles, en un mundo global.

4. El uso educativo de la geografía de los niños y de las niñas

La epistemología de las geografías de los niños y de las niñas, como reflexión sobre el objeto de estudio de este campo, aporta cuatro grandes ideas que pueden ayudar a inspirar una enseñanza de la geografía enfocada sobre los lugares y la experiencia infantil, tal y como piden muchos currículos. Estas ideas parten de reconocer a los menores como actores socioespaciales que realizan una apropiación particular de sus espacios de infancia y de los cuales se forman unas representaciones que van ligadas a su experiencia personal. A continuación desarrollamos cada una de estas ideas y proponemos qué uso educativo pueden tener.

4.1. Los niños y las niñas como actores socioespaciales del hoy

La primera idea es superar el paradigma de los menores (Holloway y Valentine, 2004) y la noción de la teoría evolutiva de Piaget, que considera a la infancia como una etapa preparatoria para el mundo adulto:

Children, it is commonly assumed, are those subjects who have yet to reach biological and social maturity —quite simply they are younger than adults, and have yet to develop the full range of competencies adults possess [...] This less-than-adult status means that childhood, is a time when children are to be developed, stretched and educated into their future roles, most clearly through the institution of schooling, but also through the family and the wider social and civic life. In the most general sense, then, childhood is understood to be a time of socialization where children learn that it is to be fully human adult beings. (Holloway y Valentine, 2004: 2)

Se trata de considerar a los niños y a las niñas como ciudadanos de pleno derecho, pero con unas peculiaridades sociales concretas que, a la vez, propician un uso determinado del espacio. Alison James y Allan Proud (1990) han introducido esta crítica en su agenda sobre los principios de la infancia y consideran que la condición de dicha etapa humana es un constructo sociocultural a reconstruir, es decir, hay que abandonar la concepción social de infancia como un estadio universal de inmadurez biológica y asumir que los niños y las niñas son actores sociales con plenos derechos. La *new social studies of childhood* intenta legitimar la infancia como objeto de estudio de la sociología, porque considera que los niños y las niñas son actores sociales tan importantes como el resto de ciudadanos y que constituyen un grupo social más a tener en consideración.

Otra idea que va ligada a esta asunción de la infancia como estadio anterior al mundo adulto es también el carácter futurista de la educación. Desde nuestro planteamiento, queremos criticar la concepción de la escuela como institución de formación de futuros ciudadanos, como la preparación de los niños y de las niñas para el mundo adulto del mañana, ya que creemos que es de vital importancia la educación del hoy, del momento presente vivido por los niños y las niñas, del aprender a reflexionar sobre su experiencia, sus intereses

y sobre la construcción de sus propios lugares, todo ello con el objetivo de que se perciban a sí mismos como actores socioespaciales. Esta percepción del tiempo como momento vital y del espacio como ámbito de construcción y de convivencia adulta e infantil es la clave de la idea que queremos expresar. Para ello, es necesario superar el «adultocentrismo».

4.2. Apropiación del espacio

La apropiación del espacio es individual, social y política. Es individual en tanto que se trata de una experiencia única y propia de cada persona. Es social porque no vivimos solos, sino que lo hacemos en grupo, es decir, en sociedad y a través de las relaciones interpersonales, de ahí que Doreen Massey diga que el espacio está hecho a través de las relaciones. Y es política porque cada vez que ocupamos un espacio es un acto político, ya que expresamos nuestra voluntad sobre qué hacer y cómo utilizar el espacio, lo que, en ocasiones, entra en conflicto con otros intereses o necesidades individuales o del grupo social que también ocupa o utiliza dicho espacio. Así, este deviene esfera política que implica negociación o conflicto.

Si consideramos a los niños y a las niñas como actores sociales que construyen y que se apropian del espacio, entonces tenemos que reconocer que también hacen un uso individual, social y político de aquel, configurando así unos lugares determinados que denominamos *lugares de la infancia*.

Los lugares de la infancia tienen un gran potencial didáctico, porque nos permiten conocer dónde prefieren estar los niños y las niñas y dónde no; dónde se sienten seguros y dónde no; con quién se relacionan y qué relaciones establecen, y qué relaciones de poder establecen con sus iguales y cómo negocian.

4.3. La representación de la experiencia espacial

La geografía de los niños y de las niñas tiende a mostrar las representaciones espaciales que la infancia va creando continuamente como parte de su apropiación y de su creación de los lugares, tanto a nivel individual como colectivo (el grupo clase en la escuela). En cambio, la didáctica del espacio geográfico tiende hacia las representaciones socioespaciales universales. La idea que subyace en nuestra propuesta es ampliar la concepción que tenemos como maestros o educadores sobre las representaciones espaciales de las criaturas, es decir, indagar y valorar más en sus representaciones iniciales y diarias y no obsesionarnos con las propiedades espaciales que deben adquirir y dónde queremos que lleguen en términos de aprendizaje académico. Se trata de empezar de una forma más socioconstructivista, es decir, detectando sus representaciones para después ver cómo ir llegando, a través de la discusión y la reflexión sobre el espacio personal, a una representación social compartida del espacio. Solo así el dominio espacial será completo. A continuación, precisamos los pasos que entendemos se deberían seguir para trabajar la representación espacial teniendo en cuenta la experiencia de los niños y de las niñas en sus lugares de infancia:

- Indagación continua: indagar en las representaciones espaciales de los niños y de las niñas para informarnos acerca del modo en que ellos construyen los lugares y hacerlo repetidamente, porque la construcción del lugar es continua (en cada momento hacemos representaciones espaciales, tanto personales como sociales y, como resultado, transformamos y creamos los lugares a diario).
- Conciencia, reflexión y conceptualización: reflexionar sobre los conceptos espaciales a partir de los aspectos que aparecen en sus representaciones: hacerles conscientes sobre cómo expresan las cosas e introducir el concepto o la idea geográfica que subyace en ellas y de su significado en el uso espacial.
- La necesidad de compartir: valorar las representaciones espaciales como fruto de la experiencia diaria e introducir la necesidad de compartir las representaciones con los demás. En este momento tiene que aparecer la necesidad de compartir un código.
- La idea de progresión y de expertez: el papel de la didáctica es hacer conscientes a los alumnos de la importancia de adquirir una formación más técnica y especialista, aunque el profesorado tiene que considerar que la competencia se adquiere al final de la etapa educativa, y que mientras tanto se va reflexionando sobre el proceso de aprendizaje (metacognición).
- Exploración de otras maneras de experimentar y de representar el espacio: la representación del espacio va más allá del mapa y de la imagen visual (a partir de la fotografía y del video). Hay que tener en cuenta la experimentación corporal, las distintas percepciones sensoriales diferentes de lo visual, las diversas habilidades físicas, la imaginación, etc. Vivimos el espacio según como lo percibimos, y el cuerpo es muy importante para la manera en que los niños y las niñas experimentan su papel y su sitio en sus lugares de infancia. La representación es un medio en didáctica, pero tiene diferentes formas de concretarse.

4.4. Los lugares de la infancia

¿Cuáles son los lugares de la infancia? ¿Cómo podemos utilizarlos desde el punto de vista didáctico?

Los lugares de la infancia raramente aparecen en los libros de geografía y se utilizan poco en la educación primaria. Dentro de la experiencia espacial de los niños y de las niñas, la escuela es el lugar cotidiano más indicado para ser utilizado didácticamente, ya que es donde tienen lugar muchas de las experiencias, conflictivas o no, relacionadas con el espacio; por ejemplo: se puede trabajar en el aula el modo en que ellos utilizan el patio escolar, qué uso se da a cada microespacio, dónde aparece el conflicto, por qué aflora y cómo se puede resolver. Trabajar en los lugares de la infancia permite impartir una educación geográfica consciente: mediante la reflexión sobre hechos y relaciones cotidianas que suceden en sus lugares, los niños y las niñas se dan cuenta de que son actores sociales que tienen un papel determinante en el espacio y que influyen

decisivamente en él. En cuanto a las implicaciones que esto tiene para el profesorado, hay que destacar el hecho de que permite conocer mejor el modo como ellos y ellas viven, experimentan, comunican, negocian y se enfrentan al conflicto en sus espacios cotidianos.

5. Conclusiones

Este artículo ha pretendido construir puentes entre la enseñanza de la geografía y las geografías de los niños y niñas con el objetivo de conseguir que las dos se enriquezcan mutuamente. Las principales ideas que hemos querido transmitir son las siguientes:

- Es necesario crear conciencia en el profesorado y en los niños y niñas de que estos últimos son actores socioespaciales y que tienen que ser tratados como tales.
- Es importante educar para la autonomía de la infancia y hacerla partícipe del proceso de enseñanza y aprendizaje. El protagonismo en educación, por tanto, ha de ser compartido.
- La escuela es parte de una comunidad y de un territorio, y tiene un papel importante en ellos. La escuela, el aula y el patio escolar son lugares de infancia, pero hay muchos otros ámbitos del territorio donde está inserta la comunidad que son importantes para los niños y las niñas. El profesorado tiene que hacer lo posible para llevar la escuela a los lugares de los niños y niñas y traer sus lugares a la escuela para que todos ellos estén interrelacionados.
- Por otra parte, es necesario que el profesorado sea consciente del papel importante que tiene creando lugares de infancia a partir del uso que se realiza del espacio del aula y de la escuela, además del modo como se establecen normas y roles de poder vinculados a esos espacios.
- Y, por último, el profesorado es el encargado de la integración de la percepción personal del espacio en la construcción social de este.

Referencias bibliográficas

- ANDERSON, J. y JONES, K. (2009). «The difference that place makes to methodology: Uncovering the “lived space” of young people’s spatial practices». *Children’s Geographies* [en línea], 7 (3), 291-303.
<<https://doi.org/10.1080/14733280903024456>>
- BAYLINA FERRÉ, M. y PRATS FERRET, M. (2010). «The Second International Conference on Geographies of Children, Youth and Families, Barcelona 2009: a report». *Children’s Geographies* [en línea], 8 (4), 437-440.
<<https://doi.org/10.1080/14733285.2010.515416>>
- GERSMEHL, P. (2008). *Teaching Geography*. 2.^a ed. Nueva York. Guilford.
- GRANADOS SÁNCHEZ, J. (2010a). «La recerca en l’ensenyament de la geografia per al desenvolupament sostenible». *Documents d’Anàlisi Geogràfica*, 56 (2), 339-356.
- (2010b). *L’Educació per la Sostenibilitat a l’Ensenyament de la Geografia: Un estudi de cas*. Tesis doctoral.

- HOLLOWAY, S.L. y VALENTINE, G. (2004). «Children's geographies and the new social studies of childhood». En: HOLLOWAY, S. y VALENTINE, G. (eds.). *Children's Geographies: Living, Playing, Learning and Transforming Everyday Worlds*. Abington. Routledge, 1-22.
- HOLLOWAY, S.L. y VALENTINE, G. (eds.) (2000). *Children's Geographies: Living, Playing, Learning and Transforming Everyday Worlds*. Abington. Routledge.
- HORTON, J. y KRAFTL, P. (2006). «What else?: Some more ways of thinking and doing "Children's Geographies"». *Children's Geographies* [en línea], 4 (1), 69-95.
<<https://doi.org/10.1080/14733280600577459>>
- IGU-CGE (International Geographical Union – Commission on Geographical Education) (2006). *The International Charter on Geographical Education* [en línea].
<<http://igu-cge.tamu.edu/cgecharter2005.pdf>>.
- JAMES, A. y PROUT, A. (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood*. Basingstoke. Falmer Press.
- MALATESTA, S. (2015). *Geografia dei bambini: Luoghi, pratiche e rappresentazioni*. Milán. Guerini Scientifica.
- MÉRENNE-SCHOUMAKER, B. (2006). «La enseñanza de la geografía». En: HIERNAUX, D. y LINDÓN, A. (dir.). *Tratado de Geografía Humana*. México: Editorial Anthropos / Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 628-643.
- MORGAN, J. (2002). «"Teaching Geography for a Better World": The Postmodern Challenge and Geography Education». En: *International Research in Geographical and Environmental Education* [en línea], 11 (1), 15-29.
<<https://doi.org/10.1080/10382040208667460>>
- MOSS, D. (2010). «Memory, space and time: Researching children's lives». *Childhood* [en línea], 17 (4), 530-544.
<<https://doi.org/10.1177/0907568209345611>>
- PAIN, R. (2001). *Introducing social geographies*. Londres. Hodder Education Publisher.
- PHILO, C. (1992). «Neglected rural geographies: A review». *Journal of Rural Studies* [en línea], 8, 193-207.
<[https://doi.org/10.1016/0743-0167\(92\)90077-J](https://doi.org/10.1016/0743-0167(92)90077-J)>
- (2000). «The Corner-stones of my world: Editorial introduction to the Special Issue on Spaces of Childhood». *Childhood*, 7 (3), 243-256.
<<https://doi.org/10.1177/0907568200007003001>>
- (2003). «To go back up the Side Hill: Memories, imaginations and reveries of childhood». *Children's Geographies* [en línea], 1 (1), 7-23.
<<https://doi.org/10.1080/14733280302188>>
- PINCHEMEL, P. (1982). «De l'enseignement géographique à l'éducation géographique». *Historiens-Géographes*, 289, 779-783.
- REINFRIED, S.; SCHLEICHER, Y. y REMPLER, A. (2007). «Geographical views on Education for sustainable development». Proceedings of the Lucerne-Symposium Switzerland, del 29 al 31 de julio. En: *Geographiedidaktische forschungen* IGU-UGI. Lucerna (Suiza).
- TUAN, Y.F. (1975). «Place: an experiential perspective». *Geographical Review* [en línea], 65 (2), 151-165.
<<https://doi.org/10.2307/213970>>
- UNICEF (1989). *Convención internacional sobre los derechos del niño* [en línea].
<<https://www.unicef.es/causas/derechos-ninos/convencion-derechos-ninos>>.
- WARD, C. (1978). *The Child in the City*. Londres. The Architectural Press.

Geoactiva't. Establir sinergies entre nivells educatius diferents

Josep Padullés Cubino

Dolors Roset Pagès

Anna Ribas Palom

Jaume Feliu Torrent

Universitat de Girona. Departament de Geografia

josep.padulles@udg.edu

dolors.rosset@udg.edu

anna.ribas@udg.edu

jaume.feliu@udg.edu



Rebut: juny de 2017

Acceptat: juny de 2017

Resum

El projecte *Geoactiva't* neix al Departament de Geografia de la Universitat de Girona com a eina per acostar els estudiants del grau de Geografia, Ordenació del Territori i Gestió del Medi Ambient a la tasca docent de secundària i, alhora, presentar, als alumnes d'ESO, conceptes, eines i mètodes de la geografia des d'una perspectiva experimental i dinàmica. S'organitza a partir de sis sessions, amb la col·laboració de quatre llicenciats o graduats en Geografia que han realitzat el màster en Formació del Professorat d'ESO i batxillerat. Entre els èxits assolits per aquest projecte, en destaquen la motivació per aprendre que es genera entre l'alumnat de secundària, la possibilitat que té l'alumne del grau de descobrir la tasca docent abans de realitzar els estudis de postgrau i la promoció que es fa dels estudis del grau de Geografia en l'àmbit de l'educació secundària.

Paraules clau: didàctica de la geografia; educació secundària obligatòria; ensenyament-aprenentatge; promoció de la geografia

Resumen. *Geoactiva't. Establecer sinergias entre diferentes niveles educativos*

El proyecto *Geoactiva't* nace en el Departamento de Geografía de la Universidad de Girona con el doble objetivo de, por una parte, acercar el alumnado del grado de Geografía, Ordenación del Territorio y Gestión del Medio Ambiente a las tareas docentes de secundaria y, por otra, presentar a los alumnos de secundaria conceptos, herramientas y métodos de la geografía desde una perspectiva experimental y dinámica. Se organiza a partir de seis sesiones que cuentan con la colaboración de cuatro licenciados o graduados en Geografía que han realizado el máster en Formación del Profesorado de ESO y bachillerato. Entre los logros de este proyecto, destacan la motivación para aprender que se genera entre el alumnado de secundaria, la posibilidad que tiene el estudiante de grado de descubrir la tarea docente antes de iniciar estudios de postgrado y la promoción de los estudios del grado de Geografía en el ámbito de la educación secundaria.

Palabras clave: didáctica de la geografía; educación secundaria obligatoria; enseñanza-aprendizaje; promoción de la geografía

Résumé. *Geoactiva't. Mettre en place des synergies entre différents niveaux d'éducation*

Le projet Geoactiva't a été conçu dans le Département de Géographie de l'Universitat de Girona dans un double objectif : en premier lieu, faire connaître l'enseignement secondaire aux étudiants suivant la licence de Géographie, de l'Aménagement du Territoire et de Gestion de l'Environnement, et aussi, initier les élèves de l'enseignement secondaire aux concepts, outils et méthodes de la géographie dans une perspective dynamique et expérimentale. The projet est organisé autour de 6 sessions d'enseignement avec la participation de 4 géographes qui ont achevé le Master de Formation des Enseignants de l'école secondaire. Les réalisations de ce projet comprennent la motivation pour apprendre généré par le projet chez les élèves de secondaire, la possibilité offerte à l'étudiant de la Licence de Géographie de découvrir la tâche d'enseignement avant de commencer des études de troisième cycle et la promotion des études de Licence de Géographie parmi les élèves de l'enseignement secondaire.

Mots-clés: didactique de la géographie; enseignement secondaire; enseignement et apprentissage de la géographie; promotion de la géographie

Abstract. *Geoactiva't. Creating synergies among different levels of education*

The Geoactiva't project was designed by the Department of Geography at the University of Girona as a tool to introduce undergraduate students to secondary teaching, as well as to show secondary school students various concepts, tools and methods used in geography from an experimental and dynamic perspective. The project is organized in six different sessions with the collaboration of four graduates of the Bachelor's Degree in Geography who have completed a master program in secondary education. The major goals of the Geoactiva't project include fostering motivation for learning among secondary school students, discovering secondary teaching before reaching the post-graduate level and promoting geography studies in secondary education.

Keywords: teaching of geography; compulsory secondary education; teaching-learning; promotion of geography

Sumari

- | | |
|-----------------------------------|-----------------------------|
| 1. Contextualització | 3. Resultats i valoració |
| 2. Organització i desenvolupament | Referències bibliogràfiques |

1. Contextualització

La metodologia d'ensenyament de la geografia ha de proporcionar una formació científica i humana adaptant-la al context sociocultural i a les aptituds individuals. D'una banda, s'ha d'encaminar cap a l'adquisició de coneixement que familiaritzi l'alumnat amb la realitat del món natural i social que l'envolta i, de l'altra, vers una adquisició de pertinença a la comunitat local, regional, nacional i internacional. A més, la geografia és una disciplina transversal i integradora que esdevé essencial en l'àmbit de la docència per vincular conceptes de matèries diferents.

Ara bé, perquè l'aprenentatge de la geografia sigui significatiu, ha d'estar contextualitzat en el temps i en l'espai, tant en l'educació secundària com terciària. Per aquest motiu, és important que l'ensenyament d'aquesta matèria es mantingui actualitzada en continguts i mètodes. A més, la vinculació de l'ensenyament de geografia entre els diferents nivells acadèmics pot ajudar a promoure una millor preparació dels futurs docents abans dels estudis de postgrau, cosa que, sens dubte, tindrà repercussió en l'educació del demà (Carretero, 1989; Delors, 1996; García Hoz, 1996).

Per afrontar aquests reptes des d'una perspectiva integradora, el Departament de Geografia de la Universitat de Girona (UdG) ha desenvolupat *Geoactiva't*. De forma sintètica, explicarem que aquest projecte permet que alumnes del grau en Geografia, Ordenació del Territori i Gestió del Medi Ambient (GOTiGMA) posin en pràctica diferents tallers de l'àmbit de la geografia amb alumnes de tercer curs d'educació secundària obligatòria. De forma específica, els tres objectius que s'hi plantegen són:

- Donar a conèixer conceptes, eines i mètodes de la geografia des d'una perspectiva experimental i dinàmica als estudiants dels centres de secundària de les comarques gironines.
- Oferir als universitaris del grau en GOTiGMA un primer contacte amb el món de l'ensenyament secundari com a possible sortida professional.
- Promocionar el grau en GOTiGMA entre l'alumnat d'ESO.

Geoactiva't s'inicia durant el curs acadèmic 2014-2015, en el marc de l'assignatura Tècniques i Mètodes Professionals en Geografia (TMPG; sis crèdits ECTS). L'assignatura s'imparteix de forma obligatòria durant el darrer semestre de l'últim curs del grau. És de caràcter instrumental i ha de permetre que l'alumne es doti de les tècniques i dels mètodes professionals i de recerca d'ús quotidià en geografia. A més, confereix també a l'estudiant coneixement pràctic sobre la diversitat de sortides professionals que hi ha vinculades al grau, entre les quals trobem l'activitat docent, on s'emmarca *Geoactiva't*.

Per tal d'aprofundir en el projecte *Geoactiva't*, les seccions subsegüents recullen, d'una banda, l'esquema organitzatiu i de posada en pràctica del projecte i, de l'altra, els resultats i les valoracions principals que se'n poden extreure.

2. Organització i desenvolupament

2.1. Descripció general

Els tallers de *Geoactiva't* estan dissenyats per ser portats a terme per grups de tercer d'ESO, moment en què els estudiants d'aquest curs ja tenen assolides les competències bàsiques i els continguts que els han de permetre entendre i assolir els objectius que persegueixen aquests tallers proposats a *Geoactiva't*. El plantejament del projecte s'organitza en un total de sis sessions en el marc de l'assignatura TMPG:

- Sessió 1. Presentació del projecte a l'alumnat de grau, configuració dels equips de treball i assignació d'un centre d'ESO a cada equip.
- Sessions 2, 3 i 4. Treball a l'aula per elaborar el material didàctic.
- Sessió 5. Desenvolupament dels tallers al centre d'ESO.
- Sessió 6. Posada en comú entre l'alumnat del grau sobre el procés i les experiències viscudes en els diferents centres d'ESO.

El desenvolupament correcte requereix la participació coordinada de quatre agents clau, amb tasques específiques per a cadascun (taula 1).

Taula 1. Agents implicats en el projecte *Geoactiva't* i tasques desenvolupades per cadascun

Agents implicats	Tasques que han de realitzar
Departament de Geografia de la UdG.	— Oferir material i recursos per dur a terme el projecte. — Fer-ne participi el professorat universitari. — Contactar amb els centres d'ESO. — Realitzar un seguiment continuat de les diferents fases del projecte.
Alumnat del grau en GOTGMA.	— Definir les diferents activitats que caldrà dur a terme al llarg dels tallers. — Apropar les activitats al context del centre d'ESO. — Executar, en equips de cinc o sis alumnes, els tallers al centre d'ESO designat.
Centres d'ESO.	— Acol·lir el projecte. — Oferir l'espai i el temps necessaris per realitzar el projecte. — Avaluar els tallers un cop finalitzats.
Llicenciats o graduats en Geografia que han realitzat el màster en Formació del Professorat d'ESO i Batxillerat.	— Gestionar el projecte en conjunt. — Fer un esbós dels tallers. — Contactar amb centres d'ESO on es puguin dur a terme els tallers. — Fer el seguiment de les diferents fases del projecte.

Font: elaboració pròpia.

2.2. Preparació i desenvolupament de la sessió i dels tallers

Els estudiants de l'assignatura TMPG es divideixen en equips de cinc o sis membres. A cada grup, se li assigna un centre d'ESO amb el qual s'ha contactat prèviament i s'ha arribat a un acord de col·laboració. Els equips s'encarreguen de preparar una sessió completa de dues hores per a un total de 60 a 90 alumnes de tercer d'ESO (taula 2).

El cos central de la sessió gira entorn dels tres tallers que, alhora, es complementen entre si per donar una visió integradora i pràctica del coneixement

Taula 2. Fases i característiques de la sessió didàctica preparada en el marc del projecte *Geoactiva't*

Fases	Durada	Descripció
Introducció.	15 minuts.	Presentació de l'activitat. Adreçada a tot el grup.
Tallers.	1 hora i 30 minuts.	Realització de tres tallers amb subgrups de 10 a 20 alumnes. Cada taller té una durada de 30 minuts i els nois i noies van passant de l'un a l'altre.
Conclusió.	15 minuts.	Posada en comú amb tot el grup i valoració final. Cada grup explica si li ha agradat o no l'últim taller que ha realitzat i per què.

Font: elaboració pròpia.

geogràfic. A continuació, en descrivim sintèticament les característiques i els atributs:

- Taller «Orientem»: es desenvolupa fora de l'aula. L'objectiu que persegueix és transmetre que la geografia permet elaborar la cartografia pertinent, variada i adequada per a cada situació. Això inclou, entre altres materials, mapes per orientar-nos i situar-nos arreu del món. Per dur-lo a terme, els alumnes es divideixen novament en dos grups, cadascun dels quals disposa de dos mapes en format paper (topogràfic i ortofotomapa) de l'entorn del centre, on figuren fins a tres fites. A més, cada grup disposa també d'una tauleta electrònica amb una aplicació carregada amb cartografia digital. Utilitzant tota la cartografia disponible, els grups hauran d'aconseguir passar per les tres fites, al mateix temps que enregistren el recorregut (*track*) per arribar-hi. Finalment, s'anima l'alumnat a reflexionar sobre l'ús dels mapes, la capacitat d'orientació i l'ús de noves tecnologies enfront de les tradicionals.
- Taller «Localitzem»: es desenvolupa dins de l'aula. L'objectiu que persegueix és transmetre que la geografia és l'encarregada de distribuir i d'ordenar el territori, com també de buscar la situació més adequada per a cada activitat. Per tant, com a ciutadans, la geografia ens ha de permetre viure en un territori ordenat i on se'ns ofereixin les màximes facilitats per viure-hi i moure'ns. Mitjançant un plànol de grans dimensions del municipi (aproximadament 2 x 2 metres, amb trama urbana, eixos de comunicació, parcs i jardins, etc.), que els estudiants del grau hauran preparat en sessions prèvies, es proposa als alumnes d'ESO que localitzin diferents elements singulars de la ciutat o del poble. Per això, s'han preparat també amb anterioritat diverses icones adhesives corresponents a cadascun d'aquests elements i que caldrà que vagin enganxant sobre el plànol. Alguns d'aquests elements poden ser la zona esportiva, l'Ajuntament, el polígon industrial, l'hospital, les zones d'oci, etc. Finalment, s'anima els estudiants a reflexionar sobre les causes i les conseqüències d'ubicar les diferents activitats en el territori, a més de fer-ne propostes de canvi i de millora, entre unes altres qüestions.

- Taller «Analitzem»: es desenvolupa dins de l'aula. Els alumnes es divideixen novament en dos grups. L'objectiu principal és examinar els canvis succeïts en el territori municipal, tant a nivell físic com humà, des de mitjan segle XX fins a l'actualitat. Per això, mentre un grup explora els canvis dels usos del sòl amb l'aplicació web *L'ull del temps*¹, l'altre grup porta a terme un joc de memòria amb fotografies actuals i antigues de zones o d'elements singulars del municipi. Finalment, s'anima els estudiants a reflexionar sobre els canvis succeïts, les causes que els han provocat i els possibles escenaris de futur.

2.3. Avaluació

Els universitaris de TMPG són avaluats en relació amb la seva participació en el projecte. Seguint en la línia integradora i transversal de *Geoactiva't*, i atès que els exalumnes de llicenciatura, de grau i de màster en Formació de Professorat de Secundària són els encarregats de supervisar el treball dels grups, se'ls delega a ells la tasca d'avaluació, que es basa en la puntuació d'1 a 10 d'un seguit d'ítems acordats prèviament amb el professorat de l'assignatura, i que engloben dos grans àmbits: preparació i desenvolupament de la sessió. De les puntuacions dels ítems, se n'obté la nota mitjana per a aquesta part de l'assignatura.

3. Resultats i valoració

A partir de la posada en pràctica del projecte *Geoactiva't*, se n'ha constatat l'èxit didàctic a dos nivells. En primer lloc, incrementa la motivació i la predisposició dels estudiants de secundària a aprendre geografia. Això s'atribueix principalment al fet que els tallers proposats suposen una activitat experimental i manipulativa que situen l'alumne com a actor principal del seu procés d'aprenentatge. A més, la implicació de personal extern al centre de secundària també pot exercir influència en la predisposició dels nois i noies a formar part del projecte. Com a resultat, *Geoactiva't* va un pas més enllà de l'ensenyament tradicional a l'aula i fa un salt per situar els estudiants d'ESO dins la pell del geògraf professional.

En segon lloc, el projecte apropa els universitaris de grau a la vida quotidiana de la tasca docent, tant pel que fa la planificació fora de l'aula com a l'activitat dins del centre. La docència és, sens dubte, un dels possibles camins professionals per als estudiants dels últims cursos del grau de Geografia. *Geoactiva't* permet apropar-los a aquesta realitat amb l'objectiu que n'extreguin les seves pròpies conclusions i que valorin si la tasca docent s'ajusta a les seves expectatives personals i professionals. Creiem que, d'aquesta manera, dotem l'alumnat d'un posicionament millor per prendre decisions en aquest sentit.

El plantejament general de la sessió, i per tant també dels tres tallers, es basa en l'ús de múltiples recursos per treballar competències bàsiques diferents. Ara

1. <http://betaserver.icgc.cat/visor/catalunya_ull_del_temps.html>.

bé, cal entendre el projecte com una eina dinàmica i flexible que cal adaptar a cada context particular i modificar-lo quan convingui. Precisament, un dels seus punts forts és presentar el coneixement geogràfic i la metodologia que empra com quelcom que evoluciona cronològicament i que es troba en el nostre àmbit quotidià. Sens dubte, el projecte deixa la porta oberta a seguir ampliant aquest coneixement mitjançant els estudis de grau de Geografia i, per tant, actua també com a instrument eficaç de promoció.

D'altra banda, el desenvolupament de les sessions als centres de secundària representa una experiència enriquidora també per a l'àmbit universitari. Els coneixements adquirits gràcies al projecte han permès fer-se una imatge més clara de la percepció que els estudiants d'ESO i el seu professorat tenen de la geografia. Aquesta informació es pot utilitzar per detectar mancances o punts febles on calgui incidir per tal de millorar la docència de la geografia i, per extensió, de les ciències socials. Un exemple el constitueix el fet que, contràriament a una de les hipòtesis de partida del projecte, els estudiants de secundària sembla que tinguin més predilecció per orientar-se utilitzant mapes en format paper que no pas digitals. Sens dubte, aquest tipus de valoracions permeten, al mateix temps, reformular el propi projecte a cada edició.

Finalment, cal dir que *Geoactiva't* aconsegueix que diferents agents vinculats a l'àmbit de l'ensenyament s'hi impliquin i el coordinin. Aquesta visió transversal és necessària per no deslligar el procés educatiu i donar-li coherència i continuïtat en tots els seus àmbits. La participació dels diferents agents, ja siguin els centres d'ESO, els antics estudiants de secundària i de grau o els vigents, esdevé imprescindible per garantir la continuïtat de la iniciativa amb una coordinació total.

Referències bibliogràfiques

- CARRETERO, Mario (1989). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.
- DELORS, Jaques (1996). «Los cuatro pilares de la educación». A: *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana / UNESCO, 91-103.
- GARCÍA HOZ, Víctor (1996). *Enseñanza de las ciencias sociales en educación secundaria*. Madrid: Rialp.

Geovivència, el vídeo participatiu per estudiar geografia a l'ensenyament secundari

Jordi Royo Climent

Institut Barri Besòs de Barcelona

jorocli@gmail.com



Rebut: juliol de 2017
Acceptat: juliol de 2017

Resum

La nostra percepció de la situació actual de l'ensenyament de la geografia a secundària i a batxillerat no és positiva, ja que hi predominen uns enfocaments que no interessin a l'alumnat i que projecten una imatge poc útil de la disciplina. Les tecnologies digitals poden oferir un valuós servei a l'educació, i el vídeo participatiu, en particular, és una eina eficient per transmetre conceptes abstractes propis de les ciències socials, com ara la morfologia urbana, la segregació socioespacial, la història d'un barri o la seva memòria històrica. L'article presenta la valoració d'una experiència didàctica on estudiants de tercer i quart d'ESO han realitzat set curtmètrages de manera col·lectiva. El projecte ha permès potenciar dinàmiques transversals i augmentar la motivació i l'interès dels nois i noies per la geografia.

Paraules clau: didàctica de la geografia; educació secundària obligatòria; TIC-TAC; vídeo participatiu; curtmètrage

Resumen. Geovivència, el vídeo participatiu para estudiar geografia en la enseñanza secundaria

Nuestra percepción de la situación actual de la enseñanza de la geografía en la educación secundaria y en el bachillerato no es positiva, porque predominan unos enfoques que no interesan al alumnado y que proyectan una imagen poco útil de la disciplina. Las tecnologías digitales pueden ofrecer un valioso servicio a la educación, y el vídeo participativo, en particular, es una herramienta eficiente para transmitir conceptos abstractos propios de las ciencias sociales, como la morfología urbana, la segregación socioespacial, la historia de un barrio o su memoria histórica. El artículo presenta la valoración de una experiencia didáctica en la que estudiantes de tercero y cuarto de ESO han realizado siete cortometrajes de manera colectiva. El proyecto ha permitido potenciar dinámicas transversales y aumentar la motivación y el interés del alumnado por la geografía.

Palabras clave: didáctica de la geografía; educación secundaria obligatoria; TIC-TAC; vídeo participativo; cortometraje

Résumé. *Geovivència, vidéo participative pour étudier la géographie dans l'école secondaire*

Le diagnostic de la situation actuelle de l'enseignement de la géographie dans l'enseignement secondaire n'est pas positif. Les approches dominantes n'intéressent pas les étudiants et projettent l'image d'une discipline inutile. Les nouvelles technologies peuvent fournir un service précieux à l'éducation et en particulier, la vidéo participative est un outil efficace pour transmettre des concepts abstraits spécifiques aux sciences sociales, comme la morphologie urbaine, la ségrégation socio-spatiale, l'histoire d'un quartier ou sa mémoire historique. Voici une évaluation de sept courts-métrages créés collectivement par des étudiants de troisième et quatrième d'ESO. Le projet a permis d'améliorer des dynamiques transversales et d'accroître la motivation et l'intérêt des élèves pour la géographie.

Mots-clés: enseignement de la géographie; enseignement secondaire; TIC; vidéo participative; court-métrage

Abstract. *Geovivència: A participatory video to study geography in secondary school*

Our diagnosis of the current situation of teaching geography in Catalan secondary schools is not positive: students seem to show no interest in the subject because the approaches that teachers use do not convey the significance and utility of geography content. We think digital technologies can provide a valuable service to education by reversing this situation. Participatory videos, in particular, are an effective tool to convey abstract concepts of social studies, such as urban morphology, socio-spatial segregation, neighbourhood histories or their historical memory. In this article, we present a critical evaluation of an innovative educational experience carried out in our school that consisted in the creation of seven short films made collectively by third- and fourth-year compulsory secondary education students. The project has allowed us to enhance cross-curricular dynamics and increase students' motivation and interest in geography.

Keywords: didactics of geography; compulsory secondary school; ICT; participatory video; short film

Sumari

- | | |
|---|-----------------------------|
| 1. Breu diagnòstic de l'ensenyament tradicional de la geografia a les aules de secundària | 3. Resultats i valoració |
| 2. Les tecnologies digitals: les TIC-TAC | Referències bibliogràfiques |

1. Breu diagnòstic de l'ensenyament tradicional de la geografia a les aules de secundària

El diagnòstic que fem de la situació actual de l'ensenyament de la geografia a secundària i a batxillerat no és positiu. La dificultat d'impartir geografia arrenca, en primer lloc, de la desmotivació de l'alumnat. En un món saturat de comunicacions, en el qual tota la informació es troba a un clic de qualsevol persona, els joves presten menys atenció a entendre el territori i els seus

problemes. Des del seu punt de vista, l'enfocament que sovint se'ls ofereix a les aules no els interessa, perquè no els aporta coneixements que considerin importants. No hi ajuda, tampoc, el fet que la major part dels professors que imparteixen geografia siguin historiadors. Per manca de formació o d'interès, aquest gruix d'ensenyants es mostra poc interessat en aquesta matèria i tendeix a minimitzar-la dins dels seus temaris.

La pràctica que predomina en la docència de la geografia es basa en el seguiment del llibre de text. Els historiadors, que són més, però també els geògrafs, s'entesten a seguir desenvolupant el currículum en gran mesura a través del text llegit. L'interès que aquests escrits poden despertar en la immensa majoria d'estudiants de l'ESO és nul. Ni els entenen, ni els importa. Si considerem una frase qualsevol d'un llibre de classe (en aquest cas, de tercer d'ESO), ho podrem comprovar:

Les indústries de béns de producció elaboren productes que no es consumeixen directament, sinó que són productes semielaborats, que serveixen com a matèria primera per a unes altres indústries.

Pot interessar una frase així a un adolescent? Li aporta alguna cosa important? Els termes *indústria*, *bé*, *producció*, *elaborar* i *producte* són redundants. Tot plegat es refereix a un concepte simple: les indústries creen productes, cosa que qualsevol adolescent sap. ¿Cal fer aprendre la distinció entre *indústries de béns de producció*, que fabriquen productes semielaborats, i *indústries de béns d'ús i consum*, que produeixen articles destinats directament al mercat, perquè l'alumnat entengui millor el món? Les fàbriques elaboren productes, és obvi i, per tant, no és interessant. Llegir-ho no farà més competent ningú. Si aquest exemple pot semblar absurd, un llibre de text de 200 pàgines pot semblar-ho encara més.

Ja sigui pels llibres de text, per la formació del professorat o per la inèrcia d'una geografia regional arcaica mal combatuda, una gran part de l'ensenyament de la geografia es manté ancorada en compartiments o en calaixos inconnexos: el relleu, els estats, el sector primari, el sector secundari, el sector terciari, la població... En general, els exercicis se centren en preguntes de tipus descriptiu o explicatiu. Els procediments estan en un segon pla, especialment a segon de batxillerat, curs en què les proves de selectivitat preuniversitàries reforcen l'enfocament d'una geografia per calaixos i explicativa. No s'hi contemplen, per exemple, la cartografia (i molt menys els SIG), l'elaboració de gràfics ni el tractament estadístic de dades. Per tant, s'hi aprecia un dèficit d'enfocaments més moderns, com ara l'experimentació, el treball en equip, la recerca, la realització de propostes o la formació en valors. En definitiva, entenem que s'hi projecta una imatge de la disciplina poc útil i no orientada a la resolució de problemàtiques espacials.

2. Les tecnologies digitals: les TIC-TAC

Les tecnologies digitals poden oferir un valuós servei a l'educació (Alart et al., 2010). Les TAC (tecnologies per a l'aprenentatge i el coneixement) són

cada cop més emprades per una part del professorat (si bé és minoritari). No es tracta només de transmetre informació o de divulgar coneixements, sinó també d'entendre que les noves tecnologies incideixen en el propi pensament, en la manera de veure el món i d'entendre'l. L'aplicació de les TAC a la docència és un pas interessant cap a l'evolució d'un nou univers digital, on els joves, més enllà de viure a les xarxes socials, s'adonin que són aquestes les que els ofereixen la capacitat de participar, d'associar-se, d'influenciar en l'entorn i de decidir.

Alguns dels avantatges de les TAC aplicades a l'aula poden ser els següents:

- Permeten adaptar el ritme d'aprenentatge a l'alumnat.
- Estan disponibles independentment de límits horaris o geogràfics.
- Afavoreixen l'accés a continguts reals i adequats al nivell i als interessos de l'alumnat.
- Són adaptables a metodologies diferents: classe magistral, projectes, classe invertida, comunitat d'aprenentatge, etc.
- Potencien la recerca i la selecció d'informació.
- Són útils per al treball en grup.

2.1. Un exemple pràctic: el vídeo participatiu

Una de les eines més eficients per a l'apoderament de comunitats és el vídeo participatiu. Utilitzat durant les darreres dècades, especialment entre col·lectius desfavorits (dones pageses de països pobres, grups d'immigrants o joves de llogarets remots), ofereix avui en dia, i més que mai, la possibilitat d'integrar els joves en el món 2.0 a través de les tecnologies digitals i les xarxes socials.

El curtmetratge pot ser un camí lúdic per transmetre conceptes abstractes propis de les ciències socials, com ara, per exemple, la morfologia urbana, la segregació socioespacial, la història d'un barri i la seva memòria històrica. Aquest tipus d'activitats comprèn un triple valor: el sensitiu, l'emotiu i l'intel·lectual. En realitzar un curtmetratge, l'alumne pren consciència que qualsevol imatge o sèrie d'imatges són una posada en escena, una simulació o una reconstrucció d'uns fets ficticis o reals, fet que l'apropa a l'objectiu de decodificar els missatges implícits o explícits que hi apareixen. No hem d'oblidar, d'altra banda, que la major part de cinema i de televisió que consumeixen els joves d'avui en dia té una alta qualitat tècnica, però una baixíssima qualitat de significats.

El vídeo pot ser el pretext per *descobrir* els conceptes d'estudi. El procés de desxifrar el llenguatge audiovisual portarà a la necessitat d'abordar, entendre i assimilar els conceptes teòrics o pràctics de les ciències socials. Els vídeos de format curt o curtmetratges són especialment interessants, perquè acostumen a desenvolupar-se a partir d'un únic concepte (enfrent dels llargmetratges, tradicionalment més complexos), fet que permet que els joves n'explorin les conseqüències al límit (Graviz, 1994).

El vídeo participatiu proporciona a l'alumnat un mitjà que li serveix per expressar les seves idees i per fer entendre la seva percepció. Massa sovint, a les aules, s'hi desenvolupen activitats convencionals que prioritzen unes competències i que en refusen d'altres, la qual cosa comporta l'establiment d'un statu quo en el qual els estudiants acaben sent classificats al llarg dels anys de manera força inamovible. Els processos de creacions col·lectives alteren aquests equilibris i ofereixen la possibilitat que alumnes que sempre havien estat refugiats en papers secundaris o a l'ombra d'unes competències poc atractives per a ells destaquin i mostrin les seves habilitats.

Filmar amb dispositius de telèfons mòbils i editar amb qualsevol programari d'un ordinador personal presenta dos avantatges principals: democratitza l'ús del vídeo i permet entrar en ecosistemes urbans on no s'hi podria introduir cap càmera convencional (per exemple: a barris conflictius i a cases particulars), si més no sense que els objectes d'estudi canviessin d'actitud. Finalment, la facilitat per compartir els vídeos a través de les xarxes socials, i en especial de YouTube, constitueix un pas cap a l'apoderament dels joves, especialment en barris desfavorits. No només hauran entès conceptes de la realitat, sinó que també hauran participat a transformar-la.

A continuació, expliquem la metodologia que hem seguit per crear vídeos participatius amb l'alumnat.

2.1.1. Context

L'experiència didàctica amb vídeos participatius que volem explicar en aquest article s'ha realitzat a l'institut Barri Besòs, ubicat al barri del Besòs i el Maresme, de Barcelona. Es tracta d'una zona pobre i marginal on la renda familiar és el 54% de la renda familiar mitjana a Barcelona i on la població amb estudis superiors o CFGS és del 10,4%, molt per sota de la mitjana de la Ciutat Comtal, que era del 30% l'any 2016 (Ajuntament de Barcelona, 2017). El més greu de tot és la poca confiança en el futur que mostra el jovent.

L'institut Barri Besòs és públic i recull estudiants de bandes diferents, amb nivells socioeconòmics i hàbits diversos. Una minoria d'estudiants procedeix de Diagonal Mar i del Front Marítim del Poblenou, barri que triplica la renda familiar del Besòs i el Maresme i que acull famílies benestants. El gruix de l'alumnat prové de l'àrea circumdant de l'institut, constituïda per blocs de pisos dels anys setanta edificats per albergar la immigració d'aquella dècada. Tot i que posteriorment s'han construït equipaments i infraestructures nous, les famílies en continuen sent bàsicament pobres. Per últim, una altra part dels nois i noies prové de la Mina (Sant Adrià) i conforma l'alumnat més desvalgut i problemàtic. És en aquest barri on es fan més paleses la misèria, la manca d'oportunitats i l'apropament cap a les activitats delictives.

Per tant, la diversitat present a les aules és enorme. Sovint, a les classes, hi ha més estudiants immigrants que no pas nascuts a l'Estat. Hi predominen els col·lectius del Pakistan, del Marroc i de la Xina. Una classe conflictiva pot comptabilitzar més de cinc-centes expulsions durant un curs. Davant d'aquesta situació, el repte pot ser apassionant.

2.1.2. Organització i desenvolupament

Malauradament, no es fa cilit encabir el vídeo participatiu a l'ensenyament, però és possible. L'estructura hi juga en contra: classes de trenta alumnes, deu assignatures, seixanta minuts per a cada matèria, pressió dels currículums, manca de tradició i poc treball en equip. Tot plegat provoca que, certament, quan es comencen aquests projectes, es tingui la sensació de nedar contracorrent.

Escriure una metodologia sobre com es pot crear un vídeo participatiu seria artificial i poc extrapolable. Per això, a continuació, s'exposen els punts destacats de cada currtmetratge gravat, ja sigui en referència a les dificultats, als punts forts, a l'organització i a la repercussió.

Geovivència 1: La renda diferencial (2015)

Per ser el primer audiovisual realitzat, va ser el més complicat d'endegar. Calia, abans que res, fer entendre a l'alumnat que faríem un vídeo, que seria participatiu i que serviria per a alguna cosa. A tall de prova, es va dur a terme amb els tres grups de tercer d'ESO (70 alumnes). El pretext per començar-lo va ser el fet d'improvisar amb els objectes de la plaça de Diagonal Mar. De les improvisacions, en van sortir idees que calia desenvolupar, com ara el deteriorament del mobiliari públic i la gran diferència socioeconòmica existent entre els dos costats de la Diagonal. Aquests temes van ser abordats a les classes següents i els estudiants van finalitzar el vídeo amb l'explicació del concepte de la renda diferencial al parc de Diagonal Mar. La valoració va ser molt positiva i va servir, sobretot, per marcar el camí dels currtmetratges posteriors. S'establia una línia, una durada i un aire reivindicatiu que casava amb els seus interessos. Sorgia una multitud de temes perfectament abordables des de la matèria de geografia que es podien convertir en audiovisuals. A més, el vídeo va ser el guanyador del concurs BCN Zoom Festival. Els autors van rebre un reconeixement extern que, com que va ser inesperat, va reforçar el projecte de *Geovivència*.

Geovivència 2: 1717 (2015)

El segon vídeo es va realitzar paral·lelament al primer, és a dir, dins de la matèria de geografia de tercer d'ESO. En aquest cas, davant la manca d'idees d'algun grup d'alumnes, se'ls va fer l'encàrrec que investiguessin els afusellaments del Camp de la Bota, un tema totalment desconegut per a ells (i per a molta gent del barri) i que els va resultar interessant. Un dels punts forts del vídeo va ser l'empatia històrica que va generar. Calia representar un tema dur d'una forma simple, sense grans actuacions. El fet de posar-se al lloc dels executats i haver de verbalitzar-ne les sensacions i les emocions va ser un mètode magnífic per entendre els presoners polítics i ser capaços de compartir-ne els sentiments mitjançant l'audiovisual. Dins de la recerca, també va ser molt especial entrevistar un testimoni de l'època estudiada. L'intercanvi intergeneracional va ser emotiu i didàctic per totes dues bandes.

Geovivència 3: Barcelona o Sant Adrià (2016)

El tercer vídeo va ser elaborat dins del marc d'una matèria optativa, per tant, hi van participar menys alumnes, la qual cosa va permetre que ens organitzéssim i

que ens controléssim millor, però, com es va constatar, un grup petit té menys idees que un de gran. És a dir, es perd una part del potencial creatiu. En aquest cas, s'anava oferint arguments als estudiants a l'espera que sorgissin temes d'interès. En una sessió, com a pretext, se'ls va lliurar un mapa del barri i se'ls va demanar que tracessin l'itinerari que segueixen per arribar als seus domicilis. La sorpresa va ser quan una alumna no trobava casa seva i va descobrir que no vivia a Barcelona, sinó a Sant Adrià. Era l'excusa perfecta per abordar els límits de la ciutat i la metròpoli. S'ha de destacar que va ser el primer vídeo acabat íntegrament pels autors, sense cap mena d'ajuda externa. Aquests tipus de projectes fan possible trobar talents ocults, competències que no s'observen en una classe tradicional i que, en ser descobertes, provoquen un augment de l'autoestima i, fins i tot, poden marcar noves orientacions formatives entre alguns joves. Per últim, des del centre cívic Besòs, ens van demanar els vídeos per passar-los a les festes del barri, a la rambla de Prim. Això va facilitar que s'establís un vincle amb el centre cívic a través dels audiovisuals, així com arribar a les persones de l'entorn de l'institut. El vídeo *1717* va impactar especialment entre el col·lectiu de gent gran, qui va protagonitzar escenes emotives. Aquest acte va servir per valorar externament la feina duta a terme pels nois i noies i també va fer prendre consciència en ells mateixos de la importància del que havien fet mitjançant les seves produccions.

Geovivència 4: Buscant la Núria (2017)

Aquest vídeo es va fer a cavall de la matèria d'història de quart d'ESO i el projecte de recerca. L'inici del programa es va dur a terme sense pretextos. Simplement, en hores de classe, es va demanar als estudiants que sortissin al carrer i que busquessin històries o temes per gravar. Evidentment, això no hagués estat possible sense el bagatge dels tres primers vídeos de *Geovivència*. En aquest punt, ja al tercer any del projecte, els alumnes sabien que haurien de crear un vídeo i hi arribaven predisposats. Hi va haver diversos grups que van voler filmar i investigar la història dels solars abandonats. Aquests solars són abundants al barri i se solen omplir d'activitats míseres i delictives. Les imatges podien ser colpidores (naus ocupades, brossa, xeringues), però esdevenia complicat fer-ne una recerca. Alguns vídeos van quedar al calaix, però, a *Buscant la Núria*, un grup de noies va aconseguir indagar sobre el passat agrícola del barri i tramareu una petita història.

Geovivència 5: Ctrl + X (2017)

Els vídeos anteriors han tingut més o menys repercussió. En resum, alguns dels àmbits on ens consta que han despertat cert interès són els següents: associacions del barri, agrupacions de vídeo social de Barcelona, alguns partits polítics d'esquerra, entorns d'innovació pedagògica i alguna universitat. Un paper importat d'un projecte d'aquest tipus és l'establiment de vincles amb associacions i col·lectius. A través del projecte de recerca *La gestión espacial de la conflictividad social: La ordenación urbana de los espacios colectivos y las morfologías arquitectónicas (GECS)*, col·laborem amb la Universitat de

Lleida. Els vídeos de *Geovivència* números 4, 5, 6 i 7 són fruit d'aquesta col·laboració. El titulat *Ctrl + X* s'ha realitzat a partir de textos de Foucault interpretats pels alumnes i a través de filmacions a l'interior de l'edifici. Era interessant la possibilitat de filmar tipologies arquitectòniques o espais conflictius del barri, però amb tot plegat es recollia massa material per enregistrar un curtmetratge.

Geovivència 6: Record d'un malson

Record d'un malson és, d'alguna manera, un petit secret (fins ara) del barri del Besòs i el Maresme i un deute que teníem amb el nostre entorn immediat. És una virtut del vídeo participatiu la capacitat de contar històries inesperades. Una de les històries més curioses i emblemàtiques del nostre voltant, per les connotacions artístiques, reivindicatives i combatives que comporta, és aquest *thriller* que uneix personatges com ara l'artista Joan Brossa, l'alcalde franquista Porcioles i un exregidor de l'ajuntament de Sant Adrià. En aquest cas, es va explicar la història a un grup d'alumnes i se'ls va demanar si la trobaven prou captivadora per fer-ne un curtmetratge, com així va ser.

Geovivència 7: Curtmetratge sobre nois xinesos a Barcelona

El punt fort del darrer vídeo va ser haver convençut un grup d'alumnes xinesos que tenien coses interessants per explicar a causa de la seva procedència. Dins del marc de la matèria d'història, els autors comparen la vida d'un estudiant a la Xina amb la d'un estudiant local i es pregunten per què els seus pares van triar Barcelona i el barri del Besòs i el Maresme per establir-s'hi. Cal destacar que l'elaboració d'aquest curtmetratge ha posat de manifest el paper que hi tenen els mòbils de les últimes generacions, no només en la filmació del material, sinó també en l'edició. Les aplicacions per editar vídeo per a mòbil estan gairebé al nivell de les més usades per a PC (Premier Pro i Sony Vegas Pro, per exemple), fet que ens ha obert una nova via: treballar l'edició en paral·lel —mòbil i PC—, per tal d'aprofitar el potencial de cadascun.

3. Resultats i valoració

Ja sigui a través d'aquests exemples o d'altres, el vídeo participatiu pot tenir un paper important, no només amb l'objectiu de dominar el propi ús d'aquestes tecnologies, sinó també com a pretext per treballar conceptes de les ciències socials, motivar, apropar-se a la percepció dels joves, trencar l'estructura rígida i arcaica de realitzar sis o set sessions seguides en classes tancades, col·laborar en la multidisciplinarietat entre matèries (o projectes) i apropar, en definitiva, professors i alumnes per tal que els primers estiguin més capacitats per entendre i guiar els segons en el seu procés d'aprenentatge cap a una vida activa, participativa, crítica i sensible, en la qual se sentin actors principals per construir un futur millor.

Referències bibliogràfiques

- AJUNTAMENT DE BARCELONA (2017). *El Besòs i el Maresme: Sant Martí* [en línia]. <http://www.bcn.cat/estadistica/catala/documents/barris/70_MA_Besos_mar_2017.pdf>.
- ALART, Núria et al. (2010). *Metodologies, eines i estratègies TIC per a una educació multicultural a l'ESO*. Barcelona: UOC. Dossiers Did@c-TIC's.
- GRAVIZ, Ana (1994). *Niños, medios de comunicación y su conocimiento*. Barcelona: Herder.

RESSENYES

LICERAS RUIZ, Ángel y ROMERO SÁNCHEZ, Guadalupe (coords.) (2016)
Didáctica de las Ciencias Sociales: Fundamentos, contextos y propuestas
 Madrid: Pirámide, 300 p.
 ISBN 978-84-368-3565-6

La obra que presentamos muestra una primera división en tres grandes bloques temáticos, cada uno de los cuales se compone de cuatro capítulos.

El primer bloque se titula «Fundamentos para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Primaria». El primero de los capítulos que lo forman trata de la epistemología de las ciencias sociales; el segundo, del lugar de las ciencias sociales en el currículo; el tercero habla de modelos didácticos y estrategias metodológicas, y el cuarto está dedicado a las dificultades en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.

En el segundo bloque, «Referentes disciplinarios y temáticos», encontramos cuatro capítulos relacionados con cuatro de las principales disciplinas que podemos encontrar dentro de las ciencias sociales: la historia; la geografía; el patrimonio natural y cultural, y el arte.

El tercer bloque, «Las Ciencias Sociales hoy», también contiene cuatro capítulos dedicados a lo que los autores plantean como grandes ejes en los que actualmente debería apoyarse dicha temática. El primero de ellos está dedicado a la educación en valores y a la aportación

que a la misma se puede realizar desde las ciencias sociales, con una creciente presencia en el ámbito científico; el segundo capítulo trata del aprendizaje-servicio como metodología didáctica; el tercero está dedicado al género y, en él, se vuelve a tratar la cuestión de la ausencia de las mujeres en la historia. Este gran bloque y la obra en general terminan con un capítulo dedicado a la tecnología y a las redes.

En cuanto a la autoría de los capítulos, cabe destacar la variada procedencia de todos los componentes del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, tal y como dicen los coordinadores en la presentación: «su formación y líneas de investigación son tan diversas como disciplinas se incluyen en las Ciencias Sociales». Consideramos que esta diversidad en la formación académica de los autores de cada capítulo constituye una riqueza y una muestra clara de la realidad multidisciplinaria de dicha disciplina.

Dentro del primer bloque, nos parece especialmente interesante el tratamiento que se realiza en el primer capítulo acerca del conocimiento científico en las ciencias sociales y cómo se recorren las principales tradiciones y su aplicación didáctica. Según

Domínguez Garrido (2004): «resulta inevitable prestar una atención especial a la reflexión epistemológica sobre el ámbito del conocimiento que constituye el referente obligado del área de Didáctica de las Ciencias Sociales». Tras hacer un recorrido por los diferentes elementos del currículo, el segundo capítulo se centra en una aplicación práctica de gran interés para el alumnado destinatario de la obra: la elaboración de unidades didácticas. El tercer capítulo constituye una llamada al cambio metodológico en las asignaturas del área, a fin de buscar un «modelo didáctico alternativo a la enseñanza memorística y expositiva» (Galindo Morales, 2016: 79). El cuarto capítulo trata acerca de las dificultades de aprendizaje en la clase de ciencias sociales en general, y dentro de las asignaturas de geografía y de historia en particular. Una oportunidad perdida de tratar el tema en relación con otras disciplinas que podrían trabajarse en nuestras aulas.

El quinto capítulo sirve de puerta de entrada al segundo bloque y, si bien no realiza ninguna aportación novedosa, sí que sintetiza y compendia las principales estrategias didácticas para abordar la enseñanza de la historia. El sexto capítulo abarca la enseñanza de la geografía sin incluir, sorprendentemente, ningún mapa; no obstante, la propuesta práctica que se encuentra al final del capítulo incluye un guión para la observación y el estudio del paisaje en los itinerarios didácticos que pensamos resulta muy interesante. El séptimo capítulo supone una aportación original, al ser la primera vez que se incluye el patrimonio como tal en un manual de didáctica de las ciencias sociales; especial enjundia tiene el apartado titulado «Patrimonio y Educación: un binomio necesario», en palabras de la autora, ya que «mediante la educación patrimonial, y gracias a la tarea de las instituciones, de los docentes y de los mediadores culturales, se puede contribuir a incrementar el papel social del patrimonio» (Hernández Ríos, 2016: 181). El bloque termina con un cuarto capítulo

destinado a la historia del arte, que aporta unos valiosos criterios clasificados de acuerdo con la edad de los alumnos para trabajar dicha materia en el aula.

El tercer bloque empieza con el noveno capítulo, dedicado a la educación en valores, y trata la educación intercultural como un aliado en la enseñanza de las ciencias sociales, siempre que «los docentes capten el verdadero significado de la interculturalidad» (Palma Valenzuela, 2016: 227). No obstante, a nuestro juicio, dicha temática no queda suficientemente expuesta en el capítulo, por lo que es necesario que el alumno recurra a la bibliografía recomendada para poder comprender en qué consiste. Según Oller y Santisteban (2011: 316), «la formación de las generaciones más jóvenes implica que, para poder incorporarse activamente en la sociedad, deben desarrollar no sólo capacidades cognitivas, sino también capacidades afectivas, sociales y morales». El décimo capítulo explica la metodología del aprendizaje-servicio en profundidad. Lo hace sentando las bases para su puesta en marcha, así como mostrando su relación con las competencias clave. El undécimo capítulo trata acerca del género, remarcando la ausencia de las mujeres en los libros de historia y pidiendo una más profunda reflexión sobre este aspecto. El último capítulo ofrece un abanico de posibilidades en cuanto al uso de las TIC en el aula de ciencias sociales se refiere y resulta sorprendente la ausencia de referentes recientes en España.

En la presentación del libro, los coordinadores del mismo anuncian que el objetivo que persiguen consiste en ofrecer un material útil para la reflexión, el conocimiento y la formación de formadores, estudiantes y personas interesadas en la didáctica de las ciencias sociales. Pensamos que el objetivo se logra ampliamente en el tercer bloque, en el que, tras haber reflexionado sobre epistemología, currículo y disciplinas fundamentales, se aplica dicho conocimiento a cuatro temáticas concretas: los valores, el apren-

dizaje-servicio, la igualdad de género y las tecnologías. Consideramos que esta es la gran aportación que realiza la obra que presentamos. Dichas temáticas podrían, a la vez, entenderse como transversales, puesto que una de las ventajas de los componentes del área de ciencias sociales (la geografía, la historia, el arte) es, precisamente, la posibilidad de realizar una aplicación amplísima de elementos transversales y ejemplificaciones concretas, cosa que no sucede en otras materias curriculares, al menos con tanta facilidad y naturalidad.

Hubiera sido de utilidad para los lectores que, en el libro, se hubiera realizado alguna aportación actualizada respecto a la economía y a la sostenibilidad, dos áreas en las que las ciencias sociales llevan a cabo una rica aportación. En las aulas, según Santisteban, Pagès y Granados (2011: 296), «hay que seleccionar los problemas y contenidos de naturaleza económica que los alumnos y alumnas [...] deben conocer para comprender el funcionamiento económico de su mundo y, en particular, de aquellos aspectos que se relacionan con su vida y la vida de sus familias».

Los lectores de este libro encontrarán, por tanto, una herramienta actualizada que les permitirá asomarse a la didáctica de las ciencias sociales. En ella, recibirán unos conocimientos básicos sobre epistemología y aspectos técnicos en el primer bloque, así como alguna idea metodológica sobre alguna de las disciplinas integrantes del área, y encontrarán cuatro grandes principios que pueden orientar tanto la enseñanza como la investigación en didáctica de las ciencias sociales.

Por último, nos parece importante poner énfasis en la especialmente útil y abundante bibliografía que se facilita al final de cada capítulo. Se trata de una selección que incluye tanto los grandes clásicos y referentes en el ámbito concreto de que se trate como las aportaciones más recientes.

Referencias bibliográficas

- DOMÍNGUEZ GARRIDO, M.C. (2004). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. 1a ed. Madrid: Pearson Educación.
- GALINDO MORALES, R. (2016). «Enseñar y aprender Ciencias Sociales en Educación Primaria: Modelo didáctico y estrategias metodológicas». En: LICERAS RUIZ, A. y ROMERO SÁNCHEZ, G. (eds.). *Didáctica de las Ciencias Sociales: Fundamentos, contextos y propuestas*. 1a ed. Madrid: Pirámide, 73-94.
- HERNÁNDEZ RÍOS, M.L. (2016). «El patrimonio cultural y natural en la didáctica de las Ciencias Sociales: Enseñar, aprender y sensibilizar». En: LICERAS RUIZ, A. y ROMERO SÁNCHEZ, G. (eds.). *Didáctica de las Ciencias Sociales: Fundamentos, contextos y propuestas*. 1a ed. Madrid: Pirámide, 163-192.
- OLLER, M. y SANTISTEBAN, A. (2011). «Valores democráticos y Educación para la ciudadanía». En: SANTISTEBAN, A. y PAGÈS, J. (eds.). *Didáctica del conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. 1a ed. Madrid: Síntesis.
- PALMA VALENZUELA, A. (2016). «Educación en valores desde las Ciencias Sociales». En: LICERAS RUIZ, A. y ROMERO SÁNCHEZ, G. (eds.). *Didáctica de las Ciencias Sociales: Fundamentos, contextos y propuestas*. 1a ed. Madrid: Pirámide, 211-234.
- SANTISTEBAN A.; PAGÈS, J. y GRANADOS SÁNCHEZ, J. (2011). «Enseñanza de la economía y de la sostenibilidad». En: SANTISTEBAN, A. y PAGÈS, J. (eds.). *Didáctica del conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. 1a ed. Madrid: Síntesis.

Jesús Vélez Alonso

Universidad de Cádiz

Departamento de Didáctica

jesus.velez@uca.es

<http://dx.doi.org/10.5565/rev/dag.487>



MORGAN, John (2012)

Teaching Secondary Geography as if the Planet Matters

Londres: Routledge, 165 p.

ISBN 978-0-415-56387-1

John Morgan cuenta con una larga trayectoria en la enseñanza de la geografía, primero como profesor de educación secundaria y después como profesor e investigador en instituciones como la Universidad de Bristol o el Instituto de Educación (Universidad de Londres), y actualmente en la Universidad de Auckland (Nueva Zelanda). Su experiencia académica y profesional lo ha llevado a publicar numerosos trabajos de investigación, muchos de ellos bajo una mirada crítica y radical que recoge el testigo de los trabajos de John Huckle. En su libro *Teaching Secondary Geography as if the Planet Matters*, presenta una geografía crítica cuyo objetivo es guiar a los profesores a través de una propuesta de revolución conceptual de la geografía escolar. Este texto, escrito en un contexto global de crisis económica y ambiental, resulta apropiado para reflexionar sobre el currículo escolar y los planes de estudios, así como para mostrar las conexiones entre las crisis ecológicas y las trayectorias insostenibles de crecimiento y desarrollo. La premisa de Morgan es que, con el desarrollo de los currículos oficiales en los centros educativos ingleses, los profesores de geografía dejan de pensar como geógrafos críticos y se basan en las recomendaciones establecidas en los planes de estudios. Según él, el profesor de geografía se tendría que hacer preguntas críticas sobre las interacciones entre la naturaleza y la sociedad, e ir más allá de aceptar las suposiciones, los estereotipos y las ideas sobre las personas, los lugares y las culturas que ya les vienen dadas. Morgan intenta, con este libro, dar herramientas al profesorado para explicar cuestiones complejas. Para ello, presenta los principales debates y aporta una revisión

actualizada sobre algunas temáticas clave en la enseñanza de la geografía, que se enriquecen, además, con ejemplos, estudios de caso, actividades de aprendizaje y recursos didácticos.

El libro está organizado en tres secciones: contextos, temas y práctica. La primera sección hace referencia a los contextos específicos del ámbito geográfico (o cómo contemplar la disciplina geográfica hoy) y analiza la educación geográfica, el paso de la educación ambiental a la educación para el desarrollo sostenible en los centros educativos ingleses y qué perspectivas o de qué maneras la disciplina geográfica ha representado la relación entre la naturaleza y la sociedad. El análisis de estos puntos le sirve a Morgan para desarrollar su tesis sobre lo que ha llamado «la batalla por las ideas» en la enseñanza de la geografía y que se refiere a la polarización de esta entre los que ven la enseñanza de la geografía como educación para la sostenibilidad y los que se oponen a ello por considerar que la finalidad de la enseñanza de la geografía no ha de ser un fundamentalismo verde. A menudo, la geografía escolar se ocupa de cuestiones de sostenibilidad ambiental (la conservación, los desastres naturales, el cambio climático, la agricultura y similares) desde el supuesto de que pueden resolverse dentro de un paradigma de crecimiento económico sin límites. Sin embargo, Morgan incide en la importancia de acercarse a la enseñanza de la geografía con la idea de que no podemos resolver los problemas del mundo con el mismo pensamiento que nos ha llevado hasta ellos. Es por dicho motivo que, en el texto que presentamos, recurre a un análisis académico del consumo, el poder y la economía para aplicarlos a la geografía escolar. Sostiene que es necesario desarro-

llar formas de conocimiento geográfico que estén arraigadas en la economía política y en la construcción social, así como desarrollar lecturas alternativas de los paisajes. La cuestión del medio ambiente requiere de una respuesta interdisciplinaria, y los docentes de geografía son parte de esa respuesta, puesto que tienen un papel crucial en ayudar a los estudiantes a formar sus representaciones ambientales y a responder las cuestiones sobre sostenibilidad o insostenibilidad. Según el autor, su finalidad es hacer una ecocrítica a la forma en que se conciben las relaciones entre sociedad y medio ambiente en la geografía escolar, y propone deconstruir esas representaciones por otras alternativas que hagan un análisis de los paisajes y de los lugares a partir de la construcción social y de la economía política.

La segunda sección explora algunos ámbitos de la geografía escolar, como el urbanismo, la geografía de los alimentos, el cambio climático y la economía. Estas temáticas son comunes en los centros educativos del Reino Unido y, según el autor, se requieren cambios en el modo en que enseñamos geografía para que los estudiantes se formen un pensamiento geográfico crítico que les lleve a la acción, y así hacer que la educación sea transformadora. Esta sección acaba con un capítulo dedicado a las geografías del antropoceno. Su objetivo es explorar cómo la humanidad estamos forzando los mecanismos naturales y acelerando grandes cambios en la biosfera.

Finalmente, en la tercera sección, se presentan las conclusiones de forma breve y se sitúan los argumentos del libro en un contexto más amplio de desarrollo de la enseñanza de la geografía, planteando la relación de la geografía escolar con la disciplina geográfica.

Morgan se suma a la preocupación actual que muchos geógrafos británicos manifiestan acerca de la pérdida del contenido disciplinario en las aulas. Así, una de las hipótesis de este libro es que los

profesores están centrados en la práctica de la enseñanza, en cómo enseñar y por qué hacerlo así, y dejan de lado qué deben enseñar en geografía. Se pone énfasis en la pedagogía centrándose en los procesos de aprendizaje y enseñanza y se produce un desvanecimiento de la necesidad de comprender los grandes conceptos geográficos. Ello se debe, en cierto modo, a una formación inicial del profesorado, que ha ido arrinconando el conocimiento disciplinario en beneficio del conocimiento didáctico.

El texto anima al lector a plantearse una serie de preguntas críticas sobre la enseñanza de la geografía, como, por ejemplo: ¿Cómo integrar de nuevo los conceptos geográficos en el aula? ¿De qué manera los docentes construyen la enseñanza de estos conceptos? ¿Cómo definir el desarrollo sostenible y con qué finalidad hacerlo? ¿De qué manera los currículos oficiales integran los diversos puntos de vista o los enfoques de la geografía? A partir de todas estas cuestiones, Morgan establece un vínculo entre la teoría, la política educativa y la práctica, centrándose en las interacciones y en la interdependencia entre estos tres ámbitos. El autor apunta que ciertos tipos de conocimiento y las visiones del mundo son siempre adaptados del currículo y aceptados por los docentes sin ningún tipo de cuestionamiento. Sin embargo, los jóvenes dan sentido a la geografía escolar cuando pueden explicar los principales problemas de la época y responder a ellos. El papel de los profesores de geografía ha de ser el de involucrarlos en el análisis crítico. Es por ello que Morgan nos desafía a considerar si, en la planificación del aprendizaje y la enseñanza de la geografía, se ofrece a los estudiantes la oportunidad de explorar los conceptos geográficos para comprender el mundo.

Aunque el autor se basa principalmente en la geografía escolar del Reino Unido, el libro resulta muy útil para todo docente de geografía a nivel internacional, ya que

nos muestra un nuevo enfoque conceptual muy necesario para reflexionar sobre nuestro método educativo en el aula. Asimismo, nos proporciona ideas y ejemplos prácticos para animar a los estudiantes a pensar sobre sus propios aprendizajes de manera crítica y reflexiva. Cada capítulo incita a los docentes a cuestionar las fuerzas socioculturales responsables de construir la relación de la sociedad con la naturaleza e introduce una amplia gama de ideas alternativas de la geografía académica basada en la economía política y el

constructivismo social, para que los maestros se conviertan en los propios creadores de los currículos, en lugar de ser transmisores de los conocimientos prescritos por estos.

Meriam Boulahrouz Lahmidi

Universitat de Girona

meriam.boulahrouz@gmail.com

<http://dx.doi.org/10.5565/rev/dag.486>



BENEJAM I ARGUIMBAU, Pilar (2014)

Quina educació volem?

Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 157 p.

ISBN 9788494273162

Pilar Benejam Arguimbau és un referent en el món educatiu català, sobretot pel seu paper com a impulsora en la renovació de la formació de mestres a la Universitat Autònoma de Barcelona. Ha estat mestra, geògrafa i professora de Didàctica de les Ciències Socials i afirma que la seva aspiració sempre ha estat ser una bona docent. Per a ella, per educar ensenyant s'ha de saber i saber fer, cosa que comporta un aprenentatge que no acaba mai. Per això, ser una bona mestra no és un estat, sinó una aspiració (p. 15). En els darrers anys, ha estat guardonada amb diferents reconeixements, com ara la Creu de Sant Jordi i la distinció Jaume Vicens Vives a la qualitat docent universitària. El llibre *Quina educació volem?* és un compendi d'idees i de reflexions sobre l'educació que Benejam ha anat recollint al llarg de la seva trajectòria professional i que ara recull des de la perspectiva de l'edat, el coneixement, la serenitat i la benevolència. L'obra reflecteix aspectes del seu llegat i està dirigit a mestres d'ensenyament primari, professors d'ESO i batxillerat, acadèmics del món universitari i a tots aquells que estiguin interessats en l'educació i la didàctica.

Al pròleg, Anna Camps, catedràtica jubilada de Didàctica de la Llengua i la Literatura, hi repassa la trajectòria de la nostra autora, situant-la en el context històric i polític. Camps destaca de Pilar Benejam el seu rol de mestra, professora de secundària i d'universitat, com també el fet d'haver compaginat sempre la teoria amb la pràctica. Subratlla que Benejam ha defensat amb passió un model de formador del professorat que ha estat resultat d'un profund coneixement de la realitat de l'ensenyament, fruit d'haver-lo viscut amb profunditat en els nivells infe-

riors. El llibre s'estructura en nou capítols, molts dels quals estan enunciats en forma de pregunta. En el primer capítol, s'hi introdueixen les dues qüestions bàsiques: «¿Quina educació volem?», «I per a quina societat?». Per abordar aquestes qüestions, es basa en la tradició educativa a Catalunya i fa una defensa de la riquesa de coneixement acumulat en el passat, que s'ha de tenir en compte i no es pot menysprear en les contínues propostes innovadores ni en els canvis curriculars, els quals, segons l'autora, no fan altra cosa que desorientar el professorat, perquè l'empenyen a començar de nou una vegada i una altra.

El segon capítol tracta les finalitats de l'educació a partir de formular-se la pregunta que dona títol al llibre: «Quina educació volem?». Benejam respon aquesta qüestió a partir dels tres principis bàsics que ens ha deixat la tradició pedagògica i que encara haurien de ser vigents: el reconeixement de la dignitat humana (que, en educació, es tradueix en un desenvolupament de la pròpia personalitat), la defensa de la igualtat (és a dir, una escola pública, laica i per a tothom) i la pràctica d'una convivència basada en la responsabilitat i en la participació democràtica. En canvi, aquesta escola democràtica centrada en la igualtat, la integració, l'atenció a la diversitat i la preparació per a l'exercici de la ciutadania corre el perill de perdre's a favor d'una educació neoliberal basada en l'anomenada *excel·lència*, és a dir, la qualitat, la competència, la selecció i la quantificació. El capítol següent es planteja què entenem per coneixement. L'autora hi posa de manifest aspectes que poden semblar contradictoris, com ara que el professorat no ha d'ensenyar el que sap, sinó que ha d'ensenyar el que

els alumnes necessiten aprendre. D'altra banda, diu que s'ha d'ensenyar el que la ciència acceptada proposa. Casar aquestes dues línies és complex i proposa resoldre aquesta qüestió amb una síntesi de les aportacions de la teoria del coneixement, la psicologia, el constructivisme social, la sociologia, la sociolingüística i la neurociència. Les característiques que ha de tenir el saber a l'actualitat inclouen el relativisme, la complexitat, la intencionalitat i el coneixement alternatiu, i ha d'estar fet amb criteris de científicitat i construït dins de la cultura racional comunicativa.

Al quart capítol, s'hi formula la pregunta següent: «Què s'entén per aprenentatge?». Benejam hi afirma que l'aprenentatge està subjecte al context social i cultural, com també a les transformacions del coneixement que cada persona fa, on intervien les experiències prèvies, els sentiments, les preferències i les prioritats de cada individu. L'autora atorga un paper molt important a la figura del professor, que és qui ha de guiar l'alumne portant-lo a dirigir la seva pràctica a partir d'apuntalar els seus progressos mitjançant la comunicació i el diàleg, la contrastació d'idees, l'experimentació de propostes diferents i la recerca de proves o d'evidències. Creiem que un aspecte crític de la seva proposta és fins a quin punt l'educació democràtica no ha d'obrir encara més la participació de l'alumne durant la seva adquisició de coneixements. El cinquè capítol presenta diverses metodologies d'ensenyament-aprenentatge. Per decidir quina metodologia cal fer servir, proposa tenir en compte la natura del coneixement (què volem saber), la significativitat (a partir de les característiques de l'alumnat i dels seus coneixements previs), el context i la personalitat i el pensament del professor o la professora. Així, destaca els quatre mètodes bàsics següents, els quals admeten variants i combinacions: el model expositiu (o

com cal realitzar una bona explicació), els mètodes inductius (observar i experimentar), el mètode científic (a partir de la validació del coneixement) i el mètode hermenèutic, dialèctic o l'art de fer bones preguntes i de donar respostes convincents. Cadascun dels mètodes s'explica, porta una pauta de desenvolupament i s'exemplifica amb un cas concret.

El capítol següent presenta breument com es pot ensenyar a partir de les capacitats psicolingüístiques. Benejam diu que el coneixement es construeix a partir del llenguatge i que hi ha discursos diferents segons la intencionalitat de la comunicació. L'autora reflexiona sobre quatre capacitats psicolingüístiques que presenta com a necessàries per aprendre a pensar: la descripció, l'explicació, l'argumentació i la justificació. Un altre aspecte que trobem rellevant del capítol és la distinció que fa entre l'esperit crític, que és el contrast del nostre pensament amb el pensament de l'altre, on hi haurà similituds i divergències, i l'esperit de contradicció, que només està atent a trobar l'error i a desestimar tot el que és diferent del que un pensa. El capítol setè recull els darrers àmbits que Pilar Benejam creu que tenen una importància cabdal en educació i que havien estat descuidats fins fa poc. Ens referim a les dimensions emocionals i/o afectives dels nens i les nenes. El repte rau a descobrir com es pot conjugar la raó, l'emoció, els valors i l'acció. El capítol se centra bàsicament en els valors i en l'acció, i els missatges que vol traslladar són els següents: la finalitat de l'educació moral no és el coneixement de la virtut, sinó la pràctica de la virtut a partir de convertir els valors en manera de ser i d'actuar; i la formació de la voluntat representa una revalorització de la raó i de la consciència, el que ensenya com i quan cal actuar per fer realitat els propis valors, que, en definitiva, són el que determinen els nostres interessos.

El capítol següent parla de l'avaluació i ho fa com a pedagogia que pretén

resoldre o replantejar el fracàs escolar. Així, l'avaluació ha de detectar els errors i reforçar els èxits. Es tracta d'una revisió del procés d'ensenyament-aprenentatge, que forma part del mateix procés i que ha de servir tant al professor com a l'alumne per ser conscients del progrés i d'allò que cal millorar amb intervencions oportunes. El darrer capítol està dedicat a la professió docent i a la formació del professorat. La primera assumpció de la qual es parteix és que la primera condició per ser un bon mestre o professor és creure en la dignitat de la professió. Després, cal ser un apassionat del coneixement i d'ensenyar-lo als nostres alumnes. Això suposa fer una revisió constant dels continguts disciplinaris i de la didàctica, a més de realitzar una reflexió contínua sobre la pràctica. Finalment, Benejam apunta que educar és, per sobre de tot, un acte de respecte, d'estima i d'esperança. En referència a la formació inicial del professorat, critica el coneixement superficial que tenen els estudiants del grau de mestres de primària i d'infantil, ja que, segons ella, se'ls proporciona una sopa jardinera on fan un petit tast de tot però sense aprofundir en el rigor ni en la complexitat que caracteritza el coneixement disciplinari. Quant a la formació permanent, apunta que no hi ha discussió possible respecte a aquesta qüestió, ja que cap professió en pot prescindir. Com a punts clau d'aquest apartat, en destaquen la importància de mantenir la coherència entre el que es diu i el que es fa, com també la rellevància del treball en equip entre tot el professorat. El llibre acaba amb un epíleg breu i una nota bibliogràfica.

La valoració final que voldríem fer d'aquesta obra és que es tracta d'un bon resum del punt de vista que Pilar Benejam té sobre l'educació del segle XX. Hi trobem a faltar, però, una certa prospectiva, en el sentit d'aventurar cap a on creu que va i cap a on hauria d'anar l'educació del segle XXI. En aquest aspecte, s'hi troba a faltar una reflexió sobre l'impacte de les tecnologies digitals en l'educació, qüestió que pràcticament no hi esmenta. L'obra està ben escrita i és fàcil de llegir. No es tracta d'un text acadèmic d'alta complexitat, sinó més aviat al contrari: intenta arribar al professorat d'educació primària i secundària amb un llenguatge assequible, tot seguint un fil argumental clar en cada capítol. A més a més, hi aporta exemples de moments de la seva praxi personal que ajuden a entendre situacions i actuacions docents, tot i que molts dels exemples i de les anècdotes que explica no són replicables a les aules actuals, ja que el context ha canviat molt al llarg del temps. Això es pot veure en la bibliografia citada, que bàsicament és de les dècades de 1980 i 1990. En aquest sentit, s'hi troben a faltar aportacions noves, tot i que assumim que el llibre és un recull de reflexions a partir d'una experiència professional que va transcórrer principalment durant aquells anys.

Xavier Fontich

Universitat Autònoma de Barcelona
xavier.fontich@uab.cat

<http://dx.doi.org/10.5565/rev/dag.492>



YOUNG, Michael; LAMBERT, David; ROBERTS, Carolyn y ROBERTS, Martin (2015)

Knowledge and the future school: Curriculum and social justice

Londres: Bloomsbury, 224 p.

ISBN 978-1-4725-3473-6

El sociólogo Michael Young, el geógrafo David Lambert y los directores de escuelas británicas Carolyn Roberts y Martin Roberts desarrollan la principal propuesta educativa del realismo social que se basa en el retorno a un currículo centrado en el conocimiento, a partir del que ellos llaman *powerful knowledge* ('conocimiento poderoso'). Según los autores, el libro está dirigido a académicos del mundo de la educación, pero sobre todo al equipo directivo y al resto de profesionales de centros docentes, para que piensen acerca de una nueva manera de desarrollar el plan de estudios. Este libro aparece en un momento muy adecuado, sobre todo en Inglaterra, donde, recientemente, las políticas educativas y el currículo nacional han hecho un giro hacia el conocimiento y donde se ha abandonado la trayectoria progresista que impregnó la educación en los últimos cuarenta años.

Los autores contribuyen a debatir en torno a las preocupaciones sobre el tipo de formación que han recibido los jóvenes en las últimas décadas, que se caracteriza por ser un aprendizaje de habilidades desprovistas de conocimiento. Esto se debe, según Young y las tesis del realismo social, a los efectos de la educación progresista que introdujo el constructivismo social en la enseñanza y que nos ha llevado a una formación de maestros y profesores que cada vez tienen menos conocimientos disciplinarios. Si bien esta es una gran preocupación hoy en día en el Reino Unido en general, en el caso del Estado español podríamos decir que encontramos una situación desigual: mientras que podríamos admitir que la formación disciplinaria está

desdibujada en la formación inicial de maestros de educación infantil y primaria (donde se pone más énfasis en la didáctica que en los contenidos), referente a la formación de profesores de secundaria, nos encontramos con el caso contrario (especialistas en la disciplina pero sin nociones de educación que no se acaban de resolver con un año de máster de formación del profesorado).

El principal argumento de los autores gira en torno al papel fundamental que tiene el currículo nacional en la promoción de la justicia social. El plan de estudios es lo que más importa, ya que es lo que los alumnos aprenden y lo que les tiene que servir para poderse realizar con éxito en el futuro. Según los autores, mientras hay jóvenes que, por su condición social, tendrán acceso al conocimiento, hay otros que no. Por este motivo, la escuela debe combatir esta desigualdad ofreciendo a todos los alumnos el acceso al mejor de los conocimientos posibles. Young basa su perspectiva en la circunstancia de que todos los ciudadanos tienen derecho a una educación igual y que esta los equie con el mejor de los conocimientos disponibles, un conocimiento que sea verdadero, de confianza y valioso, un *conocimiento poderoso*. Así, el currículo tiene que estar fundamentado en el saber y no en las habilidades o competencias, ya que estas últimas se centran más en el cómo que en el qué.

La pregunta crucial que nos planteamos al leer este libro es saber qué conocimiento específico es el *conocimiento poderoso*. Para los autores, el *conocimiento poderoso* se caracteriza por ser diferente al conocimiento contextualizado y limitado que adquirimos en el día a día.

Se trata, entonces, de un conocimiento especializado y que está definido por los especialistas o expertos de cada disciplina a través de conceptos, principios, reglas y teorías, y que se encuentra íntimamente relacionado con las disciplinas universitarias y el saber que los especialistas van creando.

El libro está estructurado en ocho capítulos. Los cuatro primeros están escritos por Michael Young y se centran en el currículo como el elemento más importante para cambiar la educación del futuro. En el primer capítulo, titulado «Knowledge, curriculum and the future school» («Conocimiento, currículo y futuro de la escuela»), Young explica la importancia del conocimiento en la actualidad y del derecho de los alumnos al acceso al conocimiento. Se discute el rol que tiene la escuela de ofrecer un saber que va más allá de la experiencia de los alumnos y de enseñar de qué modo se construye este. Se invita a las escuelas a reflexionar sobre cómo ofrecen acceso a la epistemología del conocimiento. El segundo capítulo se pregunta por qué empezar con el currículo, y lo justifica a través de las reformas educativas actuales y del papel determinante que tiene el liderazgo en los centros docentes. También anota la importancia de la sociología de la educación y define tres tipos de currículo: el *futuro 1* (tradicional), el *futuro 2* (progresista) y el *futuro 3*, que sería su propuesta, como una tercera vía (para hacer un paralelismo con el sociólogo Anthony Giddens y su influencia en el primer gobierno de Tony Blair). El currículo del *futuro 1* es aquel que viene heredado de la tradición positivista del siglo XIX, donde el conocimiento no admite discusión y el profesorado lo transmite como verdadero, mientras que el alumnado tiene que aprenderlo en su forma y contenido. Se trata, por tanto, de una educación del pasado. El currículo del *futuro*

2 asume que el conocimiento tiene unas raíces históricas y que es un constructo social que admite cambios. Este enfoque crítico hace hincapié en el hecho de que el conocimiento está construido en base a intereses y necesidades de los grupos de poder y que su acceso está restringido a dichas élites. El currículo del *futuro 3* se centra en el conocimiento especializado, que está generado por las comunidades de investigadores de las propias disciplinas y se considera falible, provisional y sujeto al cambio. Además, pone el énfasis en el modo como los procesos de creación o las reglas epistemológicas legitiman la validez del saber. El capítulo tres desarrolla la idea de este último tipo de currículo —el *futuro 3*— y lo hace a partir de la descripción de *conocimiento poderoso*. Primero, lo diferencia de la idea opuesta que hay que combatir: el conocimiento de los poderosos. La escuela ha de proporcionar el mejor de los conocimientos con los que contamos y debe de tratar por igual a todos los alumnos. En este último aspecto, se asume como igualdad y justicia social el hecho de que todos los jóvenes tengan acceso a este tipo de saber y, en cambio, no tiene en cuenta su diversidad de capacidades cognitivas ni las inteligencias múltiples. El capítulo cuatro justifica por qué el plan de estudios debe estar organizado en asignaturas de cultura disciplinaria, y el *conocimiento poderoso* debe ser el principio curricular que determine su contenido. Para los autores, es necesario recuperar el contenido de las asignaturas y enseñar el conocimiento más estratégico y valioso de cada disciplina para que los estudiantes puedan hacerse una idea de cómo funciona el mundo, el cual presenta ideas nuevas que suponen un reto y un estímulo para los alumnos. En este sentido, se podría decir que el conocimiento escolar es una versión simplificada del conocimiento científico disciplinario, y esto tiene grandes

implicaciones en relación con la concepción que se tiene sobre las didácticas específicas. En el capítulo cinco, Martin Roberts y Carolyn Roberts explican el punto de vista de los directores de centros educativos en relación con el cambio de currículo y la importancia del liderazgo en escuelas que centran la enseñanza en el saber. En el capítulo siete, David Lambert se centra en el rol de los profesores especialistas e intenta desarrollar cómo el *conocimiento poderoso* puede cobrar forma en las clases de geografía. Bajo nuestro punto de vista, el *conocimiento poderoso* que propone Lambert no está ni suficientemente justificado ni claramente detallado. Se trata de un texto más bien inicial a modo de declaración de intenciones y no una muestra clara sobre cómo llevar este nuevo enfoque al aula. El capítulo ocho, escrito conjuntamente por los cuatro autores, amplía lo que se entiende por el currículo del *futuro 3* y se hace preguntas sobre las implicaciones que tendría su implementación. El libro acaba con un apéndice bibliográfico para ahondar en la cuestión y con un apéndice que narra la evolución del currículo nacional inglés de forma breve y cronológica.

A modo de conclusión, podríamos decir que este libro presenta una de las propuestas que están teniendo una gran recepción en los debates actuales sobre sociología de la educación, el campo de la pedagogía en general y la enseñanza de la geografía en particular. Los debates que genera están muy en sintonía con las reformas educativas como la llevada a cabo recientemente en Inglaterra. La noción de *conocimiento poderoso* puede parecer una propuesta seductora en un primer momento, porque supone explorar qué conocimiento puede ser de mayor utilidad, tanto para permitir la creación de pensamiento de orden superior como para desarrollar una vida plena. Además, la propuesta del *conoci-*

miento poderoso pone de relieve el valor del conocimiento disciplinario que se genera, avanza en las universidades y replantea la devolución y la utilización de este conocimiento en la educación primaria y secundaria.

Ahora bien, la lectura de la propuesta de los autores pone de manifiesto que su elaboración es, en estos momentos, aun limitadora por diferentes motivos. En primer lugar, la premisa de que el acceso al saber puede superar la desigualdad social nos parece débil, porque olvida muchos otros condicionantes sociales que tienen un papel relevante en el futuro de las personas y que no están relacionados con la educación. Las medidas para lograr una mayor justicia social pueden venir, en gran parte, del campo educativo, pero resulta necesario realizar un planteamiento global que implique a otras instituciones más allá de la escuela. En segundo lugar, la propuesta de centrar el currículo en el conocimiento disciplinario supone dejar de lado el saber que aporta el alumnado, así como las problemáticas o los intereses que este tiene. Ello significa promover la falta de relación del conocimiento escolar con la vida de los alumnos, es decir, no considerar cómo atender la diversidad cognitiva en las aulas, y constituye una priorización del saber conceptual al saber hacer. En tercer lugar, al centrarse en el conocimiento disciplinario, no se tiene en cuenta ni la evolución de las disciplinas ni las cuestiones complejas que no se solucionan desde las diversas materias del plan de estudios y que necesitan enfoques interdisciplinarios y de otras aproximaciones. Los autores centran su atención en la naturaleza del conocimiento y su visión utilitarista (su supuesta finalidad, lo que puede hacer para nosotros), pero no queda claro qué podemos hacer nosotros con este conocimiento.

En suma, la propuesta de Michael Young, David Lambert, Carolyn Roberts

y Martin Roberts puede plantear interrogantes interesantes en relación con el saber que la escuela debe ofrecer para intentar que sus alumnos no dependan de factores externos para acceder a este, debate que consideramos muy oportuno a la luz de las nuevas tecnologías y de la visión del profesor como guía y no como experto. Aun así, esta revisión de contenidos curriculares debe ir acompañada de un desarrollo competencial que promueva el pensamiento crítico sin perder de

vista al estudiante como principal sujeto de la educación.

Gemma Puig Latorre

Facultad Latinoamericana
de Ciencias Sociales

gemma.puig@flacso.edu.mx

<http://dx.doi.org/10.5565/rev/dag.489>



Documents d'Anàlisi Geogràfica

Setembre-desembre 2017, vol. 63, núm. 3
ISSN 0212-1573 (imprès), ISSN 2014-4512 (en línia)
<http://dag.revista.uab.es>

Articles

- 529 **Morgan, John.** Persevering with Geography.
- 545 **Granados Sánchez, Jesús.** La formulación de buenas preguntas en didáctica de la geografía.
- 561 **Bagoly-Simó, Péter.** Exploring comparative curricular research in geography education.
- 575 **Miguel González, Rafael de.** La producción científica reciente en didáctica de la geografía a través de las sociedades geográficas. Declaraciones, publicaciones y proyectos a nivel nacional e internacional.
- 597 **Medir Huerta, Rosa Maria; Calabuig Serra, Salvador.** Darreres aportacions en l'ensenyament de la geografia a Catalunya i a Espanya.

Estats de la qüestió

- 617 **Batllori i Obiols, Roser; Serra i Sala, Joan Maria.** D'ensenyar geografia a través del paisatge a educar en paisatge.
- 631 **Malatesta, Stefano; Granados Sánchez, Jesús.** La contribución de la geografía de los niños y de las niñas a la enseñanza de la geografía.
- 641 **Padullés Cubino, Josep; Roset Pagès, Dolors; Ribas Palom, Anna; Feliu Torrent, Jaume.** *Geoactiva't*. Establir sinergies entre nivells educatius diferents.
- 649 **Royo Climent, Jordi.** *Geovivència*, el vídeo participatiu per estudiar geografia a l'ensenyament secundari.