

EL CONOCIMIENTO ESCOLAR DE LA GEOGRAFÍA COMO HERRAMIENTA CRÍTICA

Manuel José López Martínez

Planteamiento inicial

Se suele dar por hecho que experimentamos un proceso de cambio acelerado en el contexto social y cultural en el cual nos encontramos. Occidente representa uno de los escenarios de mayor versatilidad que caracteriza a este planeta. Pero cuando decimos esto, en el fondo de nuestra acción reflexiva florece una idea asumida culturalmente: el predominio del paradigma occidental en cualquier espacio geográfico es incuestionable.

Sin embargo, esta hegemonía cultural enlaza directamente con uno de los retos básicos del actual sistema educativo público: descubrir y desvelar la compleja amplitud de la realidad, descubriendo las relaciones de poder practicadas dentro de un mundo global, para favorecer la emancipación efectiva del presente y futuro ciudadano democrático.

Será en estas circunstancias por donde discurriremos en nuestra comunicación, sobre todo cuando planteemos las siguientes cuestiones: ¿El sistema educativo se encuentra en condiciones idóneas para equipararse y contribuir positivamente a dichas aceleraciones sociales y culturales? ¿El conocimiento escolar de la geografía en la enseñanza no universitaria puede ayudar de alguna manera a aclarar estas transformaciones con un componente crítico? ¿Los profesores de geografía y de ciencias sociales, como agentes educativos básicos del sistema, cómo deben proceder y de dónde deben partir para desempeñar con coherencia su labor?

Contexto

De antemano, debemos situarnos en unas coordenadas de espacio y tiempo: de todos es conocido el término tan manido de postmodernidad. Su aparición y difusión enlaza directamente con el escenario social y cultural del momento actual. Pero ¿qué peculiaridades, qué rasgos definen a esta época postmoderna? En ningún momento deseamos profundizar en esta cuestión conceptual. Lo que sí necesitamos para dar cobertura a nuestra comunicación es describir, aunque sea a grandes rasgos, lo que está ocurriendo en el ámbito educativo al ser éste una pieza clave del entramado social, económico, político y cultural de finales del siglo XX.

Como dice Roser Batllori:

«La rapidez de los cambios, la efemeridad de los productos, la preponderancia de la creación audiovisual, la difusión de las telecomunicaciones y la internacionalización de la producción comportan una nueva comprensión de la idea de espacio-tiempo, crea una crisis en la representación del espacio y una necesidad de identificación que justifican la reconstrucción de la teoría social.» (Batllori; X Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. «Un Currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué» Universidad de la Rioja, Marzo 1999: 31).

Por tanto, dicho término ha suscitado y sigue suscitando un debate amplio entre diversas corrientes de pensamiento en Occidente desde los años 80. Sin embargo, si hacemos uso de uno de los componentes de ese debate, como es el de la modernidad, la situación se nos complica aún más si cabe cuando decidimos conectar ambos términos con la educación. Así, como dice Begoña Abad:

«El discurso pedagógico moderno parte de la visión de la escuela como una institución universalizadora que promueve ideales unificadores y conocimientos verdaderos a través de un método científicamente garantizado: el cognotivismo. Su discurso permite ver el mundo dividido en pedazos de información (disciplinas y especialidades que el currículum sanciona) que pueden relacionarse con problemas discretos a través de un análisis racional». (Abad; «El bienestar de la cultura», U.P.V., 2000: 49, 50).

Pero a pesar de todo esto, en los últimos decenios, se ha producido en nuestro país un cambio significativo dentro del currículum al incluirse el conocimiento geográfico dentro de un área de conocimiento más amplia, en contacto con otras disciplinas. En este sentido, parafraseando a Arroyo Ilera, diremos que todos estos cambios han modificado sustancialmente el objeto de estudio de la Geografía, sobre todo en tres aspectos: una nueva dimensión de las relaciones hombre-medio, una nueva dimensión del espacio geográfico que, por primera vez en la historia de nuestra disciplina, adquiere una perspectiva de globalidad, y, por último, la geografía como un conocimiento útil y necesario para la sociedad contemporánea (Arroyo Ilera, 1995: 46,47)

En esta coyuntura, hemos asistido recientemente a la crítica del cognotivismo moderno para ser sustituido, en la psicología educacional, por el constructivismo. Este enfoque coincide perfectamente con la crítica postmoderna hacia todo aquello que tenga un componente de totalidad o de verdad absoluta. Es por eso por lo que el interés del conocimiento escolar se centra en los procesos y las destrezas de aprendizaje antes que en los contenidos culturales.

Por tanto, las consecuencias que dicho cambio provoca en la profesión docente son dignas de tenerlas presentes:

- El docente pierde autoridad ante el nuevo conocimiento que se quiere construir. Es un simple intermediario. El papel de experto en su materia queda así desfigurado.
- El docente debe convertirse en un profesional cargado y obligado a transmitir procedimientos de aprendizaje más que contenidos.

- El docente queda como mero actor presente en el proceso enseñanza aprendizaje, ya que es el alumno el que debe corregirse, evaluarse y auto dirigirse.
- Todo esto supone que el profesor vea reducido su peso en cuanto a la cualificación profesional, porque existen otros actores externos a él que ya representan ese papel. Nos referimos a los profesionales de los medios de comunicación de masas.

A pesar de que estas consecuencias rompan con la práctica tradicional, sin embargo pueden suponer, a nuestro juicio, una nueva posibilidad para ser aprovechada positivamente en la profesión docente.

Nuevo marco profesional

Como ya sabemos, el conocimiento escolar de las ciencias sociales, a pesar de ser un curriculum en el que se integran distintos saberes, se ha visto dominado por el fuerte peso de la Historia y la Geografía. De esta manera, el esfuerzo por adaptar semejantes cambios con garantías debe sustentarse en la combinación entre integración curricular y visión tradicional de cada disciplina. A nuestro juicio, este debe ser el camino a emprender por parte del profesional de las ciencias sociales en la educación secundaria que ha sido formado en la disciplina geográfica.

En este sentido, no podemos despreciar una circunstancia favorable. La geografía, como ciencia que se sitúa a mitad de camino entre las ciencias del hombre y las ciencias de la naturaleza, a lo largo de su trayectoria como disciplina ha presentado unas cualidades ventajosas con respecto al trabajo interdisciplinar. Carlos Guitián Ayneto lo expresa con total rotundidad:

«Una de las características más sobresalientes de la práctica geográfica en los últimos años, es que los geógrafos han aceptado cada vez más la diversidad de la disciplina y el objetivo central de su investigación es, por tanto, crear una ciencia espacial o, mejor aún, una conciencia espacial en el sentido pleno: es decir, sentido del lugar y apreciación ilustrada de lo menos cercano y lo lejano»(Guitián Ayneto, 1999: 74).

Pero es obvio que partimos de un déficit en el campo de la formación universitaria. Nos referimos a la escasa formación en cuanto al desarrollo del currículum que la reforma educativa propone al docente teniendo en cuenta el contexto socio cultural en el que tenga que desempeñar su labor. Sin embargo, nos parece que esta donación de espacio al profesorado se ha convertido a lo largo de todos estos años de implantación de la reforma educativa en un instrumento más de poder de la Administración para con el profesorado. La causa de esta percepción la fundamentamos en dos ideas: una, demostrando que unos mínimos curriculares son intocables, ejerciéndose así la potencialidad de una parcela de poder estatal; y, dos, demostrando la incapacidad del profesorado por carecer de una formación didáctica y pedagógica suficiente. La consecuencia inmediata de este planteamiento ha sido muy grave: hacer creer al docente de su posición de debilidad en el actual sistema educativo no universitario.

Prácticas nuevas del profesor de geografía

Este apartado se convierte en el núcleo central de nuestra exposición. Defendemos ante cualquier situación una didáctica crítica porque el saber escolar debe tener un significado

vital y cumplir una función social. Por esta vía, el profesor de geografía debe tener bien definidas las razones por las que se produce el conocimiento escolar y para qué sirve. El diseño curricular por tanto no puede convertirse en una plataforma mecánica de carácter burocrático.

Nuestro esfuerzo debe encaminarse hacia la consecución de unas metas más sólidas y amplias que superen a la cultura dominante que nos invita permanentemente a simplificar la realidad y a despreciar el saber. Por esta vía, el conocimiento geográfico como parte del saber de las ciencias sociales, puede convertirse en un referente válido para la vida cotidiana del ciudadano. Acotando esta idea, nos preguntamos, ¿en qué medida esto es posible y donde se puede aplicar?

1. Tenemos que aprovechar los cimientos del edificio educativo actual distanciándonos de su práctica uniformadora sobre la sociedad civil y del ser humano. Nos tenemos que situar más allá del conocimiento escolar establecido institucionalmente.
2. Para que la crítica como acción reflexiva llegue en óptimas condiciones para ser utilizada por el alumno, ésta debe ser ejercitada constantemente en clase.
3. Debemos concienciarnos de que todo saber o conocimiento, sea científico o escolar, está marcado por los valores que orientan sus fines. Como dice Pilar Benejam:

«La búsqueda de la verdad no es el único y legítimo objetivo de la ciencia, hay una pluralidad de valores epistémicos, prácticos e incluso estéticos que son cambiantes a lo largo de la historia pero que la actividad científica procura optimizar y racionalizar.» (Benejam, 1999: 17)

Teniendo en cuenta este marco de referencia, podemos contrarrestar los valores imperantes de la cultura neoliberal. ¿Cómo lo podemos hacer? Ofreciendo otros planteamientos aperturistas que contemplen la diversidad y la amplitud de miras como medio ético para resolver las cuestiones más profundas que inquietan al ser humano, más allá de lo puramente mercantil y laboral. A continuación describimos algunos apartados que ilustran lo que pretendemos decir:

1. Los escenarios de la vida cotidiana se convierten en el campo de estudio por excelencia. Aquí encontraremos el material necesario, desde las experiencias individuales y las colectivas plasmadas en el espacio, hasta las fuentes directas de información, pasando por los conflictos, los procesos y las estructuras... Coincidimos con Ricardo Méndez cuando comenta qué es el espacio geográfico. Dice así: *«En tal sentido, se ha convertido en reiterativa la afirmación de que el espacio geográfico es un producto social, (...)»* (Méndez; 1995: 13).
2. El tratamiento del espacio cotidiano desde la perspectiva de trabajo cooperativo favorece una conexión entre la particularidad individual y la dimensión universal. En este sentido, el trabajo en escala debe primar como método de trabajo.
3. Debemos contrarrestar la tendencia a contemplar el espacio como algo neutro y distante de nosotros, para desentrañar las razones del porqué de este enfoque. Utilizaremos aquí la percepción individual como punto de arranque en el conocimiento espacial.
4. Debemos advertir a nuestros alumnos la dificultad que supone mirar y analizar el espacio con unos ejes más críticos. Tenemos que fomentar la interpretación del

objeto espacial como una acción que requiere tiempo y reflexión. De esta manera presentaremos la formación como un proceso que precisa tiempo y diálogo para alejarnos de una visión estereotipada de la educación que se orienta más hacia el logro fácil, rápido y exitoso.

5. Tenemos que ofertar posibilidades para que el futuro adulto detecte cómo la realidad espacial que le rodea es tan compleja y al mismo tiempo favorece la ocultación de espacios geográficos que no se perciben a simple vista. Aquí abordaremos cómo se produce la ordenación del territorio y para qué se utiliza.
6. Toda experiencia personal del espacio no debe reducirse a una mera descripción formal al uso. Tenemos que dar prioridad al desarrollo de las capacidades perceptivas internas, es decir, a la narración subjetiva y no impuesta desde el exterior con el fin de compartir la expresividad en grupo. De esta forma, se favorecería la conexión entre conocimiento escolar y el conocimiento cotidiano, además de provocar un valor básico en el alumno: es más importante ser que tener.
7. Debemos poner en conocimiento del alumno cómo algunas ramas del saber han sido utilizadas para afianzar la cultura dominante y marginar una serie de contenidos que no encajaban adecuadamente en el marco ideológico hegemónico. Nos referimos a cómo el conocimiento escolar ha silenciado parcelas del saber. El ejemplo de la geografía de género, el caso de la geografía de la población no adulta puede ser un excelente medio para trabajar en este camino de la crítica permanente.

Conclusión

Con esta comunicación hemos pretendido que el silencio hacia la cuestión de los valores, las ideas y las creencias en los centros educativos, tan extendido en el escenario occidental por la ideología neo-liberal postmoderna, se rompa con la voz y la palabra de quienes aún sostenemos que la educación pública puede ser un medio idóneo para favorecer el proceso de emancipación del ser humano. Y, en esta línea, el conocimiento geográfico en compañía de otros saberes puede convertirse en una vía abierta hacia la libertad del individuo que se desarrolla en sociedad, siempre y cuando el docente se atreva a compartir su práctica diaria en el campo de la reflexión crítica. Lo único que deseamos es generar discursos para establecer puentes de diálogo con otros profesionales de la enseñanza. Por supuesto que nuestra misión no debe ser entendida como una acción salvadora del sistema educativo. Debe ser entendida como una acción reflexiva amparada en la labor social del docente.

Referencias bibliográficas

- ABAD, Begoña. «Luces y sombras de la Postmodernidad en educación». En *El bienestar en la cultura*. Universidad del País Vasco. 2000.
- ARROYO ILERA, Fernando. «Una cultura geográfica para todos: el papel de la geografía en la educación primaria y secundaria». En *Enseñar geografía. De la Teoría a la práctica*. Editorial Síntesis. Madrid. 1995.
- BATLLORÍ, Roser. «Cambios de la perspectiva espacial en el currículum». En *Un Currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. DÍADA editora. Universidad de la Rioja. 1999.

- BENEJAM, Pilar. «El conocimiento científico y la didáctica de las ciencias sociales». En *Un Currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. DÍADA editora. Universidad de la Rioja. 1999.
- GUITIÁN AYNETO, Carlos. «Disciplinariedad, transdisciplinariedad e integración en el currículum: aportaciones desde la didáctica de las ciencias sociales. La geografía». En *Un Currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. DÍADA editora. Universidad de la Rioja. 1999.
- MÉNDEZ, Ricardo *et al.* *Geografía Humana*. Madrid: Cátedra. 1995.