



Tercera Ponencia

DE LOS CONTENIDOS CIENTÍFICOS A LOS PROBLEMAS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

María Francisca Álvarez Orellana¹

Introducción

Una primera aproximación al título de esta ponencia nos conduce a reflexionar sobre las partes que la constituyen: los contenidos científicos y los problemas didácticos en la enseñanza de la Geografía

- Sobre los contenidos científicos, aparentemente, todos podemos estar de acuerdo. Entendemos que son los contenidos sistematizados por la ciencia a partir de la investigación. Son contenidos dinámicos, que evolucionan junto con las tendencias epistemológicas. Generalmente, en las concepciones de la sociedad, los contenidos científicos se enlazan con los nuevos conceptos, los procesos, la dinámica estudiada por la ciencia, poniéndose menos énfasis en los procedimientos y las técnicas utilizados por la misma, y valorándose escasamente los contenidos actitudinales que pueden desarrollarse a partir de ellos. Pero, si pensamos sobre la aportación de la ciencia a la enseñanza sí se deben incluir estos aspectos. De hecho, el grado de atención a estos dos últimos contenidos ha variado a lo largo del tiempo según el enfoque geográfico y el planteamiento adoptado en la educación. Actualmente ocupa un lugar importante en el ámbito de la didáctica.
- Por otra parte, la segunda premisa del título «los problemas didácticos», a nuestro entender, puede tener dos interpretaciones. En un sentido amplio, engloba todos los problemas relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, todo lo incluido en los interrogativos para qué, qué, cómo y cuándo. Desde la interpretación del currículo y la planificación del proceso hasta los problemas relacionados con la dinámica del aula y el fracaso escolar, pasando por la coherencia entre los planteamientos teóricos y la práctica. En un sentido más concreto, enmarcado en su relación con la primera parte del título y sin olvidar las ponencias anteriores de este congreso, puede entenderse que los problemas que deben centrar nuestra atención

¹ Catedrática de Escuela Universitaria. Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.

son los relacionados con la selección de los contenidos en los distintos niveles de la educación, aunque en la práctica docente, difícilmente puede separarse esta tarea de la organización y secuenciación. Es esta segunda interpretación la que dirige nuestra exposición.

En el desarrollo de este tema, vamos a tratar tres cuestiones, estrechamente relacionadas, pero que exigen aproximaciones diferenciadas para su análisis. El primer apartado está configurado en torno al contenido científico de la Geografía para abordar e intentar aclarar a qué contenido científico nos referimos. Siempre partiendo de la perspectiva del conocimiento aportado por la investigación geográfica y los planteamientos que realiza el geógrafo.

El segundo apartado nos lleva a reflexionar sobre algunos de los presupuestos didácticos que condicionan la selección de los contenidos, muchas veces de forma implícita. Son reflexiones que llegan desde el campo de la didáctica general y de las didácticas específicas y enlazan con las necesidades de un conocimiento didáctico de los contenidos que facilite y guíe en la práctica docente.

En el último apartado, se trata «la Geografía en la enseñanza» revisando su valor educativo y qué Geografía enseñar en los momentos actuales, señalando criterios didácticos para la selección de contenidos, temas y problemas de carácter geográfico.

Los dos primeros apartados recogen ideas y propuestas que actúan, o deben actuar, interrelacionadamente a la hora de proceder a los aspectos tratados en el tercero. Su orden, como ya se ha indicado, sólo obedece a necesidades de exposición. Finalmente, quiero recordar que el planteamiento que vamos a desarrollar supone un tratamiento parcial de los diversos problemas didácticos existentes a la hora de enseñar Geografía.

Los contenidos científicos de la geografía

Las didácticas específicas se preocupan, entre otros temas, de justificar la presencia de una determinada disciplina en la enseñanza y de fundamentar el valor que tienen los contenidos elaborados por esa disciplina para alcanzar los fines sociales de la educación. La Didáctica de la Geografía también se ha ocupado de este tema, ¿por qué enseñar Geografía? (Bailey, 1989; Buffet, 1992) y justifica su presencia en los distintos niveles de enseñanza por su contribución a las necesidades de las personas para una mejor comprensión, interpretación y participación en la realidad socio-espacial. Pinchemel señala que la enseñanza de la Geografía responde a las necesidades más importantes del hombre: *conocer su morada* (sus medios, sus paisajes) en su diversidad, en la complejidad de sus mecanismos e interacciones, en la dinámica de sus evoluciones y *acceder a la inteligibilidad del Mundo* para poder vivir en él, actuar, transformarlo, humanizarlo sin destruir los equilibrios (Pinchemel, 1992).

Es evidente que para alcanzar estos objetivos es preciso tener una concepción de la Geografía que supere su enfoque más tradicional, centrado en datos y descripciones, y pensar la Geografía en el sentido definido por Ortega Valcárcel «Pensar la geografía es pensar sobre el significado social de la disciplina geográfica y sobre el contexto cultural y científico en el que se desenvuelve...significa, en primer término, reflexionar sobre el uso que los geógrafos hacen de los términos, los conceptos, las analogías que conciernen al entendimiento de la propia disciplina o materia con la que se trabajan» (Ortega, 2000, 502-503).

Así pues, parece pertinente plantearnos, en primer lugar, qué es la Geografía (Bailey, 1981) y qué entendemos por Geografía porque el conocimiento de los contenidos investi-

gados y sistematizados por la Geografía resulta imprescindible para determinar qué función desempeñan los contenidos científicos como referentes didácticos. Estos interrogantes no tienen una respuesta simple. Actualmente, la Geografía muestra una gran fragmentación y dispersión en los temas de estudio y en los enfoques metodológicos y cada vez existe un mayor número de investigadores que se esfuerzan por centrar el objeto de estudio y dar respuestas a cuestiones referentes a su unidad y a su relación con otras ciencias, al lugar de la Geografía entre las ciencias de la naturaleza (de la Tierra) o entre las ciencias sociales, a su definición como ciencia de los lugares o como ciencia de los hombres (Unwin, 1992; Holt-Jensen, 1992; Ortega Valcárcel, 2000). Como se pone de manifiesto en el último número de las Noticias Geográficas de la Asociación de Geógrafos Españoles «la Geografía es un saber de larga tradición y amplia trayectoria, cuya contribución al conocimiento científico ha ido cambiando a la vez que se producían diversas orientaciones teóricas, metodológicas y de utilización de sus aportaciones. A pesar del gran desarrollo y de los conocimientos geográficos experimentados en los dos últimos siglos, la Geografía sigue siendo identificada como un saber descriptivo y enciclopédico; esta consideración adversa persiste, en gran medida, por su propia trayectoria dubitativa y su actual dispersión temática. En el momento presente resulta imprescindible...que la Geografía refuerce su propia identidad» (AGE, 2000, 2).

Las concepciones sobre la Geografía

Ante la cuestión qué es la Geografía los no profesionales tienen unas respuestas que reflejan concepciones bastante apartadas de la realidad científica y relacionada con tres ideas ya clásicas. Una primera, la más extendida quizás, considera que es una disciplina memorística relacionada con un gran número de datos relativos a nombres de cabos, ríos, montañas, picos, ciudades, capitales, etc., correspondiendo esta respuesta al ámbito de las experiencias más que a los planteamientos teóricos de la disciplina, porque, a pesar de que la Geografía ha sido definida de forma distinta según han evolucionado las corrientes del pensamiento geográfico, en la enseñanza se mantuvo, hasta fechas no muy lejanas, la idea de una disciplina memorística de accidentes del terreno o de capitales de estados y provincias, cuando no de datos de producciones agrícolas e industriales.

En España, los planes de estudio elaborados a partir de los años setenta, introdujeron cambios en los temarios al plantear una Geografía algo diferente, relacionada con el desarrollo de la Geografía General, en la que se estudiaba no sólo la localización y la descripción sino también la explicación de los principales hechos y fenómenos de la superficie terrestre. Sin embargo, la identificación memorística se ha mantenido en gran parte de las generaciones afectadas por esos planes, posiblemente, por el peso de la tradición, por la permanencia en los métodos de enseñanza y porque es favorecida por los juegos didácticos y los concursos que siguen realizando dicho aprendizaje².

Otra respuesta a la cuestión qué es la Geografía es la que la relaciona con los mapas, identificando al geógrafo con la elaboración y el empleo de los mismos, estableciendo

2 En protesta por esta situación Bale se expresa del modo siguiente: «lo que debería estar claro es que la geografía abarca cierto número de perspectivas y que hoy dista de ser sinónimo de la geografía de los nombres de lugares de un inmediato pasado. Para descrédito de los medios populares de comunicación, éstos tienden a perpetuar en sus concursos una imagen anticuada de la geografía siempre que se plantean preguntas «geográficas» (Bale, 1989, 14).

una simple y «lógica» relación entre los servicios de cartografía y el geógrafo, cuestión que no es del todo correcta, ya que son ingenieros geógrafos, topógrafos y, actualmente también, especialistas en informática, los que realizan la cartografía de base, quedando restringida la labor del geógrafo sobre todo a la interpretación de dicha cartografía y a la elaboración de la cartografía temática, interpretativa de la realidad que estudia (Cortizo, 1998). Por último, está la respuesta ofrecida por aquellas personas que relacionan a los geógrafos con las guías de viajes, con la descripción de los lugares y, por ello, con el turismo.

Estas ideas (memoria y enciclopedismo, mapas y turismo), aunque no son correctas, tienen una cierta base real, pues los geógrafos utilizan como dato la denominación y la localización de los lugares, como recurso importante los mapas y se sirven de la observación realizada en recorridos y viajes para obtener datos esenciales. De hecho, el desarrollo de la capacidad de observación es un objetivo importante en la formación geográfica (Estébanez, 1983, y Holt Jensen, 1992).

Frente a estas concepciones, la respuesta de los geógrafos no es clara. No existe unanimidad en las respuestas a qué es la geografía o qué debería ser. Con frecuencia, las respuestas son vagas y la justificación de su papel en la sociedad es imprecisa porque el campo de investigación, como ya se ha indicado, es muy amplio y diverso y, posiblemente, porque los geógrafos son conscientes de que la percepción y valoración de esta disciplina por la sociedad está bastante alejada de su práctica profesional y resulta difícil enlazar ambas concepciones³.

Durante mucho tiempo, un objetivo importante para los geógrafos ha sido establecer una definición que indique claramente el objeto de estudio de la Geografía, sus límites respecto a otras ciencias o los rasgos diferenciadores de tendencias anteriores. En efecto, existen muchos intentos, muchas definiciones diferentes y, a la vez, distintas de las consideradas por los no profesionales o de las de muchos diccionarios. Son definiciones que han ido aportando las diversas tendencias geográficas⁴, unas veces para precisar definiciones anteriores, otras para expresar un cambio en los objetivos o en los métodos que debe plantearse esta ciencia. Sin embargo, desde hace unos años parece que el problema de la definición tiene un menor interés, o al menos diferente, en unos casos como consecuencia de las propias corrientes filosóficas que cuestionan qué es la ciencia y su delimitación, en otros porque la preocupación se centra preferentemente en el trabajo práctico hacia la ordenación y el planeamiento, o en la aportación de contenidos sociales «útiles» para la acción. Como señala Ortega Valcárcel, «la geografía se encuentra en un momento en el que convive el *hacer geografía*, sin mayores preocupaciones, y la búsqueda crítica

3 La actividad profesional dominante sigue estando relacionada con la docencia pero también es muy significativo el papel desempeñado en la investigación, y cada vez es mayor su labor en actividades de ordenación del espacio. No obstante, Unwin, refiriéndose a Gran Bretaña, advierte que la Geografía y los geógrafos siguen desempeñando un papel marginal en las tomas de decisiones políticas. «Este hecho parece responder a cierto tipo de discontinuidad entre la idea que tiene la sociedad acerca de la disciplina como asignatura y la reacción de dicha sociedad ante la práctica de la disciplina por aquellos que se identifican a sí mismos como geógrafos de profesión». (Unwin, 1992: 20).

4 Sobre el pensamiento geográfico y su evolución existe una amplia bibliografía que puede servir de referencia para un estudio más detallado del tema. Creo conveniente, sin embargo, llamar la atención sobre la obra de Ortega Valcárcel, no sólo por su reciente publicación, sino también por el tratamiento que realiza sobre la evolución de las ramas geográficas y su práctica, de gran interés para una selección actualizada de contenidos de enseñanza desde el campo de la Didáctica de la Geografía y de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

de una geografía que pueda responder a las exigencias de una sociedad en plena transformación» (Ortega, 2000, 496).

Asimismo, la Geografía se entiende por numerosos autores como un punto de vista, un modo determinado de observación y examen de la superficie de la Tierra que, a diferencia de otras ciencias que también la estudian, se interesa por las relaciones espaciales más que por los fenómenos en sí. Lacoste, delimitando el objeto de estudio, destaca la importancia que tiene el razonamiento geográfico sobre las zonas de intersección, es decir, donde confluyen varios fenómenos, pero no de forma yuxtapuesta, sino en su interrelación (Lacoste y Ghirardi, 1983). «Todos los fenómenos que son cartografiables tienen que ver con el razonamiento geográfico... todos los fenómenos que se pueden cartografiar, es decir, que se presentan de forma diferenciada en la superficie del globo hacen referencia al razonamiento geográfico», pero el geógrafo debe ocuparse de la intersección, del entrecruzamiento de fenómenos estudiados por las diferentes disciplinas. «Creo que si se puede señalar un concepto central del razonamiento geográfico es el de intersección de conjuntos espaciales» (Lacoste, 1986, 37).

Bale justifica la Geografía como un enfoque particular del conocimiento al menos porque se ocupa de los «lugares» y de los procesos que los explican como ninguna otra materia. Es la única que tiene larga tradición espacial y, realzando su carácter diferenciador, indica que sólo ella se ocupa explícitamente de la «graficidad», capacidad para expresarse de forma distinta a la oral, escrita o numérica (Bale, 1989).

Paul Claval califica a la Geografía como una disciplina, más que una ciencia, de la superficie terrestre y señala que «el rasgo que mejor define la especificidad del geógrafo es su aptitud infinitamente renovada para dedicar al mundo una mirada lúcida y asombrada a la vez: tiene que saber reconocer lo que expresa el juego de fuerzas físicas, vivientes o mentales ya conocidas, y captar lo que es nuevo y lo que plantea preguntas. La geografía es ante todo una disciplina de la mirada puesta en el mundo y en la sociedad que lo habita. Formar a un geógrafo equivale a interrogarse sobre los orígenes de esta compleja capacidad de trasladar el dato bruto a lo ya conocido, y de descubrir en él al propio tiempo lo insólito, lo nunca visto», añadiendo más adelante, «ser geógrafo es adiestrarse a mirar, a observar, a poner en práctica las interpretaciones ya conocidas y a reconocer sus limitaciones» (Claval, 1988, 238 y 240).

La diferencia entre el punto de vista del geógrafo y de otros especialistas está ejemplificado magníficamente por Hagget (1988), al considerar las reacciones de diversos especialistas ante el estudio de una playa:

«El geólogo se mostraría interesado en las partículas de arena y el zoólogo en la vida marina a los largo de la costa. El sociólogo estudiaría la conducta de los grupos en la playa y el economista se preocuparía de las ganancias de los distintos vendedores de helados.

La primera reacción de un geógrafo sería presumiblemente cartografiar con precisión la localización exacta de cada actividad. Un aspecto interesante a investigar sería el estudio de las variaciones de densidad de población en las diferentes partes de la playa cartografiando la ubicación de las personas. Le resultaría difícil trabajar desde el suelo y podría desear tener una visión de conjunto utilizando quizá un helicóptero para tomar fotografías aéreas. En ellas quedaría reflejada la densidad de población a diferentes horas a lo largo del día y el área de estudio podría ser reducida a una escala en la que fuera relativamente sencillo trabajar posteriormente. A

muchos científicos les gusta ampliar sus objetos de estudio, los geógrafos hacen lo contrario, reducen la escala de fenómenos complejos mediante mapas y fotografías.

En segundo lugar, el geógrafo intentaría sistematizar lo observado en las fotografías o mapas con algún tipo de modelo geográfico, dividiendo, por ejemplo, la playa en zonas según la diferente densidad de población. Una tercera tarea consistiría en explicar cómo se dio este modelo de distribución de densidad. Esta explicación tendría en cuenta una variedad de factores característicos, incluyendo factores naturales como la exposición a los rayos del sol y el abrigo que ofrece la topografía, así como factores culturales como la distancia a que se encuentran los restaurantes, aparcamientos y servicios. Un factor crucial sería el proceso de cambio; una fotografía del modelo de población de una playa dependería, en gran parte, de la hora del día en que ésta fuera tomada»⁵.

La consideración de la Geografía como una manera específica de razonar e interpretar las relaciones espaciales entendemos que aproxima la disciplina a los estudiantes en el contexto de los principios constructivistas, ya que partiendo de las concepciones previas y contrastándolas con las concepciones de los geógrafos se puede llegar a comprender que una buena formación geográfica puede proporcionar concepciones más completas, complejas y con posibilidades de aplicación y de participación en la toma de decisiones de carácter espacial.

Por fin, hay que indicar que en la actualidad, desde muchas perspectivas, la Geografía se concibe como ciencia o disciplina social, cuyo objeto de estudio es el espacio geográfico, configurado como un sistema de relaciones sociales. Aurora García Ballesteros la define como una disciplina plural conceptual y metodológicamente, «centrada en el uso humano del territorio y los recursos, en las relaciones sociedad-naturaleza, temática en la que cuenta con una larga tradición. Precisamente esta visión integradora de la geografía puede contribuir al estudio de muchos de los actuales problemas medioambientales, que requieren un conocimiento de las interrelaciones entre procesos físicos y prácticas sociales, a ayudar en la comprensión de las complejas interrelaciones entre las nuevas redes de comunicación, las tecnologías de la información, el espacio, los lugares, la sociedad» (García Ballesteros, 1998, 41). La Geografía renovada en este sentido facilita la comprensión de los grandes cambios socioespaciales que se han producido y se están produciendo en la actualidad: movimientos migratorios e impacto en las ciudades y en las sociedades (multiculturas), expansión y transformación del consumo, etc.

Ortega Valcárcel, en la obra citada, muestra que hay muchos geógrafos que siguen considerando la Geografía como disciplina o ciencia puente entre las ciencias sociales y naturales o en la encrucijada de unas y otras (Bailly y Scariati, 1999), pero defiende que la concepción de la Geografía como ciencia o disciplina social «representa la única posibilidad de futuro para este campo de conocimiento» y no supone la reducción de la Geografía a los aspectos tradicionales de la geografía humana, sino que implica la concepción de la naturaleza del espacio social, en la que los aspectos físicos forman parte de los problemas estudiados, entendiendo el espacio como el resultado del proceso de transformación de la naturaleza por el trabajo social.

5 La traducción realizada en 1988 de *Geografía. Una síntesis moderna* de P. Haggett no coincide con la aquí expuesta. Por su redacción hemos preferido mantener la propuesta en la obra de Holt Jensen, A. 1992, 9.

Sobre los contenidos geográficos

A lo largo de su historia la Geografía ha tratado de definir su objeto de estudio y en todas sus definiciones ha mostrado preocupación por el espacio aunque haya sido abordado desde posiciones contradictorias con significados diferentes⁶. Los fenómenos que interesan a la Geografía son muy diversos y en principio podría considerarse que le interesan todos los que se producen en la superficie terrestre puesto que todos son localizables, pero, como ya se ha indicado, sólo tienen interés los que adquieren mayor importancia para la sociedad. Para Claval «la geografía se construye seleccionando en la superficie terrestre unos hechos que parecen significativos... para los hombres que habitan el globo» (Claval, 1988, 238).

Según los fenómenos y los factores estudiados, los geógrafos se han ido «especializando» y ello ha dado lugar a que se pierda, en muchas ocasiones, la integración que existe en la realidad. Unwin destaca el gran inconveniente que ha supuesto para la Geografía y su reconocimiento como ciencia que aborda los problemas actuales, la diferenciación en Geografía Física y Geografía Humana, una preocupada por el mundo físico y la otra por los aspectos humanos, ya que en esta diferenciación «ha quedado sofocada la voz que podrían haber alzado los geógrafos en algunos de los asuntos ambientales más acuciantes de finales del siglo XX» (Unwin, 1992: 9).

Esta diferenciación, en Geografía Física y Geografía Humana, es sólo una de las diversas dicotomías y ambigüedades que presenta y que han «perjudicado» a la Geografía. Junto a esta diferenciación como ramas completamente diferenciadas con conceptos y métodos distintos, la Geografía muestra otras dualidades que en determinados momentos de su evolución han actuado como enfoques totalmente contrapuestos. Así, es General (sistemática) o Regional; es idiográfica, al explicar lo único y excepcional, o nomotética, al ocuparse de lo general; utiliza métodos inductivos o deductivos; es considerada como ciencia o como arte en el debate positivista-humanista. Y además, según Pinchemel «los geógrafos no siempre distinguen con suficiente claridad entre las diferentes escalas de análisis, y la significación de los datos cambia según la escala. Los cambios de escala requieren ajustes en los conceptos y en la terminología». (Pinchemel, 1989, 16-17).

Buscando la unidad y la integración de los aspectos de interés destaca el lugar ocupado por la Geografía del paisaje y la Geografía regional. La primera estudia el paisaje como resultado de la interacción de geofactores, considerando únicamente aquellos que se repiten y se dan de acuerdo con ciertas reglas o leyes. La Geografía regional, por su parte, trata de interpretar los caracteres de un área específica. Paisaje, región, territorio, lugar, son términos que han sido utilizados para acotar el objeto de estudio y conseguir la integración de los fenómenos estudiados, son términos ambiguos que tienen un uso polisémico. En las últimas décadas se ha producido un importante debate sobre el contenido y el método de la Geografía y las subdivisiones han sido ampliamente criticadas, pero la realidad pone de manifiesto que la investigación ha avanzado en relación con aspectos específicos.

En esta diversidad de enfoques se encuentran preocupaciones comunes que definen los objetivos que persigue esta disciplina. Un primer objetivo presente, al menos parcialmente, en los primeros planteamientos de la Geografía como ciencia moderna y que ha prevalecido a pesar de las diferencias epistemológicas e ideológicas es la *identificación del espacio en sus rasgos físicos, tanto naturales como sociales, y la demostración de sus pautas*

6 Para la noción de espacio en sus diversas acepciones ver Milton Santos (1990, 2000) y Ortega (2000).

de organización espacial. El interés por las formas, la morfología, del espacio y su distribución, organización y estructura es prácticamente una constante, que ha supuesto un referente fundamental en el acercamiento de esta disciplina a la enseñanza y que no debe ser olvidada en los planteamientos didácticos actuales, aunque, como veremos, ya esté superada como objetivo de investigación.

Un segundo objetivo se centra en la *reflexión sobre los procesos que generan las formas*. Éste implica dar preferencia al análisis respecto a la descripción, definir los procesos y vincularlos con sus condiciones de producción. «Supone sustituir la preocupación por las constantes, por las permanencias, consideradas, de alguna manera, como las categorías propias de lo geográfico —por oposición a lo efímero, a lo histórico, a lo contingente—, por el interés en el cambio, en las transformaciones, en la mutación, como eje de la explicación del espacio geográfico, como claves para entender el espacio social» (Ortega, 2000, 515).

Los procesos están relacionados con las prácticas sociales, son un producto social de agentes individuales y colectivos. Están vinculados a las representaciones del entorno que posee cada individuo y cada grupo social. Representaciones del espacio geográfico que se muestran a tres niveles: como «*proyecto*» social que regula y determina la dimensión material de la producción del espacio, como *imagen* que condiciona las pautas de intervención y las pautas culturales y como *discurso* que se expresa sobre el espacio. Este discurso usa un lenguaje geográfico que tiene una doble dimensión: se utilizan vocablos de naturaleza múltiple, para denotar formas, procesos, relaciones, etc. que pueden ser equívocos y vocablos específicos elaborados por la Geografía, son vocablos unívocos, convencionales, acordados, son «conceptos de diverso orden, que adquieren sentido sólo en el contexto de la disciplina» (Ortega, 2000, 524). El hecho de que exista un relajamiento intelectual en la literatura geográfica, según este autor, contribuye, y es reflejo, de la confusión y la falta de definición de la propia disciplina.

El estudio de los procesos, además, ha favorecido la comprensión y la interpretación de las diferencias espaciales como resultado de la desigualdad en la intensidad, el ritmo, la naturaleza, el efecto de los procesos sociales y de los fenómenos producidos por la interacción de los procesos globales y los procesos locales. En relación con los procesos dominantes en el espacio, Ortega considera que se puede establecer un acuerdo terminológico y conceptual para precisar los vocablos territorio y región. *El territorio* identificaría a unidades espaciales que responden a prácticas sociales de naturaleza política o de administración u ordenación (Estados, Comunidades Autónomas, municipio, áreas de desarrollo industrial, etc.) y *la región* a unidades espaciales, más difusas en sus límites, que responden a prácticas de naturaleza económica que originan un desarrollo desigual en lo económico y en lo social.

Desde el punto de vista didáctico, la reflexión sobre los procesos introduce nuevas posibilidades en los planteamientos de los contenidos, más próximos a la realidad y a los enfoques que intentan superar la descripción estática del entorno y la disciplinariedad, pero hay que tener presente que implican contenidos más complejos por su grado de abstracción y por la implicación de la dimensión temporal que, como es sabido, dificulta la comprensión de las interrelaciones. Hasta ahora, no ha sido un enfoque asumido plenamente en la enseñanza obligatoria.

El objetivo de la Geografía en la actualidad es estudiar *los problemas que afectan al espacio*. Este objetivo se ha desarrollado especialmente en la última década, al orientarse la investigación científica hacia cuestiones espaciales de relevancia social, interesándose tanto por los procesos sociales, como por los procesos naturales de significación social. «La

geografía se perfila como una disciplina social orientada al análisis y, en su caso, solución de problemas de carácter espacial, que tienen relevancia social» (Ortega, 2000, 541).

El interés que presenta este objetivo desde el punto de vista de la fundamentación didáctica es significativo al enlazar perfectamente con los enfoques que defienden, como núcleos organizadores de los contenidos de enseñanza, los problemas socio-ambientales, ya que estos problemas, en muchas ocasiones, pueden tratarse desde presupuestos geográficos o valorando la aportación que realiza la interpretación geográfica a planteamientos interdisciplinarios o multidisciplinares.

¿Hasta dónde puede colaborar la Didáctica de la Geografía en la expansión de las nuevas concepciones de la disciplina? Parece claro que en mucho, ya que la Didáctica de la Geografía se ocupa de la Geografía que se enseña. Desde su posición, debe colaborar en el desarrollo de una imagen social diferente, renovada, elaborando propuestas de aprendizaje coherentes con los planteamientos actuales y desarrollando esquemas de organización de contenidos que favorezcan su interpretación a profesores no especialistas. El profesorado debe conocer el contenido científico para poder elaborar interpretaciones que permitan llevar a la escuela un conocimiento geográfico actualizado, a través de la transposición o la integración o los procesos didácticos que consideren oportunos.

La formación del profesorado y los problemas didácticos

Pensar sobre la enseñanza de la Geografía no supone sólo conocer las líneas de investigación geográficas, sus preocupaciones epistemológicas y los contenidos geográficos, también implica conocer los principios de enseñanza y de aprendizaje. Supone reflexionar sobre los presupuestos didácticos que enmarcan las decisiones sobre la práctica docente, es decir, que nos permiten fundamentar nuestras opciones y explicitar las intenciones educativas, porque son presupuestos que condicionan todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para realizar esta reflexión el profesorado debe tener una preparación que va más allá de los contenidos científicos disciplinares, es preciso que tenga una formación que le permita abordar y resolver los problemas didácticos relacionados con los grandes interrogantes educativos para qué, qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, los problemas relacionados con los fines educativos, con los contenidos y con las estrategias didácticas. Problemas que tienen un significado diferente según la formación y la experiencia del profesorado.

En el contexto de esta ponencia, entendemos que las premisas didácticas que deben centrar nuestra atención son fundamentalmente tres: la función que desempeñan los contenidos de enseñanza en la formación de los estudiantes, el planteamiento de las materias en el currículo y las perspectivas sobre la organización de los contenidos de enseñanza. Son cuestiones que a veces actúan como concepciones implícitas y no son problemas fáciles de resolver de manera fundamentada, ni presentan las mismas dificultades a todos los profesores, pero parece claro que la reflexión didáctica y la búsqueda de soluciones resulta más o menos fácil, rápida o eficiente, según el conocimiento de los profesores, conocimiento que debe ser profesional, según muchos autores, y su experiencia como persona y como profesor.

El conocimiento didáctico del contenido

El conocimiento profesional de los profesores ha sido investigado y sistematizado desde el campo de la Didáctica General y puesto de manifiesto de manera significativa en el Con-

greso de Didácticas Específicas, celebrado en Santiago de Compostela en 1992, (Marcelo, 1993, Actas). En este conocimiento se pueden identificar cuatro componentes: el Conocimiento Psicopedagógico General, el Conocimiento del Contexto, el Conocimiento del Contenido y el Conocimiento Didáctico del Contenido.

El conocimiento Psicopedagógico General es el relacionado con los principios generales de la enseñanza, de los alumnos y su aprendizaje, así como los relativos a la planificación y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este es el tipo de conocimiento que para algunos autores era catalogado como «conocimiento profesional» (Marcelo, 1993). *El Conocimiento del Contexto* se refiere al dónde se enseña y a quién. Es un conocimiento complejo, constituido por las interrelaciones de los sistemas culturales, físicos, sociales, históricos y personales de los alumnos, así como las normas específicas del centro, que resulta imprescindible a la hora del desarrollo de la actividad docente. Sin embargo, para el desarrollo de nuestra reflexión, adquieren mayor relevancia los otros dos tipos de conocimientos.

El Conocimiento de la materia de enseñanza implica los principios generales de la disciplina, los conceptos y la estructura del conocimiento específico y de la investigación. Estamos de acuerdo con Coll en que «el análisis epistemológico de las disciplinas contribuye a separar los conocimientos esenciales de los secundarios, a buscar su estructura interna y las relaciones que existen entre ellos, siendo decisivas sus aportaciones para establecer secuencias de actividades de aprendizaje que faciliten al máximo la asimilación significativa» (1987, 34). En el campo de la Geografía, las preguntas que se hace el geógrafo son diferentes a las realizadas por los no expertos y su conocimiento es importante en el proceso didáctico, porque influye de manera decisiva en el qué y cómo enseñar (Clary y otros, 1994). Así pues, conocer la organización de la disciplina académica tiene un significado estratégico para la enseñanza, ya que puede proporcionar esquemas metodológicos para la globalización y la interrelación de los contenidos sociales (cuadro 1).

Sólo con este tipo de conocimiento, sin embargo, no se consigue una buena selección y organización de los contenidos deseables para los distintos niveles de enseñanza porque, en muchas ocasiones, sobre todo en el profesorado de Educación Primaria que no aborda el estudio disciplinar en profundidad, actúa como un saber rígido, fraccionado, falto de relaciones (Develay, 1987). Su importancia, no obstante, se aprecia no sólo en la selección de los contenidos y en las estrategias que emplea en su enseñanza, sino también en el nivel del discurso que utiliza, en los recursos usados para hacerse comprender, en el tipo de preguntas realizadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje o en la forma de utilizar los materiales curriculares.

Por último, *el conocimiento didáctico del contenido* incluye el conocimiento de los temas más comúnmente enseñados en una determinada ciencia; las formas de representar y formular el contenido para hacerlo comprensible a otros (ideas, analogías, ilustraciones, ejemplos...más poderosos); dificultades o facilidades que condicionan el aprendizaje de temas concretos; concepciones y preconcepciones de los estudiantes según las diferentes edades y contextos; estrategias didácticas y materiales curriculares que facilitan el aprendizaje. El conocimiento didáctico del contenido es el conocimiento que sirve para «transformar el conocimiento original en conocimiento que pueda ser incorporado por los estudiantes teniendo en cuenta sus conocimientos previos así como sus posibles errores conceptuales» (Marcelo, 1993, 158). En este tipo de conocimiento interviene de manera significativa, además del contenido que tiene el profesor de la materia, las creencias, las

CUADRO 1
FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE GEOGRAFÍA Y PROBLEMAS DIDÁCTICOS

Titulación	DIPLOMADO EN MAGISTERIO (especialidades de Educación Infantil Educación Primaria, Educación Física, Educación Musical, Educación en Lenguas Extranjeras).	LICENCIADO EN GEOGRAFÍA, HISTORIA, HISTORIA DEL ARTE (preferentemente).
Formación para la enseñanza	Generalista. Interdisciplinar-Multidisciplinar. Conocimientos didácticos y psicopedagógicos.	Especializada en una disciplina. Escasa formación psicopedagógica. (Certificado de Aptitud pedagógica CAP).
Conocimientos geográficos	Concepciones simples y escasamente organizadas. Adquiridas en los niveles de Primaria, Secundaria y Bachillerato. Debilidad en el conocimiento científico (conceptos y estructuras) de las ciencias referentes.	Específica con escaso desarrollo de esquemas de organización de carácter global o de grandes organizadores. Debilidad en el conocimiento profesional.
Niveles de enseñanza que pueden impartir	Educación Primaria.	Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación de Maestros/as y Geografía.
Planteamientos generales de enseñanza	Globalización, Interdisciplinariedad	Interdisciplinar/Disciplinar. Globalizador. Especialización en grados diferentes.
Principales problemas didácticos	Déficit de conocimientos sobre las estructuras científicas de las materias enseñadas. Dificultades en el reconocimiento de los tipos de contenidos (concretos, abstractos...) y de los problemas de aprendizaje.	Déficit de conocimientos sobre principios didácticos para la elaboración de proyectos docentes fundamentados. Dificultad en superar la perspectiva disciplinar y las concepciones espontáneas sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Dificultades en la valoración de ideas previas y en la adecuación de los contenidos y de las estrategias a los niveles de aprendizaje.

actitudes, la disposición y los sentimientos acerca de dicha materia. Es decir, las concepciones implícitas de los profesores sobre la disciplina en sí misma y en su aportación a la educación y sobre el cómo enseñar esa disciplina.

El Conocimiento Didáctico del Contenido es considerado por Marcelo como «una de las contribuciones más poderosas y actuales de la investigación didáctica en la Formación del Profesorado» (Marcelo, 1993,157). Las investigaciones realizadas por Shulman y su equipo desde 1985, inciden en «determinar el «conocimiento base» requerido para la enseñanza, y —en función de ello— rediseñar la formación del profesorado, ofreciendo —a la vez— un nuevo marco para la investigación en didácticas específicas»

(Bolívar, 1993, 113)⁷. El interés por el conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico del contenido, así pues, enlaza con la preocupación existente en las didácticas específicas por definir su campo de acción y realizar aportaciones que mejoren el proceso de formación del profesorado.

La formación del profesorado en esta fase de «transformación» permitiría afrontar mejor los problemas de selección, organización y secuenciación de los contenidos, derivados de la falta de criterios para seleccionar y para establecer prioridades, así como por las dificultades de adaptar y adecuar los conocimientos que posee. Estos criterios ayudarían a superar la «obligación» que se les crea a muchos profesores por dar todo el temario (la mayoría de las veces entendido como «dar» todos los temas del libro de texto).

El conocimiento didáctico del contenido puede entenderse como un tipo de conocimiento de carácter integrador, resultado de la reflexión sobre la interacción, necesaria para la enseñanza, entre los contenidos científicos disciplinares y los relativos a los principios generales de la didáctica, la psicología y la sociología. Difícil de sistematizar en el sentido tradicional de las disciplinas, implica un conocimiento profundo y flexible de la materia y de las posibles estrategias que permiten la selección y la organización en función de las situaciones específicas de enseñanza. Serviría para realizar la «transformación», la «transposición» o la «integración» del contenido de modo coherente, permitiendo fundamentar la propuesta elegida y las relaciones oportunas entre las distintas formas de conocimientos y entre los distintos niveles de enseñanza y aprendizaje.

La distinción entre conocimiento del contenido y conocimiento didáctico del contenido no es aceptado por todos los autores, ni es precisa en su formulación teórica, además de insistir en la idea de un profesor especialista en una materia, frente a la idea de un profesional más globalizador. De todos modos, conduce a superar la formación de profesores como una formación psicopedagógica independiente y sumativa a su formación como especialista.

Presupuestos didácticos implícitos en la selección de los contenidos

La selección de los contenidos queda enmarcada por una serie de concepciones o ideas más o menos fundamentadas y directamente relacionadas con los conocimientos que posee el profesorado. Entre estas concepciones nos interesa tratar las referidas a las formas de conocimiento y su significado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al nivel de disciplinariedad o de integración que se considera conveniente para el desarrollo del currículo y a las perspectivas que se valoran adecuadas para la organización de los contenidos de enseñanza.

Formas de conocimiento y enseñanza

Una de las primeras cuestiones de reflexión se halla relacionada con la diferenciación y definición de los tipos de conocimientos que confluyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En las aportaciones más recientes es comúnmente aceptado que no

7 Antonio Bolívar realiza en este artículo una revisión de la investigación referida al Programa de L. Shulman «incidiendo especialmente en aquellas que analizan la relación entre «conocimiento del contenido» y «conocimiento didáctico del contenido».

es lo mismo —ni debe serlo— el conocimiento científico que el conocimiento de enseñanza impartido en los niveles primarios y medios, aunque existe una gran aproximación entre ellos en los niveles superiores. Esta diferenciación, además, se acentúa en aquellos casos en que los contenidos escolares no se refieren a disciplinas delimitadas por una ciencia, sino que afectan a situaciones multidisciplinares o interdisciplinares (Conocimiento del Medio natural, social y cultural, Ciencias Sociales, Geografía e Historia), que no tienen como referentes contenidos estructurados desde el punto de vista científico.

Paralelamente, el reconocimiento de distintas formas de conocimientos ha originado que se preste mayor atención al complejo proceso de selección, organización, secuenciación y adecuación de los contenidos⁸. Proceso denominado como «transformación», «transposición» o «integración», dependiendo de los enfoques y planteamientos desde los que se postula el mismo.

La literatura didáctica acepta que existen distintas formas de conocimientos implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque la relación que existe o debe existir entre las mismas no presenta una única interpretación. Principalmente, se diferencia entre el conocimiento adquirido de forma espontánea por medio de experiencias, el conocimiento desarrollado en la escuela, instituto, escuela universitaria o facultad y el conocimiento elaborado a partir de la investigación y reflexión científica. Formas de conocimientos que reciben diversas denominaciones en el contexto didáctico, a pesar de tener significados muy próximos. A mi entender es bastante expresiva la denominación de conocimiento cotidiano, conocimiento escolar⁹ y conocimiento científico defendida por el grupo IRES (E. García y J. Merchán, 1997, E. García, 1998), aunque existen otras que las identifican con conocimiento o saber espontáneo, vulgar, académico, sabio, etc. (Chevalard, 1985; Yus, 1977, Benejam, 1997; Souto, 1998).

El conocimiento cotidiano, «el saber vulgar se basa en el descubrimiento espontáneo y empírico del mundo exterior y en los conceptos inducidos que el individuo capta de su entorno social por impregnación... Su construcción sigue la lógica del conductismo y de las leyes de la asociación, como puede ser la proximidad, la repetición, el parecido y la abstracción de regularidades que se dan en la realidad física y social» (Benejam, 1997, 55). El conocimiento cotidiano es útil para el estudiante, pero a menudo es insuficiente para comprender o juzgar la realidad social, o ineficaz para enfrentarse a situaciones complejas, de ahí que la escuela deba «plantear problemas complejos (que pongan en crisis el conocimiento vulgar) y dilemas morales (que movilicen los valores y actitudes previos)» (Yus, 1997, 44).

El conocimiento escolar se refiere al conocimiento y destrezas que se aprenden o se adquieren en la escuela. Es un conocimiento distinto al científico porque se desarrolla en función de unos objetivos y un contexto totalmente diferentes. Sobre la utilidad del conocimiento escolar Luis del Carmen señala que ésta debe buscarse fuera del propio centro educativo. La relación entre el conocimiento escolar y el exterior debe ser directa, explícita y continua, por ello, «la verdadera dimensión educativa de los contenidos radica en su

8 Adecuación en el sentido definido por Rodríguez Diéguez (1994): interés y posibilidades de adquisición por parte de los estudiantes.

9 El conocimiento escolar se identifica con el conocimiento tratado en las instituciones educativas en los niveles elementales y medio. ¿Habría que plantear otro término para el nivel universitario? Para generalizar hablaremos de contenidos de enseñanza.

capacidad para convertirse en instrumentos de interpretación y acción más ricos y potentes» (Del Carmen, 1997, 64).

El conocimiento científico es elaborado, construido en el contexto de las ciencias. Es complejo y podríamos señalar de manera simplificada que se deriva de la forma en que cada ciencia intenta resolver los problemas que afectan a la realidad social. Aunque, es claro que el término ciencia puede tener una gran variedad de significados (García, 1998). Sus conocimientos son dinámicos como consecuencia de los cambios epistemológicos.

El pensamiento sobre *las relaciones entre las distintas formas de conocimiento* y la función de cada uno de ellos en el proceso de aprendizaje o de construcción del conocimiento dará lugar a propuestas diferentes sobre los contenidos de enseñanza. Se entiende que el cambio en la construcción del conocimiento puede producirse a través de tres procesos: *la sustitución* del conocimiento cotidiano por el conocimiento científico, *la coexistencia* entre el conocimiento cotidiano y otras formas de conocimiento de manera independiente, sin interactuar, y *el enriquecimiento* del conocimiento cotidiano en su interacción con otras formas de conocimiento¹⁰.

Los integrantes del Grupo IRES defiende que la relación entre las tres formas de conocimiento debería considerarse como proceso continuo de mejora y enriquecimiento del conocimiento del alumnado. Eduardo García y Javier Merchán defienden el enriquecimiento del conocimiento cotidiano como deseable para los niveles de enseñanza obligatoria, entendiendo el conocimiento escolar como *la transición desde un pensamiento simple a otro complejo*. «La evolución de dicho conocimiento se dirigiría así hacia la consecución de fines como los siguientes: dotar a las personas y a los grupos sociales de una visión de conjunto del mundo que les permita comprender y actuar en la realidad en que vive; de unos recursos que le capaciten para el ejercicio de la autonomía, la cooperación, la creatividad y la libertad; de una formación que facilite la investigación de su entorno, la reflexión sobre su propia práctica, no sólo en el ámbito escolar, sino también en los demás ámbitos de su actividad cotidiana». (García y Merchán, 1997, 14).

M^a José Rodrigo (1997), por su parte, baraja la posibilidad o necesidad de sustituir conocimientos cotidianos cuando éstos conduzcan a prejuicios, a conductas antidemocráticas, etc., además de destacar que enriquecer estos conocimientos implica no sólo pasar de lo simple a lo complejo, sin también saber pasar de lo implícito a lo explícito y de lo autorreferente a lo heteroreferente.

Para Carles Furió no siempre se ha estado de acuerdo en que la finalidad de la escuela sea mejorar el conocimiento cotidiano, «la función de la escuela ha de consistir en hacer que los adolescentes se sientan parte integrante del cuerpo social y prepararles para valorar y tomar decisiones como ciudadanos libres y solidarios en un futuro próximo. Para lograr esto último han de adquirir un conocimiento escolar, diferente al cotidiano, que la misma sociedad tendrá que determinar» (Furió, 1997, 69). Y en este sentido, Sanmartí e Izquierdo recuerdan que «la escuela tiene como objetivo (consensuado) enseñar a pensar según modelos científicos y ello implica reconocer las diferencias y similitudes entre los diferentes modelos. Pero sólo se pueden establecer puentes cuando se conocen explícitamente las diferentes interpretaciones de la realidad». El conocimiento cotidiano debe entrar en inte-

10 La revista *Investigación en la Escuela* en su nº 32 (1997) bajo el título *Disciplinarietà-Interdisciplinarietà* en la E.S.O. recoge, entre otros aspectos, un interesante debate sobre los tipos de conocimientos y sus relaciones.

relación con el científico para «la transferencia a la vida cotidiana de los conocimientos aprendidos en la escuela» (Sanmartí y Izquierdo, 1997, 57).

La progresión hacia conocimientos complejos aproxima a los estudiantes al conocimiento científico. De este modo, se podría considerar que desde diferentes propuestas didácticas se avanza, a lo largo de todo el proceso educativo (incluido el universitario), desde un conocimiento escolar, próximo a la experiencia, hacia un conocimiento de mayor elaboración científica. Ya que la finalidad última de la universidad es la formación científica de sus alumnos, ya sea como futuros docentes, ya sea para investigar, para actuar como profesionales liberales, etc.

Considerar importante en la enseñanza el conocimiento cotidiano y tomarlo como referente en el proceso de enseñanza-aprendizaje implica conocer y utilizar adecuadamente las *concepciones de los alumnos* sobre la realidad social. Es decir, supone poner en práctica, o al menos intentarlo, la perspectiva constructivista.

Las investigaciones sobre concepciones previas en relación con las Ciencias Sociales pone de manifiesto, según Francisco García Pérez varias etapas. Una en la que mediante las actividades de detección de ideas se trataba de establecer en qué estadio de la evolución, según la teoría de Piaget, se encontraban las personas. La segunda está realizada por psicólogos, filósofos, etc. que investigan sobre las concepciones relativas a las categorías generales del «espacio, tiempo y sociedad» y no sobre «lo geográfico» (Aragonés, Martín, Hannoun, etc.). La tercera etapa, coincidente en el tiempo en sus inicios con la anterior, es elaborada por geógrafos interesados en la Geografía de la Percepción y del Comportamiento (Bailly, Boira y Requés, Escobar, etc.) y por parte del profesorado de enseñanzas medias y de formación del profesorado que intentan poner en conexión las categorías generales del espacio con el espacio geográfico o investigar sobre contenidos de esta disciplina (Comes, Piñeiro, Álvarez, etc.). Este tipo de investigaciones va con retraso respecto a la desarrollada en otras didácticas específicas.

Las aportaciones de la investigación didáctica sobre las concepciones de los alumnos presenta, además, importantes diferencias según la experiencia objeto de la investigación y la finalidad de la misma. Así, ofrecen resultados diferentes la investigación sobre experiencias generales que sobre conocimientos específicos de una disciplina. En el caso de la Geografía las concepciones investigadas, una veces se refieren a conceptos o nociones generales, otras, a espacios o lugares concretos. También existen diferencias entre la investigación que valora «lo que saben» «lo objetivo», de las que se interesan por sus «opiniones, representaciones», «lo subjetivo». Otras tienen por finalidad conocer los «errores», las «lagunas» que tienen los estudiantes, es decir constatar las carencias que pueden actuar como dificultades u obstáculos en el proceso de aprendizaje. Finalmente, están aquellas que se preocupan de conocer las concepciones sobre la estructura de sus conocimientos de temas concretos para utilizarlo como punto de partida en el proceso de enseñanza-aprendizaje o como conocimiento que puede o debe ser sustituido o enriquecido.

En la línea de definir mejor la relación entre el conocimiento de las concepciones de los alumnos y la enseñanza, García Pérez insiste en que el papel de las ideas previas desde la perspectiva constructivista es fundamental para alcanzar un planteamiento integrador. Asumir una perspectiva constructivista no puede quedarse en encuestas sobre las concepciones previas, sino que implica un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se realiza un seguimiento del cambio de las concepciones, lo cual implica un diseño de actividades de experimentación y de evaluación de la propuesta de enseñanza-aprendizaje (García, 1999).

Las relaciones entre las distintas formas de conocimiento y el significado que se concede a las concepciones previas condicionan directamente las decisiones sobre los contenidos de enseñanza, pero éstas también quedan subordinadas a otras dos importantes cuestiones que, como ya se ha indicado, pueden actuar de forma implícita: qué enfoque es más adecuado (el disciplinar o el interdisciplinar) y qué núcleo organizador o perspectiva de organización debe enmarcar los contenidos (temática disciplinar, problemas socioambientales de interés para la enseñanza, temas transversales).

* Sobre la primera cuestión, qué planteamientos deben adoptarse sobre el desarrollo del currículo y de las disciplinas no existe una respuesta unívoca y, además, son diferentes para las enseñanzas obligatorias y para los restantes niveles. Para Zabala es fundamental reflexionar sobre qué posición debe ocupar una disciplina si se quiere contrarrestar la falta de justificación teórica y mantener posiciones condicionadas por nuestra propia formación, sin evaluar las aportaciones relativas a los valores de la disciplinariedad y la interdisciplinariedad. (Zabala 1995).

Para los niveles de las enseñanzas obligatorias, se mantiene el debate entre currículo disciplinar y currículo integrado, especialmente en los niveles de la Educación Secundaria. Los defensores de una u otra opción intentan justificar sus posiciones apoyándose en distintos criterios. El currículo disciplinar toma como referencia aquellas disciplinas que mejor ayudan a conseguir la finalidad de la educación. Es defendido atendiendo a las propias limitaciones del profesorado, no sólo por las lagunas que puede encontrar en el conocimiento de los contenidos, sino también por el aumento de esfuerzo y tiempo de dedicación. Desde otras posiciones se argumenta que «las disciplinas escolares deben ser un reflejo, una traducción de las disciplinas que se generan por los expertos fuera del marco escolar y que recogen las experiencias y saberes que los seres humanos han ido construyendo a lo largo de la historia» (Calvo y Cascante, 1999, 103).

Quienes justifican un currículo integrado defienden el conocimiento interdisciplinar, es decir la elaboración del conocimiento a partir de los contenidos elaborados por aquellas disciplinas que en su interacción permiten o favorecen la solución de los problemas planteados en el objeto de estudio. Su justificación se basa en la proximidad al pensamiento de los alumnos, en los problemas sociales que exigen soluciones que están más allá de las propuestas de cualquier disciplina. Sin embargo, el contenido interdisciplinar presenta importantes dificultades en su formulación porque «hoy por hoy no forman un conjunto ordenado y estructurado de conceptos» (Benejam, 1997, 74).

* Respecto a la segunda cuestión conviene recordar que cualquier decisión sobre los contenidos de enseñanza queda afectada por los principios y/o criterios didácticos de organización que se valoren. En el campo de la reflexión teórica, la propuesta que cuenta con más defensores es el planteamiento de *problemas sociales relevantes para el alumno* y no los que son relevantes para las disciplinas. Pero, ¿el problema hay que tratarlo a partir de la estructuración que presenta una disciplina o según otros criterios?. Furió, desde el campo de las Ciencias de la Naturaleza, argumenta que los problemas deben abordarse desde cada disciplina porque para comprender las explicaciones de los fenómenos naturales los estudiantes necesitan establecer relaciones entre conceptos de un mismo cuerpo teórico, y para comprender las explicaciones de los problemas socioambientales han de establecer relaciones entre los conocimientos de varios cuerpos teóricos. En las Ciencias Sociales también existen defensores de esta idea. Joaquín Prats (1997) considera que la coherencia y el rigor sólo son posibles respetando la sustantividad disciplinar.

Para Luis del Carmen la selección del conocimiento escolar debe tener en cuenta, entre otros criterios, *el interés y la utilidad*. De las características de interés que orientan el proceso de selección destaca: «que los contenidos que se enseñen sean comprensibles y tengan sentido para los alumnos, que conecten con sus vivencias y aspiraciones, que su aprendizaje represente un cierto reto, pero asumible y que su aprendizaje sea satisfactorio, permita descubrir las propias capacidades y eleve la autoestima» (Del Carmen, 1997, 63).

Su propuesta es que la opción más atractiva y útil que permite el acceso a la cultura científica, son los *ejes transversales*, quedando integrados los contenidos disciplinares en un tipo de organización más amplia y regida por otros criterios. Pero, deja abierta la puerta al debate y a otras alternativas al indicar, entre paréntesis, que ello «no quiere decir que para determinados alumnos o centros este enfoque pueda ser positivo».

Otras alternativas defienden *el enfoque globalizador* en una doble vertiente: como forma de acercarnos al conocimiento de la realidad (Zabala, 1989) o como perspectiva que puede ser aplicable con cualquier organización de los contenidos (Hernández y Sancho, 1989), resaltando, en este caso, que lo importante es la instrumentalización didáctica, más que la organización de conocimientos.

Las disciplinas pueden ofrecer una metodología para comprender y analizar la realidad, pero los principios globalizadores son pautas para secuenciar los aprendizajes. Un enfoque globalizador del contenido escolar ayudaría a difuminar las fronteras entre las asignaturas, a estudiar las interacciones, conjugando los procesos de análisis y los procesos de síntesis (Yus, 1997). *Los problemas sociales y los ejes transversales constituirían los ejes de globalización*.

La selección de los contenidos de enseñanza

El problema qué enseñar en los distintos niveles de la educación es una cuestión que no existe en la tradición didáctica, más preocupada por cuestiones metodológicas (cómo enseñar), porque lo que había que enseñar estaba claramente definido por las ciencias. La necesidad de dicha selección se crea desde el momento en que se produce un rápido crecimiento de la información a través de los medios de comunicación y se desbordan las posibilidades de conocerlo todo, y desde que los planteamientos de la educación centran su atención en una educación de la persona más integral y no sólo en una instrucción del máximo número de conocimientos. (García Pérez, 1997 y 1999). Hoy, parece abandonada la idea del enciclopedia como fórmula para plantear la enseñanza, es preciso seleccionar y organizar los contenidos.

Los problemas relacionados con la selección se han investigado preferentemente en su aplicación en los niveles elementales y medios, pero presenta interés en cualquier otro nivel ya que la selección de los contenidos, de manera fundamentada, puede contribuir a la mejora de los planes de estudio y programas. Ni es una tarea fácil, ni puede realizarse aisladamente.

Los procesos didácticos que se ponen en marcha al realizar la selección de contenidos hacen referencia a los fenómenos que se producen entre el saber científico y el saber que se constituye en la mente del alumno a partir o en contra de sus representaciones previas (Clary y otros, 1994). Son complejos y existen diferentes propuestas que intentan superar la práctica de llevar al aula la reducción o simplificación de los contenidos científicos manteniendo su estructura. De entre ellas, destacan la denominada *transposición didáctica* (Chevallard, 1985), que parte del conocimiento científico para llevar a cabo una recons-

trucción que permita su enseñanza-aprendizaje y la *integración didáctica* propuesta por el grupo IRES, que defiende como referente la integración de distintas formas de conocimiento. Cualquiera de ellas, como ya se ha indicado, exige una formación del profesorado que va más allá de la formación disciplinar porque supone superar diversos problemas didácticos en su interacción.

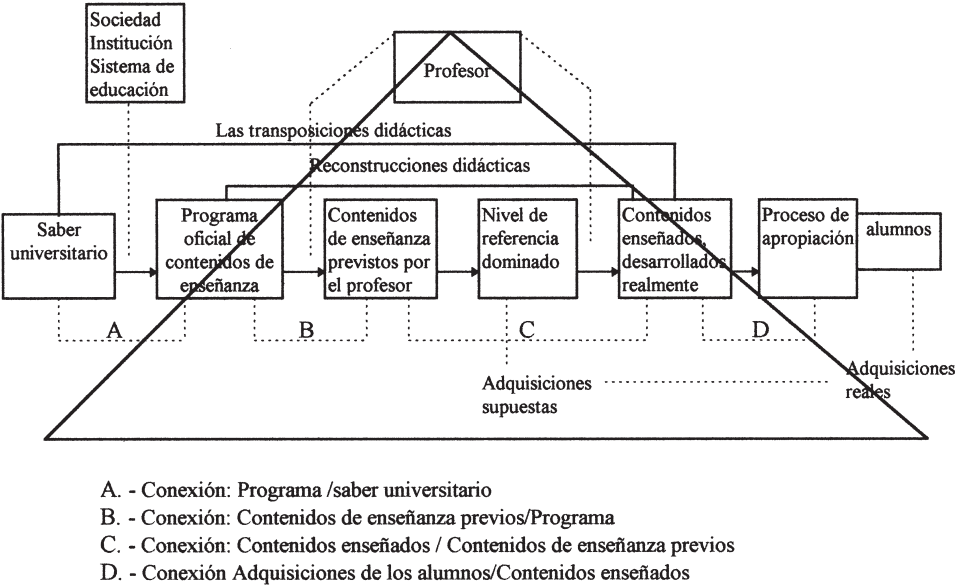
La *transposición didáctica* implica un complejo proceso de reelaboración o transformación del conocimiento científico en conocimiento de enseñanza condicionado por la finalidad, los objetivos, las características del aprendizaje y los medios, que no son los mismos en las escuelas o institutos que en la universidad. El contenido de enseñanza en los niveles medios es diferente del científico, pero debe existir conformidad entre ellos. Se parte de la hipótesis de que éste es un conocimiento legítimo y legitimador.

Esta reconstrucción del conocimiento se opera a través de varios niveles (fig. 1). Un primer nivel es elaborado por los programas oficiales (diseño curricular) que determinan los contenidos de enseñanza en función de unos fines y unos objetivos generales de la educación, en relación con la dificultad de los mismos según las características del aprendizaje y con la metodología que se considere más significativa en dicho aprendizaje. A veces, la selección da prioridad a temáticas poco estudiadas en la universidad.

Un segundo nivel se corresponde con la reconstrucción realizada por el profesorado en función de su interpretación de la enseñanza y de la disciplina, del tiempo del que dispone y de las características de los alumnos.

El tercer nivel, se produce en el momento en el que se desarrolla la acción docente. Incluye las transformaciones que se realizan de los contenidos y de los enfoques en función

FIGURA 1
 LAS CONEXIONES EN LA TRANSPOSICIÓN (O RECONSTRUCCIÓN) DIDÁCTICA
 (Según Clary, 1988, 162).



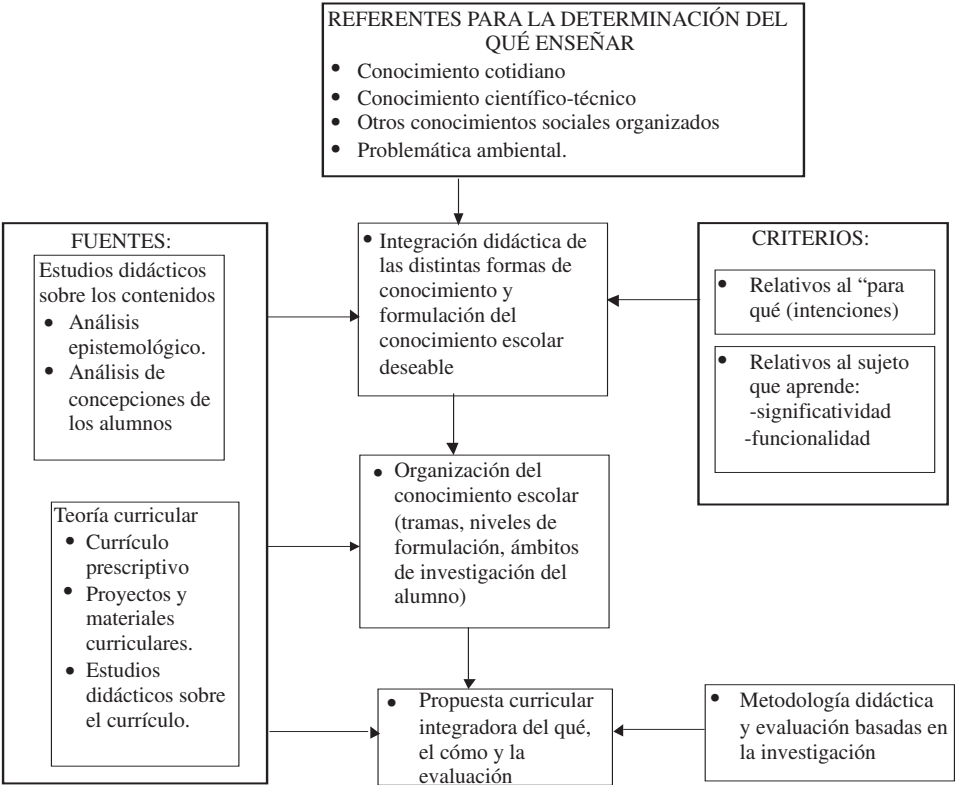
de las formas de exposición, las respuestas de los alumnos, las dificultades de aprendizaje y las respuestas que intentan remediarlas.

Finalmente, se produce un cuarto nivel de reelaboración de los contenidos científicos cuando los alumnos construyen sus aprendizajes.

Entre un nivel y otro se producen importantes modificaciones del contenido que el docente debe controlar para que no se distorsione totalmente el proyecto inicial (Hugonie, 1992).

Un planteamiento diferente es el propugnado por el grupo IRES. Su propuesta supone que para la determinación del conocimiento escolar hay que considerar la *integración didáctica* de diferentes formas de conocimiento: la problemática socioambiental (conocimientos presentes en nuestra sociedad), el conocimiento cotidiano, el conocimiento científico y el conocimiento metadisciplinar (conceptos metadisciplinares: interacción, sistema, diversidad, cambio y reorganización permanente). La organización de los contenidos resulta según una lógica diferente a la disciplinar. Las ciencias no constituyen un fin en sí mismas, sino que son un medio para la enseñanza. Esta propuesta asume el enfoque meta-disciplinar (Zabala, 1993) o transdisciplinar (Torres Santomé, 1994).

FIGURA 2
 LA INTEGRACIÓN DIDÁCTICA: EL PROCESO DE DETERMINACIÓN
 DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR
 (Según García, J.E. 1998, 138)



El conocimiento metadisciplinar se concibe como marco de referencia general. «No se trata de identificar el conocimiento metadisciplinar con el objeto de estudio escolar... sino que se pretende que el profesorado utilice este instrumento intelectual para el análisis de los contenidos que pretende enseñar y de las ideas manifestadas por los alumnos y las alumnas en el aula» (García, 1998, 72). Permite la articulación y la integración de los problemas ambientales, el conocimiento científico y las concepciones de los alumnos en el conocimiento escolar (fig. 2).

Geografía y enseñanza

Es bastante desalentadora la realidad que muestran las palabras de Gérard Hugonnie, referidas a los alumnos de secundaria, cuando dice que enseñar geografía no es una tarea fácil porque *no es una disciplina apreciada* por los alumnos, especialmente en este nivel cuando, por la edad, los alumnos sufren períodos de aflicciones, rupturas, avances y retrocesos dolorosos, etc. Si a esta situación añadimos la concepción de las personas no especializadas, la fragmentación y diversidad que caracteriza a la disciplina en el ámbito científico y la que afecta a los planteamientos didácticos divididos entre problemáticas antiguas y recientes, se entenderán fácilmente las dudas que se le presentan a los profesores sobre qué enseñar en Geografía y cómo enseñarla.

La situación de la Geografía en la enseñanza varía significativamente en los distintos niveles, pero si se pretende incorporar un enfoque de la disciplina que permita desarrollar objetivos geográficos en todos ellos, si se quiere producir cambios en la concepción y en la valoración que tiene la sociedad de esta disciplina y se desea desarrollar actitudes positivas en el alumnado, es necesario renovar los planteamientos didácticos y proponer una Geografía que responda a las necesidades del hombre en el sentido definido por Pinchemel.

Fuera del contexto universitario la Geografía ha disminuido su presencia y ha quedado integrada en las ciencias o estudios sociales. Su evolución en los niveles obligatorios ha conducido a su integración en el área del Medio físico y social (Educación Infantil), en la de Conocimiento del Medio natural, social y cultural (Educación Primaria) y en la de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Educación Secundaria). No obstante, la Asociación de Geógrafos Españoles sigue defendiendo la presencia de los conocimientos geográficos en la formación obligatoria y considera fundamental la reflexión de los profesores sobre su contribución a los fines educativos y sobre su orientación didáctica. ¿Cómo debe situarse la Geografía en la enseñanza elemental y secundaria para transmitir conocimientos y valores en un contexto de competencia entre disciplinas y de preocupación por una sólida formación de la personalidad?

Por el contrario, en los niveles de licenciatura las asignaturas específicas de Geografía han seguido una trayectoria ascendente con tendencia acusada hacia la especialización. En 1998 son 26 las Universidades que ofrecen este título y la Asociación de Geógrafos se congratula porque «la creación de la Titulación de Geografía ha supuesto un importante avance al posibilitar la formación de Geógrafos, licenciados en su propia disciplina, con conocimientos más amplios y completos que en etapas anteriores» (A.G.E., 1998 y 2000), a pesar de la gran dispersión en las denominaciones y enfoques de la disciplina —como se puso de manifiesto en el XVI Congreso de Geografía, celebrado en Diciembre de 1999—. Por ello, la Junta directiva de la Asociación de Geógrafos Españoles promueve un debate que se centre en equilibrar los aspectos teóricos, prácticos e instrumentales, orientar adecuadamente la relación e integración entre enseñanza, aprendizajes y conocimientos parciales, favore-

cer la formación de generalistas y reforzar la formación básica en los cursos de postgrado y en el tercer ciclo (AGE, 2000).

Finalmente, resta por recordar la situación de la Geografía en Bachillerato, con una asignatura en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales (Geografía) y en las titulaciones de Maestros/as donde la Geografía, prácticamente, ha desaparecido como disciplina independiente al organizarse los planes de estudio en consonancia con los niveles de Educación Infantil y Primaria. Su tratamiento, sin embargo, es muy diverso y diferenciado en las propuestas de las distintas universidades.

Este retroceso de la Geografía en los niveles más elementales y medios repercute en el desarrollo de su enseñanza universitaria que, como demuestra la experiencia en Estados Unidos, y ya está sucediendo en la Universidad española, en los primeros cursos tiene que ocuparse del tratamiento de conocimientos básicos para introducir a los alumnos en la ciencia geográfica. Es decir, que la escasa presencia de la Geografía en los niveles inicial y medio y las concepciones de la sociedad influyen directa y negativamente en los niveles superiores. De forma similar, pero inversa a lo que ocurrió en la segunda mitad del siglo XIX, cuando el interés por dar a conocer las nuevas zonas exploradas y por desarrollar la idea de patria impulsó la introducción de la Geografía en la escuela elemental y la creación de cátedras de Geografía en las universidades para formar un profesorado capacitado.

Objetivos y valor educativo de la Geografía

El valor educativo de la Geografía hay que entenderlo como parte integral del proceso de educación y al igual que cualquier materia de enseñanza queda condicionado por el marco legal que determina su presencia en la educación y las metas que ésta persigue, por los conocimientos que aporta la materia, según las distintas tendencias o enfoques epistemológicos, por la concepción que tiene el profesorado de dicha disciplina, por los modelos didácticos utilizados para llevarla a la práctica del aula y, en general, por el contexto social en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todos ellos son condicionantes que contribuirán a destacar o a ocultar los posibles valores de la Geografía.

Si hacemos un breve recorrido por la historia más reciente podemos comprobar que el valor educativo es dinámico, evoluciona en relación con los cambios experimentados en cada uno de los aspectos anteriores. Inicialmente, cuando la educación era privilegio de grupos reducidos, el valor educativo de la Geografía iba dirigido a ampliar la cultura general y a producir ciudadanos bien informados para desarrollar actividades relacionadas con la política y el comercio, pero estas metas evolucionaron en relación con la generalización de su enseñanza a todos los grupos sociales y con los cambios experimentados en los fines de la educación, en la concepción de la Geografía y en las propuestas didácticas.

Desde finales del siglo XIX se intenta superar la idea exclusiva de información como fin de la enseñanza de la Geografía y comienzan a realizarse propuestas que destacan su valor educativo para desarrollar las facultades de observación y razonamiento. En la elaboración de razonamientos, se indicará que el estudio geográfico enseña a ser tolerantes con otros pueblos. Paralelamente, desde otros puntos de vista, también se considera la Geografía como una disciplina escolar que contribuye al desarrollo moral del alumno. En 1926, Fairgrieve expresa, como función de la enseñanza de la Geografía, una meta que enlaza perfectamente con propuestas mucho más próximas en el tiempo: «la función de la geografía es formar futuros ciudadanos que imaginen con precisión las condiciones del gran

escenario mundial, ayudándoles así a pensar sensatamente sobre los problemas políticos y sociales del mundo entero» (en Graves, 1985, 85).

En España, las finalidades educativas de los estudios geográficos en los niveles elementales muestran planteamientos tradicionales aún en los primeros años sesenta, favorecidos por la situación política y social que mantiene un modelo didáctico clásico. La Geografía se considera que tiene valor cultural y ayuda a la comprensión internacional y al patriotismo, favorece el espíritu de observación y el desarrollo intelectual de la memoria, de la atención y de la imaginación y contribuye a actitudes como la generosidad, la voluntad y el espíritu religioso (valorar lo hecho por el Creador). No obstante, desde mediada la década, se añaden, al menos en teoría, nuevos valores: formar el juicio y el sentido crítico y enseñar a describir imágenes e, incluso, se destacará entre sus fines la formación de un espíritu geográfico que armonice con la formación general del alumno (Aldana, 1969; Coronas, 1969).

En los años setenta, mientras domina el pensamiento positivista en la enseñanza, se favorece la formación de personas eficientes para contribuir al «progreso» de la sociedad. La Geografía, en este contexto, considera importante su aportación a la formación intelectual y técnica. Los contenidos que ofrece se sistematizan con criterios científicos y tratan de ser explicativos, sin embargo, es el carácter práctico de sus procedimientos lo más valorado, porque éstos preparan a los alumnos técnicamente para su incorporación a la sociedad. Bennetts (en Graves, 1985) clasifica las metas de la enseñanza desde el punto de vista del sistema educativo y desde el punto de vista geográfico, y facilita la distinción entre la aportación de la Geografía a la educación y el valor educativo de la Geografía en sí misma¹¹.

En su contribución a la educación, según Pinchemel (1989 a), la Geografía juega un papel destacado porque permite enlazar la actividad de la escuela con la realidad del entorno del estudiante; puede hacer conscientes a los alumnos de la complejidad del medio al analizar las causas de los hechos, al mostrar la diversidad y la interacción de los elementos y de los factores, etc.; ayuda a entender los entornos cercanos y lejanos, mediante la introducción progresiva en problemas relacionados con la ocupación humana del espacio; el alumno puede descubrir la capacidad creadora y modificadora del hombre, asociando los conceptos de tiempo y espacio; la Geografía puede demostrar que las diferentes civilizaciones entienden y estructuran el espacio de formas diferentes y cada forma puede entenderse y debe respetarse; y la Geografía contribuye al entendimiento de la interdependencia entre países y, podemos añadir, entre lo local y lo global.

Pero sin duda, la aportación más original de la Geografía a la educación de la persona se relaciona con el aprender a mirar e interpretar la realidad geográficamente, tener conciencia espacial, lo que supone *saber pensar el espacio* y *adquirir reflejos geográficos*.

La función de la Geografía la define Lacoste como *saber pensar el espacio* y ello implica tener un razonamiento geográfico «para actuar más eficazmente y para mejor comprender lo que puede pasar» (Lacoste, 1986, 27). Cuanto más conciencia tengan los ciudadanos de la Geografía, tanto más fácil es la existencia de formas autónomas y personales de comportamiento. Aprender a pensar el espacio supone «un proceso de superación de la

11 Los valores educativos señalados por los distintos geógrafos están relacionados con el contexto educativo y epistemológico de la geografía en el que fueron formulados, sin embargo muchas de las propuestas señaladas siguen resultando de gran interés en el momento actual. Remitimos al lector a la consulta de los objetivos destacados por Bennetts (en Graves, 1985).

dictadura del yo perceptivo» (Comes, 1998, 133) y conseguir un dominio conceptual y procedimental de los saberes, eminentemente geográficos, que permiten reconocer y ayudan a resolver los problemas espaciales. Comprender el espacio terrestre y la vida de las sociedades en este espacio, supone comprender las reglas del funcionamiento de las sociedades humanas en el espacio, porque la Geografía enseña a poner en evidencia la importancia de los contrastes sociales, económicos, técnicos y culturales, etc., en la ordenación del espacio, estudiando los agentes y los mecanismos de decisión (Hugonie, 1992).

Por su parte, Pinchemel nos indica que para alcanzar una educación completa todos los ciudadanos deberían tener desarrollados los *reflejos geográficos*, que favorecerán la responsabilidad ante la comunidad, la valoración y crítica de los problemas actuales en un contexto real y la disposición para aportar soluciones a los mismos. Tener reflejos geográficos supone:

- a) «percibir el propio entorno dentro de la multiplicidad y complejidad de sus partes constituyentes, percibirlo y no simplemente mirarlo;
- b) entender lo que se ve en términos de localización, de relaciones, de interrelaciones; es decir, no conformarse con la evolución del mundo proporcionada por los sentidos, sino entender el mundo a partir del propio conocimiento, de modelos, de analogías y de puntos de referencias previos;
- c) ser capaz de obrar en el espacio, pudiendo localizar su propia posición y orientarse, ya sea en la ciudad, en el medio rural o en la montaña, y ser capaz de leer el paisaje y valorar las fuerzas que le han dado forma;
- d) capacitarse para la búsqueda de explicaciones a lo que parece sorprendente y extraño y conocer aproximadamente de dónde puedan venir estas explicaciones;
- e) saber que los fenómenos espaciales no son simplemente resultado de una gran cantidad de acontecimientos fortuitos y sin forma y que deberían considerarse como dados, sino que todos estos fenómenos, por su localización, su forma y sus interrelaciones espaciales, son el resultado de procesos culturales y socioeconómicos repetibles y por tanto predecibles;
- f) ser conscientes de que toda localización, organización o espacio, ya sea controlado o espontáneo, son manifestaciones de valores sociales, económicos, culturales o ecológicos». (Pinchemel, 1989a, 20-21).

Estos objetivos (saber pensar el espacio y tener reflejo geográficos) enlazan con los principios didácticos de carácter humanístico y crítico. Hoy se entiende que la educación debe favorecer el desarrollo de la persona en su dimensión individual y social, se persigue la emancipación, para actuar libremente, para desarrollar las capacidades y para adquirir actitudes democráticas y de participación en la mejora y el cambio de la realidad actual. Todo ello, a través de la construcción de aprendizajes significativos, en los que los contenidos pasan a ser un medio que contribuye a este desarrollo.

Desde un planteamiento crítico, según Fien (1992), el objetivo principal de la educación es la formación para la vida, formar ciudadanos informados, reflexivos y comprometidos, y propone para la enseñanza de la Geografía veinte objetivos que agrupa en contenidos, actitudes y técnicas de acción. Los primeros se organizan en torno a los tres procesos cognitivos: descripción, explicación y evaluación; los segundos tienen un carácter operativo y sólo se adquieren mediante técnicas de actuación incluidas en el tercer grupo (cuadro nº 2).

CUADRO 2
**OBJETIVOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA DESDE UN ENFOQUE
 SOCIALMENTE CRÍTICO**
 Elaborado a partir de Fien, 1992

OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA DESDE UN ENFOQUE SOCIALMENTE CRÍTICO		
Contenidos	Actitudes	Técnicas para la acción
1. Contenidos sobre la cultura y la sociedad propias. 2. Conocimientos sobre otras sociedades y otras culturas. 3. Conocimientos sobre el medio ambiente . 4. Conocimientos sobre el desarrollo y la justicia. 5. Conocimientos sobre la paz y el conflicto. 6. Conocimientos sobre futuros alternativos.	7. Curiosidad 8. Liberalidad 9. Actitud crítica frente a la información 10. Ética medioambiental 11. Consideración de otras culturas. 12. Perspectiva global. 13. Justicia y equidad. 14. Implicación personal	15. Información 16. Juicio crítico 17. Expresión 18. Empatía 19. Sociabilidad 20. Aptitudes políticas.

Estos valores y metas educativas de la Geografía, casi siempre, han sido expresados en relación con la enseñanza en los niveles elementales y medios pero, que duda cabe, son valores generalizables a la formación en los cursos superiores.

En síntesis, la enseñanza de la Geografía, o de los contenidos geográficos, integrados en el área del Medio físico y social, en el área de Conocimiento del Medio o en la de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, presentan un gran valor para la formación de la persona porque contribuye a sentar las bases para tener conciencia espacial, a través de la introducción al conocimiento, a la comprensión y a la interpretación del medio en el que se producen los fenómenos sociales; favorece la adquisición de técnicas gráficas y cartográficas que permiten, más fácilmente, la orientación y localización en el espacio, así como la interpretación de los diversos aspectos económicos y demográficos. Finalmente, sus conceptos y procedimientos ayudan a desarrollar actitudes de participación, valoración, crítica, etc. Por otra parte, la Geografía ayuda a comprender y a desarrollar las formas de expresión, en sentido amplio, porque utiliza la palabra para describir y explicar la realidad; las imágenes como documentos; los mapas como lenguaje gráfico y simbólico; y las técnicas gráficas y estadísticas como forma de expresión que le permite contabilizar y representar los hechos y fenómenos de la realidad. El desarrollo de estos cuatro lenguajes implica aptitudes que se complementan y, asimismo, proporcionan posibilidades actitudinales de reflexión, comunicación y autonomía, necesarios en la vida personal y social.

En Bachillerato la Geografía debe profundizar en los aspectos anteriores y dar a conocer su capacidad para abordar los problemas espaciales e identificar su especificidad disciplinar. Este objetivo ayudaría a los estudiantes a valorar con criterios más sólidos y de carácter geográfico el papel que desempeña la Geografía actualmente en la sociedad.

En los niveles universitarios existen claras diferencias entre el valor educativo y los objetivos que debe o puede tener la Geografía por la gran diferencia en los planes de estudio. En la Formación de Maestros/as, el objetivo principal será identificar las aportaciones que realiza la Geografía al Conocimiento del Medio en la Educación Infantil o en la Educación Primaria, reconociendo la importancia que representa este nivel escolar en la iniciación y formación del conocimiento geográfico para afrontar en el futuro situaciones de aprendizaje más complejas. Aunque, a nivel personal, entiendo que en Magisterio una formación geográfica, más profunda de la que generalmente se desarrolla, contribuiría de manera significativa a la mejor selección, organización y secuenciación del conocimiento geográfico para la enseñanza elemental, al reconocimiento de las dificultades de enseñanza-aprendizaje de los contenidos geográficos y, especialmente, al desarrollo de un curso geográfico que presente mayor coherencia y supere los estereotipos y fraccionamientos tradicionales.

Por último, en la especialidad de Geografía en las facultades, los objetivos quedan condicionados por la meta principal de formar especialistas en la disciplina. Formación profunda que facilitará la puesta en práctica y el desarrollo de la disciplina en contexto docentes, de investigación, ordenación y planeamiento, etc. En este nivel podemos entender que, en cierto modo, se alcanza en su plenitud el saber pensar el espacio y los reflejos geográficos mencionados. Pero el estudiante debe tomar conciencia de que estos objetivos no deben quedar en una aplicación a nivel personal, sino que tendrán su proyección hacia la sociedad a través de su acción profesional porque con su formación se convierte en uno de los responsable de la futura geografía.

Qué Geografía enseñar

La Geografía que se enseña, teóricamente, debe estar vinculada a los presupuestos científicos, aunque se realice una transposición didáctica o la integración con otras formas de conocimiento. La práctica, sin embargo, pone de manifiesto que la concepción del profesorado sobre la disciplina adquiere verdadero protagonismo. De ahí, la necesidad de reflexión sobre las concepciones previas y la práctica docente. Por otra parte, debe ser una Geografía planteada para alcanzar objetivos generales de la educación e, implícitamente, de carácter geográfico. Finalmente, es preciso buscar adecuación entre los contenidos y los objetivos.

La selección de contenidos geográficos para la enseñanza no presenta posiciones únicas para un mismo nivel. Podría pensarse que es lógico, dada la diversidad científica, sin embargo, la diversidad didáctica se explica también porque en la práctica docente se mantienen planteamientos tradicionales junto con aportaciones recientes que, a veces, originan acumulaciones de contenidos, sin que exista una reflexión fundamentada.

Resulta evidente desde el punto de vista teórico que la Geografía informativa y descriptiva del siglo XIX no permite el desarrollo de los objetivos mencionados. La realidad muestra que todavía se mantiene en enciclopedias, libros de divulgación y de viajes e incluso en apartados de obras geográficas o libros de texto, justificándose su validez en enfoques estereotipados sobre el conocimiento del mundo.

Con la Geografía regional clásica ocurre otro tanto. Su permanencia en libros y planteamientos didácticos se deriva de la accesibilidad de su método: orden sistemático en el estudio del relieve, clima, vegetación, suelo e hidrografía, poblamiento, actividades y análisis, principalmente, de los elementos visibles. No obstante, en la actualidad, tampoco per-

mite alcanzar los objetivos geográficos porque no favorece la búsqueda de explicaciones o relaciones complejas ni pone en evidencia el valor relativo de los hechos o fenómenos.

Algo semejante sucede con la diferenciación entre Geografía Física y Geografía Humana como disciplinas o ramas geográficas en las que el interés y el estudio sobre el marco natural o sobre las actividades del hombre se realizan de manera independiente y con metodologías perfectamente diferenciadas. Estas subdisciplinas aportan una interesante interpretación de los hechos y fenómenos físicos y humanos, entrando en ocasiones en conflicto con las ciencias próximas. Su estudio se mantiene, con nuevos enfoques y a niveles de especialización antes desconocidos, en la formación de geógrafos, pero está claro, que por sí mismas no permiten la interpretación de los problemas espaciales actuales. Otra cuestión es, como señala Ortega, que la formación especializada dé instrumentos más precisos y capacite mejor para la interpretación de los problemas y la búsqueda de soluciones en marcos más generalistas.

Por otra parte, en España desde los años setenta, han ido desarrollándose interpretaciones geográficas como ciencia social que, poco a poco y diferenciadamente, han llegado a los manuales, a los libros de texto o a las aulas promovidos por el profesorado. Entre estos enfoques sobresale la interpretación de las diferencias espaciales derivadas de factores económicos y sociales, las interpretaciones sobre la organización del espacio terrestre como sistema y la importancia otorgada a los agentes sociales (individuos o colectivos) en sus comportamientos, en sus representaciones mentales, en sus concepciones y en sus vivencias. Estas formas de interpretación, qué duda cabe, son más complejas y difíciles de comprender, implican un mayor grado de abstracción, pero son más «atractivas» para reflexionar sobre el espacio geográfico, especialmente, desde los últimos cursos de los niveles medios. Su llegada generalizada a las aulas no se ha producido por dos hechos: uno, el peso de las concepciones geográficas anteriores; otro, la dificultad de aprendizaje para los alumnos, junto a la dificultad del profesorado para sistematizar su enseñanza.

En los momentos actuales y desde una fundamentación teórica, coherente con los enfoques geográficos y con los principios de la Didáctica de la Geografía más recientes, la Geografía que tiene el valor educativo mencionado y que favorece la adquisición de los objetivos señalados, es una Geografía entendida como ciencia social, diferente a la Geografía Humana anterior. La Geografía como ciencia social estudia los problemas sociales que afectan al espacio geográfico. Un espacio social utilizado, organizado y producido por los agentes sociales en el que las condiciones naturales actúan como factores que no deben olvidarse, preocupándose también, desde planteamientos humanistas, de las relaciones afectivas y culturales existentes entre los hombres y sus espacios.

Los temas de estudio, así pues, se refieren tanto a problemas demográficos, urbanos, etc., como problemas del medio ambiente que afectan y están relacionados con la acción de la sociedad y que tienen una expresión espacial. La Geografía que se enseña debe ser explicativa, no debe detenerse en la descripción de los problemas estudiados, para hacer comprender el funcionamiento de la sociedad en el espacio y las consecuencias de sus acciones sobre el mismo, puesto que se entiende que el espacio geográfico es un sistema dinámico y complejo, resultado de la interacción de numerosos elementos y factores.

A estas características de la Geografía que debe ser enseñada Hugonie (1992) añade, refiriéndose a niveles de secundaria, dos aspectos, que recogen tradiciones didácticas y tienen validez, si se plantean en este nuevo contexto y para finalidades actualizadas. El primero hace referencia al trabajo con hitos de base, considerando que la adquisición de estos

hitos son esenciales para que los adolescentes puedan situarse en el espacio y situar las múltiples informaciones que reciben. Hitos referidos a lugares «importantes», a territorios y Estados que sirvan de apoyo para situar los hechos geográficos. Deben ser hitos significativos para analizar y representar con rigor los problemas de estudio. En este sentido, y sin que ello se interprete como la defensa de una Geografía memorística de nombres y lugares, no hay que olvidar que la Geografía sigue siendo la única disciplina que trata los referentes de la localización espacial en la enseñanza.

Un segundo aspecto está en relación con la enseñanza de una Geografía preocupada por el saber hacer y por la práctica de actuar en el espacio terrestre, ya que estas acciones son imprescindibles para la consecución de los objetivos geográficos, porque implican actividades que permiten analizar y comprender el espacio de las sociedades, estudiar ejemplos de ordenación y experiencias, resolver problemas reales y obligan a los alumnos a razonar geográficamente.

La enseñanza de una Geografía actualizada, preocupada por los problemas espaciales, aporta contenidos y reflexiones de gran interés no sólo para los planteamientos temáticos disciplinares, sino también para las perspectivas integradoras, por su capacidad de interrelacionar los elementos y factores que explican las situaciones que afectan al espacio geográfico y porque puede proporcionar esquemas de trabajo que faciliten la interpretación multidisciplinar o interdisciplinar de la realidad social (Álvarez, 2000). Por otra parte, la posibilidad de percibir el entorno en su complejidad y multiplicidad, no quedarse en una simple mirada, significa conectar las concepciones previas con conocimientos escolares, siempre que los contenidos geográficos pasen del análisis descriptivo a las explicaciones y al establecimiento de las relaciones oportunas¹².

La selección de los contenidos geográficos

Una tarea fundamental en la Didáctica de la Geografía es identificar cuáles son los contenidos geográficos de mayor interés para la enseñanza y cuáles son los requisitos que debe reunir un tema o un problema de estudio para considerarlo geográfico, o expresado de otro modo, para que ayuden a desarrollar el razonamiento y las capacidades geográficas. Esta tarea, en principio teórica, puede realizarse a partir de las propuestas científicas y del valor educativo señalado, otra cuestión es elaborar un proyecto docente para un ciclo o nivel de enseñanza concreto que implicaría valorar todos los componentes del currículo y adoptar posiciones fundamentadas respecto a las formas de conocimiento y a los enfoques que condicionan la organización de los contenidos.

Para llevar al aula una perspectiva de la Geografía en el sentido señalado y evitar, en lo posible, las discordancias y dicotomías más frecuentes, unas veces resultado de la división de la propia disciplina, otras de las diferencias en los enfoques epistemológicos, otras de los planteamientos de enseñanza, interesa formalizar algunos criterios didácticos que puedan dirigir la selección de los contenidos geográficos. Estos criterios contribuyen a respetar la significatividad lógica de la disciplina, sin olvidar que la selección adquiere todo su

¹² Son numerosas las propuestas realizadas en proyectos docentes o en experiencias de aula que ponen de manifiesto las posibilidades de enseñanza de la Geografía. Ahora no podemos entrar en su análisis, pero sí que recordemos que la Geografía realiza importantes aportaciones a muchos de los contenidos de las Ciencias Sociales en las que se halla integrada. Por ejemplo, el paisaje o la ciudad (temas de gran interés en la investigación geográfica) son centro de atención recurrentes en planteamientos didácticos.

sentido en relación con los presupuestos didácticos generales, señalados con anterioridad, que son los que, en definitiva, definirán el papel de la Geografía en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

* Un primer criterio de selección, para no caer en la acumulación o el enciclopedismo, es *valorar los conceptos clave* de la Geografía. Estos conceptos clave se identifican muchas veces con los conceptos o principios generales de la disciplina, entendiéndose que son conceptos implícitos en todas sus investigaciones y deben servir de ejes de los contenidos. Son grandes ideas que deben trabajarse a nivel de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales porque sólo en su interacción se logra su comprensión, sin existir identificación directa entre los conceptos clave y los contenidos conceptuales. Requieren un lento proceso de aprendizaje que se realiza mediante el trabajo con numerosos y diferentes ejemplos. Son los conceptos que permiten comprender los espacios geográficos, más allá de las situaciones concretas.

Para la Geografía, inicialmente, los conceptos clave coinciden con los principios geográficos tradicionales, sistematizados por Emmanuel de Martonne: localización, extensión, complejidad y dinamismo, conexión. Aunque, más tarde, en relación con la aportación de nuevos enfoques de estudio se amplían o se matizan: localización espacial, distribución, asociación, interacción, etc. Todos ellos hacen referencia a los principios que se deben abordar a la hora de analizar, relacionar y explicar los fenómenos que caracterizan la superficie de la Tierra o, según la tendencia, el espacio geográfico; por ello, la enseñanza de la Geografía debía contribuir a su comprensión y aprendizaje.

Según Pinchemel (1989b), el realizar una lista de conceptos, procesos, propiedades, etc. es relativamente fácil, más que definir la Geografía, porque casi todas las contribuciones epistemológicas resaltan los mismos términos, aunque con distinto significado. El espacio es el concepto definido de forma más variada y el más conflictivo, siendo, sin embargo, un concepto plenamente identificado con la ciencia. Las divergencias entre las listas de conceptos realizadas derivan de tres dificultades:

- Dificultad de evaluación del número de conceptos, Así, se realizan listas muy breves, reducidas a lo esencial o listas largas que responden a los contenidos de los programas y a las esperas de los enseñantes;
- Dificultad de no caer en «todo es concepto»; el concepto está ciertamente de moda, pero conviene preocuparse de su delimitación. Hay términos de vocabulario, de propiedades, de mecanismo y de procesos que no deben considerarse como conceptos;
- Dificultad de clasificación de los conceptos y de su articulación. Hay, en efecto, un riesgo: los conceptos no relacionados los unos con los otros crean más problemas, puesto que no facilitan las llaves de lectura de la realidad geográfica.

Esta compleja situación da lugar a que la sistematización realizada sobre las aportaciones de la Geografía a la enseñanza se presente condicionada, de un lado, por la tendencia dominante en la Geografía y en la enseñanza, y por el contexto social en el momento en que fueron formulados; y de otro, por el criterio organizador considerado por el autor. Bailey identifica la peculiaridad de los contenidos geográficos con los objetivos, con las ideas distintivas o conclusiones a las que los alumnos deben llegar por sí mismos a partir de los cursos de Geografía. En su propuesta las ideas distintivas no tiene un orden jerárquico de importancia ni son ideas interrelacionadas. Considera que el hecho de expresar los objetivos pedagógicos como ideas da más libertad. (Bailey, 1981)

Muy próxima a esta propuesta y con finalidades semejantes, Capel y Urteaga en 1986 sistematizan los contenidos geográficos en 18 núcleos conceptuales que explicitan en 1989 para su mejor comprensión. Esta propuesta la realizan como sugerencia para la Reforma de la enseñanza de la Geografía, señalando que tiene un carácter genérico, de tal modo que puede resultar válida para un desarrollo disciplinar o multidisciplinar. En su desarrollo sugieren un tratamiento dinámico en el que se traten los «conflictos» geográficos.

Geneviève y Philippe Pinchemel (1988), en su obra «La Face de la Terre», dirigida al segundo ciclo de universidad, hacen un tratamiento global de la Geografía y plantean una síntesis de la misma, llegando a integrar múltiples corrientes de pensamiento de forma coherente y mostrando el interés y el lugar de cada una de ellas en la Geografía (Reynaud, 1990). Su organización se hace de acuerdo con los conceptos clave de la Geografía que ellos mismos sistematizan en un artículo de 1989, a partir del cual se han elaborado los cuadros 3 y 4. En ellos aparecen identificados, por una parte, los conceptos, procesos y propiedades geográficos que caracterizan a la ciencia; por otra, los conceptos organizados según su tratamiento en la obra señalada. La propuesta de Pinchemel entendemos que ayuda de manera importante a la identificación de los conceptos clave y a la organización de los mismos cuando se procede a realizar la transposición didáctica o la integración, en el sentido definido más arriba.

CUADRO 3
CONCEPTOS GENERALES DE LA GEOGRAFÍA
 (Elaborado a partir de Pinchemel, Ph., 1989)

CONCEPTOS, PROCESOS Y PROPIEDADES GEOGRÁFICAS			
Conceptos generales	Procesos generales		Propiedades, características
Superficie, extensión Escala (espacial y temporal) Política Valores, indicadores Estructuras Sistema Modelo Actividades Formas (morfología) Funciones Equilibrio/desequilibrio Dinámica Umbral Contacto, límites.	. Localización . Distribución, reparto . Organización . Diferenciación . Difusión, migración . Crecimiento, desarrollo . Concentración, dispersión y centralización . Mutación, sucesión, alteración y juxtaposición . Percepción . Información . División . Adaptación	. Aglomeración . Atracción . Conversión . Colonización . Consumo . Producción . Revolución . Interacción	. Jerarquía . Densidad . Polaridad, centralidad, periferia . Accesibilidad . Inercia, dinámica . Estabilidad, inestabilidad . Gradiente. . Discontinuidad, frente . Movilidad.

Elaborado a partir de Pinchemel, Ph., 1989

330

* Para considerar *un tema como geográfico*, debe tener un enfoque en el que se ponga de manifiesto los aspectos más significativos de la Geografía como ciencia social. Para ello, sirven de referencia los aspectos geográficos tratados en la primera parte y la propuesta de Clary y otros (1994). Los criterios que favorecen la selección y la identificación de un tema de estudio geográfico son:

- El tema debe ser fundamentalmente espacial, que tenga posibilidades de ser expresado de forma cartográfica. Abandonando temas centrados en el conocimiento específico y profundo de hechos y fenómenos tratados por otras disciplinas (lo cual no significa que se desprecien como elementos o factores que explican la situación espacial).
- Tratar temas que estudien, en su globalidad e interacción, los fenómenos inscritos en un paisaje o en una región o territorio específicos, delimitados según criterios políticos, económicos, culturales, etc.
- El estudio de elementos o fenómenos en sí mismo, se realizará siempre que se considere elemento estructurante del espacio y que se establezcan las interrelaciones que le ligan a otros fenómenos.
- Serán temas que puedan ser abordados a distintas escalas, recordando siempre, que cada escala de análisis implica un tratamiento y un significado de los elementos y factores diferenciado.

A estos criterios hay que añadir los de carácter más general aplicables a otras disciplinas: ser temas epistemológicamente fundamentados y ser temas que puedan desarrollarse en secuencias coordinadas.

* Por último, queremos destacar los criterios y actividades que pueden ser «útiles» para pensar *problemas de estudio de carácter geográfico*. Estos problemas, para los niveles elementales y medios según recomiendan las propuestas didácticas, no tienen que coincidir necesariamente con los problemas estudiados por la Geografía, sino que se refieren a situaciones problemáticas de interés y utilidad para la enseñanza-aprendizaje, pero que permiten desarrollar la conciencia espacial y el razonamiento y los reflejos geográficos.

En el cuadro nº 5 hemos intentado relacionar los problemas didácticos y el criterio y/o la actividad que facilita la resolución cuando se procede a la selección de un problema de estudio. De todos modos, en los momentos de aplicación en el aula, puede ser conveniente valorar los objetivos científicos de la Geografía y, si bien, actualmente está asumido que el objetivo primordial es abordar los problemas sociales de carácter espacial, en los niveles no especializados puede ser beneficioso iniciar la acción docente por actividades menos complejas como identificar y analizar la distribución, la organización y la estructura de la morfología espacial, así como reflexionar sobre los procesos que explican dicha morfología para llegar, posteriormente, a la interpretación comprensiva del problema.

Conclusiones

En resumen y para concluir, queremos destacar algunos los aspectos que dificultan o facilitan la labor docente de selección de contenidos geográficos y que han sido tratados en las distintas partes de esta ponencia.

CUADRO 5
LA SELECCIÓN DE UN PROBLEMA DE ESTUDIO DE CARÁCTER GEOGRÁFICO

PROBLEMAS DIDÁCTICOS	CRITERIO Y/O ACTIVIDAD PARA SU RESOLUCIÓN
Plantear un problema espacial y social.....	Debe reunir las características señaladas para un tema geográfico.
Determinar el hilo conductor y los conceptos necesarios.....	Tomar como referentes las propuestas disciplinares . Es decir investigar el tratamiento del tema en los estudios geográficos que interpretan el espacio geográfico como sistema resultado de la acción social.
Delimitar el problema.....	Elegir una escala de referencia que permita explicitar los fenómenos significativos, el nivel de jerarquización y la interpretación de las relaciones.
Discernir la situación dinámica de los problemas.	Analizar la evolución histórica de los mecanismos y de los agentes que transforman el espacio, para ser conscientes de la transformación del espacio geográfico.
Identificar los problemas en términos geográficos.....	Expresar con términos adecuados los hechos y fenómenos geográficos. Examinar el lenguaje a utilizar. En este sentido adquiere especial relevancia la identificación de conceptos y nociones específicas o no de la Geografía.
Organizar y reflexionar geográficamente.....	Hacer explícito el postulado epistemológico para mostrar la complejidad geográfica en la explicación de los problemas sociales.

Los contenidos elaborados por la Geografía actual presentan una diversidad y fragmentación que es necesario conocer para no caer en planteamientos parciales o acumulativos sin fundamentación. Ya hemos visto que la propuesta de Geografía como ciencia social no es unánimemente aceptada. Asimismo, la investigación geográfica avanza en relación con la especialización de las ramas y subdisciplinas, aunque se intente la interpretación del tema estudiado en un contexto más amplio. Además, en muchas ocasiones, el conocimiento de estas investigaciones queda reducido al ámbito de los geógrafos preocupados por ese tema¹³. Para el profesorado, especialmente si desarrolla su labor docente fuera del contexto

¹³ Sirva de referencia el comentario de Bejarano y Rubio (1999) respecto a las aportaciones y avances de la Biogeografía: es desalentador que la producción de investigaciones es «prácticamente desconocida para la mayoría de los geógrafos» (p. 559).

universitario, esta dispersión supone una seria dificultad para estar «al día» de la Geografía que se hace y que se piensa y para sistematizar el conocimiento geográfico de enseñanza. Por ello, es necesario poner mayor énfasis en la divulgación y en el conocimiento de los avances científicos.

En un segundo lugar, hemos tratado la importancia que tiene una formación del profesorado que no quede en el conocimiento disciplinar (geográfico) y la necesidad de reflexión sobre los presupuestos didácticos que guían la selección de los contenidos. Es necesaria la interrelación del conocimiento disciplinar con los principios psicopedagógicos sobre la enseñanza y el aprendizaje con el fin de elaborar propuestas didácticas de contenidos de enseñanza que no se limiten a la simplificación de contenidos científicos. En líneas generales, existen carencias que el profesorado suplente con su experiencia y dedicación, pero es preciso tomar conciencia de las concepciones implícitas en la labor docente, reflexionar, para que las decisiones sobre el currículo disciplinar-integrado, o sobre los enfoques de organización (temática geográfica, problemas sociales, temas transversales) sean resultado de una fundamentación y adecuación de los objetivos y contenidos a las situaciones concretas del aprendizaje y no de las propuestas elaboradas en los materiales curriculares. En cualquier caso, si valoramos el significado de los contenidos geográficos en la enseñanza, es conveniente acordar que en los niveles educativos obligatorios son *un medio* para la formación del estudiante, mientras que en Bachillerato y, sobre todo, en la especialidad de Geografía constituyen *un fin* en sí mismo, necesariamente interrelacionado con su valor en la formación general de la persona. En Magisterio, la situación debe reunir las características señaladas al comentar el conocimiento didáctico del contenido.

Por fin, en el último apartado, hemos recordado el valor educativo de la Geografía para reflexionar sobre la Geografía que debe «trabajarse» en la escuela e institutos, porque se hace necesario introducir nuevos enfoques y contenidos para alcanzar los objetivos didácticos, algunos de los cuales ya habían sido formulados a principios del siglo XX, y cambiar la imagen social que existe de esta disciplina. Es una realidad ya la inclusión de propuestas innovadoras en proyectos docentes, en unidades didácticas y en alternativas publicadas en revistas o presentadas a congresos¹⁴. Pero, al igual que ocurre en Geografía, las alternativas muestran concepciones muy diferenciadas que, si bien enriquecen los planteamientos, también contribuyen a crear confusión. Para superar estas situaciones, en el Grupo de Didáctica de la Geografía deberíamos plantearnos por una parte, prestar mayor atención a la selección, la organización, la jerarquización y la relación entre los temas o los problemas de estudio de un mismo curso y entre los contenidos de un tema o de un problema determinado, considerando que en esta tarea sería interesante asumir como forma de expresión los mapas conceptuales, más que la red conceptual o el esquema, porque los términos de enlace explicitan las relaciones establecidas, por los autores, entre los conceptos y facilitan la comprensión de la propuesta a personas ajenas. Por otra parte, coordinar alternativas sobre contenidos y temáticas de interés dirigidas a los distintos niveles educativos para que sirvan de «instrumentos» al profesorado no especialista y como propuestas de base para una selección de contenidos que vaya más allá de lo disciplinar.

14 Por cuestión de espacio no se ha procedido a incluir en la bibliografía una selección de estas propuestas, sin embargo, sirvan de referencia las revistas de didáctica (Iber, Didáctica Geográfica, Cuadernos de Pedagogía, Investigación en la Escuela, Aula); las publicaciones de Nau Llibres o las realizadas por los grupos de trabajo Cro-nos, Insula Barataria, IRES, Edetania; GEA, entre otras).

La diversidad y la fragmentación disciplinar y didáctica y la dispersión en la información dificultan enormemente la renovación en la enseñanza de la Geografía a nivel personal, por ello es fundamental el trabajo en equipo y que el Grupo de Didáctica se convierta en el principal promotor del cambio.

Bibliografía

- ALDANA, S. (1969): *Didáctica de la Geografía*. Alcoy, Marfíl.
- ÁLVAREZ ORELLANA, M^a F. (2000): «La enseñanza de la Geografía en Magisterio. El estudio del paisaje». *Lecturas geográficas*. Homenaje a José Estébanez Álvarez. Madrid, Complutense, vol. 1, pp. 439-448.
- ÁLVAREZ ORELLANA, M^a F. (2000): «Una alternativa para el tratamiento de los contenidos de Ciencias Sociales en la enseñanza de Magisterio». En PAGÉS, J.; ESTEPA, J. y TRAVÉ, G. (eds.): *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva, pp. 565-576.
- AUDIGIER, F. (dir.) (1995): *Construction de l'espace géographique*. Institut National de Recherche Pédagogique.
- BAILEY, P. (1981): *Didáctica de la Geografía*. Madrid, Cincel Kapelusz.
- BAILLY, A. y SCARIATI, R. (1999): *Voyage en Géographie*. París Anthropos.
- BALE, J. (1989): *Didáctica de la Geografía en la escuela primaria*. Madrid, Morata-MEC.
- BEJARANO, R. y RUBIO, J.M. (1999): «Biogeografía: una revisión sobre su papel, su trayectoria y sus contenidos». *Estudios Geográficos*, n° 237, pp. 545-578.
- BENEJAM, P. (1987): «Les aportacions de les diverses escoles geogràfiques a la Didàctica de la Geografia». *Documents d'Anàlisi Geogràfica* n° 11, pp. 83-95.
- BENEJAM, P. (1996): «La Didáctica de la Geografía en el contexto del pensamiento de finales del siglo XX. La influencia del postmodernismo». *IBER*, n° 9, pp. 7-14.
- BENEJAM, P. y PAGÉS, J. (Coord.) (1997): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona, ICE Univ. de Barcelona - HORSORI, pp. 209-226.
- BOLIVAR BOTIA, A. (1993): «Conocimiento didáctico del contenido» y «Formación del Profesorado: el programa de L. Shulman». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n° 16, pp. 113-124.
- BUFFET, F. (1992): «Quina geografia ensenyar?». *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, n° 21, pp. 53-72.
- CALAF, R.; SUÁREZ, M.A. y MENÉNDEZ, R. (1997): *Aprender a enseñar Geografía. Escuela Primaria y Secundaria*. Barcelona, Oikos-tau.
- CALVO, A. y CASCANTE, C. (1999): «Algunas cuestiones sobre la polémica currículum disciplinar o currículum integrado». *Investigación en la Escuela*, n° 37, pp. 99-108.
- CAPEL, H. y URTEAGA, L. (1986): «La Geografía en un currículum de las Ciencias Sociales» *Geocrítica*, n° 61, pp. 5-33.
- CAPEL, H. y URTEAGA, L. (1989): «La Geografía en un currículum de Ciencias Sociales». En CARRETERO, M.; POZO, I. y ASENSIO, M. *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor, pp. 75-102.
- CARMEN, L. del (1997): «El conocimiento escolar: ¿interesante, útil, deseable o posible?». *Investigación en la Escuela*, n° 32, pp. 63-66.
- CHEVALLARD, Y. (1985): *La transposition didactique*. Grenoble, Le pensée Sauvage.

- CLARY, M.; FERRAS, R.; DUFAU, G. y DURAND, R. (1988): *Cartes et modèles à l'école*. Montpellier, Reclus.
- CLARY, M.; JOANNON, M. y TIRONE, L. (1994): *Pour une approche didactique de la géographie. De la théorie à la pratique*. CRDP de Marsella.
- CLAVAL, P. (1988): «El futuro currículum del geógrafo». En *Espacios rurales y urbanos en áreas industrializadas*. II Congreso mundial vasco, Barcelona, Oikos-Tau, pp. 235-250.
- COLL, C. (1987): *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona, Laia.
- 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, pp. 123-190.
- COMISIÓN DE EDUCACIÓN GEOGRÁFICA DE LA U.G.I. (1994): «Declaración internacional sobre Educación Geográfica». *Revista de Geografía*. Barcelona, nº 27-28, pp. 93-106.
- CORONAS TEJADA, L. (1969): *Didáctica de la Geografía*. Salamanca, Anaya.
- CORTIZO, ÁLVAREZ, T. (1998): *Los gráficos en Geografía*, Gijón, TRÍA-KA.
- DEVELAY, M. (1987): «Propositions pour la formation scientifique des instituteurs». *Education Permanente*, 90, pp. 83-93.
- ESTÉBANEZ, ÁLVAREZ, J. (1983): *Tendencias y problemática actual de la Geografía*. Madrid, Cincel.
- ESTÉBANEZ ÁLVAREZ, J. (1996): «La Geografía hoy, un reto educativo en el marco de la reforma educativa». En III Jornadas de Didáctica de la Geografía. Madrid. Univ. Complutense, pp. 13-29.
- FERRAS, R.; CLARY, M. y DUFAU, G. (1993): *Faire la Géographie*. París, Belin.
- FIEN, J. (1992): «Geografía, sociedad y vida cotidiana». *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, nº 21, pp. 73-90.
- FURIÓ MÁS, C. (1997): «La escuela, el conocimiento escolar y los conocimientos científicos en la E.S.O. (Segundo round en el debate sobre áreas o disciplinas)». *Investigación en la Escuela*, nº 32, pp. 67-76.
- GARCÍA BALLESTEROS, A. (1998): «La renovación conceptual de la Geografía y su papel en la educación en la era de la globalización». En VERA, J.; TONDA, E. y MARRÓN, M.J.: *Educación y Geografía* Alicante, Univ. de Alicante y Grupo de didáctica de la A.G.E. pp. 15-46.
- GARCÍA, E. (1998): *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla, Díada.
- GARCÍA, E. y MERCHÁN, F.J. (1997) «El debate de la interdisciplinariedad en la E.S.O.: el referente metadisciplinar en la determinación del conocimiento». *Investigación en la Escuela*, nº 32, pp. 5-26.
- GARCÍA PÉREZ, F. (1987): «Qué Geografía enseñar en la adolescencia. Reflexiones a partir de una propuesta experimental» *Investigación en la Escuela*, nº 3, (29-40).
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (1999): «El papel de las concepciones de los alumnos en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Hacia un enfoque integrador». *Investigación en la Escuela*, nº 39, pp. 7-16.
- GIL PÉREZ, D. (1994): «Relaciones entre conocimiento escolar y conocimiento científico». *Investigación en la Escuela*. nº 23, pp. 17-32.
- GRAVES, N.J. (1985): *La enseñanza de la Geografía*. Madrid, Visor.

- GRAVES, N.J. (Coord.) (1989): *Nuevo método para la enseñanza de la Geografía*. Barcelona, Teide.
- HAGGET, P. (1988): *Geografía. Una síntesis moderna*. Barcelona, Omega.
- HERRERO FABREGAT, C. (1995): *Geografía y Educación. Sugerencias didácticas*. Madrid, Huerga y Fierro.
- HOLT JENSEN, A. (1992): *Geografía. Historia y conceptos*. Barcelona, Vicens Vives.
- HUGONIE, G. (1992): *Pratiquer la Géographie au collège*. París. Armad Colin.
- L'ESPACE GÉOGRAPHIQUE (1989): nº 2 monográfico sobre la Geografía y sus enseñanzas.
- LACOSTE, J. (1986): *La enseñanza de la Geografía*. ICE Univ. de Salamanca.
- LACOSTE, P. y GHIRARDI, R. (1983): *Geografía General. Física y Humana*. Barcelona, Oikos-tau.
- MARCELO GARCÍA, C. (1993): «Como conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido». En MONTERO, L. y VEZ, J.M. (eds.) *Las didácticas específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago de Compostela. Tórculo. pp. 151-185.
- MORENO, A. y MARRÓN GAITE, M.J. (1995): *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*. Madrid, Síntesis.
- ORTEGA VALCÁRCEL, J. (2000): *Los horizontes de la geografía. Teoría de la Geografía*. Barcelona, Ariel.
- PINCHEMEL, G. y PH. (1988): *La face de la Terre*. París Colin.
- PINCHEMEL, PH. (1989a): «Fines y valores de la educación geográfica». En GRAVES, N.J. (Coord.): *Nuevo método para la enseñanza de la Geografía*. Barcelona, Teide, pp. 7-21.
- PINCHEMEL, PH. (1989b): «Une liste de concepts». *L'Espace Géographique*, nº 2, pp. 134-147.
- PINCHEMEL, PH. (1992): «Presentación». HUGONIE, G. *Pratiquer la Géographie au collège*. París. Armad Colin, p. 5.
- PIÑEIRO PELETEIRO, M.R. (1998): «Conceptualización y paradigmas geográficos». VERA, J.; TONDA, E. y MARRÓN, M.J. *Educación y Geografía* Alicante, Univ. de Alicante y Grupo de didáctica de la A.G.E., pp. 231-238.
- PLANS, P. (1967): *Orientaciones sobre la Didáctica de la Geografía*. Madrid, Magisterio español.
- PLANS, P. (1985): «Algunos aspectos de la enseñanza de la Geografía en la Universidad». *Revista de Geografía*. Barcelona, nº 1-2, pp. 93-115.
- PRATS, J. (1997): «La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales». AA.VV. *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla, Díada, pp. 9-25.
- REYNAUD, A. y otros (1991): «Sous toutes ses faces, à propos du livre de Geneviève et Philippe pinchemel La Face de la Terre». *L'Espace Géographique*, nº 2, pp. 158-168.
- RODRIGO, M^a.J. (1994): «El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿Un sólo constructivismo o tres?». *Investigación en la Escuela*, nº 23, pp. 7-16.
- RODRIGO, M^a.J. (1997): «Hacia una cultura del cambio escolar». *Investigación en la Escuela*, nº 32, pp. 27-31.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1994): «Los componentes del currículo». En SÁEZ BARRIO, O. *Didáctica General*, Alcoy, Marfil. pp. 155-173.
- SANMARTÍ, N. y IZQUIERDO, M. (1997): «Reflexiones en torno a un modelo de ciencia escolar». *Investigación en la Escuela*, nº 32, pp. 51-62.

- SANTOS, M. (1990): *Por una geografía nueva*. Madrid, Espasa Calpe.
- SANTOS, M. (2000): *La naturaleza del espacio*. Barcelona, Ariel.
- SOUTO, X. (1998): *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona. Edic. del Serbal.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid. Morata.
- UNWIN, T. (1992): *El lugar de la Geografía*. Madrid, Cátedra.
- VERA, J.; TONDA, E. y MARRÓN, M.J. (1998): *Educación y Geografía* Alicante, Univ. de Alicante y Grupo de didáctica de la A.G.E.
- YUS RAMOS, R. (1997): «La transversalidad como constructo organizativo del currículo escolar, en la antesala de la globalidad». *Investigación en la Escuela*, nº 32, pp. 43-50.
- ZABALA, A. (1989): «El enfoque globalizador». *Cuadernos de Pedagogía*, nº 168, pp. 22-27.
- ZABALA, A. (1993): «Los enfoques didácticos». En COLL, C. (Comp.). *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Graó.
- ZABALA, A. (1995): *La práctica educativa. Como enseñar*. Barcelona. Graó.