



Segunda Ponencia

INNOVACIONES DIDÁCTICAS PARA LA GEOGRAFÍA ANTE LOS NUEVOS RETOS SOCIALES

M^a del Rosario Piñeiro Peleteiro
Universidad de Oviedo

El título de esta ponencia nos plantea de entrada un problema interesante, al remitirnos a las relaciones existentes entre la sociedad, las disciplinas que conforman el currículum y la necesidad de una adaptación a los retos que surgen con el nuevo milenio. La comunidad de profesores de geografía, ya sea en el nivel de E. Primaria o Secundaria, se ha percatado de esta situación y ha tratado de responder a ella incidiendo en determinados aspectos que se han considerado más significativos.

Desde hace unos años se han publicado diversos artículos que fijan los aspectos más importantes que son objeto de la preocupación de la comunidad geográfica internacional (MALHEIRO DIAS, 1995), e incluso en la Comisión de Educación Geográfica de la IGU, en el simposium que tuvo lugar en Amsterdam, se abordó el tema de la Innovación en la Educación Geográfica, como una respuesta a la diversidad curricular, que es el resultado de los cambios sociales que se han producido en el planeta.

Por nuestra parte, en una revisión muy rápida y superficial que hemos realizado de revistas enfocadas hacia la Didáctica de la Geografía, o que mantienen algunas secciones con esta orientación hemos podido percatarnos de la existencia de temas que aparecen reiteradamente en unas y otras publicaciones y que constituyen la preocupación fundamental de los geógrafos y de los profesores que imparten la enseñanza de la geografía. La temática, que vamos a concretar de momento en las cuestiones más importantes, afecta tanto al nivel conceptual como al de los recursos, y la podemos resumir en los siguientes puntos:

- 1) La globalización o mundialización¹ y su coexistencia con culturas minoritarias y sus repercusiones en el campo de la enseñanza geográfica.
- 2) Importancia de la Educación Ambiental y, a través de ella, y de otros temas, la potenciación de una educación en valores.
- 3) La renovación de viejos recursos y temas, como puede ser la utilización del mapa, el trabajo de campo, los juegos de simulación o la resolución de problemas.

¹ El término globalización es más anglosajón, mientras en medios científicos franceses se suele sustituir por el de mundialización. Nosotros los utilizaremos indistintamente.

- 4) La promoción de nuevos recursos como son todos los medios audiovisuales, desde los más utilizados a la exploración de otros nuevos, como el cine, y la introducción de las nuevas tecnologías en la enseñanza.

La enumeración anterior muestra la persistencia de temáticas ya trabajadas con otros que surgen ahora potentes en el campo de la enseñanza-aprendizaje. ¿Se puede hablar de innovación cuando estamos refiriéndonos a problemáticas tan antiguas como el estudio del lugar/un mundo globalizado, el trabajo de campo o la utilización del mapa? Para responder a esta pregunta trataremos de concretar lo que se entiende por innovación, la situación social e intelectual que propicia las transformaciones y las nuevas temáticas y recursos en lo que tienen de permanencia y de cambio.

Innovación

El concepto de innovación, muy recurrente en la actualidad, se utiliza en campos y situaciones muy diferentes. Procedente del mundo de la técnica, lo ha traspasado para abarcar en la actualidad otros muchos espacios. Relacionado con los conceptos de investigación y cambio, no siempre se precisa su significado, *con lo que (se) corre el riesgo de hablar de cosas diferentes y de que la palabra se convierta en un cliché sin contenido* (Emilio MENÉNDEZ, *El País*, 12-IV-2000)². Según el Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española, **innovar** significa *mudar o alterar las cosas, introduciendo novedades*, pero sin precisar el alcance de esas modificaciones que pueden ser superficiales o profundas, ni analizar si se trata de un hecho ocasional o si se persigue un objetivo concreto. De hecho, la innovación en el campo que nos concierne (JIMÉNEZ FERNÁNDEZ; 1988) *se introduce con la intención de mejorar los resultados educativos. Es decir, existe la creencia (explícita o implícita) de que alterando todos o parte de los elementos de la estructura y/o proceso educativo se logrará un mejor producto ya que aumenta la calidad de la enseñanza. Caso contrario no se innovaría.*

La innovación presenta unas características determinadas que la diferencian de otras formas de cambio (ESTEBARANZ GARCÍA, 1994). En primer lugar la **intencionalidad** y **finalidad**, puesto que se trata de un esfuerzo deliberado para conseguir algo que esté relacionado con la práctica educativa. En segundo lugar que sea una **aplicación práctica** realizada por **profesionales de la educación**. En un sentido amplio, podemos considerar la innovación como el proceso por el que se cambian las ideas, las intenciones, los contenidos, la metodología, los recursos, la evaluación, etc., es decir, toda la cultura de la escuela o del centro de secundaria. Se trata de un sistema organizado cuyo motor es la demanda social. En tercer lugar, se relaciona con la **investigación**, y esto es común a cualquier campo al que se aplique el término, lo que nos lleva a planear y comprobar la eficacia y la oportunidad de los proyectos o recursos ensayados dentro de un determinado contexto. En cuarto lugar, aunque estas innovaciones pueden surgir del compromiso individual y de la investigación particular de algunos educadores, tienen que ser una **respuesta conjunta**, global, adoptada y conocida por la comunidad para que no se quede en el ámbito de lo privado. Por último, aunque supone la introducción de **algo nuevo** —como se deduce de sus componentes léxicos— se realiza sobre lo ya existente. Esto nos permite pensar que no se trata de abandonar radicalmente recursos válidos hasta el momento, sino

2 El trabajo: «Innovación: mitos y realidad» está orientado hacia la innovación científica y tecnológica.

transformarlos, modificarlos y adaptarlos a las nuevas exigencias, además de la adopción de nuevos materiales.

El marco socioeconómico y conceptual de la innovación

En los últimos años del milenio, se han manifestado con más intensidad un conjunto de transformaciones que venían incubándose desde algún tiempo atrás, y que afectan al terreno socio-económico y al mundo del pensamiento. Vamos a tratar de esbozar muy brevemente en que consisten porque son ellas las que van a determinar los cambios que se van a producir en la enseñanza.

Los rasgos socioeconómicos que constituyen el telón de fondo de los tiempos actuales, fueron analizadas por ESTÉBANEZ en dos publicaciones (1995 y 1996) y por otros autores (SANTOS, 1998; HENNINGS, 1998; DOLLFUS, GATALOUP, LEVY y otros, 1999; ORTEGA VALCÁRCEL, 2000, ETC.). Los cinco rasgos definitorios que señala el primero, los hemos resumido en el de globalización que hace referencia a una nueva estructura del mundo en el que la tecnología y los procesos de la información ocupan un lugar preferente convirtiéndose en los motores de la sociedad capitalista avanzada. El desarrollo de las tecnologías de la información ha supuesto una nueva concepción del trabajo que lleva a la desaparición de los principios del fordismo, una filosofía que se basaba en el principio de la cinta transbordadora que lleva consigo la división y segmentación del trabajo, sustituidos en el postfordismo por el principio de la construcción en forma de red que enlaza todos los nudos productivos. Este nuevo modelo industrial, que ha desplazado los lugares de trabajo de los países desarrollados a los del Tercer Mundo, sólo es posible por el desarrollo de las técnicas electrónicas que permiten la comunicación instantánea a escala planetaria. Un desarrollo que es estimulado y promovido desde el poder. No podemos olvidar que la reunión de G-8 de julio del presente año dio como resultado la suscripción de la Carta de Okinawa sobre la Sociedad Global de la Información donde *se regulan principios y compromisos para el acceso de todos a la revolución de Internet. La idea es compartir los avances y beneficios de las nuevas tecnologías con los países en vías de desarrollo y aquellos del Tercer Mundo sumidos en la pobreza* (El País, 23 de julio).

Una de las consecuencias que se derivan de esta economía global es el resquebrajamiento del estado como instancia superior económica. Las grandes empresas multinacionales son también transnacionales, operando por encima de los límites fronterizos y estableciendo estrategias de tipo internacional o transnacional. ORTEGA VALCÁRCEL (2000: 240) afirma que el derrumbamiento del sistema socialista se debe a la instauración de este capitalismo a escala global frente al que los países socialistas habían mostrado su ineficacia competitiva.

Esta primera temática de tipo económico va acompañada de unas transformaciones sociales, la más importante de las cuales es el movimiento o desplazamiento en masa de poblaciones procedentes del Tercer Mundo hacia el primero, lo que produce en éste una amalgama de culturas e identidades, y también de conflictos, generando una cultura híbrida lejos de los patrones occidentales. Otro hecho también decisivo es la irrupción masiva de la mujer en la vida pública, reivindicando una participación responsable en la misma. Un tercer aspecto es el ecológico, al presentarse una reflexión teórica sobre los efectos que el hombre y en particular el capitalismo industrial han tenido sobre el mundo físico. La conservación del planeta y la educación del futuro ciudadano como un ser res-

ponsable con un sentido ético respecto a la naturaleza se convierten en el objetivo de la enseñanza desde planteamientos multidisciplinarios.

Al lado de los hechos que muy brevemente acabamos de enunciar, se han producido también transformaciones en el terreno epistemológico, que podemos englobar bajo el rótulo de postmodernidad, entendiendo por eso un conjunto de planteamientos cuyo rasgo fundamental es la crítica a los presupuestos del pensamiento racional.

Al final de la Segunda Guerra Mundial se pudo constatar el fracaso de los postulados de la modernidad que habían presidido el pensamiento de los europeos desde el siglo XVIII. La idea de que la razón nos iba a proporcionar un desarrollo cada vez mayor y nos iba a llevar a la igualdad, al progreso y al bienestar, chocaron con hechos como el Holocausto, las explosiones nucleares, las epidemias, en especial el sida, las hambres y el impacto humano sobre la naturaleza. Todo el armazón teórico que había presidido el pensamiento occidental se veía seriamente atacado, el resultado fue la constatación de una transformación en el seno de la sociedad, unos cambios en los cimientos del pensamiento. ¿Qué es la postmodernidad? Habría que tomarla en el sentido de *estar «de vuelta de» lo moderno* (PINILLOS, 1995:36) ya que las transgresiones efectuadas en el seno de la sociedad (Auschwitz, Hiroshima, el Goulag) hacían pensar en la carencia de una *racionalidad esencial de la raza humana* (PINILLOS, 1995: 36).

El resultado fue la constatación de una transformación en el seno de la sociedad, cuyos rasgos son descritos como (BOWLBY, 1992)³ un rechazo a la idea dominante que afirma que a) se puede comprender el mundo a través de una aproximación teórica de acuerdo con lo racional, b) se puede estar de acuerdo con un código moral universal; c) la humanidad progresa de acuerdo a unos fines consensuados universalmente. La postmodernidad sugiere que las verdades y los significados dependen del punto de vista y que todos los fines e interpretaciones del mundo son igualmente válidas. El postmodernismo y el postestructuralismo intentan deconstruir las ideas dominantes e intentan demostrar que son menos racionales de lo que parecen. Son ideas del poder que excluyen las de los grupos subordinados a él.

Repercusiones en la enseñanza de la Geografía

Todo lo expuesto plantea una situación de renovación, y, por tanto, de innovación sobre los contenidos curriculares, los procedimientos que se han de utilizar y las destrezas que deben de alcanzarse. ESTÉBANEZ (1996: 26) señalaba la urgente necesidad de introducir nuevos contenidos, de tener en cuenta los valores y de contemplar todas las renovaciones a la luz de los actuales modelos educativos. En un esfuerzo de síntesis, recogía diferentes propuestas realizadas en ámbitos no estatales y mostraba el abanico de posibilidades que ofrecían. Su propuesta era una propuesta de consenso: *Una reflexión profunda de los contenidos de la disciplina que se aferra a conceptos inadecuados y anacrónicos para describir y explicar nuestro mundo. Todo ello exige establecer puentes entre todos los profesionales de la Geografía y de las restantes Ciencias Sociales* (1996: 27)

Cuando se habla de postmodernidad y de repercusión en nuestra disciplina y en su enseñanza, se pueden adoptar tres ópticas distintas (BALE, 1996: 289): considerarla como un objeto de estudio, como una actitud o método en la investigación y enseñanza de la geografía, o como un período dentro de la evolución de nuestra materia que marca una ruptura con el pasado, un nuevo paradigma en términos de Kuhn Sea cual sea el enfoque

3 La cita de BOWLBY es recogida del trabajo de BALE sobre el postmodernismo.

que adoptemos, aunque parezca más apropiado el segundo, existen un conjunto de aspectos generales que tienen implicaciones particulares en el campo de la Geografía y su educación.

El primero es (EDWARDS 1999: 219), la conciencia de la interdependencia de lenguaje, pensamiento y realidad. Por consiguiente, se cuestiona la posibilidad de un conocimiento objetivo, carente de valores. No conocemos, pues, el mundo tal cual es, sino mediatizado a través de sistemas simbólicos, principalmente lingüísticos, lo que hace que las entidades naturales sean realmente entidades culturales, hechas por nosotros, y el espacio un espacio social. Una aproximación postmoderna al conocimiento requiere que poseamos la habilidad de ser críticos o sospechar de nuestras propias asunciones intelectuales. En términos semejantes se expresa BENEJAM (1997: 42) cuando habla de la relatividad del conocimiento que, llevado a sus últimas consecuencias, acaba en el anarquismo epistemológico con el triunfo del subjetivismo y el pluralismo. Como resultado podemos decir que sobre el conjunto de conocimientos que forman el corpus científico pueden darse múltiples lecturas, y pueden existir propuestas alternativas tan válidas como la nuestra, lo que nos ha de llevar a una actitud de duda y de crítica hacia nuestros propios planteamientos.

En segundo lugar, el conocimiento aparece como indisociable del poder. EDWARDS se refiere a las instituciones sociales que sustentan estos conocimientos como constructos socio-históricos que operan con el fin de crear, mantener y legitimar el poder. Son ellas las que determinan lo que es verdad, relevante o importante. En consecuencia, el postmodernismo se pregunta, a través del método de *deconstrucción*, quién es el que habla, por qué habla, para quién, quién debe de permanecer en silencio, qué discursos no están legitimados, y por qué no lo están, quiénes están marginalizados, reprimidos o silenciados. Todo el tema geográfico de la multiculturalidad y el acceso al espacio de *los otros*, o sea, los grupos minoritarios o marginales, tiene cabida en el aspecto que acabamos de señalar.

En tercer lugar, el postmodernismo plantea el problema de la identidad. El *yo* no es dado, se construye dentro de la experiencia y de la actividad social. No hay un *yo* que trascienda, un *yo* esencial. El *yo* es construido en el discurso y reexperimentado en el contexto de la vida diaria.

Estos tres aspectos presentan unas consecuencias didácticas que vamos a señalar:

La unidad de la Geografía no existe, por una parte el pluralismo de la geografía académica, y, por otra, la posibilidad de cambios en el corpus científico. Este estaría formado por un corpus de creencias, no de certezas.

Un segundo aspecto, que estamos viviendo en la actualidad y dentro del sistema educativo español, es que el postmodernismo desdibuja las fronteras entre las disciplinas, hasta el punto que la noción de una materia, distinta de las demás, llega a ser problemática. Estamos viendo la construcción de rótulos como *conocimiento del medio*, *ciencias del entorno*, o *ciencias sociales*, donde los temas son tratados desde enfoques distintos. Legitimar una disciplina, como dice HENNINGS (1998), no es defender la identidad de la asignatura como materia aislada, lo que llama identidad personal, sino como identidad social que se constituye en el contacto con otras materias, en relación con las cuales debe de permanecer idéntica consigo misma y dar pruebas de continuidad.

En tercer lugar, no podemos plantear interpretaciones del espacio que no tengan en cuenta el pensamiento de nuestros alumnos y las ideas y explicaciones que forman parte de su mundo, este *diálogo* profesor-alumno como situación previa a cualquier acción de enseñanza ha sido adoptado en algunos proyectos pedagógicos españoles como estrategia de aula.

Es importante también la búsqueda de las ideologías particulares que subyacen debajo de los materiales (datos, vocabulario, textos, imágenes etc.) que se proporcionan al alumnado. La *deconstrucción* es, esencialmente (BENNET, 1996: 163) una metodología crítica, liberadora, que trata de llegar al fondo del texto⁴ con el fin de captar una ideología que no se expresa claramente; precisamente cuanto más oculta más efectiva es. Trata pues de identificar el sesgo que conlleva para producir una crítica ideológica. En el mundo anglosajón, la aplicación al campo de la geografía se realizó en fecha relativamente tardía, en 1989, con los trabajos de GILBERT y FAIRCLOUGH, pero en la actualidad está totalmente asimilado y aplicado a materiales, como la fotografía, el vídeo, el cómic. El trabajo de BERMINGHAM, SLATER y YANGOPOULOS (1999) van en esta línea. Se trata de textos alternativos analizados según una metodología deconstructiva tratando de llegar a las intenciones de los que realizan los textos y a su ideología a través de cuestionarios que inducen a los alumnos a la reflexión. En la misma línea se sitúa el estudio de BAR-GAL (1996) sobre la ideología subyacente en los mapas utilizados por los medios de comunicación; de hecho analiza los mapas de tiempo de dos periódicos israelíes y el mensaje que vehiculan.

Además del planteamiento filosófico que hemos denominado postmodernidad y cuyas consecuencias didácticas acabamos de esbozar, la sociedad presenta en su seno otros problemas que es necesario abordar en la escuela para la formación de los futuros ciudadanos. La geografía, ya sea en solitario o en una dimensión interdisciplinar, participa en este cambio formativo que le lleva a plantear nuevas temáticas, nuevos procedimientos y a poner en práctica nuevas destrezas. Veamos, en primer lugar, cuales son los temas que emergen más poderosamente en la enseñanza.

La **mundialización** es el que despierta más interés y que más interrogantes plantea. En primer lugar, se trata de abordar el metaespacio como un entorno sistémico que engloba todos los otros sistemas espaciales (CLARY, 1996: 29-30); DOLLFUS, GRATALOUP, LEVY, 1999: 2). En segundo lugar, estos otros sistemas, que a su vez son elementos de la red global, son también sistemas (o subsistemas) que no reproducen como un calco la primera. El *lugar*, situado en el extremo inferior de la escala, es, en expresión de ESTÉBANEZ (1996) un espacio único que es preciso conocer en un doble plano. Por una parte, como señalan los autores franceses, en su relación con la red global que puede potenciar determinadas localizaciones en función de criterios entre los cuales apenas entraría en consideración el de distancia, entendido en el sentido clásico del término, sino otros como las infraestructuras existentes, efectivos de población, nivel de formación, actividades científicas, calidad de vida, fiscalidad, seguridad, subvenciones, etc. Por otra, en su singularidad, como sostén de unas características que son propias e irrepetibles.

Aun conociendo este problema desde el punto de vista teórico, la dimensión didáctica es la que preocupa a los geógrafos. STONJEK (2000), en el informe sobre la última reunión de Hamburgo realizada en 1999, señala como tema más importante la globalización en sus distintas direcciones y repercusiones en la geografía. En este sentido, es interesante el trabajo de David HICKS que en su artículo *A Geography for the future* (1998) resume su proyecto curricular del mismo nombre que construye sobre un conjunto de **problemas relevantes** que son estudiados a nivel local, nacional y mundial. Esta idea, que aparece ya en SANTOS (1994) y ESTÉBANEZ (1996), pone ante el estudiante varios niveles escalares en los que debe de manejarse y en los que plantear sus propios problemas. CLARY

4 El *texto* está utilizado aquí en un sentido muy amplio, como cualquier material de clase que puede vehicular una información.

(1996: 29) señala que se trata de comprender como las sociedades actúan en la ocupación del espacio para razonar geográficamente y para pensar en términos espaciales. No se trata de estudiar los lugares por su propio interés, sino como relaciones espaciales, como estructuras elementales que deben de conocer los más jóvenes para pasar luego a niveles escalares superiores.

El tema de la globalización lleva un problema añadido, el de la cartografía. GRATA-LOUP (1999: 15) declara obsoleta la imagen habitual del globo, puesto que el carácter, a la vez cronológico y espacial, de la mundialización contemporánea proviene del desarrollo de flujos transpacíficos y, correlativamente, a la aparición de un tercer polo. En efecto, el Pacífico, que nos parecía como un obstáculo en las representaciones mundiales, se ha convertido en un lugar de tránsito por el que circulan múltiples rutas que enlazan centros de decisión mundial. Pero esta emergencia del Pacífico no ha disminuido el peso de Europa ni de Estados Unidos, por lo que representar el sistema mundo supone construir un planisferio que no sea eurocéntrico, en torno al Atlántico, algo que no tiene ya razón de ser. Él mismo apunta, como solución simple, acabar con los planisferios centrados en el ecuador y utilizar las proyecciones polares septentrionales. De todas maneras, esto no solucionaría otro problema, la métrica de dicho espacio.

Un segundo bloque temático, que cobra fuerza en la actualidad, podemos englobarlo bajo el rótulo de **multiculturalidad**⁵. En una sociedad como la actual en la que los movimientos migratorios tienen una gran extensión y frecuencia, y en la que conviven personas culturalmente y racialmente distintas, educar para la convivencia es una necesidad urgente. Así lo manifiesta el informe que fue publicado en 1985 bajo los auspicios de la Real Sociedad Geográfica de Inglaterra⁶.

El término que puede ser representativo de esta situación es el de **los otros**, concepto mucho más amplio que el de inmigrante, porque representa a todos aquellos grupos de la sociedad que son generalmente marginalizados o excluidos debido a algunas características (incapacidad, raza, sexo, cultura, estilo de vida, sexualidad, religión, etc.). Si adoptamos la perspectiva de que la geografía trata sobre el espacio, no sólo considerado como organización de elementos, —perspectiva positivista— sino como algo dinámico, que se hace y se produce socialmente, entenderemos que el espacio es un medio poderoso para regular la vida humana, transportando mensajes de pertenencia y exclusión. Esa organización del espacio se convierte en un agente importante para el mantenimiento y consolidación de las relaciones de poder dentro de la sociedad.

El trabajo de KITCHEN (1999) centra el estudio de los otros, dentro de una perspectiva geográfica, en tres temas: explorar las construcciones socio-espaciales de la diferencia, investigar las manifestaciones socio-espaciales de esas diferencias y examinar aquellos aspectos que hacen referencia a la justicia social, o sea, a los derechos humanos. El autor destaca el hecho, que debe de transmitirse a los alumnos, de que las diferencias humanas no son esenciales, teoría sostenida por algunos para justificar los distintos comportamientos socio-espaciales, sino productos culturales que se mantienen como manifestación del poder de determinadas jerarquías sociales. La propuesta de múltiples ejercicios, como estudiar la segregación social de la ciudad en que se vive, los accesos a la vivienda, los espa-

5 El término *intercultural*, que también se usa para expresar el mismo hecho social, es más corriente en el área francófona, mientras el de *multicultural* se utiliza en contextos anglosajones.

6 La comisión, formada por siete miembros y asesorada por otros quince, estaba formada por WALFORD, director, COURTNEY, GULZAR, LEE, NUNN, PIERCY y ROBINSON.

cios reservados para determinados grupos, el espacio al que tiene acceso la mujer, etc. son otras tantas manifestaciones que hacen reflexionar sobre la existencia de estas ideologías, historicamente apuntaladas, que son la base para construcciones estereotipadas usadas por la gente para marcar las diferencias.

Dentro de este mismo bloque debe de incluirse el conocimiento y el respeto por los otros países del mundo que también presentan sus propias representaciones y actuaciones socio-espaciales. Los ingleses han consagrado el término *world studies* para referirse a este tipo de experiencias que además presentan una dimensión global y ambiental en sus planteamientos. Se produjeron paralelamente a un movimiento americano que trata de enfocar un conocimiento basado en la comprensión internacional en los momentos de la guerra fría. El trabajo quizás más conocido es el proyecto curricular de FISHER y HICKS: *World-Studies 8-13*. STEINER, que hace el análisis crítico de esta y otras propuestas curriculares en la misma línea, señala como característica común un análisis radical y crítico de la sociedad y de la economía. La resolución de conflictos, la educación para la paz, la educación antirracista, la comprensión de las diferentes culturas y la manera que tiene cada una de resolver sus problemas espaciales, son temas abordados con una metodología muy activa en la que abundan todo tipo de recursos, en especial la simulación y el role-play, para ponerse en lugar de los otros y lograr un conocimiento empático de otros pueblos y culturas.

Un tercer bloque temático lo representa la **educación ambiental**. Con respecto a este tema se hace preciso señalar que existen algunos rasgos que lo diferencian de los precedentes. En primer lugar, que su incorporación no supone una novedad, ya que esta temática surge con anterioridad en los programas de estudio⁷, principalmente asociado a la geografía física. De hecho, una de las ponencias de las II Jornadas de Didáctica de la Geografía celebradas en Burgos en 1991 llevaba por título *Geografía y Educación Ambiental*. Otro aspecto importante es su carácter interdisciplinar, que asocia la temática geográfica a otras materias, fundamentalmente a las ciencias de la tierra o a la ecología, que poco a poco han querido ocupar, total o parcialmente, el espacio correspondiente a nuestra disciplina. En tercer lugar, estas enseñanzas van unidas al trabajo de campo, cuyas raíces pueden llevarnos hasta el siglo XVIII, pero consolidado y popularizado en España en las aulas de la Institución Libre de Enseñanza (GARCÍA ALBÁ, 1999: 19-27).

La situación que acabamos de reflejar puede llevarnos a considerar que no estamos ante un tema innovador, puesto que su «antigüedad» no le hace merecedor de este término, pero esa antigüedad que además se relaciona con un tema tan querido por la geografía como son las relaciones del hombre con el medio, no ha tenido como objeto de enseñanza la difusión y la importancia que se esperaba de él. Además en los planteamientos ambientales tiene una importancia especial la fundamentación ideológica (HUCKLE, 1983) que en la actualidad llega a posturas más radicales acordes con la urgencia que plantea la degradación del planeta.

Se ha producido últimamente un clima más adecuado para su inserción en las programaciones. Por una parte, las disposiciones oficiales la sitúan dentro de la transversalidad, por otra, existe un interés por parte de las Comunidades Autónomas en la planificación y reorganización de sus territorios, así se han dado a conocer sus espacios naturales susceptibles de una protección especial y se han puesto en circulación y popularizado nuevos con-

7 HUCKLE (1983: 99) fija los comienzos en los años sesenta, mientras su desarrollo se produce en la siguiente década.

ceptos, no creados, pero si difundidos por ellos, como el de *desarrollo sostenible* aplicado a sus programas y espacios.

Hemos dicho que se trata de un tema interdisciplinar, que no puede ser abordado sólo desde el campo de la geografía, principalmente en niveles de la Enseñanza Secundaria donde no puede proporcionarse a los alumnos unos conocimientos superficiales sobre la material. Esto no significa que la geografía ceda su espacio disciplinar y se desentienda o la marginen. CROFTS (1999) dice que los geógrafos no han sido beligerantes y han fallado en la demostración de que la geografía es una fuente esencial de conocimientos, información, consejo y guía en materias ambientales. Este mismo autor considera fundamentales tres temas en lo referente a la aportación geográfica: el cambio climático, principalmente en lo referente a la repercusión que sobre los paisajes costeros pueda tener una transgresión marina; el cambio poblacional y la necesidad de sustentar una masa humana, que, aunque vaya ralentizando su crecimiento, exige cada vez más alimentos; un cambio institucional en el sentido de las ideologías que inspiran la actuación del hombre sobre el medio. Esta limitación temática es muy restrictiva. El medio es el resultado de una acción de las sociedades sobre un espacio natural para hacerlo, cada vez más, un espacio social y esa acción y ese resultado son eminentemente geográficas. En este caso, se hace necesario el análisis de los problemas en distintas escalas.

Por otra parte, el trabajo de campo como procedimiento capital en el conocimiento del medio se utiliza tanto desde el campo de la geografía como desde las ciencias naturales, pero al lado del viejo sistema del trabajo en el campo para descubrir en el terreno las enseñanzas del aula o para organizar y entender los paisajes, el neopositivismo ha traído consigo planteamientos más acordes con el pensamiento científico que nos llevaron a la formulación de hipótesis y a su comprobación en el terreno (EVERSON, 1973). Se contrapuso así el *trabajo en el campo* con la *investigación de campo*, orientación que pronto alcanzó gran importancia y que fue calificada como una de las importantes aportaciones de la *Nueva Geografía* al campo de la didáctica. Más tarde, HART presentó un tercer tipo de trabajo de campo (HART y THOMAS, 1986) en el que se trataba de estudiar las respuestas que la gente da interactuando con los entornos variados en donde vive y trabaja. Esta interacción del hombre con su entorno es la clave para el entendimiento del trabajo de campo que tiene que presentar también una mayor participación de los estudiantes y una enseñanza orientada a la investigación utilizando las técnicas apropiadas al tema propuesto. Esta manera de concebir el trabajo de campo no como un estudio de procesos físicos, sino valorando el papel humano en la construcción y desarrollo de procesos ambientales, lleva consigo preguntas como en qué contexto político se realizó qué grupos estaban implicados, que posición valorativa adoptaron y cuál es la que yo adopto, etc. A este tipo de reflexiones pertenece el siguiente párrafo: *habrá que dar un paso más; tendremos que animar a los alumnos a que hagan una valoración crítica y personal de lo observado, detectando los valores confortables y positivos y también los intereses, tensiones, conflictos, y problemas: hay que tratar de aportar la colaboración y actuación individual y del grupo para sugerir soluciones y plantear alternativas* (GARCÍA RUIZ, 1997: 8).

Además del trabajo de campo, los juegos de simulación han desempeñado en fecha reciente un papel primordial para entender los problemas ambientales. Las primeras simulaciones que tratan sobre el tema fueron agrupadas bajo el nombre de *el hombre y su entorno*, se las considera variantes del juego de agricultura y, en ellas, se toman decisiones sobre los cultivos que deben de introducirse en una zona teniendo en cuenta la situación climática, el tipo de suelo, la altitud, pendiente, en fin, aquellos factores ambientales que pue-

den favorecer o dificultar el trabajo de la tierra⁸. Los autores de este tipo de juegos no pretenden transmitir una ética ambiental, sino los utilizan como un recurso para estudiar el comportamiento del hombre frente a las alternativas que este medio puede presentar, pero los conceptos que pudiéramos llamar propiamente ambientales no aparecen en ellos. Los juegos de simulación que propician una educación de este tipo hay que buscarlos entre los que tratan temas relativos a la industria o al urbanismo y que comienzan a tener vigencia a partir de los años ochenta, cuando las corrientes ecologistas empiezan a tener más incidencia en el campo de las Ciencias Sociales. Partiendo de los primeros ejemplos ingleses⁹, se ha desarrollado el tema en España dando lugar a ejemplos variados: la contaminación industrial en el Campo de Tarragona (MORAGUES i CORNADÓ y ALUJA i MIRÓ, 1987), el trabajo pionero de MARRÓN GAITE (1991) presentado en las II Jornadas de Didáctica de la Geografía, que en fecha reciente (1998) ha diseñado otro trabajo sobre la contaminación. Existen también otros temas de carácter ambiental, que abordan otros aspectos del medio, como el que toma como ejemplo el impacto del plan urbano de Llanes (ALONSO y TARRÍO, 1991) o las consecuencias que pueden seguirse de una explotación minera en un parque natural (PIÑEIRO, 1994). Este tipo de recursos se ha desarrollado muy ampliamente dentro de la didáctica de la geografía en Inglaterra y en la revista *Teaching Geography* encontramos numerosos ejemplos que ilustran sobradamente esta dirección.

Una síntesis de estos tres bloques lo representa el **conocimiento de Europa**, pero con un enfoque distinto del que es habitual en los libros de texto. En ellos se estudian los países que componen esta parte del mundo de manera independiente y con los rasgos que los singularizan. Nos estamos refiriendo al conocimiento de la Comunidad Europea como un todo y de la que formamos parte como estados miembros. Por una parte, este estudio podría incluirse como un nivel intermedio de la globalización, por otra como un enfoque intercultural, puesto que pueblos distintos entran en relación, y también como la problemática que las relaciones con el medio, la problemática ambiental, puede presentar en un enfoque no local ni estatal, sino europeo, precisamente esta línea fue una de las primeras orientaciones que adoptaron los profesores en la dimensión europea.

Los estudios europeos, en los que también se han utilizado los juegos de simulación, ya se para representar el parlamento y sus tomas de decisiones, ya para percibir las diferentes posturas de los estados miembros ante problemas comunes, tropiezan con varias dificultades.

En primer lugar, la distinta sensibilidad que tienen los estados respecto a su pertenencia a la UE y su concienciación como ciudadanos europeos. Las posiciones marginales han pesado mucho en esta comprensión (CONVEY, 1996; SCHWAN, 1999).

En segundo lugar, los estereotipos y prejuicios respecto a los otros estados miembros. Profundizar en estos aspectos nos aproxima a la geografía de la percepción y al estudio de la comprensión internacional (HAUBRICH, 1996).

8 Estas simulaciones proceden del trabajo de GOULD: «Man against his environment: a game theoretic framework», publicado en 1963 y que trataba sobre los problemas de los habitantes de Jantilla, Ghana central, referentes a la elección de cultivos teniendo en cuenta la variedad y los ritmos de precipitaciones estacional o interanual.

9 El trabajo de GRENYER (1981) sobre las consecuencias de la industrialización en Manchester, persigue, entre otros objetivos, comprender el impacto social y ambiental y la percepción de ese impacto por parte de la gente.

Tercero, no se pueden abordar estos estudios sin determinar un conjunto de ideas clave, como la de localización relativa o nacionalismo que son fundamentales dentro de estos temas y en cuya explicación deben de participar otras disciplinas además de la geografía.

La UE ha estimulado, desde los primeros tiempos, este tipo de estudios, consciente de su necesidad para llegar a una idea de ciudadanía y pertenencia a Europa. Comienzan entre 1970 y 1980, pero alcanzan un desarrollo significativo desde 1986, al mismo tiempo que un movimiento de personas se hace más intenso entre los miembros de la comunidad y el espacio europeo se convierte en un espacio para vivir y trabajar. Desde la educación Secundaria —la enseñanza primaria está más orientada hacia la localidad y el propio estado— se hacen imprescindibles unos conocimientos que nos vinculan como ciudadanos a un meta espacio europeo

Además de lo expuesto, no podemos terminar estas páginas sobre innovación en didáctica de la geografía sin referirnos a la revolución que ha supuesto para nuestra disciplina la multiplicación de los medios audiovisuales y la incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza. Si buscamos argumentos que justifiquen este cambio, podemos encontrarlos en la doble dimensión de la necesidad social y de la utilidad didáctica. La escuela que debe de atender a los avances y demandas que el mundo le plantea, se percata que estamos viviendo en un mundo de la imagen, de la publicidad, de la información y, para hacer ciudadanos responsables y críticos que vivan en este mundo multicultural, debemos de enseñar a captar los mensajes, analizarlos, deconstruirlos y obtener de ellos toda la información que puedan suministrarnos.

Si en el mundo de la imagen se ha avanzado poderosamente, desde el antiguo proyector de cuerpos opacos hasta el video y el cine actuales, más revolucionaria ha sido la introducción de los ordenadores e internet en las aulas de clase. Por un lado existe preocupación sobre el tema, como lo refleja el número creciente de publicaciones, congresos especializados, artículos y secciones de revistas. Por otro, la popularización de programas y juegos han presentado a los niños, desde edades muy tempranas, un mundo y un entorno más dinámico que el que ofrece el espacio corriente del aula, otra cosa será el valor educativo y de aprendizaje que pueden ofrecer¹⁰. De hecho, la utilización del ordenador para la realización de ejercicios de aprendizaje, muchas veces responde a un simple inventario de datos que lo único que hace es sustituir al profesor en su acción tutorial.

Más importante son los programas que presentan, como Wingeo, un conjunto de datos que pueden ser tratados, seleccionados y trabajados por el alumnado, respondiendo así a la recogida y tratamiento de la información. Sin embargo, en nuestra opinión, la aportación más importante de la microinformática y, en el momento actual, la única herramienta que puede darnos una perfecta modelización y representación de la realidad son las simulaciones y los juegos. En las revistas geográficas que incorporan referencias a este tema, existen múltiples referencias a la simulación de procesos, preferentemente físicos, y otros tipos de simulaciones. El programa DEMOS, referido al crecimiento de la población podía situarse en este grupo.

Los juegos, que alcanzan en la actualidad gran difusión, presentan ciertas ventajas respecto a los juegos de simulación de tablero, aunque, al realizarse individualmente pierden su aspecto de educadores sociales, que predominaban en los primeros, y se convierten en herramientas de aprendizaje. Entre sus ventajas están el permiten realizar cálculos mate-

10 Es interesante el trabajo realizado por el grupo ASKLEPIOS en 1994 en el que se analiza la utilización del ordenador y la contradicción que existe respecto a las disposiciones generales que encontramos en los currícula.

máticos complejos, cuidadosos y rápidos y el manipular muchas variables, lo que aproxima el juego a la realidad, pudiéndose predecir estructuras futuras, y ver lo que sucedería si una o más variables son alteradas.

Para terminar, unas líneas para acercarnos a la innovación en didáctica de la geografía desde una perspectiva española.

En 1994, MAINER¹¹ afirmaba que el horizonte de la investigación didáctica en nuestro país es bastante más prometedor que hace diez años, y de hecho, las sucesivas publicaciones y el aumento de grupos de trabajo son una manifestación de esta tendencia. Todos los resultados presentados proceden de la investigación: *Innovar ... presupone ... investigar cómo aprenden los niños y adolescentes a conocer el mundo en que viven. Averiguar qué piensan de los problemas del hambre en el mundo, del derecho a una vivienda digna, a un lugar donde disfrutar de su tiempo de ocio* (PÉREZ, RAMÍREZ Y SOUTO).

Respecto a la temática, hay que hacer notar que en todos los proyectos que apuntan en el territorio del Estado, con más o menos extensión, se incide en el tema ambiental y en el multicultural, y, un poco menos, en el de Europa y la globalización, quizás ocurre lo contrario, quedarse muchas veces en lo local sin trascender los límites del entorno.

Otro hecho importante, que también singulariza estos trabajos, es que están contruidos teniendo como eje fundamental la didáctica y los procesos de enseñanza-aprendizaje, abordándose, fundamentalmente, procedimientos y actitudes, mientras que los contenidos disciplinares pasan, muchas veces, a un segundo término. Como consecuencia, no predominan, en las publicaciones, las didácticas de la geografía¹², sino la didáctica de las ciencias sociales. Posiblemente se deba a que la mayoría de los grupos que se preocupan por la innovación tienen su origen en los movimientos de renovación pedagógica, con lo que se pone de manifiesto su vinculación intelectual que no está determinada por la geografía.

Sea como sea, lo cierto es que existe una preocupación creciente por abordar una enseñanza de calidad, que prepare para la vida y para la sociedad, y no sólo en grupos vinculados a los centros de profesores y recursos, sino también en el campo de la Universidad donde las tesis doctorales y los proyectos de investigación empiezan a cobrar relevancia. De no ser así, nos encontraríamos con la contradicción que SANDE LEMOS (1996) señala refiriéndose a Portugal, la importancia creciente que la sociedad da al lenguaje espacial y al conocimiento del espacio, y la poca profundización que el sistema educativo concede a la enseñanza-aprendizaje de la geografía.

Bibliografía

- ALONSO y TARRÍO (1991): «El medio físico y las actuaciones urbanísticas: una aproximación didáctica basada en el Plan Urbanístico de Llanes (Asturias), *Actas de las II Jornadas de Didáctica de la Geografía*, pp. 113-120.
- ASKLEPIOS (1994): «El ordenador en el área de geografía, historia y ciencias sociales (Educación Secundaria obligatoria): Del dicho al hecho en GRUPO INSULA BARATARIA (coord.) *Enseñar y aprender ciencias sociales. Algunas propuestas de modelos didácticos*, pp. 253-268.

11 La cita procede de la publicación coordinada por el GRUPO INSULA BARATARIA.

12 Entre las publicadas recientemente están la de MORENO y MARRÓN, la de CALAF, FERNÁNDEZ y MENÉNDEZ y la de SOUTO GONZÁLEZ.

- BALE, John (1996): «The Challenge of Postmodernism» en WILLIAMS, Michael *Understanding Geographical and Environmental Education*, Londres, Cassell, pp. 287-296.
- BAR-GAL, Yoram (1996): «Ideological propaganda in maps and geographical education» en SCHEE, Joop van der, SCHOENMAKER, Gerard, TRIMP, Henk, y WESTRHENEN, Hans van (edit.) *Innovation in Geographical Education*, Utrecht/Amsterdam:
- BENEJAM, P. y PAGÉS, J. (coord.) (1997): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Geografía e Historia en la Educación Secundaria*, Barcelona: ICE/HORSORI.
- BENNETT, Sharon (1996): «Discourse Analysis: A method for deconstruction» en WILLIAMS (edit.) *Understanding Geographical and Environmental Education*, Londres, Nueva York: Cassell, pp. 162-171.
- BERMINGHAM, SLATER y YANGOPOULOS (1999) «Multiple texts, alternative texts, multiple readings, alternative readings» *Teaching Geography*, pp. 160-164.
- BOSQUE, MUGURUZA, RODRÍGUEZ, SANTOS Y SUERO (1990): *demo. Un programa para la enseñanza y el estudio con ordenador del crecimiento de la población*, Madrid: ed. De la Universidad Autónoma.
- BROWAEYS, X. (1999): «Geographie, Image et Vidéo. Pour une pratique de l'audiovisuel, *L'Information Géographique*, 1, pp. 25-32.
- CALAF, SUÁREZ y MENÉNDEZ (1997): *Aprender a enseñar geografía.*, Barcelona: Oikos-Tau.
- CLARY, M. (1996): «Concepts and models for understanding our world» en SCHEE, J. van der, SCHOENMAKER, G., TRIMP, H. y WESTRHENEN, H. van *Innovation in Geographical Education*, Pp. 23-36, Amsterdam/Utrecht.
- CONVEY, A. (1996): «Achieving a european dimension in the training of Geography teachers: review and future perspective» en SCHEE, SCHOENMAKER, TRIMP y WESTRHENEN, *Innovation in Geographical Education*, pp. 211-217, Utrecht/Amsterdam.
- CROFTS, Roger (1999): «Geography Matters for the Environment of the twenty-first Century» *Geography*, 84 (4) pp. 345-353.
- DOLLFUS, O., GRATALOUP, Ch., LÉVY, J. (1999): «Trois ou quatre choses que la mondialisation dit à la Géographie», *L'Espace Géographique*, XXVIII, 1, pp. 1-11.
- EDWARDS, G. (1996): «Alternative Speculations on Geographical Futures», *Geography*, 81(3), pp. 217-224.
- ELLIS (1991): *Teaching and Learning. Elementary Social-Studies*, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- ESSOMBO, M. Àngel (coord.) (1999): *Construir la escuela intercultural*, Barcelona: Graó.
- ESTÉBANEZ, J. (1996): «La Geografía hoy, un reto educativo en el marco de la reforma educativa» en *Actas de las III Jornadas de Didáctica de la Geografía*, pp. 15-29.
- ESTÉBANEZ, J. (1995): «Globalización económica y enseñanza de la Geografía» en *Didáctica Universitaria*, Sevilla, Universidad de Sevilla, pp. 113-145.
- ESTEBARANZ GARCÍA, A. (1994): *Didáctica e innovación curricular*, Sevilla: Universidad de Sevilla.
- EVERSON, J. (1973): «Fieldwork in school geography» en WALFORD (ed.) *New Directions in Geography Teaching*, Longman, pp. 107-114.
- FISHER, S. and HICKS, D. (1985): *World Studies 8-13*, Edimburgo- New Yorkm Oliver & Boyd.

- GARCÍA ALBÁ, Jesús (1999): *El Trabajo de Campo en la Educación Primaria. Situación en Asturias*, Oviedo: Universidad de Oviedo.
- GARCÍA RUIZ, A.I. (coord.) (1993): *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria*, Sevilla, Algaída edit.
- GARCÍA RUIZ, Antonio L. (1997): «El proceso de desarrollo de los Itinerarios Geográficos» *Didáctica Geográfica*, 2, pp. 3-9.
- GARCÍA SELGAS, F. y MONLEÓN, José B. (1999): *Retos de la postmodernidad. Ciencias Sociales y Humanas*, Madrid, Editorial Trotta.
- GOULD (1963): «Man against his environment: a game theoretic framework» *Annals of the Association of American Geographers*, setiembre, pp. 290-297.
- GRATALOUP, Ch. (1999): «Representar-penser un Monde mondialisé», *L'Espace Géographique*, XXVIII, 1, pp. 13-24.
- GRENAYER (1981): «The impact of the Industrial Revolution on an english city» en WALFORD *Singpost ofr Geography Teaching*, pp. Londres: Longman.
- GRISELIN, M. Et ORMAUX, S. (1997): «La Géographie au risque du multimedia», *L'Information Géographique*, 61, pp. 206-214.
- HART, Cl. y THOMAS, T (1986): «Framework fieldwork» en BOARDMAN (ed.) *Handbook for Geography Teachers*, Sheffield: The Geographical Association.
- HART, Clive and THOMAS, Tony (1986): «Framework Fieldwork» en BOARDMAN (edit.) *Handbook for Geography Teachers*, Sheffield, The Geographical Association.
- HAUBRICH, H. (1996): «International understanding and cooperation through geographical education» en SCHEE, SCHOENMAKER, TRIMP y WESTRHENEN *Innovation in Geographical Education*, pp. 219-234, Utrecht/Amsterdam.
- HENNINGS, W. (1998): «Fächerübergreifender Unterricht und die Identität der Geographie», *Geographie und ihre Didaktik*, 2, 26, pp. 57-68.
- HICKS, D. (1994): *Educating for the Future: A Practical Classroom Guide*, Goldaming: World Wide Fund for Nature UK.
- HICKS, D. (1998): «A Geography for the future» *Teaching Geography*, pp. 168-173.
- HUCKLE, J. (1983): «Environmental Education» en HUCKLE, J. (edit.) *Geographical Education. Reflection and Action*, pp. 99-111.
- HUCKLE, John (ed.) (1983): *Geographical education. Reflections and action*, Oxford: Oxford University Press.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ (1988): «El paradigma ATI en la investigación sobre diferencias individuales. Innovación escolar y resultados educativos», *Revista de Educación*, 286, pp. 209-220.
- KITCHEN, Rob (1999): «Creating an awareness of others», *Geography*, 84,1, pp. 45-54.
- MALHEIRO DIAS, María Manuela (1995): «Novas tendências no ensino da Geografia» en *Actas do II Congresso da Geografia portuguesa*, pp. 635-637.
- MARRÓN GAITE, M^a J. (1991): «Desarrollo de actitudes positivas hacia el medio ambiente a través de un juego de simulación» *actas de las II Jornadas de Didáctica de la Geografía*, pp. 163-168, Burgos.
- MARRÓN GAITE, M^a J. (1998): «Quien contamina pierde», *Apogeo*, 15-16 pp. 11-17.
- MENÉNDEZ, Emilio (2000): «Innovación, mitos y realidad» *El País*, 12-IV.
- MERENNE-SCHOUMAKER (1988): «La micro-informatique et l'enseignement de la Géographie: Les leçons des expériences anglaises, neerlandaises et belges», *Revue de Héographie de Lyn*, 63, 2-3, pp. 23-29.

- MORAGUES i CORNAÓ y ALUJA i MIRÓ (1987): *La Indústria química del Camp de Tarragona. Exercici de simulació*, Tarragona.
- MORENO JIMENES, A, y MARRÓN GAITE, M^a Jesús (edit.) (1995): *Enseñar Geografía. De la teoría a la practica*, Madrid, Síntesis.
- ORTEGA VALCÁRCEL, José (2000): *Los horizontes de la Geografía. Teoría de la Geografía*, Barcelona, Ariel.
- PALMER, Joy A. (1998): *Environmental Education in the 21st. Century. Theory, practice, progress and promise*, Londres, Routledge.
- PÉREZ ESTEVE, RAMÍREZ MARTÍNEZ y SOUTO GONZÁLEZ (1997): *¿Cómo abordar los problemas ambientales y sociales desde el aula?*, Valencia: Nau Llibres.
- PINILLOS DÍAZ, José Luis (1995): «La Mentalidad Postmoderna» en *Acto de Investidura como Doctor Honoris causa*, Oviedo.
- PIÑEIRO PELETEIRO (1994): «Los juegos de simulación en la educación ambiental» en HERNÁNDEZ ABENZA y JIMÉNEZ GÓMEZ (coord.) *La didáctica de las ciencias experimentales a debate*, pp. 302-307, Murcia: Universidad de Murcia.
- PLAZA ESCUDERO, L. De la (1996): «Programas informáticos de Geografía del MEC» *Didáctica Geográfica*, 1. 2^a época, pp. 75-81.
- RYNNE, E. (1998): «Utilitarian approaches to fieldwork» *Geography*, 83 (3) pp. 205-213.
- SANDE LEMOS, E. (1996): «Discurso de apertura do X Encontro Nacionalde Profesores de Geografia» *Apogeo*, 15-16, pp. 99-102.
- SANTOS, M. (1988): «reflexions sur le rôle de la Géographie dans la période technico-scientifique», *Cahiers de Géographie du Québec*, vol. 32, 87, pp. 313-319.
- SCHWAN, Thorsten (2000): «Einstellungen und Einschätzungen von Realschülern zur Europäischen Integration», *Geographie und ihre Didaktik*, 28,1, pp. 1-15.
- SOUTO GONZÁLEZ (1998): *Didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*, Barcelona: Serbal.
- STEINER, Miriam M. (1996): «Matching practice and vision: Evaluating Global Education» en WILLIAMS (edit.) *Understanding Geographical and Environment Education*, Londres, Nueva York: Cassell, pp. 196-219.
- STONJEK, D. (2000): «Rückblick auf den Geographentag Hamburg 1999», *Geographie und ihre Didaktik*, 2, 28, pp. 104-105.
- VAN CLEAF (1991): *Action in Elementary Social Studies*, Londres: Prentice-Hall International.
- VV.AA. (1999): «La mondialisation», *L'Espace Géographique*, XXVIII, 1, pp. 36-48.
- WADDINGTON, S. (1999): «Raising awareness of EU membership» *Teaching Geography*, pp. 72-77.
- WALFORD, Rex (edit.) (1985): *Geographical Education for a multicultural Society*, Sheffield: The Geographical Association.