

25

Manuales Docentes
Grado en Educación Primaria

Ramón Díaz Hernández

Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. Curso de adaptación



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
Vicerrectorado de Profesorado
y Planificación Académica

2013

Manuales Docentes Grado en Educación Primaria
25 • *Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales. Curso de adaptación*

© del texto:

Ramón Díaz Hernández

© de la edición:

Vicerrectorado de Ordenación Académica
y Espacio Europeo de Educación Superior
UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

Primera edición, 2013

Diseño y maquetación:

Servicio de Publicaciones y Difusión Científica
UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

Impreso en España. *Printed in Spain*

Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático.

Creo que, antes de que se produzca el verdadero aprendizaje, el estudiante debe tener cierto anhelo de la verdad, cierto fuego en su corazón. El auténtico estudiante arde por saber. Reconoce o percibe en el profesor a una persona que se ha acercado más que él o ella a la verdad. Desea hasta tal punto la verdad encarnada en el profesor que está dispuesto a quemar su yo anterior para alcanzarla. Por su parte, el profesor reconoce y alienta el fuego en el estudiante, y reacciona a él ardiendo con una luz más intensa. De esta forma se elevan a una esfera superior, por así decirlo.

J. M. Coetzee en *Verano* (p. 162-163, 2012)

Índice

PRESENTACIÓN	11
INTRODUCCIÓN DE LA ASIGNATURA	13
UNIDAD DE APRENDIZAJE 1. LAS CIENCIAS SOCIALES Y SU CONTRIBUCIÓN A LA EDUCACIÓN EN VALORES EN UNA SOCIEDAD MULTICULTURAL	15
PRESENTACIÓN	17
OBJETIVOS	20
ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS	21
EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS	21
1. Migraciones internacionales contemporáneas: desajustes y ajustes sociodemográficos	21
1.1. La inmigración en los Estados Unidos de América	24
1.2. La inmigración en Europa	27
1.3. La inmigración en España	31
1.3.1 Inversión migratoria y población inmigrada en tiempos de crisis	38
2. Cultura e identidad. Diversidad social y cultural	39
2.1. Introducción. La sociedad occidental: el tránsito de la modernidad a la postmodernidad	39
2.2. Debate sobre la pluralidad cultural e identitaria	41
2.3. Hacia el mestizaje cultural	43
3. Concepto de multiculturalidad: origen y desarrollo	44
3.1. Introducción: carácter polisémico de la multiculturalidad	44
3.2. Multiculturalidad e interculturalidad	45
3.3. Relación entre multiculturalismo e interculturalidad	48
3.4. La gestión de la multiculturalidad: diversas alternativas	49
4. Multiculturalidad y educación	49
4.1. Las escuelas y aulas multiculturales: problemática y características	53

4.2. La interculturalidad que debería desarrollarse en la escuela	54
4.3. El trabajo cooperativo como modelo integrador	56
ACTIVIDADES.....	58
BIBLIOGRAFÍA	59
EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN	62
SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN	64
MATERIAL COMPLEMENTARIO	65
GLOSARIO.....	66
UNIDAD DE APRENDIZAJE 2. LOS PROCEDIMIENTOS EN GEOGRAFÍA (I)	69
PRESENTACIÓN.....	71
OBJETIVOS.....	72
ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS.....	73
EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS	74
1. Los procedimientos generales en Geografía.....	74
2. El espacio geográfico: la dimensión espacial	76
2.1. Introducción.....	76
2.2. El espacio geográfico.....	77
2.3. El hecho geográfico y la espacialidad.....	79
2.4. El espacio social.....	79
2.5. Espacio geográfico, territorio y territorialidad.....	80
3. La enseñanza y el aprendizaje del espacio.....	83
3.1. Los momentos históricos de la enseñanza de la Geografía.....	83
3.2. Tradición y renovación en la enseñanza de la Geografía	85
3.3. Enseñanza Innovadora de la Geografía.....	87
3.4. Observación directa: el trabajo de campo.....	90
3.5. Observación indirecta: la cartografía... ..	90
4. Los procedimientos específicos de la geografía: las habilidades cartográficas.....	91
4.1. Modelos de secuenciación de habilidades cartográficas.....	92
4.2. Las habilidades cartográficas y las diferentes funciones de los mapas.....	94
4.3. La secuenciación de las habilidades cartográficas	94
4.4. Conclusiones	96
ACTIVIDADES.....	98
BIBLIOGRAFÍA	99
EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN	102
SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN	104
MATERIAL COMPLEMENTARIO	105
GLOSARIO.....	108

UNIDAD DE APRENDIZAJE 3. LOS PROCEDIMIENTOS EN GEOGRAFÍA (II)	111
PRESENTACIÓN	113
OBJETIVOS	114
ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS	115
EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS	116
1. El trabajo de campo	116
1.1. El estudio del entorno como eje didáctico de la Geografía en Primaria	116
1.2. La enseñanza del medio local	119
2. Actividades en el entorno de la escuela	120
2.1. Valor educativo de las actividades fuera del aula	121
2.2. Preparación previa de las actividades	121
2.3. Objetivos de desarrollo en el trabajo de campo	123
2.4. Aspectos organizativos y administrativos	124
3. Lectura y análisis del paisaje	125
3.1. ¿Qué se entiende por paisaje?	125
3.2. Orientaciones sobre actividades en el paisaje	127
4. El espacio en la educación primaria	131
4.1. Proceso gradual en el aprendizaje del espacio	132
4.2. Los problemas de percepción	132
ACTIVIDADES	134
BIBLIOGRAFÍA	135
EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN	137
SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN	138
MATERIALES COMPLEMENTARIOS	139
GLOSARIO	142
 UNIDAD DE APRENDIZAJE 4. LA PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN GEOGRAFÍA	 145
PRESENTACIÓN	147
OBJETIVOS	148
ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS	149
EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS	149
1. Introducción: la programación en el sistema educativo	149
2. Criterios generales	150
2.1. Marco jurídico de la programación	150
2.2. La programación de aula	151
2.3. Estructura general de la programación y pautas para su elaboración	152
2.4. La programación general y mínima de la enseñanza y las competencias básicas	155
2.5. Programación de una unidad didáctica	158

3. Estrategias de enseñanza y aprendizaje	161
3.1. La incesante búsqueda de la motivación.....	161
3.2. Estrategias didácticas expositivas y de indagación.....	163
3.3. La escuela activa	164
3.4. La enseñanza abierta y colaborativa	164
ACTIVIDADES.....	165
BIBLIOGRAFÍA	166
EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN	169
SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN	170
MATERIALES COMPLEMENTARIOS	171
GLOSARIO.....	172

Presentación

Hace mil años se fundaron las primeras universidades en Europa y algunas de ellas aún perduran, demostrando su capacidad de pervivencia y adaptación a lo largo del tiempo. La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, sin embargo, no es una institución de enseñanza superior que hunda sus raíces en el Medievo. Desde su creación en 1989, la ULPGC se ha convertido en una universidad pública consolidada, en cuyas aulas se pueden estudiar todas las grandes áreas del saber, como muestra la amplia oferta académica de títulos de grado, posgrado y doctorado.

La relativa juventud de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria le ha permitido avanzar con paso decidido en la implantación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Mientras otras universidades españolas con mayor tradición aún no han hecho más que tímidos avances en la incorporación de las TIC como apoyo a la enseñanza presencial, nuestra Universidad, desde hace ya varios años, no sólo ha apostado por su utilización, sino que incluso, ha sabido aprovechar estos progresos tecnológicos para ofertar algunas enseñanzas en modo no presencial.

El resultado es ya bien conocido por los cientos de estudiantes, tanto nacionales como extranjeros, que están cursando algunas de las titulaciones oficiales que la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria oferta a través de su Estructura de Teleformación. En la actualidad, la ULPGC oferta titulaciones oficiales en la modalidad no presencial, que han permitido acercar nuestra Universidad a aquellos estudiantes que, por razones geográficas o por falta de disponibilidad horaria, no pueden acercarse de forma presencial a nuestras aulas. Paralelamente, se ha ido incrementando la oferta de estudios de posgrado y los títulos propios, también en la modalidad de enseñanza no presencial.

A pesar de los avances tecnológicos en el acceso a la información por parte de los estudiantes, somos conscientes de que los manuales y las guías docentes constituyen una pieza clave en el sistema de enseñanza universitaria no presencial. Nuestra Universidad ha sabido apostar por la edición de estos materiales didácticos, realizados por los expertos universitarios que imparten estas materias en el Campus Virtual de la ULPGC. No quiero dejar pasar la oportunidad para agradecer a sus autores la profesionalidad y el empeño que han puesto en la realización de estas obras.

Nadie puede asegurar cuántas de las universidades actuales pervivirán, no ya dentro de mil años, sino siquiera dentro de unas decenas de años. Pero no me cabe la menor duda de que, en el inmediato futuro que nos aguarda, aquellas instituciones universitarias que no sepan

rentabilizar la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, pueden comprometer seriamente su desarrollo inmediato. En este sentido, desde la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, podemos sentirnos satisfechos por el trabajo realizado hasta la fecha, aunque somos conscientes de que el camino por recorrer en los próximos años es prometedor.

José Regidor García

RECTOR

Introducción de la asignatura

PRESENTACIÓN

El presente manual consta de cuatro unidades de aprendizaje que tienen por finalidad la formación académica y humanística en la *Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales (Geografía)*, materia que está incorporada en los planes de estudio del grado de enseñanza no presencial de Maestro Especialista en Educación Primaria de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Igualmente, es un referente que pretende contribuir a la formación en la enseñanza y aprendizaje del área del *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural* también presente en el currículo de la Educación Primaria.

Los contenidos que encierran este manual tratan lógicamente aspectos didácticos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de materias que tienen que ver con las Ciencias Sociales (especialmente con la Geografía), cuyos contenidos científicos ya conoce o está a punto de conocer el futuro maestro de Educación Primaria porque así consta en su trayectoria académica y en su currículo profesional.

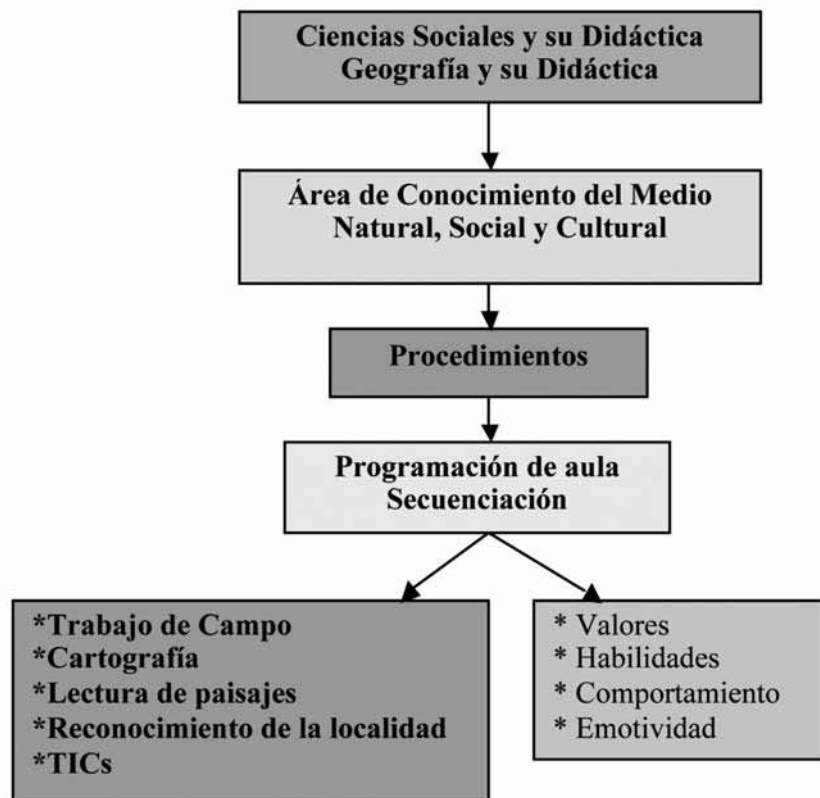
La primera unidad de aprendizaje enmarca de forma general el contexto cambiante y multicultural que envuelve a la escuela y el papel que le corresponde desempeñar a la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Geografía en su comprensión. Se destaca la contribución que estas materias hacen a la educación en valores, adquisición de habilidades y comportamientos en una sociedad cada vez más diversa y plural. Las unidades de aprendizaje segunda y tercera versan sobre los procedimientos más empleados en la enseñanza de la Geografía como son el trabajo de campo, reconocimiento del paisaje, uso de la cartografía y de las nuevas tecnologías de la comunicación e información. Y, finalmente, la cuarta unidad de aprendizaje se centra en la programación de aula y la secuenciación de las enseñanzas responsables del *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural*.

Es de resaltar que, como no podía ser de otra manera, el manual se presenta dentro del contexto científico y didáctico definido por la nueva concepción de las Ciencias Sociales como área de trabajo escolar implantada en el sistema educativo español por la Ley General de Educación de 1970. La legislación posterior (LOGSE, LODE, LOCE y LOU) ha implementado e introducido mejoras en aquella definición, pero también la *Didáctica General* y la *Didáctica de las Ciencias Sociales* son disciplinas que han evolucionado muchísimo en los últimos años para convertirse finalmente en materias que facilitan la enseñanza y aprendizaje del conocimiento científico y su transformación/reelaboración en conocimiento social escolar a través del proceso conocido por ‘transposición didáctica’.

OBJETIVOS

- Comprender los principios básicos de las Ciencias Sociales.
- Conocer el currículo escolar de las Ciencias Sociales.
- Integrar el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural.
- Conocer los procedimientos básicos para la enseñanza y el aprendizaje del *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural*
- Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico.
- Aproximar al alumno al concepto de multiculturalidad y sus orígenes y analizar su problemática en el contexto educativo del aula.
- Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos.
- Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS



Las Ciencias Sociales y su contribución a la Educación en valores en una sociedad multicultural

1

Unidad
de Aprendizaje

Extracto de *Piedra de Sol*, poema de **Octavio Paz (1918-1998)**

*... para que pueda ser he de ser otro,
salir de mí, buscarme entre los otros,
los otros que no son si yo no existo,
los otros que me dan plena existencia,
no soy, no hay yo, siempre somos
nosotros, muestra tu rostro al fin
para que vea mi cara verdadera, la del otro,
mi cara de nosotros siempre todos,*

...

PRESENTACIÓN

La población extranjera residiendo en España se elevó a 5,73 millones de personas según el Padrón de Habitantes de 2011, lo que supone una relación de 12 foráneos por cada cien nativos españoles. Ese hecho ha determinado el que la escolarización de niños extranjeros en la Enseñanza Primaria se haya duplicado en menos de una década como muestra el cuadro 1. Un panorama así era impensable hace tan sólo dos décadas. La inmigración ha añadido más diversidad a la que ya había antes. Ese fenómeno incide poderosamente en la enseñanza de las Ciencias Sociales tanto en la metodología como en los contenidos y hace necesario una comprensión global del nuevo contexto social.

La globalización impulsa, sin duda, la movilidad de mercancías, información, valores, servicios y personas que propician la diversidad¹. Pero al mismo tiempo esa misma tendencia actúa imponiendo una homogeneización de los hábitos y las costumbres. Las pulsiones entre globalización, desglobalización y antiglobalización determinan situaciones complejas. Por consiguiente, las cuestiones que tienen que ver con migraciones, multiculturalidad, interculturalidad, ciudadanía y, en general, con las relaciones entre realidades sociales diferentes son extremadamente difíciles y problemáticas, sobre todo en tiempos de crisis y de cambio, aunque es verdad que sin ellas sería imposible entender el momento actual.

En esta primera unidad de aprendizaje se abordan estos fenómenos desde el punto de vista de las Ciencias Sociales y la impartición de sus valores, pero también desde la reflexión y el análisis crítico de la razón problemática. Se trata de trabajar estas nuevas realidades con perspectivas innovadoras mediante el ejercicio del análisis crítico acorde con las exigencias del presente en donde, además de examinar las verdades recibidas, se analiza su propia condición (modificacional) y constitución (histórica) y desvela su configuración y tendencias futuras. Problematismo, crisis, mutabilidad y cambio son elementos inherentes a la naturaleza histórica de la vida del hombre. En este sentido debemos admitir los vínculos que se establecen entre problematismo de lo real, reflexión filosófica, y la complementación entre ciencias humanas, razón y narración, duda y certeza.

1 Con el enorme impacto de la denominada “globalización” o “mundialización” de la economía, y la poderosa influencia de los avances tecnológicos, especialmente en el plano de las comunicaciones, la noción de diversidad cultural vuelve a ser asunto de polémicos debates.

Cuadro 1. Evolución del alumnado extranjero en la Enseñanza Primaria

	Curso 2002/2003	Curso 2009/2010	Variación absoluta	Variación relativa
Nº. de alumnos extranjeros escolarizados en España	132.453	296.327	163.874	123,7%

Fuente: Ministerio de Educación del Gobierno de España

En primer lugar, hay que tratar las concepciones esenciales acerca de la multiculturalidad (sus causas y consecuencias) lo que supone una tarea nada fácil por diversas razones, entre las que destacamos la pluralidad y la necesaria reconversión y actualización de los conceptos que afectan a las Ciencias Sociales. Y, en segundo lugar, la diversidad de factores que concurren en la definición de ésta, como son la globalización, la inmigración, la integración, la ciudadanía, la cultura, los estereotipos, los procesos interculturales, la cuestión lingüística o la diversidad que obligan a un estudio pluridisciplinar (demográfico, antropológico, político, sociológico, territorial, económico, educativo, etc.), que permita abarcar con rigurosidad el análisis y la reflexión acerca de esta realidad compleja y emergente sobre la que se está construyendo el futuro (Plata *et al.*, 2007).

La multiculturalidad, si bien no es un fenómeno nuevo, es cierto que adquiere actualmente matices propios en el desarrollo e implicaciones que conlleva en el contexto de un mundo globalizado. Por otro lado, es innegable que ha generado la reaparición de actitudes, comportamientos e ideas que se creían ilusoriamente superadas por el propio desarrollo de las sociedades democráticas. Por su delicada naturaleza es indiscutible que debe formar parte, en un grado elevado y significativo, de las preocupaciones propias de las Ciencias Sociales y de su enseñanza. Las particularidades e incidencias de los procesos multiculturales en la sociedad actual comportan una comprensión adecuada de todo ello para contribuir a afrontarla de una manera adecuada como corresponde a una sociedad democrática, sin fobias y abierta a las diversas aportaciones culturales de las diferentes tradiciones que alberga la humanidad (figura 1).

Las Ciencias Sociales tienen que constatar el hecho de que más allá de las grandes coincidencias que nos unen, cada ser humano, etnia, nación o país es distinto a los demás, tiene componentes que lo distinguen de los otros, y lo hacen único. Pero, además, resulta innegable que las migraciones provocadas por el trasvase de mano de obra constituyen un fenómeno que se ha reiterado cíclicamente a lo largo de la historia, observándose que los países actualmente receptores también han exportado población a otras regiones en pasadas épocas: p. e. en la etapa de la expansión colonial europea a consecuencia de intereses políticos, geoestratégicos y económicos de los Estados. En otros casos, los transvases humanos se han producido por los mismos motivos (fundamentalmente por abismales diferencias socioeconómicas) que en la actualidad fuerzan la salida de personas desde países pobres a países ricos.

Hay que reconocer que el incremento de población como consecuencia de la llegada de inmigrantes provoca, entre otros cambios, un aumento de las demandas al Estado en relación a servicios como educación, sanidad, vivienda, asistencia social, etc. Pero, también es cierto que

esa población autóctona llega ya formada a los países de destino, genera riqueza y es la base que garantizará, entre otras ventajas, la productividad nacional y las pensiones de la actual población activa al paliar el envejecimiento progresivo de las sociedades afectadas por la entrada de estas personas mayoritariamente jóvenes procedentes de otros lugares geográficos. Por otra parte, hay que resaltar que desde hace unas décadas se ha detectado una baja tasa de fertilidad en Europa en relación a otras regiones del planeta. Se puede constatar estadísticamente que en numerosas naciones europeas como España, Italia, Suecia, Alemania o Grecia, la tasa de fertilidad se ha reducido a un 1,4% por mujer o menos, según la Organización Mundial de la Salud (Eurostat, 2011).

En las naciones acogientes se observa con recelo el que los inmigrantes traen consigo sus costumbres, culturas, etc. de origen y que estén dispuestas a conservarlas como elementos identificadores de su idiosincrasia pues están tan arraigadas en esas personas como la población receptora a las suyas propias. Surge así en ciertos ámbitos sociales reducidos un nacionalismo intolerante que se manifiesta en expresiones de xenofobia, racismo y odio a lo diferente, especialmente cuando se dirige hacia personas pobres. Pero ¿acaso la cultura de estos últimos no es el bagaje de otras muchas procedentes de pueblos diferentes, que las intercambiaron y fusionaron produciendo periodos donde se fraguaron nuevas síntesis culturales? ¿se puede afirmar que las culturas tienen una naturaleza autárquica, como si se hubiesen desarrollado en un proceso impenetrable a la contaminación y aportaciones de otros? Es innegable que no ha sido así, sino que las actuales culturas son el fruto de la mezcla de diferentes aportaciones culturales surgidas en espacios geográficos diferentes que confluyeron por diversas circunstancias históricas (Plata *et al.*, 2007).

La inversión migratoria ha transformado a España hasta la crisis de 2008. De un país que hasta hace poco tiempo era un emisor neto de emigrantes ha pasado a ser una de las naciones europeas con mayor número de inmigrantes internacionales (figura 2). Esa inversión, la rapidez con que se ha producido y sobre todo sus consecuencias perceptibles en la realidad española, en su sociedad, en su territorio, en su cultura y en su geografía económica, nos reconfigura e identifica como pueblo multicultural. Realmente ya lo éramos con anterioridad a este fenómeno. Lo que se presenta como algo claro a simple vista es que los procesos sociales, políticos y económicos han ido articulando en nuestro país un complejo espacio plural en donde la conflictividad potencial, los efectos de la crisis global y la consiguiente problematización de la convivencia requieren de herramientas de análisis, testimonios y datos para la interpretación y estudio de las actuaciones relacionadas con la emigración, el multiculturalismo y la interculturalidad teniendo siempre como telón de fondo los valores cívicos inspirados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 10 de diciembre de 1948, aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas. La enseñanza en valores de las Ciencias Sociales y la nueva pluralidad escolar no pueden actuar de espaldas a esa realidad ante la cual hacemos una propuesta que se basa en la necesidad de responder a estas exigencias.

Para abordar estos aspectos en esta unidad de aprendizaje se desarrollarán los siguientes apartados: el apartado 1º se centra en la reflexión acerca de las migraciones y sus principales repercusiones en la conformación de la sociedad actual. El apartado 2º examina el concepto de multiculturalidad y cuáles son algunos de sus principales indicadores. El apartado 3º se centra

en cómo está afectando y puede afectar en el futuro del mundo la multiculturalidad en la organización y desarrollo de la sociedad. El apartado 4º, muestra cómo afecta a la educación y la enseñanza la evidente perspectiva de diversificación cultural *in crescendo* de la sociedad. Y, finalmente, se propone una relación de ejercicios o tareas que ayuden a introducirse en la temática de este capítulo de una manera reflexiva y, al mismo tiempo, la posibilidad de profundizar en algunos de los aspectos estudiados.

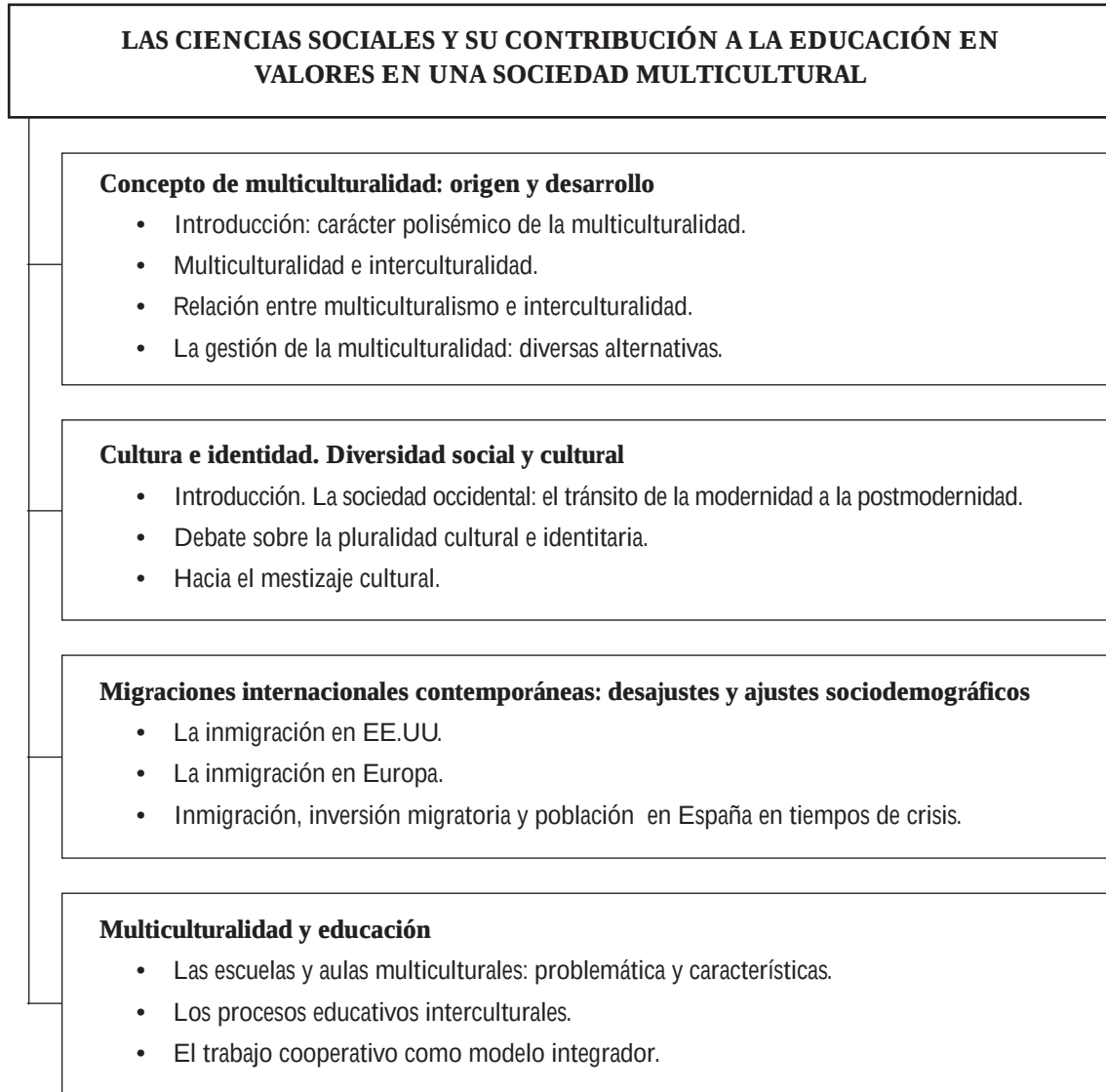
OBJETIVOS

Los objetivos didácticos correspondientes a este módulo se han planteado de la siguiente manera:

- Aproximar al alumno al concepto de multiculturalidad y sus orígenes, desarrollando los marcos teóricos pertinentes.
- Comprender los procesos de construcción de la identidad de la sociedad intercultural.
- Analizar la problemática de la educación ante la realidad multicultural presente en las aulas.
- Trabajar las competencias 4º y 5º de la asignatura; la 4º del grado; las 4º y 5º de las nucleares y las 5º y 6º de los resultados de aprendizaje.²

2 4) Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico. 5) Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos. 4º Asumir de manera ética la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación para la salud y la educación democrática para una ciudadanía activa, crítica y responsable. 4) Comprometerse activamente en el desarrollo de prácticas profesionales respetuosas con los derechos humanos así como con las normas éticas propias de su ámbito profesional para generar confianza en los beneficiarios de su profesión y obtener la legitimidad y la autoridad que la sociedad le reconoce. 4) Participar activamente en la integración multicultural que favorezca el pleno desarrollo humano, la convivencia y la justicia social. 5). Incorporar los principios democráticos y ciudadanos en la planificación didáctica 6) Saber aplicar el pensamiento crítico en el análisis de los procesos sociales.

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS



EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

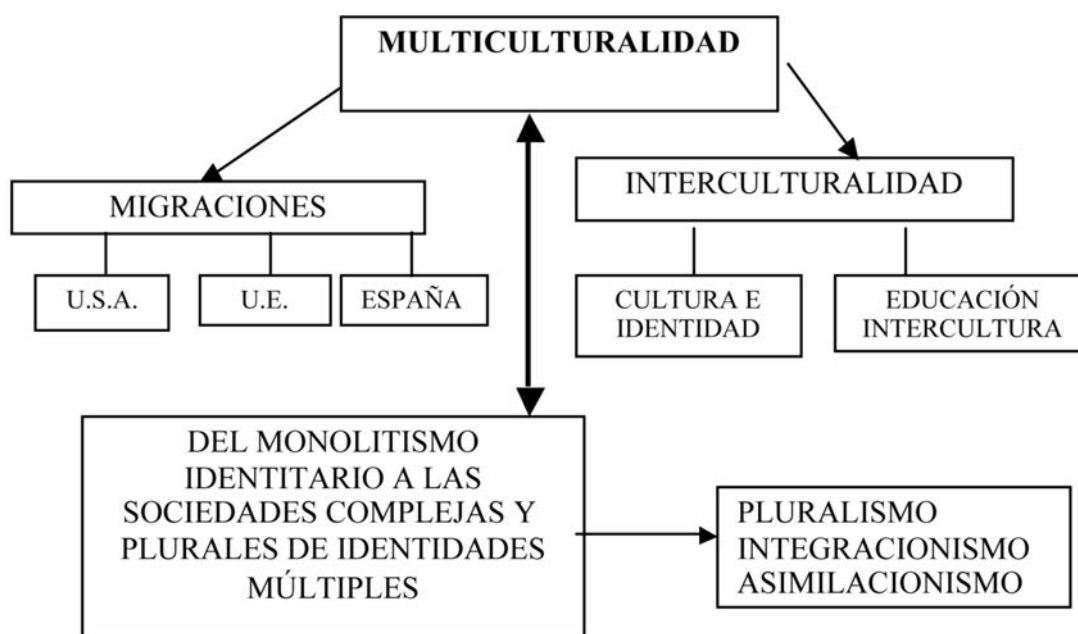
1. MIGRACIONES INTERNACIONALES CONTEMPORÁNEAS: DESAJUSTES Y AJUSTES SOCIODEMOGRÁFICOS

Las migraciones constituyen una de las principales manifestaciones de la movilidad humana y una realidad tan antigua como la humanidad. En todos los tiempos los hombres han estado moviéndose de un sitio para otro y nuestra historia como especie es el relato de unos seres que se han trasladado incesantemente y se siguen moviendo, cada vez más. La especie humana es sin duda la de mayor movilidad en la medida en que se ha extendido por toda la faz de la Tierra. Cada especie, vegetal o animal, vive adaptada a su correspondiente ecosistema, pero el ser humano se ha instalado en las llanuras, bosques y desiertos, en las estepas, polos y selvas, en la tundra, la sabana y las costas, en suma, ha poblado las islas y los continentes de toda la

Tierra. Este hecho se debe a la extrema adaptabilidad del ser humano, adaptabilidad que no sólo es de origen genético sino también cultural y tecnológico, junto con el aprendizaje situacional transmitido de generación en generación.

Por consiguiente, los desplazamientos de población en la historia de la humanidad han sido constantes a partir de los cambios económicos. Desde que el hombre comenzó a realizar actividades como la caza primero y la ganadería después, el desplazamiento geográfico fue algo reiterado para determinados pueblos que basaban su sistema de vida en estas actividades. En muchas ocasiones, los pueblos ganaderos invadieron zonas geográficas de otras civilizaciones que luego fueron dominadas y en las cuales se asentaron de manera fija en determinados territorios en base al modo de obtención de sus medios de subsistencia que ya no requerían el desplazamiento constante de la población, como fue la agricultura. Precisamente esto llevó en ciertos periodos de la historia a un enfrentamiento entre las poblaciones migrantes (nómadas) y aquellas otras sedentarias,

Figura 1. Multiculturalidad, Interculturalidad, Migraciones e Identidad



que residían de forma permanente en un territorio determinado. Ahora bien, cuando se empieza a hablar verdaderamente de migraciones en su acepción más moderna es a partir de la constitución de los Estados nacionales cuando se instalan ciudadanos de un Estado en otro distinto al de origen durante un cierto tiempo o para asentarse en él definitivamente (Siguan, 1998).

También habría que resaltar que podemos encontrar migraciones laborales como las producidas a consecuencia de la llamada Revolución Industrial en el S. XIX, que se consideran como los antecedentes directos de las actuales. Es a partir del final de la IIª Guerra Mundial (1941-1945) cuando se empiezan a originar desplazamientos del sur al norte de Europa durante el periodo de la reconstrucción postbélica. Tendríamos que destacar en esta misma etapa el caso de Inglaterra, que representa un fenómeno particular de migración resultado de la progresiva

desaparición del Imperio, que mueve hacia la antigua metrópoli a gran cantidad de residentes de las antiguas colonias. De esta manera, países que habían sido generadores de emigración se convertirían a partir de este momento en receptores de emigrantes, produciéndose una inversión de dichos procesos. Por lo tanto, la emigración y la inmigración han sido protagonizadas de manera alternada tanto por unos como por otros, según los contextos sociohistóricos en que nos detengamos.

Figura 2. Salida del primer contingente de trabajadores españoles desde Madrid hacia Bélgica en 1957

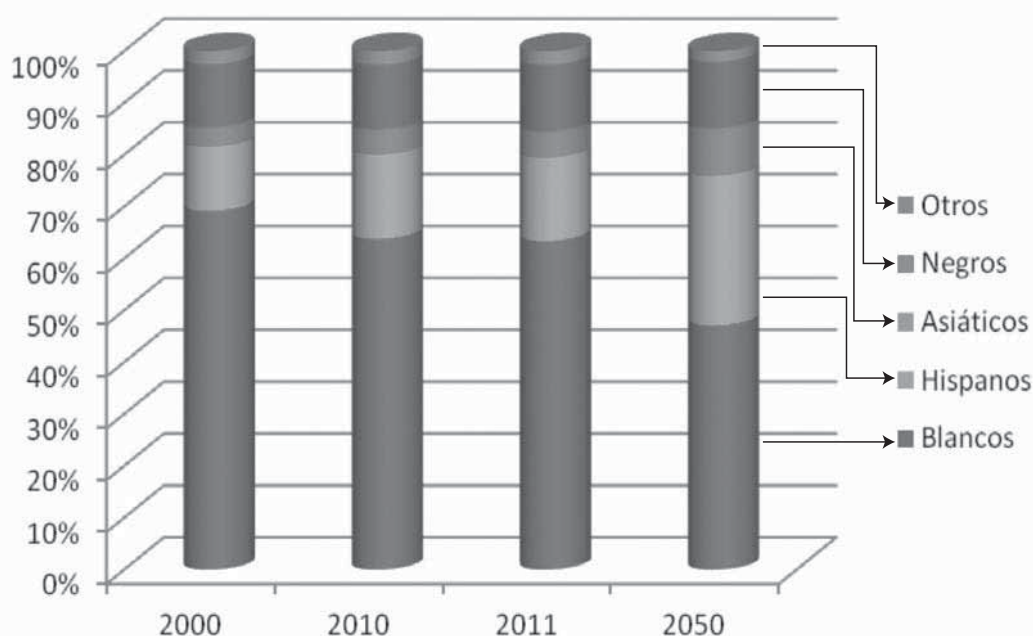


Fuente: M. Iglesias (EFE)

La principal consecuencia de la inmigración es la contradicción dialéctica que se establece entre la cultura y los valores tradicionales de la sociedad de acogida, frecuentemente cohesionada por su homogeneidad y uniformidad, y la diversidad emergente que se produce con la llegada de los acogidos. La síntesis de esta contradicción suele generar una sociedad multicultural, donde las relaciones entre sus miembros y grupos están fundamentadas en los principios de la interculturalidad.

La extensión de los transportes a nivel global, el aumento relativo de la seguridad en los traslados y las mayores facilidades para viajar hacen que, en la actualidad, los datos muestren claramente una tendencia expansiva de la movilidad poblacional. Las cifras de hace cuatro décadas se han duplicado a nivel mundial, constatándose en la actualidad una movilidad de más de 200 millones de personas migrantes que se desplazan a todos los niveles cada año. Las migraciones intrarregionales son muy poderosas en aquellos países que experimentan una fuerte expansión urbana.

La movilidad internacional nos sitúa en la pista de los cambios que se irán agregando en el futuro marcado por la potenciación de este tipo de dinámica, que cuestiona el sistema imperante en las sociedades receptoras y que no tendrán más opción que la de establecer nuevas fórmulas políticas, económicas, sociales y culturales en las cuales basar la convivencia, compartir valores cívicos y solucionar pacífica y concertadamente los problemas de adaptación de las personas con orígenes étnicos, lingüísticos y religiosos diferentes a los de la población autóctona.

Figura 3. Crecimiento de la población de Estados Unidos y composición por etnias (%)

Fuente: Pew Research. Census of The United States.

Los motivos que provocan la inmigración en el momento actual son complejos y tienen relación con el contexto personal, económico, social y político originario. En su inmensa mayoría los movimientos migratorios internacionales se deben a diferencias socioeconómicas abismales entre países pobres con exceso de mano de obra y con mercados laborales poco proclives a la creación de empleo, mientras que, en los países ricos es en donde sucede justo lo contrario. Dentro de estos movimientos se incluyen diversos tipos de desplazamientos: el éxodo rural o abandono de los campesinos de las zonas rurales con destino a las ciudades; las migraciones familiares entre ciudades o dentro de las mismas urbes, las migraciones por razones de estudio, familiares y empresariales; los asilados y refugiados que tienen que salir de sus países huyendo de conflictos políticos, tribales, religiosos, etc. al peligrar seriamente sus vidas, y últimamente cobran importancia los desplazados por motivos ambientales (sequías, plagas, epidemias, inundaciones, terremotos, incendios, etc.). Al mismo tiempo, los procesos de globalización económica y cultural condicionan e incentivan desplazamientos de todo tipo en todas las direcciones.

En los apartados siguientes analizaremos las características de la inmigración con tres ejemplos ilustrativos (Estados Unidos, Unión Europea y España) que nos parecen representativos para ayudar a clarificar el fondo de esta cuestión.

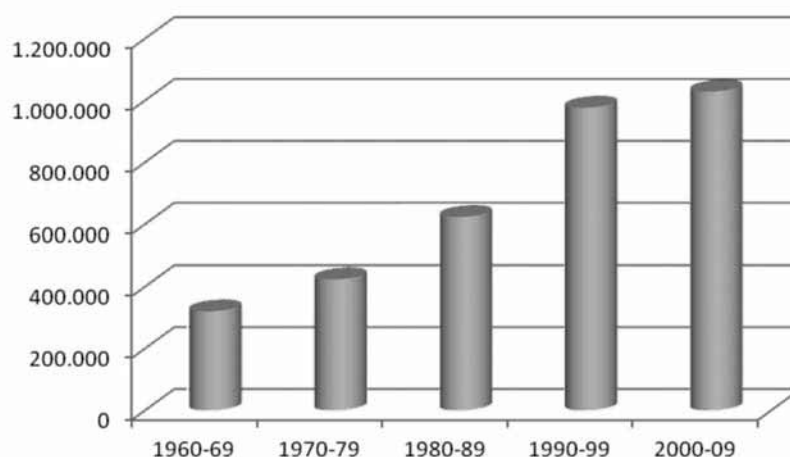
1.1. La inmigración en los Estados Unidos de América

Estados Unidos de Norteamérica es un experimento exitoso de Estado multiétnico y pluricultural. Se trata indudablemente de una nación que tiene su origen en la inmigración sin la cual no se podría entender su desarrollo sociohistórico y su actual hegemonía mundial. Toda

la información disponible apunta a que esta tendencia va a seguir marcando su evolución demográfica en el futuro dada su condición de sociedad abierta dentro de ciertos límites. En este sentido, en un informe publicado por *Population Reference Bureau*³, se calcula que la inmigración y su descendencia contribuirán, junto con el saldo vegetativo (figuras 4 y 5), a incrementar en 126,4 millones de personas la población de este país en el año 2050, alcanzando con ello una cifra de 438 millones de habitantes, frente a los 311,5 millones actuales (figura 3). Esto supone un elevado aumento demográfico porcentual de casi un 41%, del que una parte sustancial procede del aporte demográfico proveniente de diferentes regiones del mundo, predominando por proximidad geográfica los originarios de América Latina y El Caribe.

Por término medio se calcula que un total de 104.000 extranjeros entran cada día en Estados Unidos. El grueso de esa cifra lo constituyen turistas y visitantes (empresarios y estudiantes) que ascienden a 99.200 personas. Pero, además, en el grupo de extranjeros ingresados se incluyen unas 3.100 personas autorizadas que han recibido su correspondiente visado de inmigrante que les permite establecerse y convertirse en ciudadanos naturalizados después de cinco años de residencia en los EE.UU. Por otro lado se calcula en unas 2.000 las personas extranjeras indocumentadas que entran cada día y que se quedan a vivir en USA. Más de la mitad de éstos franquean los pasos fronterizos con México y, en menor medida, por Canadá; mientras que los restantes vienen legalmente, pero luego algunos de ellos infringen las condiciones impuestas en sus visas al quedarse a trabajar sin permiso oficial o al no regresar a sus países de origen una vez caducada la autorización. Por otro lado, en el informe citado se señala que el ritmo de llegada de inmigrantes, autorizados e indocumentados, es de 1,86 millones anuales, de los cuales entre un 18 y un 20% terminan regresando a sus países de salida. Esas cifras dan como resultado una tasa de inmigración neta de aproximadamente 1,5 millones de personas/año.

Figura 4. Inmigración anual autorizada en los EE.UU. entre 1960-2009

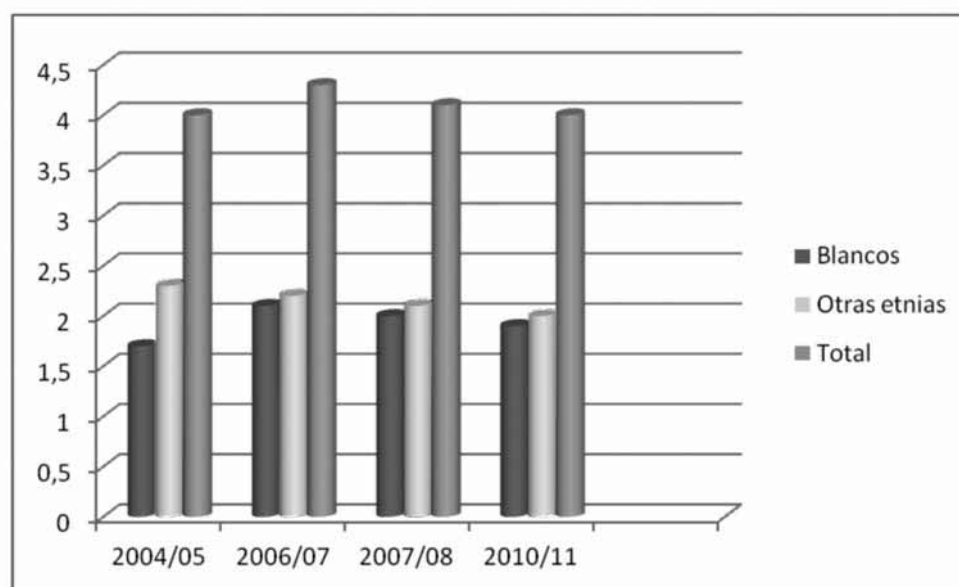


Fuente: Estadísticas de Inmigración del Departamento de Seguridad Nacional
(Department of Homeland Security, DHS)

3 Con el título de *Print Immigration In the United States 2010* y cuyos autores son Philip Martin y Elizabeht Midgley (<http://www.prb.org/SpanishContent/Articles/2010/immigrationupdate1-sp.aspx?p=1>)

La reciente recesión económica, la peor sufrida por este país desde la Gran Depresión de 1929, aumentó el desempleo y redujo el número de indocumentados⁴. Entre 2008 y 2009 el número de extranjeros indocumentados cayó por primera vez debido a la recesión que supuso una pérdida de ocho millones de puestos de trabajo. No obstante su presencia se estima en 12 millones de personas. La crisis económica ha ocasionado el retorno de numerosos inmigrantes mexicanos a su país. Pero a ello hay que añadir el que, en estos últimos años, se ha desencadenado una cascada de leyes estatales y federales contrarias a la inmigración no autorizada, a evitar que se contrate indocumentados o a la criminalización de los mismos, como es el caso de las normas aprobadas el 4 de abril de 2010 por Arizona. El resultado es que se han aumentado los recursos humanos, técnicos y presupuestarios encaminados a endurecer la lucha contra la inmigración no autorizada e impermeabilizar aún más los controles fronterizos⁵.

Figura 5. Evolución anual de los nacimientos en Estados Unidos (en millones)



Fuente: Pew Research. Censo de Estados Unidos.

- 4 Un estudio reciente de la Universidad de Princeton reveló que la migración mexicana a EE. UU está frenando su ritmo de crecimiento debido a la débil situación económica estadounidense, al control fronterizo y a los cambios demográficos, sociales y económicos por los que está pasando México. El año 2011 pasará a la historia como el primer año en que la emigración de México a EEUU registró un saldo negativo (Pew Hispanic Center, <http://www.altonivel.com>).
- 5 *Cifra récord de deportaciones.* En el período fiscal 2011 el Gobierno de Obama deportó a más de 396.000 personas, superando la marca de 389.000 que había alcanzado en el período fiscal 2010. Mientras tanto, cientos de miles de personas están detenidas a la espera de deportación, o han sido citadas para las audiencias previas de deportación. Según el Servicio de Inmigración y Aduanas, la agencia que se encarga de ejecutar las deportaciones, casi el 55% de los deportados en el período fiscal fueron personas condenadas por delitos graves (<http://www.laverdad.es>).

Eso no impide que las entradas de ilegales dejen de seguir aumentando. No hay que olvidar que la inmigración es una necesidad perentoria para un país como Estados Unidos cuya fertilidad bajó de 3,7 hijos de media por cada mujer en edad de procrear a fines de 1950 a tan sólo 2 en la actualidad. Por consiguiente, si no fuera por la aportación poblacional que realiza la inmigración EEUU tendría una estructura demográfica estancada o en peligro de envejecimiento por lo que pasaría a tener serios problemas para garantizar el relevo generacional, cubrir las vacantes por jubilación de sus efectivos laborales y hasta puede correr el riesgo de erosionar su sistema productivo. La contribución de los inmigrantes al crecimiento de la población estadounidense se incrementó en más de un tercio a pesar de que la recesión económica está retrayendo también la entrada de foráneos autorizados. La llegada de numerosas personas, en su mayoría jóvenes, desde el siglo pasado revitaliza la demografía estadounidense a través de unas tasas de natalidad más altas que las de la población blanca no hispana (figuras 4 y 5).

Entre 1990 y 2011, la cantidad de residentes en USA de origen extranjero casi se duplicó al pasar de 20 a 40 millones de personas, a consecuencia de lo cual la población total pasó de 250 a 311,5 millones de habitantes. Los Estados Unidos poseen el mayor número de residentes de origen extranjero que cualquier otro país del mundo, tres veces más que Rusia que ocupa el segundo lugar. El 13 por ciento de la población estadounidense es de origen extranjero con lo que tiene una proporción comparativamente más alta de inmigrantes que la mayoría de los países europeos, aunque menos que Australia y Canadá. En las últimas décadas, los inmigrantes proceden mayormente de países asiáticos e hispanos contribuyendo a un cambio etnológico en la composición interna de la población norteamericana (figura 4). En 1970, el 83% de residentes eran blancos no hispanos y sólo un 6% eran hispanos o asiáticos. En 2011, el 63,3% eran blancos no hispanos, mientras que los hispanos, asiáticos y negros sumaban ya casi un 34%. Las proyecciones para el año 2050 señalan que la población asiática, hispana y negra será mayoritaria con un 51% de los 438 millones de estadounidenses, cifra que se espera obtener para dicha fecha; en tanto que los blancos no hispanos verán descender su presencia relativa a un 47%.

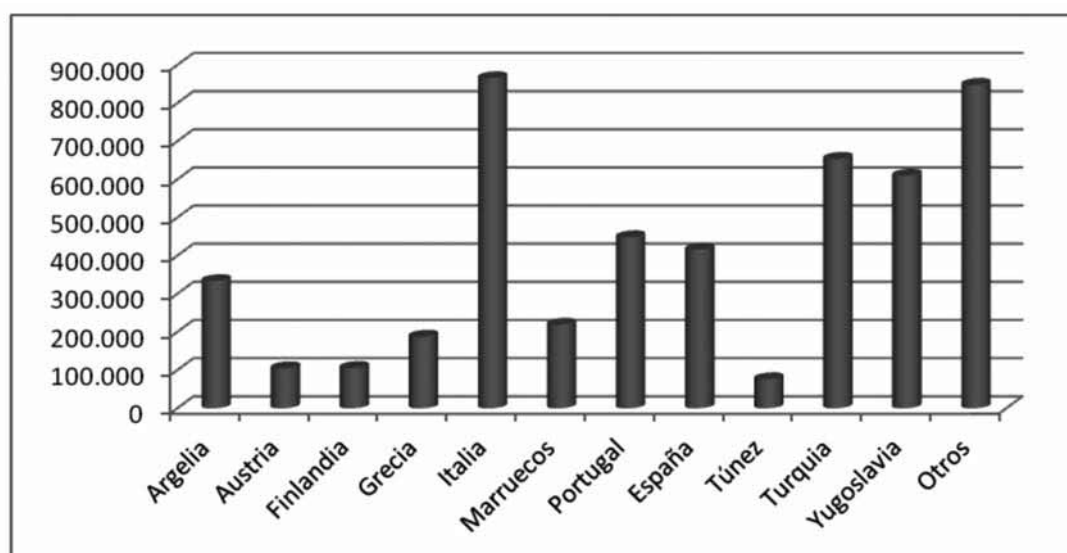
1.2. La inmigración en Europa

Actualmente Europa, y más concretamente la Unión Europea compuesta por 27 Estados, es una zona receptora de inmigración procedente de las más diversas zonas del mundo. Si no fuera por los inmigrantes, los recursos humanos disponibles estarían reduciéndose progresivamente. De hecho, los saldos vegetativos de la mayoría de sus miembros son sucesivamente negativos (en lo que ya se denomina 'implosión demográfica') a consecuencia de que la natalidad registrada es inferior a la mortalidad.

Sin embargo, en otras épocas, Europa jugó el papel contrario como núcleo importante de emigración hacia países desde donde hoy recibe inmigrantes, movidos por los periodos de dificultad económica y miseria que asolaban sus respectivas naciones de origen. Concretamente desde la segunda mitad del siglo XIX hasta la década de los 40 de la pasada centuria, millones de emigrantes provenientes de los países que conforman la actual Unión Europea, mayoritariamente de España, Reino Unido, Alemania, Irlanda, Polonia, Bélgica e Italia, partieron hacia

América, Oceanía y África. Con ellos trasladaron su cultura y costumbres occidentales, arrastrando en muchas ocasiones con los tradicionales modos de vida de la población indígena.

Figura 6. Trabajadores extranjeros en Europa según el país de origen (1960-1980)



Fuente: SOPEMI, 1980

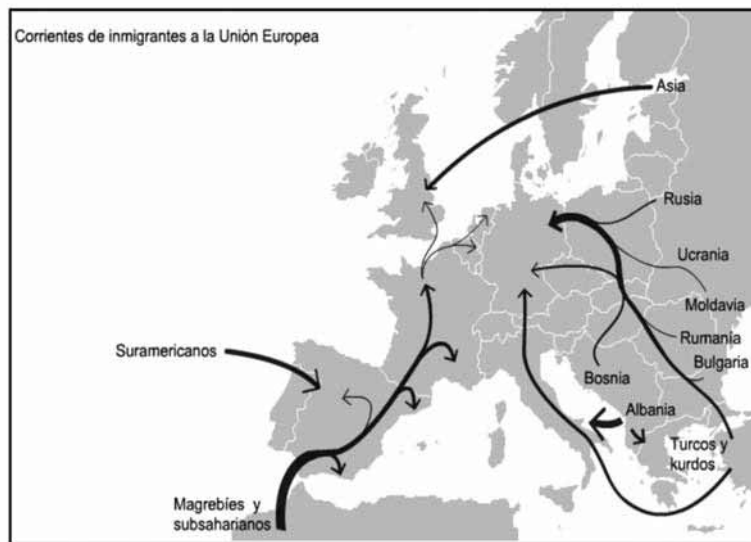
Al finalizar la Segunda Guerra Mundial en 1945, los gobiernos de los principales países europeos, sobre todo Alemania, Reino Unido, Francia, Suiza, Suecia, Bélgica y Países Bajos impulsan políticas orientadas a la atracción de mano de obra inmigrante procedente principalmente de los países menos desarrollados del propio continente (España, Portugal, Grecia, Yugoslavia e Italia) y del norte de África (Túnez, Argelia y Marruecos). Tan sólo entre 1960 y 1980 el número de inmigrantes recibidos en los países europeos superó los 15 millones (figuras 6 y 7). La prosperidad económica de los países mencionados entre 1960 y 1973, fecha esta última del inicio de una nueva crisis económica mundial, quedaría reflejada en el aumento global del 4,8% anual de su Producto Nacional Bruto, asentado sobre un incremento de la productividad y un mantenimiento del pleno empleo. Esta inmigración tenía su principal causa en la escasez de mano de obra autóctona, fruto del constante descenso de su natalidad desde la II Guerra Mundial (Espigado, 1982).

El umbral de la inmigración extracontinental en la UE ha ido variando a lo largo del tiempo. Comenzó con la llegada de africanos y turcos en las décadas de 1950 y 1960, posteriormente siguió la oleada de asiáticos, sobre todo de ciudadanos chinos, y más recientemente de latinoamericanos.

Si bien la tendencia es generalizada, en el conjunto de países de la UE, según un informe de la Oficina Europea de Estadísticas (Eurostat), se estima que residen casi 30 millones de personas de diferentes países, la mayoría extracomunitarios. Alemania con 7,2 millones en 2011 es el primer país europeo en recepción de foráneos. Le sigue España que ha sido uno de los principales receptores de la inmigración internacional desde 1999 acumulando actualmente 5,7

millones de personas. Reino Unido se sitúa detrás con 4 millones, mientras que Francia e Italia cuentan con 3,6 y 3,4 millones de inmigrantes respectivamente. Los restantes países de la Unión registran cantidades menos importantes de personas no nacidas en ellos, pero eso no obsta para que presenten una ratio población autóctona/población alóctona muy elevada.

Figura 7. Principales corrientes migratorias hacia Europa



Fuente: SOPEMI, 1980

Durante la primera década del siglo XXI la llegada de inmigrantes a Europa ha superado con creces las salidas de emigrantes hacia otros lugares. Un ejemplo reciente es lo que ha sucedido en 2009, ya en plena recesión económica, en donde aproximadamente unos tres millones de personas inmigraron a uno de los Estados miembros de la UE, mientras que al menos 1,9 millones de emigrantes abandonaron un Estado miembro de la UE. Las últimas cifras ofrecidas por Eurostat revelan un descenso sustancial de la inmigración en 2009 en comparación con la que se produjo en 2008 y anteriores años.

Sólo en 2009, el Reino Unido recibió el mayor número de foráneos (566.500), seguido por España (499 000) e Italia (442 900). Algo más de la mitad (el 50,3 %) de la totalidad de inmigrantes que se dirigieron a los Estados miembros de la UE entraron por las fronteras de estos tres países.

La recesión económica que afecta a toda Europa eleva por primera vez en mucho tiempo las cifras de la emigración. El Reino Unido se pone a la cabeza al registrar también un mayor número de emigrantes en 2009 (368.000), seguido de España con 324.000 y Alemania con 287.000. En Irlanda, Malta y los tres países bálticos pertenecientes a la UE los emigrantes fueron más numerosos que los inmigrantes. En cambio, en los restantes Estados miembros de la UE se registró más inmigración que emigración en 2009.

En las proyecciones demográficas se prevé que entren en Europa unos 60 millones de emigrantes procedentes de Asia, África y América Latina en los próximos años, a lo que habría que

añadir las migraciones que se producen dentro del propio continente⁶. Se calcula en este sentido que la UE para poder alcanzar los objetivos económicos, frenar el descenso demográfico, retrasar el envejecimiento y reequilibrar la estructura de edades, requerirá incrementar el número actual de habitantes (491 millones en 2010) de aquí al año 2050 en unos 60 millones. Eso supondría en la práctica que más de un 10% de la población europea sería inmigrante o descendiente de ella. Los expertos en demografía ven una posible solución en la llegada de 1,8 millones de inmigrantes anuales. Por lo tanto, el recurso a la inmigración es una cuestión de supervivencia. La valoración positiva de la llegada de inmigrantes al viejo continente se tiene que hacer ya que, de momento, es lo único que garantizará el relevo generacional, la sustitución de las jubilaciones, el sostenimiento de los sistemas públicos de pensiones y la productividad.

Algunos expertos señalan que Europa se enfrenta a un dramático dilema demográfico: o aumenta su natalidad o bien lo hace la inmigración (Rifkin, 2004). El incremento de la fertilidad sería algo prodigioso pero difícil y costoso a corto plazo (Sáez, 2006); por tanto, la opción más fácil a medio plazo pasa por permitir la entrada de más inmigrantes. Pero habría que preguntarse ¿cómo entender todo este movimiento demográfico que se está desarrollando? Nos encontramos ¿ante una amenaza o ante una salvación? Es obvio que Europa sufre un proceso de envejecimiento acelerado como consecuencia de registrar las tasas de fertilidad más bajas a nivel mundial (véase cuadro 2). Pero una medida de esa naturaleza indirectamente irritaría más a los sectores populistas que la consideran inaceptable apelando a los instintos más primarios e insolidarios, así como a los grupos radicales hipernacionalistas y xenófobos, visceralmente contrarios al proyecto de unidad europea.

La inmigración, por lo tanto, aparece para determinados especialistas y organismos oficiales como la solución más factible para poder mantener un ritmo razonable de recuperación y desarrollo macroeconómico. Lo cierto es que países de la UE como España, Alemania, Inglaterra, Francia, Reino Unido, Italia, etc., dependen cada vez más de la mano de obra extranjera que viene a trabajar por unos meses en tareas de tipo agrario (recogida de cosechas), servicios sanitarios, construcción, hostelería, defensa, seguridad y atención domiciliaria. En Alemania se demanda inmigración de especialistas en informática, procedentes de la India y Europa del Este. Igualmente sucede en Irlanda que demanda trabajadores especialistas en alta tecnología. Todos estos casos reflejan la importante dependencia de la UE respecto a la inmigración en determinados sectores de la economía.

Son ya varios los informes, como el que en su día⁷ elaboró las Naciones Unidas (*Replacement Migration: Is it a Solution to Declining and Ageing Populations?*), que coinciden al afirmar que si no se producen cambios en el escenario demográfico presente, la población de la Unión Europea disminuirá en el periodo 2000 al 2050 un 12%, que supone la pérdida de unos 44 millones de personas. Esto iría acompañado de un envejecimiento considerable de la población, además de la generación de desequilibrios y dificultades para desarrollar el proyecto de unidad europea.

6 Conviene considerar que en 2007 tiene lugar la última ampliación de la Unión Europea que pasa a contar con 27 países miembros. Ese hecho y los avances en el proceso de cohesión han dado lugar a un incremento de la movilidad entre los Estados europeos gracias al desarrollo de una política común de fronteras y al reforzamiento de los desplazamientos por razones de turismo residencial.

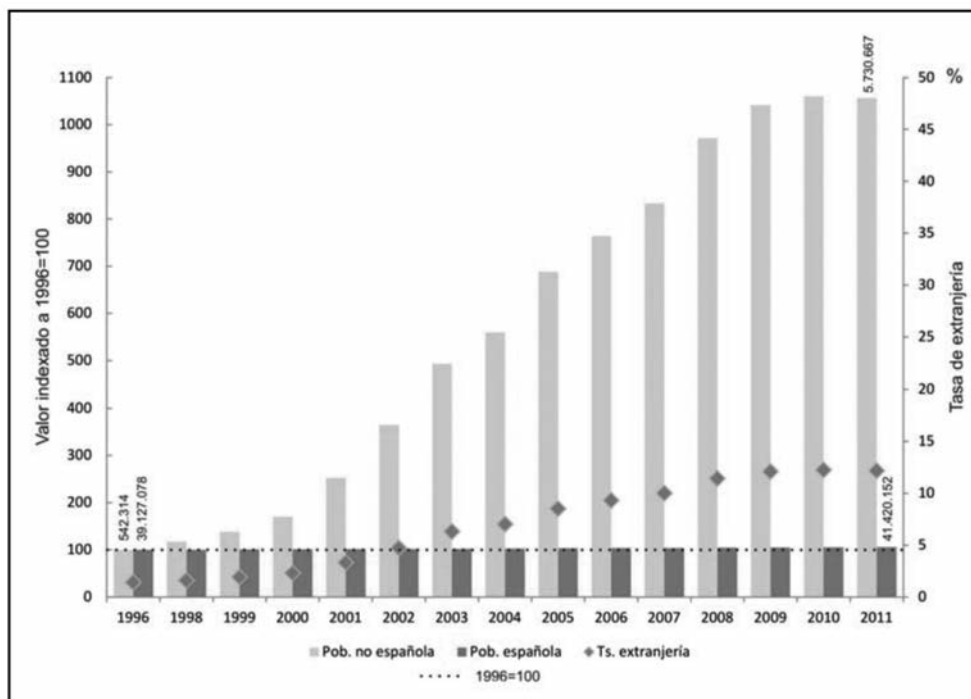
7 Organización de las NN.UU. (2000). *Department of Economic and Social Affairs, Population Division*. New York.

1.3. La inmigración en España

La evolución de la inmigración en España se sitúa en el contexto de los grandes cambios que definen la reciente etapa del capitalismo sin fronteras. A fines de los ochenta del siglo XX se produce una transformación profunda en la economía mundial, que obedece a la globalización de la producción y de los transportes, a la nueva revolución tecnológica de los sistemas de información, a la renovación rápida e intensa en las estrategias competitivas de las empresas y a la creciente liberalización de los mercados que supone el que los Estados abandonen algunas de las funciones reguladoras que ostentaban. En este contexto se configura un nuevo orden migratorio internacional: la globalización de las migraciones. En ello han influido la evolución de los transportes, que ha comprimido la distancia y el tiempo de los desplazamientos y la de las comunicaciones y la información, “que han creado algo parecido a una perspectiva mundial que hace posible que cualquier país pueda constituir destino potencial para los emigrantes y que éstos tiendan a moverse con éxito variable, por el mundo entero” (Arango, 2007). En este marco de referencia cabe interpretar el protagonismo de España en el concierto internacional de la movilidad humana, pese a los signos de transformación que se advierten a partir de la crisis de 2008 (J. Domínguez, 2012).

Hasta mediados de los años noventa, la evolución de las cifras no hacía predecir la dimensión del fenómeno que se produciría unos años después con los cambios que comenzaron a señalar las estadísticas y por la velocidad con la que se han sucedido hasta fines de la primera década del siglo XXI. Si en 1996, residían unos 540.000 extranjeros en España, poco menos del 1,4% de la población, quince años después, las cifras del padrón de 2011 indican que los residentes de nacionalidad extranjera se elevan a 5.730.667; es decir, un 13,8% de la población total.

En la figura 8 se ve como la población española y extranjera han seguido trayectorias diferenciadas, con una notable superioridad en la evolución de la segunda respecto de la primera, lo que ha determinado que el crecimiento total de la población, desde 1996, haya estado condicionado por la contribución de la inmigración. En la primera fecha de referencia, España era uno de los países europeos con una tasa de extranjería más baja. Sin embargo, en 2010, según datos de Eurostat, nuestro país se situaba en una posición muy notable en la Unión Europea de los 27, tan sólo superada por Luxemburgo, Letonia, Estonia y Chipre, al mismo tiempo que, en cifras absolutas de extranjeros, le correspondía la segunda posición del ranking, tras Alemania. Esto indica que los flujos han sido muy intensos y que España ha atraído cada vez a un mayor número de población extranjera en un proceso que ha durado muy poco tiempo.

Figura 8. La población española y extranjera indexada (1996-2011)

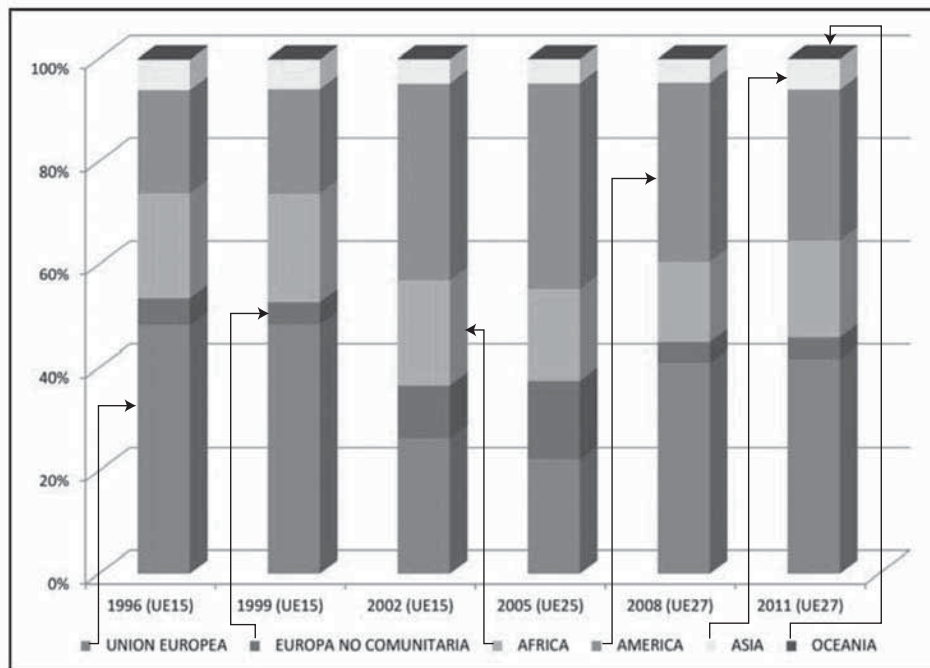
Fuente: Explotación estadística del padrón. INE. Elaboración J. Domínguez

La llegada de extranjeros no sólo ha aumentado, sino que ha venido acompañada de una creciente diversificación en cuanto a su origen, al menos hasta 2008. De ahí en adelante, se producen ciertas modificaciones en la composición por nacionalidades de la población inmigrada a consecuencia de la diferenciada respuesta de los colectivos nacionales frente a la crisis económica y del empleo y por los procesos de adquisición de la nacionalidad española. A fines de los noventa, la mitad de la población extranjera provenía de algún país europeo, con máximos de población comunitaria de la Europa de los quince, siendo equivalente la contribución de africanos y americanos al conjunto (en torno al 20%) y minoritaria la de población asiática. En 2002, se aprecia un importante cambio en este panorama por el desplazamiento a posiciones secundarias de la población europea por parte de los inmigrantes laborales latinoamericanos. Probablemente, en el aumento de la migración laboral latinoamericana influye la llegada de procedentes de aquellas naciones a los que aún no se les exigía visa de entrada, en cumplimiento de históricos acuerdos entre España y sus antiguas colonias (Colombia hasta el 3 de enero de 2002; Bolivia hasta el 1 de abril de 2007, etc.) y el impacto de los procesos de regularización de los años 2000 y 2001. También conviene recordar que algunos de estos países vivieron momentos de especial dificultad económica a principios del siglo XXI como sucedió con Ecuador en los años 2000-2001 o Argentina en 2002, lo que favoreció numerosas salidas de aquellas repúblicas en los primeros años de la nueva década. Al mismo tiempo, el endurecimiento de los controles fronterizos y el aumento de medidas tendentes a frenar las entradas en EEUU hicieron posible que España se posicionara por su ventaja lingüística como un destino migratorio preferente para los latinoamericanos. Se produce, pues, una emergencia

escalonada de grupos nacionales: a fines de siglo, de colombianos, dominicanos, cubanos y venezolanos; posteriormente ecuatorianos; luego de argentinos y, más tarde, de bolivianos, paraguayos, brasileños,... (J. Domínguez, 2012).

Otro colectivo que en estas fechas comienza a adquirir una mayor importancia es el de europeos procedentes de países del Este, como se aprecia de forma más evidente en 2005, año en el que, pese a la ampliación a 27 países de la Unión Europea (2004), aún se impedía la libre circulación de rumanos y búlgaros, lo que se puede advertir en el elevado peso del color rojo en la barra del gráfico, que representa los volúmenes nacionales en aquella fecha y su importante reducción en 2008, cuando éstos ya habían pasado a formar parte del colectivo de residentes comunitarios (azul) y desbancan a los marroquíes de la primera posición del 'ranking' de extranjeros residentes en España. En 2005, además de lo dicho, se advierte que el grupo de los inmigrados latinoamericanos sigue teniendo una importancia considerable y que se produce una disminución relativa de la contribución africana, que sigue siendo predominantemente marroquí, aunque con una evolución creciente del resto de las nacionalidades (figura 9). Proporcionalmente, el contingente de población asiática se mantiene estable a lo largo de todo el período, aunque el peso paulatino de ciertas nacionalidades, como China, empieza a ser más evidente (J. Domínguez, 2012).

Figura 9. Población extranjera en España según su procedencia (2011)



Fuente: Explotación estadística del padrón. INE. Elaboración de J. Domínguez

En 2011, los cambios más significativos tienen que ver con la reducción relativa de la colonia latinoamericana, respecto a años precedentes, especialmente por lo que respecta a ciertos grupos nacionales numerosos como ecuatorianos, bolivianos y colombianos, manteniéndose invariable la proporción de europeos y aumentando ligeramente la presencia de africanos y

asiáticos (figura 9). Este panorama obedece al impacto de la crisis global y de la diferenciada respuesta de los distintos grupos nacionales, a consecuencia de la mayor o menor antigüedad de establecimiento, de ciertos tratamientos normativos y de las variadas situaciones de los países de origen. Nos referimos a que, frente a una mayor resistencia al retorno de los inmigrantes africanos, por ejemplo, se aprecia una importante tendencia a regresar en el caso de algunas nacionalidades latinoamericanas como en el caso de los ecuatorianos o bolivianos y una reducción considerable de nuevos establecimientos

En la diversidad de comportamientos influyen múltiples circunstancias: menor efecto de la recesión global en algunos países americanos o, incluso, recuperación de sus economías tras los momentos críticos precedentes; acuerdos en materia de seguridad social entre gobiernos de estos países y España o ayudas adoptadas por los propios gobiernos de origen para facilitar el retorno de sus compatriotas. Se da la circunstancia de que algunos inmigrantes consiguieron acumular ahorros lo que les ha permitido resistir la actual crisis en España; o también el de los que han podido acceder legalmente a la nacionalidad española, etc. En cualquier caso, las estrategias ante la crisis han producido respuestas muy variadas que explican esas diferencias.

Cuadro 2. Saldo migratorio de las principales corrientes (2006-2010)

	2006	2007	2008	2009	2010
Reino Unido	38.817	35.053	21.569	15.833	13.769
Rumania	108.538	170.146	52.588	36.378	44.714
Marruecos	58.877	68.909	63.635	34.542	20.134
Colombia	27.059	34.800	32.613	17.080	10.102
Ecuador	13.179	23.723	28.291	-1.690	2.130
Bolivia	68.153	43.724	5.407	945	257

Fuente: Estadística de Variaciones Residenciales. INE. Elaboración J. Domínguez.

El saldo migratorio anual del período 2006-2010 (cuadro 2) para las seis nacionalidades más importantes, en todas las corrientes, destaca una considerable reducción de las cifras a partir de 2008, que rompe la trayectoria ascendente de años anteriores. Si bien, el cambio de signo más llamativo ha sido el de Rumania, tanto por los elevados volúmenes de 2006 y 2007, como por la contracción que experimenta entre 2008 y 2009⁸. Ecuador, por su parte, que mantuvo una evolución moderada entre 2006 y 2008, sufre ahora una quiebra muy destacada en los últimos años (la única nacionalidad en que las bajas superan a las altas). Marruecos

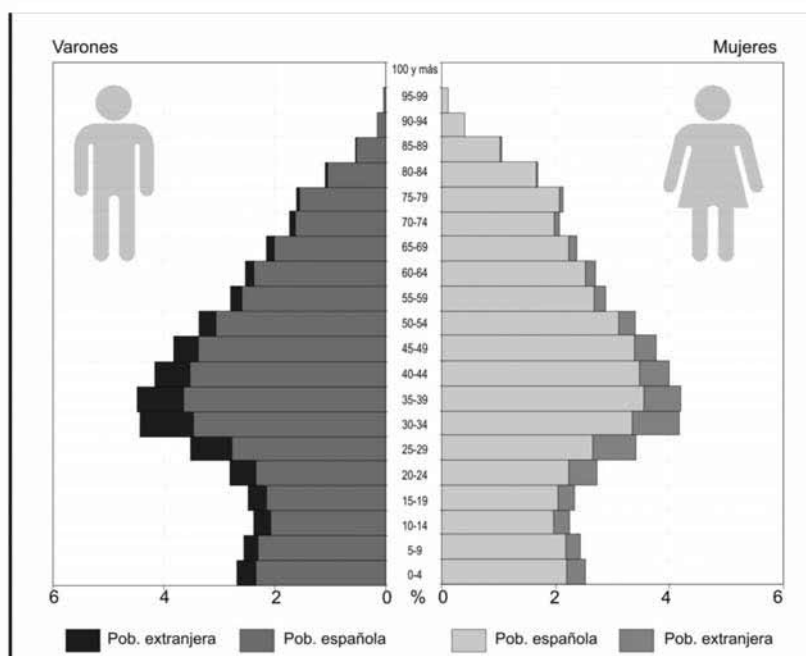
8 España solicitó una moratoria a la UE para evitar la libre circulación de ciudadanos rumanos y búlgaros en nuestro país en razón de la elevada cifra de desempleo que padecía en esos años.

también acusa una importante reducción del saldo a partir de 2008, aunque los descensos que presentan Reino Unido y Colombia son, proporcionalmente los menos resaltados (figura 10).

Por otra parte, hay que tener en cuenta que no todos los inmigrantes, al margen de sus orígenes nacionales, responden de la misma forma ante la crisis. Puede influir el estadio del ciclo migratorio en que se hallen, el que hayan reagrupado o no a su familia, las circunstancias específicas de cada uno y el nivel de compromiso con sus parientes en origen, el sector de actividad en que estén empleados, su nivel de cualificación profesional, su capacidad para sortear dificultades, tanto individualmente como por parte de las redes de apoyo que los amparan...(J. Domínguez, 2012).

No está demostrado aún que la inmigración suponga una alternativa segura al proceso de envejecimiento de la población española. Sin embargo, no cabe duda alguna, acerca del impacto que la estructura por sexo y edad de los inmigrados ha tenido en la propia composición biodemográfica de la población y en los factores del crecimiento natural: fecundidad, natalidad y mortalidad. El aumento del indicador coyuntural de fecundidad, de la tasa de natalidad (hasta 2009) y el mantenimiento de unos reducidos niveles de mortalidad han dado lugar a una leve demora del inevitable proceso de envejecimiento.

Las transformaciones que se han producido en el mercado de trabajo en España, en la última década, han sido indisociables de la inmigración. La primera de ellas, la del aumento de población activa. La inmigración ha supuesto un aumento de las tasas de actividad. No sólo han aumentado su número sino que presentan unas tasas de actividad muy altas en comparación con las representadas por los activos españoles. A finales de 2005, España tenía casi 1,5 millones de trabajadores extranjeros en situación de alta en la Seguridad Social, lo que suponía el 8,3% del total de los afiliados al sistema; desde 2007, hasta noviembre de 2008, la cifra fue de más de 2 millones, mientras que en 2011 ha descendido hasta poco más de 1.800.000, como promedio, lo que representa, aproximadamente, un 10% de los afiliados de esa fecha. Además, como puede apreciarse en dicha tabla, su participación en el mercado de trabajo es más elevada, porque este colectivo es más vulnerable al desempleo y a la precariedad laboral (figura 11).

Figura 11. Pirámide de la población española y extranjera residente en España (2011)

Fuente: Explotación estadística del padrón de habitantes. INE

Por otra parte, la laboriosidad de los inmigrantes (cuadro 3) ha contribuido, de forma directa, al sostenimiento de sectores económicos vitales para el desarrollo de la economía española, como es el caso de la agricultura, el servicio doméstico, el cuidado de ancianos, la construcción, la hostelería y otros servicios, cubriendo puestos de trabajo rechazados por la población autóctona. El desempeño de estas actividades poco cualificadas no se corresponde con su nivel de formación, pues según la ENI, el 22,5% de los inmigrantes ocupados con más de tres años de residencia en España, en 2007, era titulado superior, mientras que tan sólo el 9,3% no tenía estudios o no había terminado la enseñanza primaria.

Cuadro 3. Tasa de actividad, empleo y paro de españoles y extranjeros (2005-2010)

	Tasas de actividad		Tasas de empleo		Tasas de paro	
	Espanoles	Extranjeros	Espanoles	Extranjeros	Espanoles	Extranjeros
2005	55,59	75,48	50,73	66,85	8,87	11,43
2006	56,17	77,14	51,77	68,05	8,03	11,78
2007	56,66	75,93	52,47	66,68	7,61	12,18
2008	57,29	76,75	51,6	63,31	10,2	17,51
2009	57,29	77,05	48,29	55,17	16,04	28,4
2010	57,38	76,91	47,16	53,69	18,16	30,19

Fuente: Encuesta de Población Activa. INE. Elaboración J. Domínguez

La mano de obra inmigrante ha jugado un papel complementario en la estructura del mercado laboral. Su participación ha supuesto un importante incremento del PIB, la puesta en marcha de nuevas actividades económicas y un aumento de la tasa de actividad de la población femenina española, gracias a la mayor presencia de trabajadores extranjeros en las tareas del hogar. Además de las relaciones sociodemográficas y económicas analizadas, la inmigración ha permitido estudiar las relaciones espaciales, ya que su impacto ha modificado la estructura territorial de España. Por ello, el estudio de la inmigración, desde una perspectiva geográfica, nos obliga a adoptar distintas escalas de análisis (J. Domínguez, 2012).

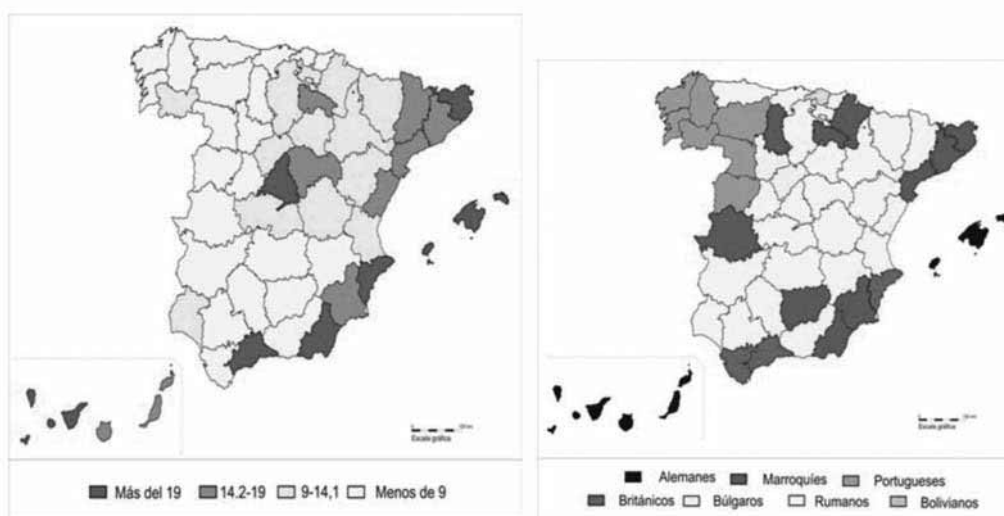
En el mapa provincial apreciamos como las provincias de la mitad oriental peninsular y los dos archipiélagos tienen un mayor peso de residentes extranjeros frente a lo que sucede en la mitad occidental (figuras 12 y 13), a consecuencia del diferenciado dinamismo económico de estas áreas y de los procesos de inducción económicos y residenciales hacia provincias limítrofes. Esta disparidad se acentúa cuando se estima el peso de ciertas nacionalidades de origen (figura 9) que, ante todo, se identifican con flujos residenciales y laborales y, de forma más imprecisa, con el carácter dinámico de la inmigración. El predominio de alemanes y británicos en provincias litorales y en los dos Archipiélagos, la tradicional emigración de portugueses a las provincias gallegas y a las limítrofes de Castilla-León, la presencia de marroquíes en provincias especializadas en la agricultura de exportación (Almería, Murcia, La Rioja, Navarra...) son pautas suficientemente reconocibles en dicha figura.

Cuando la inmigración llegada a España tenía una menor dimensión y una mayor concentración, en cuanto a los orígenes geográficos de los inmigrados, muchas de las provincias españolas contaban con volúmenes mucho más reducidos de población extranjera, pero a medida que se produce un incremento de los flujos, se asiste a una dispersión territorial de los inmigrantes, lo que convierte la extranjería en un fenómeno reconocible en todas las provincias. Ello se debe a que, en la etapa de expansión, los extranjeros protagonizaban numerosos cambios de municipio, siguiendo una pauta caracterizada por una mayor precocidad (población con edad media más joven), mayor intensidad, mayor frecuencia de intercambios interprovinciales y unos patrones distintos de direccionalidad. Estos factores, propios del ciclo migratorio, son los que explican el predominio de ciertas nacionalidades en determinadas áreas geográficas. Los búlgaros, por ejemplo, tienen un claro protagonismo en provincias que se incorporaron muy tardíamente a la recepción de flujos de inmigración, como es el caso de Segovia y Valladolid, o los bolivianos en Vizcaya, mientras que los marroquíes se mantienen como nacionalidades predominantes en lugares de inmigración donde dichos flujos tienen un carácter consolidado, como Barcelona y Tarragona, por ejemplo. Por último, pese a la importancia del conjunto de la inmigración latinoamericana, en muchas provincias españolas el peso de colombianos, ecuatorianos, bolivianos, etc. se ha diluido a favor de la inmigración rumana, sin que podamos definir las pautas de la movilidad más recientes, que podrían representar la respuesta de los inmigrantes en tiempos de crisis (J. Domínguez, 2012).

1.3.1. Inversión migratoria y población inmigrada en tiempos de crisis

España es uno de los países que con mayor dureza está sufriendo el *shock* económico. A partir del año 2008 se produce una abrupta caída del crecimiento del PIB, un veloz repunte de la tasa de paro, el desplome de la Bolsa y los sucesivos anuncios de cierre de empresas y expedientes de regulación de empleo. De entre estos efectos, la destrucción de puestos de trabajo se ha convertido en la manifestación más grave de la crisis, a causa del bajo nivel de productividad del trabajo y de la contracción de la producción. En el primer trimestre de 2007, el desempleo afectaba a poco más de 2.000.000 de personas, mientras que en el primer trimestre de 2011 alcanzó la cifra record de 4.910.200 (EPA) y la tendencia parece proseguir hasta finales de 2013. Con este panorama desolador, es probable que se haya producido un cambio en el ciclo migratorio que venía caracterizando a España en donde se lleva más de cuatro décadas registrando un mayor número de entradas que salidas.

Figuras 12 y 13. Proporción de la población nacida en el extranjero por provincias y nacionalidad de los extranjeros más numerosos de las provincias españolas (2011)



Fuente: Explotación estadística del padrón. INE

La destrucción de empleo ha afectado, en mayor medida, a la población extranjera. Según datos de la EPA, inicialmente, entre el tercer trimestre de 2007 y el mismo de 2008, el empleo de la población española disminuyó, mientras que el de la población extranjera siguió aumentando aunque a un ritmo menor, sin embargo, desde el último trimestre de 2008 hasta 2011, cuando las cifras se estabilizan, desciende el número de ocupados extranjeros a un ritmo superior al de nacionales y aumenta ligeramente el número de trabajadores de doble nacionalidad, la mayor parte de ellos residentes de más larga duración. Las tasas de paro de los nacionales y extranjeros presentan, por tanto, un diferencial considerable, como puede apreciarse en la tabla 3. En 2010, por ejemplo, el promedio fue de 18,2 por ciento para los españoles y del 30,2 por ciento para los extranjeros.

Por otra parte, en tiempos de crisis, la irregularidad administrativa del inmigrante reduce su poder social de negociación y lo condena, al menos temporalmente, a aceptar empleos con

bajos salarios, en peores condiciones de trabajo y, muchas veces, a permanecer en la economía sumergida, de forma que al mayor desempleo de la población extranjera se suma su mayor precariedad laboral. Esta situación los hace más vulnerables, porque una vez transcurrido el período que les da derecho a las prestaciones por desempleo, cuando pierden la condición de trabajadores “formales”, aunque perciban ingresos, pierden su derecho a residir en el país.

En este contexto, desde 2008, el gobierno español comenzó a desarrollar medidas para restringir la inmigración, especialmente con el recorte del contingente de permisos de trabajo, que sufrió una drástica reducción en lo que respecta a las ocupaciones de difícil cobertura. El gobierno también promovió otras iniciativas legislativas entre las que destaca la modificación de la ley de extranjería (Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000). Esta nueva ley limita las incorporaciones al mercado de trabajo de personas incursas en procesos de reunificación familiar y endurece los procedimientos que facilitan dicha reunificación, porque exige una antigüedad de cinco años para promoverla e impide la reagrupación de los ascendientes de menos de 65 años.

Al mismo tiempo, la ley también incrementa las multas para quienes favorezcan la permanencia irregular de un extranjero y determina sanciones para los empresarios que contraten a inmigrantes “sin papeles”, equivalentes al pago de su repatriación. El texto recoge también una disposición por la que se amplía el plazo máximo de retención de inmigrantes en situación irregular, de 40 a 60 días. Esta disposición fue redactada en concordancia con la Directiva 2008/115/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 16 de diciembre de 2008, para el retorno de los nacionales de terceros países en situación irregular. Además, con la reforma de la Ley de Extranjería se conceden facultades a algunas comunidades autónomas para expedir las autorizaciones iniciales de trabajo a los inmigrantes.

En los años 2009 y 2010 ya se aprecia un aumento considerable de la emigración, pero con el cambio de ciclo económico se invierte realmente la tendencia en 2011 cuando emigran 507.740 personas e inmigran 457.650, con lo que se registra un saldo migratorio negativo de -50.090 por primera vez desde hace más de tres décadas. Estamos sin duda a las puertas de un nuevo ciclo migratorio caracterizado por la vuelta al predominio de las salidas frente a las entradas.

2. CULTURA E IDENTIDAD. DIVERSIDAD SOCIAL Y CULTURAL

2.1. Introducción. La sociedad occidental: el tránsito de la modernidad a la postmodernidad

Antes de entrar en la materia anunciada, conviene aclarar sucintamente qué se entiende por sociedad occidental y cuáles son sus rasgos principales para, a continuación, pasar a describir los principales elementos del proceso de cambio de la sociedad moderna a la postmoderna.

La sociedad occidental es indudablemente una sociedad abierta en tanto en cuanto se basa en el Estado liberal (compuesta por individuos libres), la tolerancia y la apertura hacia la diferencia. La tolerancia, entendida como capacidad de aceptación de una situación, o de otra persona o grupo considerado diferente, se encuentra en el origen del actual Estado liberal de

derecho en contraposición al Estado antiguo y absoluto, en donde lo que prevalecía era la unanimidad. Desde dicha tolerancia, el estado moderno liberal se abre a la afirmación de la pluralidad como un valor propio, aceptando la diversidad y el disenso como hechos sociales que conviven pacíficamente mediante pactos y consensos (Sartori, 2000). El ideal pluralista se caracteriza por defender la tolerancia, la variedad como factor enriquecedor y la discrepancia. En este sentido, el pluralismo puede coexistir naturalmente con la multiculturalidad de las sociedades actuales. A nivel político, el consenso sobre las reglas de participación en la resolución de litigios sociales se completa con la legitimidad del conflicto pacífico de intereses que alcanza al fin el entendimiento democrático, como acuerdo logrado desde posicionamientos ideológicos, políticos o culturales diversos.

La sociedad occidental como abierta y democrática que es acoge también la “regla de la mayoría” cuando se aplica razonablemente sin lesionar los derechos de las minorías. Por lo tanto, la sociedad occidental es cultural, social y políticamente plural como consecuencia de un proceso histórico que ha estado guiado por el ideal pluralista. Una comunidad sólo es plural cuando existen en ella líneas de división que separan los aspectos social, religioso, económico y político. Estos procesos no se improvisan. No se puede construir una sociedad plural de un día para otro. En consecuencia, no es aceptable aquellas identidades culturales que tratan de hacer de la sociedad una estructura homogénea sin fisuras y tan rígida que impiden la diversidad (que surge como consecuencia natural del ejercicio de las libertades), por la vía impositiva de pautas culturales y sociales a los demás, o que, ante la imposibilidad de tal hecho, se aíslan en su uniformidad.

Por otro lado conviene considerar que las sociedades contemporáneas están sujetas a cambios continuamente. Desde una sociedad simple y primitiva, pasamos de la ‘era industrial’ a la moderna, donde las creencias tradicionales se sustituyen por la visión mucho más racional del mundo. La modernidad creó grandes expectativas en todos los ámbitos de la vida. Se pensó que la ciencia y la tecnología traerían una prosperidad material que erradicaría la pobreza y las desigualdades. Sin embargo, la esperanza que se había depositado en las sociedades modernas de un futuro mejor se derrumba en la postmoderna. Decepciona la promesa modernista del disfrute de una vida libre de necesidades, ya que muchos de los problemas sociales no se logran erradicar⁹. En la postmodernidad, la ciencia ya no tiene todas las respuestas posibles para la humanidad. Es más, se afirma ahora que algunos avances científicos y tecnológicos sólo acarrearán más problemas, como la destrucción de los recursos naturales o la energía atómica. La sociedad postmoderna se distingue a su vez porque sus características principales

9 Marcuse (1898-1979) analiza críticamente las sociedades industriales avanzadas del mundo occidental y las somete a un severo enjuiciamiento, especialmente a sus consecuencias. Para este filósofo alemán las sociedades modernas esconden rasgos totalitarios bajo su apariencia democrática y liberal. Según Marcuse existieron dos formas represoras durante la época de la *Guerra Fría* (1945-1989), representadas tanto por el capitalismo occidental como por el modelo soviético de socialismo. Marcuse afirma que la sociedad industrial avanzada creó falsas necesidades, las cuales integrarían al individuo en el existente sistema de producción y consumo, focalizado a través de los medios de comunicación masiva, la publicidad y el sistema industrial. Este sistema daría lugar a un universo unidimensional, donde no existe la posibilidad de crítica social u oposición a lo establecido.

son el predominio de la desilusión y el pesimismo. El optimismo progresista de la sociedad moderna es sustituido por un pesimismo ante el convencimiento de que el futuro cada día va empeorando. La individualidad y la tolerancia promovidas en la modernidad se quedaron sólo en discursos, porque en la postmodernidad sigue vigente la marginación de las minorías. Los individuos encuentran distintos modos de relacionarse unos con otros a través de las redes sociales. Las sociedades postmodernas tienen como característica principal el uso extensivo de las tecnologías para procesar, almacenar, transmitir información y conocimientos. Se abandona el fordismo productivista por el concepto de desarrollo sostenible. El pensamiento y el activismo se abren mediante el ejercicio de ciudadanía universal, reclamación de una nueva gobernanza que horizontalice el poder político y la recuperación de fórmulas plebiscitarias en la toma de decisiones para la práctica de la democracia participativa.

2.2. Debate sobre la pluralidad cultural e identitaria

En el siglo XX, la cultura surge como un concepto fundamental que abarca todos los fenómenos humanos y se define como las distintas maneras en que la gente vive en diferentes partes del mundo, cultivando diversas formas de vida, clasificando y representando sus experiencias y actuando creativamente.

¿Qué es la Diversidad Cultural? ¿Qué valor tiene? ¿Cómo la protegemos ante la creciente tendencia a la homogeneización de los hábitos de consumo y de vida debido a la globalización? Son sólo algunas de las tantas preguntas que surgen al plantearnos este controvertido tópico. Si nos atenemos a lo dicho, hemos de aceptar que vivimos en sociedades pluriculturales. La vieja caracterización de una nación=una lengua=una cultura=un Estado hace tiempo que periclitó. La idea de nación cultural homogénea es probable que nunca haya existido como tal. *En rigor, apenas hay sociedades monoculturales* (De Lucas, 2001). La inmigración extranjera y los modernos medios electrónicos al generar constantemente imaginarios nuevos provocan manchas culturales que se alargan geográficamente y no respetan fronteras en su avance. Esos fenómenos han venido a añadir más diversidad a la diversidad que ya había. Los cambios sociales y culturales resultantes producen nuevas realidades que se tienen que redefinir permanentemente. A estas realidades cambiantes, algunos autores llaman multiculturalidad, otros prefieren definirla de forma más precisa como pluricultural. El filósofo Zygmunt Bauman (Poznan, Polonia, 1925), estudioso de la naturaleza de la modernidad, considera más apropiado el término de *sociedad policultural*.

La cultura de un pueblo o la cultura de un género, por importante que sea, nunca pueden tener un valor absoluto. El debate sobre la cultura, la identidad, la diversidad y la policulturalidad, siempre que esté exento de ortodoxia, exclusión, fundamentalismo e integrismo, no debiera encarrilarse en establecer un catálogo de esencias identitarias para, a continuación, formular criterios de excelencia cultural que permitan jerarquizar e incluso excluir algunas de ellas como inaceptables. Como tampoco parece útil la angélica pretensión opuesta, según la cual la mera existencia de una tradición otorga carta de legitimidad para el reconocimiento de la supremacía de una cultura sobre otras. En otras palabras, legitimar cualquier rasgo de identidad cultural, como estigmatizar una cultura porque alguna de sus prácticas, instituciones o

valores de su tradición plantea conflictos con las culturas mayoritariamente aceptadas, no contribuye ni a entender ni a gestionar adecuadamente las sociedades multiculturales. En la coexistencia de culturas siempre existirán espacios de fricción del que deriven dificultades que las buenas prácticas en gestión multicultural deberán reconducir hacia una *armonía de contrarios* (De Lucas, 2001).

Por otro lado no perdamos de vista que la cultura postmoderna es una cultura heterogénea que asume e interioriza la llamada “lógica contradictoria”. Las sociedades contemporáneas están cruzadas por fenómenos como el pluralismo y su correspondiente multiplicidad de representaciones simbólicas que pueblan la comunicación entre sujetos sociales. A este respecto se refiere Mafessoli cuando afirma que uno nunca es una cosa fija y cerrada. Uno siempre es otra cosa de lo que uno cree ser o lo que nos dijeron que teníamos que ser. Hablamos entonces de las llamadas *identidades múltiples* ya que lo característico de las personas como seres vivos racionales es que siempre somos intrínsecamente plurales y por ello vivimos en permanente “armonía conflictual” (Mafessoli, 2004).

Una vez vistos estos aspectos conceptuales como preámbulo, conviene adentrarnos en ciertos elementos de la cultura sin los cuales resultaría dificultoso entender los procesos de interacción social que se están produciendo como consecuencia de los flujos migratorios, que además de personas que buscan una vida mejor, transportan culturas de los más diversos siglos desde sus lugares de origen a los de arribada.

De acuerdo con lo anterior, se aprecia en la discusión que ha existido tradicionalmente entre los estudiosos que el concepto de cultura resulta complejo. Esta complejidad proviene, entre otras razones, por la existencia de dos planos en que podemos abordarlo: el académico y el cotidiano. En ese sentido la cultura puede entenderse como códigos adquiridos tradicionalmente por los individuos y los colectivos que los han hecho desembocar en la civilización; o bien, una manera estructurada de comportamientos diferenciados por su contenido temático (cultura de la paz, cultura política, cultura del ahorro, cultura gastronómica, cultura urbana, cultura de la empresa, cultura folclórica, cultura del territorio, cultura de la legalidad, etc.).

Vista así, la cultura se nos presenta como un todo reglamentado o codificado que se estructura en un proceso selectivo de elementos de un abanico de posibilidades, combinándolos e integrándolos sucesivamente. Dichos elementos se diferencian entre sí en función de la pertenencia a unos u otros colectivos humanos. Por ello, para que los diferentes grupos culturales puedan llegar a entenderse mínimamente tienen que realizar una traducción previa de sus diferentes universos de significados, comportamientos y formas de ser, que constituyen las fronteras distintivas entre ellos. En síntesis, podríamos decir a efectos de lo que nos interesa aclarar aquí, que la cultura es la forma de vida que adoptan los distintos grupos de individuos y que se reproduce de unas a otras generaciones a través del aprendizaje, el lenguaje y la imitación (Plata *et al.*, 2007).

La dificultad que existe para conceptualizar la cultura tiene que ver con la incapacidad para asumir que la cultura es un aprendizaje de estructuras mentales (percepciones, normas, destrezas, símbolos, etc.). Desde esta óptica, la cultura se entiende como una prerrogativa exclusiva de un grupo social que la instrumentaliza y sostiene una visión etnicista de ella, como generadora de fronteras, marcadora de límites sociales y diferenciadora de los grupos humanos.

Otro punto de vista diferente es el que plantea que la cultura son formas de conducta que los miembros de una comunidad emplean con regularidad para la resolución de sus problemas. Este enfoque parte de la premisa de que los miembros del grupo son diferentes en el plano individual, pero se contaminan culturalmente entre ellos homogeneizando sus estructuras mentales y comportamientos. Por lo tanto, la cultura sería la organización de la diversidad interna que posee el grupo, lo cual lleva a pensar que los contactos culturales y las mezclas nos permiten contrastar diariamente en distintos ámbitos sociales hasta qué punto los orígenes resultan irrelevantes para explicar similitudes y diferencias (Barañano *et al.*, 2005, citado por Plata *et al.*, 2007).

Se puede decir que la cultura no es una entelequia metafísica, sino que es el resultado del aprendizaje cotidiano en el contexto de la interacción social. Por consiguiente, la cultura no es algo adquirido genéticamente (determinismo genético), algo que nos viene heredado por la mera pertenencia a una etnia o a un territorio, sino que es algo aprendido en el proceso de socialización. Tampoco es algo estático, como lo concibe el multiculturalismo radical, sino evolutivo pues se reconfigura incesantemente como consecuencia de la dinámica continua de mezcla, interacción, cambio, etc. que evita su empobrecimiento a lo largo del tiempo. A todo esto tendríamos que añadir la idea de que ésta se concibe en la actualidad como un fenómeno plural; de ahí, que sea más adecuado hablar de culturas, de sociedades pluriculturales o policulturales ((Bolívar, 2001 y Sáez, 2006).

La cultura es un fenómeno abierto y versátil. Su dinamismo evolutivo reside en la propia mutabilidad de la realidad, que determina el que sea perfectamente actualizable y revisable como algo natural. Estas características pueden ser una estrategia válida que adoptan las diversas culturas que coexisten en las sociedades multiculturales para interaccionar socialmente entre ellas en un proceso dialéctico enriquecedor de intercambio de elementos y valores.

2.3. Hacia el mestizaje cultural

Ninguna cultura se ha desarrollado de manera puramente autóctona, sino que todas son en mayor o menor medida el resultado de cruces e interferencias a lo largo de la historia. Estos procesos de mestizaje que, por otro lado siempre se han venido produciendo de forma natural, se ven acentuados en la actualidad con los flujos migratorios que se están generando de forma creciente en todas las partes del mundo. A esto habría que sumar la influencia de los medios de comunicación y los efectos de la llamada globalización que favorecen la movilidad geográfica de las culturas, la generación de espacios multiculturales y la evolución progresiva hacia una especie de interculturalismo. Las sociedades policulturales de la era de la globalización¹⁰ no pueden encerrarse en las rígidas separaciones del viejo multiculturalismo radical. No hay murallas sociales, mentales o ideológicas que puedan resistir el empuje de la transculturalidad.

10 Sin perder de vista que un cierto enfoque de la globalización apuesta por homogeneidad cultural y la erradicación de la diversidad cultural. Cuando se habla de *fin de la historia* y de *pensamiento único* se refiere también a la *uniformidad cultural* con la que se cree inaugurar la *era postcultural*.

Afortunadamente, la realidad es más rica y compleja por la inevitabilidad de las relaciones humanas. El inmigrante cuando abandona su país lo hace casi siempre forzado por las duras circunstancias socioeconómicas que le impulsan a ello, pero también con cierta carga de disconformidad con su propia gente y sus formas de organizarse (que le condenan a buscar su porvenir en otros lugares), pero lo hace también con voluntad de permeabilidad a las nuevas situaciones que se va a encontrar. Encerrarnos unos y otros en los nichos de la diferencia cultural es negar lo más elemental: el intercambio que constituye la base de toda relación humana. La cultura es una sustancia muy compleja para reducirla a pautas personales o grupales sin que eso suponga renunciar forzosamente a ellas. Los individuos, pues, tienen que disponer de suficiente polivalencia y habilidad social para ampliar sus horizontes.

Las culturas, por lo tanto, se influyen mutuamente y evolucionan. Y no es sólo una cuestión mecánica de pasar de la fragmentación multiculturalista a la unificación integracionista o asimilacionista, sino de defender un sano pluralismo y una enriquecedora promiscuidad cultural.

El mestizaje como todo proceso social tiene que ser fruto del diálogo, del consenso y de la interacción positiva. La relación intercultural no puede basarse en ningún caso en presupuestos hegemónicos, en imposiciones de fuerza o de dominio de unas culturas sobre otras, independientemente del peso que cada una de ellas pueda tener en la sociedad. Todos los grupos culturales y cada uno de sus miembros tienen una raíz cultural determinada como referencia, en base a la cual se configura y reconfigura sucesivamente su identidad cultural. Ahora bien, el sentido holístico de cada cultura, ayudará a suscitar cierto sentido de la relatividad, de la diversidad y de la tolerancia, haciendo hincapié en la variedad que existe en el seno mismo de las culturas y en la larga historia de relaciones entre grupos humanos. Por lo tanto, reiteramos, la identidad cultural es un escenario dinámico, plural, enriquecedor y cambiante que evoluciona como consecuencia del contacto de las diversas culturas presentes en cualquier escenario geográfico.

3. CONCEPTO DE MULTICULTURALIDAD: ORIGEN Y DESARROLLO

3.1. Introducción: carácter polisémico de la multiculturalidad

Trataremos la multiculturalidad y cómo ha evolucionado a lo largo del tiempo en este apartado, así como otras nociones ligadas a la comprensión de la pluralidad cultural. El término multiculturalidad está muy lejos de ser léxicamente monosémico y de ahí su dificultad para abordarlo de forma omnicomprendible. Al revés, su impregnación polisémica está sujeta a distintas interpretaciones según el contexto en que se trate. En su sentido meramente descriptivo se interpreta como un fenómeno social que sirve para designar la presencia en un mismo espacio de soberanía de grupos que se reclaman de diferentes identidades culturales. La existencia de sociedades multiculturales no es en sí mismo una novedad, ni obedece a un único molde: China, Brasil, Nigeria, Canadá, Guatemala, Australia, Holanda, Francia o España, entre otras muchas naciones, lo son. En rigor, apenas existen sociedades que se puedan definir como monoculturales. Pero la composición que presentan, los factores externos e internos que las condicionan, las exigencias que plantean o las soluciones que demandan no pueden ser idénticas en todos los casos. Y en ello consiste indudablemente su complejidad.

Algunos enfoques multiculturalistas hablaban de la necesidad de promover una sociedad más tolerante y respetuosa con los inmigrantes en la creencia de que aplicando la teoría del *Melting pot*¹¹, cuya idea base es la fusión, con el tiempo se formaría una sociedad monocultural. El éxito parcial de ese postulado ha planteado una nueva metáfora, la teoría del *Salad-bowl*, en la línea del enfoque multiculturalista, que hace una semejanza al mezclar una ensalada de ingredientes sólidos, están juntos, co-existen en el mismo espacio pero no disuelven su identidad para unificarse en una nueva; sólo son los mismos elementos formando un conjunto nuevo. Cada ingrediente mantiene su integridad y su sabor original, y al mismo tiempo contribuye a un producto final más exitoso. Sociedades tradicionalmente partidarias de la asimilación cultural están hoy abriéndose a esta perspectiva; claros ejemplos son países como Inglaterra o Canadá (que actualmente se describen como un “mosaico de culturas”). Ahora bien, en la práctica, millones de inmigrantes que residen en países ajenos al suyo son sumamente discriminados.

3.2. Multiculturalidad y multiculturalismo

El término multiculturalismo procede de multiculturalidad. En la literatura sociológica el multiculturalismo aparece con los movimientos reivindicativos de los años 70 y 80, fundamentalmente en determinados países anglosajones (Estados Unidos, Canadá y Reino Unido). Se trata de un activismo sociopolítico profundamente heterogéneo en donde participaron colectivos de minorías indígenas, afroamericanos, homosexuales, feministas, etc., amparándose en los principios generales de la declaración universal de los Derechos Humanos de 1948. Lo peculiar de estos acontecimientos es que confluyen por primera vez reivindicaciones que ponen en valor la diferencia étnica y/o cultural así como la lucha por la pluralización de las sociedades que acogen a dichas comunidades y movimientos sociales.

Estos movimientos dieron contenido a los conceptos de multiculturalidad y multiculturalismo debido a que aparecen reflejando la heterogeneidad de los colectivos que forman parte de la estructura de la sociedad occidental desarrollada, caracterizados por su perfil disidente y reivindicativo y por su decepción con las expectativas liberadoras de la modernidad. Sus principales componentes representaban a las clases medias urbanas. La filosofía que mejor interpretaba aquel malestar estaba en el núcleo del postmodernismo, que centra toda su atención en la pluralidad cultural y la diversidad de identidades, en oposición frontal al pensamiento uniformador de la modernidad basada en el racionalismo. Indudablemente la gran aportación del movimiento multiculturalista es el de *empoderamiento* para superar los efectos de su exclusión social. Por esa razón reclaman respeto, reconocimiento y representatividad en todos los ámbitos mediante la apertura de procesos de construcción cultural, exigiendo pluralidad y anti-hegemonía. Estos colectivos y movimientos, legitimados por los Derechos Humanos y

11 En los comienzos del siglo pasado, cuando decenas de miles de inmigrantes llegaban a los principales puertos de América, un judío proveniente de Reino Unido llamado Israel Zangwill, puso en escena una obra titulada *The Melting Pot*. La moraleja de esta pieza teatral era clara: cualquier inmigrante podría integrarse completamente y transformarse en “americano”, es decir, verdadero ciudadano de una sociedad democrática, con libertad y responsabilidad cívica.

definidos por su diversidad multiétnica y pluricultural, finiquitaron la modernidad e inauguraron la era de la postmodernidad.

El fin de siglo ha sido rico en acontecimientos referentes a los flujos y políticas migratorias (Wihtol de Wenden, 2001). En efecto, el proceso de internacionalización de la economía mundial y su incidencia en el incremento de los movimientos migratorios que siguen una dirección sur-norte, supuso un aumento considerable de nuevos ciudadanos en los países desarrollados. Esta población foránea tan pronto se organiza y reclama sus derechos ciudadanos en confluencia con las mencionadas movilizaciones multiculturales. La llegada de esta población añade más diversidad y pluralidad a la que ya había, lo cual produce un salto importante en la reconfiguración de las sociedades de destino.

Por otro lado, habría que destacar primeramente que el multiculturalismo desborda el debate académico y entra en el terreno de las preocupaciones cotidianas y de la opinión pública. A partir de ahí se ponen en cuestión los enfoques monoculturales de los derechos humanos y se trazan perspectivas más nítidas para reflejar el reconocimiento expreso de la diversidad cultural como realidad innegable. De forma que se hacen compatibles las diferencias y se propicia el surgimiento del concepto de ciudadanía intercultural, basado en la transformación de los denominados derechos universales en derechos particulares de los colectivos diferenciales. El multiculturalismo se interpreta como una expresión del pluralismo cultural que promueve la no discriminación por razones étnicas o culturales, la celebración y reconocimiento de la diferencia cultural así como el derecho a ella. Por otro lado, se posiciona como un pensamiento social y político contra toda idea uniformista, fusionista o asimilacionista de la pluralidad cultural. Esta pluralidad se da en el contexto de una mundialización económica y cultural cada vez más acusada, que por un lado conduce a una homogeneización en muchos aspectos, y, por otro, a una conciencia cada vez mayor de la heterogeneidad. La pluralidad también despierta el temor a perder la identidad y estimula el redescubrimiento o la invención de tradiciones autóctonas en que apoyarse y con las que legitimar el sentimiento de diferencia de cada cultura.

La construcción de una sociedad deseablemente más plural, justa y equitativa es una tarea abierta y compleja. En ese proceso existen graves obstáculos a superar. Entre los escenarios posibles solo nos detendremos en dos dimensiones básicas propuestas por varios autores: la globalización y la cohesión social (Sabariego, 2002). En cuanto a la primera dimensión, resaltar que la interdependencia que existe entre las diferentes regiones del planeta o globalización crea las bases para plantearse la superación de sentirse únicamente dependiente de un determinado grupo étnico-cultural y desarrollar una conciencia más universal. Descartando los planteamientos altermundistas defendidos por numerosos grupos y colectivos que no siempre responden al calificativo peyorativo de *antisistema*, nos encontramos con al menos tres enfoques que interpretan la globalización de manera diferente:

Hiperglobalista	Dicotómico	'Glocalización'
-----------------	------------	-----------------

El enfoque **hiperglobalista** interpreta la evolución de la globalización como un proceso asimétrico, institucionalizado y elitista subordinado a los flujos financieros y productivos y al desarrollo de las tecnologías de la información. Intenta imponer la dimensión global frente a

lo local y plantea, además, que esta última debería desaparecer para favorecer una universalización cultural homogénea. El enfoque **dicotómico** entiende que si bien el desarrollo de lo global y lo local son antitéticos, sin embargo tienen que coexistir recíprocamente. Por último, el enfoque de la '**glocalización**' presenta una visión unificadora de la relación entre lo local y lo global (Barañano, 2005). Para esta autora la 'glocalización' implica cuatro supuestos principales: analizar la interdependencia de lo local y lo global, la imposibilidad de distinguir lo local y lo global, considerar los cambios que se están operando como procesos irregulares y versátiles y, por último, comprender la enorme complejidad que conforma esta relación como una especie de caleidoscopio de orientaciones disímiles. De ahí el lema *pensar localmente, actuar globalmente*.

Detrás de estos planteamientos se encuentra la cuestión de cómo afrontar la cohesión social en un contexto de diversidad cultural. Un ejemplo concreto es el caso de Europa. La idea de una identidad o imagen europea como justificación histórica siempre ha anidado en el inconsciente de nuestras sociedades; tanto es así que podemos considerar al 'Viejo Continente' como un territorio plural de pueblos con diversas lenguas y culturas, empeñada en un proyecto unitario. Hasta ahora, la construcción europea se ha volcado más en la unidad de los mercados y en la economía. Dirigida desde arriba por sus gobiernos, comisiones y funcionarios sin tener presente la existencia real de sus pueblos y de sus sociedades civiles. Tal vez por ello los avances obtenidos hasta ahora son lentos y sus logros inciertos. Para alcanzar la construcción común de la UE falta consolidar una identidad social y humana fundamentada en la profundidad y la diversidad de sus culturas (Hernández, 2012). Pero a esta realidad cuyo origen se encuentra en la rica tradición cultural e histórica de las diferentes naciones que configuran el mosaico continental, tenemos que añadir la de los inmigrantes extracomunitarios que se han ido asentando en Europa. Es evidente que si lo que se pretende es su integración plena como ciudadanos europeos, supone aceptarlos sin que tengan que renunciar a sus raíces culturales.

En el Estado español se repiten los rasgos multiculturales europeos, albergando distintas tradiciones culturales y una rica diversidad lingüística como consecuencia de su propia evolución histórica. Esto la convierte en un caso ejemplar para demostrar que los países se configuran como resultado de procesos de intercambio de costumbres diversas, de formas de ser, religiosidad, folclore, etc. A pesar de lo cual también se aprecian dificultades como el estallido xenófobo que tuvo lugar en febrero de 2000 en el municipio de El Ejido (Almería), que reflejan lo problemático que resulta la construcción y el desarrollo de una sociedad verdaderamente intercultural.

Obviamente las sociedades multiculturales han estado siempre presentes en la historia pero no en la dimensión que ha cobrado actualmente. A las tradicionales minorías autóctonas existentes en diferentes países se añaden ahora los nuevos ciudadanos llegados desde diferentes puntos del Planeta con los flujos migratorios. Todo ello hace que el pluralismo cultural y, sobre todo, su rápido incremento plantee a las democracias contemporáneas la necesidad de adoptar políticas que acomoden esa diversidad dentro de unas reglas acordes con los principios del constitucionalismo liberal.

En conclusión, nos encontramos una realidad definida por el multiculturalismo con sus diferencias regionales (como es el caso de España que es calificada como *una nación de naciones*) y étnicas como base para precisar la identidad del mundo actual y de sus Estados en particular. El planteamiento básico para afrontar con éxito esta tarea consistiría en ir edificando una cultura

democrática, como síntesis que permita compartir la pluralidad y las diferencias desde una perspectiva de cohesión ciudadanizante que sea a la vez deliberativa y participativa.

3.3. Relación entre multiculturalismo e interculturalidad

Multiculturalismo e interculturalidad no son expresiones equiparables léxicamente. El término multiculturalismo se vincula a un modelo de gestión de la multiculturalidad que se da en las sociedades conformadas por distintos colectivos diferenciados por códigos culturales específicos, basados en diferencias étnicas, lingüísticas, religiosas o nacionales y que comparten un mismo espacio sociogeográfico. Se suele poner el ejemplo de Canadá como cuna del multiculturalismo pues es allí donde las minorías francófonas e indígenas reclamaron en los años 60 políticas específicas que garantizaran su supervivencia. Posteriormente, a finales de los 70, EE.UU. y Australia efectuaron iniciativas parecidas a la canadiense en sus respectivos territorios. Recientemente algunos países de Europa Occidental, especialmente Reino Unido, Holanda y Suecia, se han visto forzados a promulgar leyes para proteger la diversidad de grupos etnoculturales minoritarios. Por lo tanto, el multiculturalismo es en pocas palabras la gestión de la pluralidad étnico-cultural.

En cambio, cuando hablamos de interculturalidad nos movemos en un territorio más subjetivo al enunciar una manera concreta de relación de dichos colectivos basada en una voluntad política orientada hacia el entendimiento, la solidaridad, la colaboración, la interdependencia, la negociación deliberativa, etc. Es compartir unas mismas normas de convivencia sin menoscabar la pluralidad cultural. Podríamos decir en pocas palabras que la interculturalidad es una forma avanzada de gestionar las sociedades multiculturales. Por lo tanto, la interculturalidad se orienta hacia el mestizaje; es decir, es un modelo ético-político para gestionar la convivencia en la multiculturalidad y la base para construir unos valores comunes consensuados que acepten la diferencia cultural individual dentro de una dinámica permeable y deliberativa (Pérez, 2004).

¿Podemos matizar de una manera más concreta las relaciones y diferencias entre la multiculturalidad y la interculturalidad? La multiculturalidad parte de la existencia o concentración de diversos colectivos heterogéneos en un mismo espacio, pero sin interrelación entre ellos. Sin embargo, para que se produzca una situación donde se manifieste la interculturalidad es necesario que se articulen situaciones de interacción sociocultural o convivencia y comunicación entre los distintos grupos de una manera solidaria y democrática (Vermorgen, 2002).

Vistos así, los dos términos podrían hasta ser complementarios. La interculturalidad pretende impulsar la convivencia armónica de grupos heterogéneos que conforman contextos multiculturales. Y lo hace fomentando una educación orientada a forjar la idea de que la diferencia no es un inconveniente para la interacción, sino que es el origen del enriquecimiento cultural para una mejor convivencia. En suma, el multiculturalismo es la descripción de una realidad y el interculturalismo es un estadio avanzado de la sociedad multicultural.

3.4. La gestión de la multiculturalidad: diversas alternativas

En general se evidencian marcadas deficiencias de políticas públicas que se ocupen de estos sectores de la población, tanto de los inmigrantes como de otros grupos que se hallan en situaciones injustas.

La gestión de la inmigración tiene elementos de difícil solución. La integración cultural de los extranjeros es uno de los más relevantes. Cuando hablamos de integración nos estamos refiriendo al derecho que tienen todos aquellos que viven en un país diferente al de nacimiento a compartirlo todo. La cuestión central es cómo favorecer el que los nuevos ciudadanos puedan interaccionar con la cultura del país de acogida a partir de sus propios códigos culturales. Existen varios modelos de gestión del pluralismo cultural practicados históricamente por los estados-nación liberales: asimilacionismo y segregacionismo (de resultados no siempre exitosos) y multiculturalismo. Este último modelo de gestión parte del reconocimiento político-jurídico de derechos diferenciados de los grupos minoritarios respecto de los de la mayoría. Las diferentes concepciones ideológicas del multiculturalismo dan lugar a tres versiones políticas principales (Pérez, 2004, citado por Plata *et al.*, 2007):

- Aislacionistas: preconizan un alejamiento de los códigos del grupo mayoritario.
- Homogeneizadoras: promueven la *uniformización interna del grupo minoritario*.
- Integradoras: practican la inclusión en esferas determinadas de la cultura mayoritaria sin desistir de sus diferencias.

El resultado es que en las sociedades multiculturales podemos observar que la interacción entre los diferentes grupos se puede manifestar en distintos grados, que van desde la integración asimilacionista o fusionista a la integración pluralista. En el primer caso nos encontraríamos con situaciones propensas al hermetismo entre los grupos, dando lugar a un potencial peligro de parcelación y/o exclusión social y, en casos extremos, la desaparición de las culturas minoritarias. Y, en el segundo, se propiciaría la cohesión social, a partir de un contexto de coexistencia pacífica, que puede caracterizarse como un planteamiento estático (multiculturalismo) o dinámico (interculturalidad) (Plata *et al.*, 2007). No se pretende siempre de tratar a todos por igual, estos grupos merecen en muchos casos un trato especial. Para lo cual es importante entender que se viola el principio de igualdad en dos situaciones: a) cuando estamos en presencia de un tratamiento desigual, sin ninguna razón que lo permita y b) cuando estamos en presencia de un tratamiento igual, habiendo razón que lo impida (Prieto, 1996).

4. MULTICULTURALIDAD Y EDUCACIÓN

A los efectos que estamos estudiando, las relaciones entre las variables multiculturalidad, integración y educación son absolutamente necesarias. El modelo de integración de inmigrantes más empleado en Occidente es el que se apoya en las normas democráticas de cada país. Los gobiernos suelen confiar a sus sistemas educativos la integración de los hijos de los inmigrantes mediante una enseñanza adecuada. Para ilustrar esta cuestión vamos a exponer a continuación los ejemplos de EE.UU., la Unión Europea y España.

En Estados Unidos se asiste en los últimos años a un intenso debate sobre el modelo de integración a seguir y en donde una de las preocupaciones básicas es qué hacer con la inmigración no autorizada que reside o pretende entrar en el país. A este respecto conviene señalar que Estados Unidos está viviendo un renacer de la xenofobia promovida por una extrema derecha (*Tea Party Movement*) que niega la evidencia de que la población blanca de origen anglosajón ha entrado en su fase implosiva y que, por lo tanto, la demografía estadounidense corre el riesgo de contracción de la natalidad y de incremento de su envejecimiento. Para el año 2015 necesitará unos 15 millones de inmigrantes debido al envejecimiento de su población anglosajona. Hasta los multimillonarios Bill Gates y Murdoch urgen traer más inmigrantes profesionales porque EE.UU. ya no tiene especialistas nativos en alta tecnología y ciencias exactas. La actual campaña antiinmigrante esconde el verdadero problema: bajo crecimiento económico, desindustrialización, desempleo, aumento descontrolado de los gastos militares debido a la guerra en Afganistán e Irak y elevado endeudamiento presupuestario.

Nadie duda que los 12 millones de trabajadores ilegales y 36 millones de legales que ha aportado la reciente inmigración constituye un poderoso sostén para la economía norteamericana. La tercera parte de los trabajadores agrícolas en Georgia, Florida y California son indocumentados irremplazables, ya que los trabajadores autóctonos no aceptan este trabajo por un sueldo inferior al mínimo. A nivel federal, en el sector agrícola un 20 por ciento de los trabajadores son ilegales. Otro 17 por ciento está ocupado en la industria de confección, textil y en el sector servicios, especialmente en la limpieza. La mayoría de los ilegales pagan impuestos, no tienen seguro médico, tampoco reciben ayudas del Estado y trabajan hasta dos turnos diarios.

EE.UU. es un país conocido históricamente por su apertura al exterior. Cuando se aprueba la Ley de Seguridad Interna de 2002, se creó el Ministerio de Seguridad Interna, facultado para gestionar los efectos de la inmigración. Entre las medidas más destacables para la integración social de los inmigrantes está la creación del Servicio de Inmigración y Ciudadanía que entre sus cometidos cuenta con el *apoyo a la participación e integración de residentes permanentes en la cultura cívica de los EE.UU. a través de espacios de educación e información, la promoción de la capacitación sobre los derechos ciudadanos, privilegios y responsabilidades...*¹²

En EE.UU. la confrontación entre partidarios y detractores de la inmigración (especialmente de la no autorizada) acapara la atención del debate mediático e institucional. De una parte se hacen generalizaciones presentando a estos trabajadores como un estorbo para la economía e igualándolos a delincuentes comunes. Fruto de esas campañas fue la redacción de la HR4437 aprobada por la Cámara de Representantes en Diciembre de 2005¹³. A su vez, las organizaciones pro-derechos humanos han lanzado campañas para movilizar a los inmigrantes latinos, polacos, irlandeses, asiáticos y rusos contra las políticas de intimidación y persecución solicitando que se dictamine la amnistía y la regularización para los ilegales. Recientemente el presidente Obama (junio de 2012) ha pedido una reforma de la inmigración *que responda a las necesidades económicas y de seguridad del país en el siglo XXI (...). Nos definimos como una nación de inmigrantes.*

12 (<http://www.uscis.gov/portal/site/uscis-es>).

13 Ley para el control de la inmigración, el antiterrorismo y la protección de las fronteras de 2005 (The Border Protection, Antiterrorism, and Illegal Immigration Control Act of 2005).

Una nación que da la bienvenida a todo aquel que adopte los ideales americanos. Detrás del debate migratorio se encuentran unas políticas de integración a veces descuidadas por la administración ya que las tareas de integración social no se efectúan directamente por las instancias oficiales correspondientes sino que en su mayor parte están externalizadas en manos de instituciones religiosas, grupos comunitarios sin fines de lucro y escuelas.

Cada vez que Europa abre sus puertas a la inmigración crece su economía. Es así como Reino Unido, con más tradición colonial y xenofóbica, fue el primer país en comprender y aceptar que sin inmigrantes iría a una bancarrota. Para dar un ejemplo, solamente en Londres el 20 por ciento de los médicos, el 47 por ciento de las enfermeras y el 70 por ciento de los empleados del sector servicio son inmigrantes. El espacio comunitario necesita mano de obra para cubrir ciertos sectores de su economía. Gracias a los inmigrantes se garantiza el relevo de la mayoría de los puestos de trabajo que quedan vacantes. Sin embargo, ante la presencia de esta población foránea no se adoptan medidas de regularización para su debida integración y, a veces, se retrasan o no son las más adecuadas. Con frecuencia, la normativa vigente es insuficiente y demasiado centrada en el rechazo a los irregulares. Y eso a pesar de que los Estados de la UE (sobre todo después de la Guerra de Bosnia, 1992-1995¹⁴) se han ido percatando de que el fracaso de la política de integración tiene delicadas consecuencias para la solidaridad y la cohesión social de sus respectivos países. Los principales ejes de las políticas oficiales se concentran en la integración educativa, profesional y social de los inmigrantes. Y es en esos ámbitos donde se aprecian déficits de cara a cohesionar de forma efectiva tanto a las poblaciones acogidas como a las acogientes.

En respuesta a las consecuencias políticas, económicas y sociales que afloran como efecto de las corrientes migratorias, el Tratado de Maastricht (1992) reconoció el asilo y la inmigración como elementos de interés común de los Estados miembros. Posteriormente dichos aspectos fueron integrados en el Derecho comunitario, por medio del Tratado de Amsterdam e incluidos en las conclusiones del Consejo Europeo de Tampere en 1999. Pero, realmente las políticas migratorias europeas siguen mucho más interesadas en el control de las fronteras exteriores que en una verdadera gestión de la integración de los inmigrantes.

Desde un punto de vista legislativo, el espacio educativo europeo está orientado por las directrices que establece la UE y que se especifican de distinta manera en las leyes educativas propias de cada uno de los países miembros. Las políticas educativas que se han ido adoptando a nivel europeo, ante todo lo relacionado con la diversidad cultural en la escuela, es decir, con la presencia de alumnado extranjero en las aulas, son muy variadas. Ahí vemos políticas dirigidas a favorecer la cohesión y la ciudadanía europea, orientadas hacia tres vertientes: el desarrollo del multilingüismo como forma de lograr una identidad europea intercultural, la lucha

14 Se conoce como *Guerra de Bosnia* el conflicto intrarregional que se desarrolló en la actual Bosnia y Herzegovina (Los Balcanes). Fue causada por una compleja combinación de factores como diferencias étnicas y religiosas, exaltación nacionalista, crisis políticas, sociales y de seguridad que siguieron al final de la guerra fría y la caída del comunismo en la antigua Yugoslavia. Las deportaciones, el genocidio y la limpieza étnica, fruto del fracaso de una fórmula política de convivencia multiétnica y plurirreligiosa, fueron los episodios más crueles que conmovieron a la opinión pública mundial.

contra el racismo y la xenofobia, el desarrollo de una educación intercultural desde la búsqueda y construcción de un nuevo concepto de cultura.

Con estos focos de trabajo, se promueven declaraciones que vienen a insistir en aspectos como la defensa de los derechos humanos, el desarrollo de los principios de igualdad, la necesidad de adoptar medidas contra la discriminación y la exclusión social. Estas medidas, cuando van referidas de manera específica a la diversidad cultural, son las que han dado lugar a las llamadas políticas de integración de los inmigrantes. En ellas se tocan aspectos como: acciones dirigidas a que los inmigrantes se acerquen a la lengua y la cultura del país de acogida; el reconocimiento de derechos como el de la educación y la protección de la propia identidad cultural a través del impulso del conocimiento de la lengua materna; la erradicación y prevención del racismo, la xenofobia y la segregación.

Estas acciones, dirigidas a toda la población, se han tratado de introducir especialmente en los sistemas educativos nacionales, enfatizando los principios de igualdad y los derechos fundamentales de todas las personas. Los planteamientos más recientes inspiran políticas muy cercanas al enfoque intercultural como única vía posible hacia la consecución de una verdadera ciudadanía basada en valores democráticos. Para hacer todo esto posible se intenta incorporar valores como los culturales y sociales en los planteamientos educativos que permitan de manera efectiva que: *la educación intercultural tome como punto de partida el reconocimiento del carácter multicultural de la sociedad europea, y el valor especial inherente a todas las culturas. Por ello debería constituir un principio y un planteamiento para atajar aquellos problemas y conflictos que surjan en razón de esta diversidad cultural y lingüística* (Comité de las Regiones, 1997).

Las leyes y reglamentos de extranjería promovidos por la democracia española se caracterizan en determinados aspectos por sus restricciones de derechos y libertades y por su obsesión por el control de las fronteras. Por su contenido no siempre coincidente con los Derechos Humanos han sido cuestionados por expertos y ONGs y rectificados por sentencias judiciales. *La Ley Orgánica, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España* fue la primera promulgada por la joven democracia hispana a la que siguió luego la *Ley Orgánica 4/2000 (11 de enero), sobre los derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social*, que será modificada a finales de 2000 por la *Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre*, en la que se recoge expresamente el derecho de los inmigrantes a una enseñanza que tenía como objetivo su integración social y el derecho a mantener su identidad cultural. Después de la regularización de 700.000 indocumentados en 2005 por el gobierno socialista de Zapatero, entró en vigor la nueva *Ley de Extranjería 2/2009, de 11 de diciembre*, que endurece determinados aspectos como el reagrupamiento familiar, amplía el tiempo de internamiento e incrementa la cuantía del régimen sancionador por incumplimientos. En general, se puede decir que nos encontramos con una legislación todavía insuficiente en relación al reconocimiento de derechos y deberes de los inmigrantes, así como la plena garantía del amparo de tales derechos.

Ahora bien, como ya se ha señalado, la adquisición de valores para aprender a convivir en una sociedad caracterizada por la diversidad cultural no se puede enfocar en un sentido unidireccional, es decir, exclusivamente a los extranjeros sino, también a la población nativa. De lo que se trata es de favorecer una sociedad intercultural y multiétnica para lo cual es fundamental el protagonismo de todos los sectores, es decir, los mayoritarios y los minoritarios. El momento que nos toca vivir se presenta lleno de oportunidades para conocer e interactuar con

lo distinto. Pero al mismo tiempo pecaríamos de candidez si no nos percatamos de la fuerte tendencia a la homogeneización de los hábitos y las costumbres que tiene lugar hoy en día a través de la uniformización promovida por la globalización. Como dice Eduardo Galeano: *Este mundo que ofrece el banquete a todos y cierra la puerta en las narices de tantos es, al mismo tiempo, igualador y desigual: igualador en las ideas y en las costumbres que impone, y desigual en las oportunidades que brinda*. En definitiva, se trata de asumir la importancia de preservar la diversidad cultural para lo cual el primer paso consiste en el respeto por la “alteridad” u “otredad”: el derecho a ser diferente. Aunque se trate de un supuesto improbable, imaginemos lo aburrido que podría ser este mundo sin sus lógicas y naturales diferencias ya que en la diversidad se encuentra la belleza, entendida también como armonía y equilibrio.

4.1. Las escuelas y aulas multiculturales: problemáticas y características

En la escuela española se aprecia una diversidad cultural que viene definida por estos cinco vectores: la realidad de los pueblos y culturas tradicionales de España; la pertenencia e integración progresiva de nuestro país a la Unión Europea; la minoría gitana; los turistas y visitantes que en número de más de 50 millones vienen a España anualmente a veranear y la inmigración reciente. Todo ello genera un marco pluricultural que se tiene que traducir en la escuela en la puesta en marcha de diseños de programas de educación idóneos para dar respuesta a lo múltiple. La estructuración de escuelas interculturales, así como el desarrollo de contextos educativos inclusivos donde el alumnado inmigrante se integre de forma efectiva, requiere medidas de naturaleza didáctica y también organizativas (Essomba, 2007). En realidad la educación intercultural supone asumir por parte de las escuelas las transformaciones que hemos visto se están produciendo en la sociedad e incorporar los elementos de la diversidad cultural en los proyectos educativos de los centros. La LOE presenta un espíritu diferenciado con respecto a normativas anteriores en el sentido que acepta el carácter plenamente multicultural de las escuelas y la sociedad. Considera la educación como un servicio público, un servicio esencial de la comunidad que debe ser asequible a todos, sin distinción de ninguna clase, en condiciones de igualdad de oportunidades, con garantía de regularidad y continuidad, y adaptada progresivamente a los cambios sociales.

La diversidad que recoge la LOE es una diversidad común a todos los alumnos. Considera que la atención a la diversidad es ahora un principio fundamental de la Enseñanza Básica. En Primaria la atención a la diversidad se enfoca desde la prevención de dificultades de aprendizaje como principio pedagógico. El alumnado extranjero deja de ser objeto de tratamiento diferenciado, de atención específica, y pasa a incluirse en el grupo del alumnado en general. Y esto lo demuestra el hecho de que en la Ley las referencias al alumnado extranjero se encuentran dentro del Capítulo I (Equidad en la Educación): “Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo”. Esto supone de hecho una normalización puesto que deja de estigmatizarse al alumnado extranjero como sujeto seguro de atención educativa especial. Se pasa así a considerar que también el alumnado extranjero puede tener necesidades específicas de apoyo educativo, pero de la misma forma que el resto del alumnado, y en función de circunstancias variadas y plurales, no específicas de la pertenencia a un grupo cultural o identitario (Peñalva, 2009). A diferencia de normas precedentes, la LOE sólo dedica al alumnado extranjero un

apartado específico en la Disposición Adicional Decimonovena, titulada “Alumnado extranjero” en la que indica en dónde puede obtener éste toda la información relativa a escolarización, obtención de títulos y acceso al sistema general de becas y ayudas al estudio. La Ley articula el Título II, dirigido a todos aquellos alumnos que tengan necesidades específicas de apoyo educativo de la forma siguiente:

Título II. *Equidad en la Educación.*

Capítulo I. *Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.*

Sección Tercera. Alumnos con integración tardía en el sistema educativo español.

Artículo 78. Escolarización.

Artículo 79. Programas Específicos.

Capítulo II. *Compensación de las desigualdades en educación.*

Artículo 80. Principios.

1. Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, las administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables.
2. Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

Pese a estos avances, la legislación educativa no ha entrado de lleno todavía en el tratamiento de la diversidad y en las necesidades que esta cuestión plantea de forma progresiva a las escuelas y a los docentes. Los modelos multiculturales e interculturales no están aun suficientemente adoptados aunque si están presentes en la práctica particular de muchos docentes preocupados por la innovación y la acomodación de su labor a la realidad de todo el alumnado. Son modelos que pueden imponerse al amparo de la autonomía que la LOE reconoce a los centros y al profesorado a la hora de planificar la actividad educativa específica de cada centro en función de sus características y necesidades particulares.

4.2. La interculturalidad que debería desarrollarse en la escuela

Dentro del conjunto de posibles respuestas educativas a contextos escolares multiculturales, la educación intercultural se presenta como el enfoque y la praxis más relevante en la actualidad para dar respuesta a tales demandas (López, 2006).

Los sistemas educativos abordan el tratamiento de la diversidad desde varios puntos de vista, entre los que destacan las estructuras escolares, los contenidos curriculares, los métodos de enseñanza y aprendizaje, y la formación inicial y permanente del profesorado. Cuando se habla de estructuras escolares se refiere a la forma en que se pueden organizar los centros, las clases, los recursos docentes, el tiempo libre, etc. facilitando el aprendizaje de la lengua para todo el alumnado que no la conozca o domine y de todas aquellas cuestiones que faciliten una buena comunicación entre docentes y alumnos. En cuanto a los contenidos curriculares se procurará

que la diversidad forme parte de la escuela y para ello deben integrarse en el currículum los rasgos más relevantes de las distintas culturas presentes en el centro y en las aulas. Por lo tanto, la selección de los contenidos curriculares, los métodos de enseñanza y de aprendizaje diseñados y empleados, deben partir de posturas de acercamiento y de conocimiento a las distintas culturas que encarna el conjunto del alumnado, sea o no de origen extranjero. Por último, la formación del profesorado es fundamental en el sentido de que es quien va a llevar a cabo todas las acciones y que sólo podrá trabajar sus clases desde un punto de vista intercultural si conoce bien en qué consiste y qué implica la interculturalidad.

La política educativa con respecto a la atención a la diversidad cultural debe contener al menos estos tres cometidos: apoyar una revisión de los libros de texto y de los materiales didácticos existentes, promover la elaboración de materiales didácticos específicos para toda la población escolar y proveer al alumnado extranjero de medios específicos para posibilitarle el aprendizaje de la lengua materna y de cuantos recursos académicos demande. Estas acciones que podrían hacer factible una reestructuración de la metodología, los conocimientos y saberes culturales habituales, ofrecen en la práctica algunas dificultades en el contexto de un sistema educativo que arrastra las inercias de la época en que era eminentemente monocultural y homogéneo (Peñalva, 2009).

Los instrumentos que el sistema educativo debe ofrecer para poder desarrollar la atención a la diversidad cultural, si se plantean desde un enfoque adecuado al tipo de necesidad educativa que corresponde atender, tienen que centrarse en el desarrollo del plano cognitivo, tanto como de los planos emocional y socioafectivo. Desde ahí sería posible dejar de considerar el tratamiento de las distintas culturas como algo particular de ciertos grupos y se podría empezar a entender la diversidad cultural como una característica común a todo el alumnado, desde el principio de globalidad, de integración y de inclusión.

El tratamiento de las distintas culturas necesita incorporar los principios de comprensividad curricular y de integración escolar como en su momento planteó la LOGSE, aunque no desde una filosofía de la compensación educativa, sino desde una filosofía de la interculturalidad. Lo que significaría dar relevancia a factores importantes de calidad como son las formas de organización, los apoyos, los recursos, el compromiso del sistema educativo con el desarrollo democrático de la sociedad y la importancia de los valores culturales para el desarrollo social y cultural (Peñalva, 2009).

Hay que introducir el enfoque intercultural como un modelo educativo. La interculturalidad surge a partir de la unión de la reflexión y la acción educativa sobre cómo renovar los currículos monoculturales. El objetivo es atender no sólo a los distintos grupos culturales presentes en la escuela, sino lograr que la interacción cultural que se da en la escuela se reproduzca posteriormente en la sociedad. Hay que tomar conciencia de que la interculturalidad adquiere verdadera consistencia y relevancia cuando la asumimos como diversidad cultural y que ésta tiene poco que ver con la filosofía multicultural ya que la interculturalidad no sólo no es un sinónimo de la multiculturalidad, sino una alternativa a ella, un enfoque diferenciado sobre la diversidad cultural e identitaria.

La perspectiva intercultural tiene en cuenta la dimensión cultural de problemas como el declive de las verdades absolutas tanto científicas como socioeconómicas y políticas, desde posturas

filosóficas (fenomenología); desde perspectivas sociológicas (sociología comprensiva e interaccionismo); desde la perspectiva antropológica (antropología de la modernidad); y desde la perspectiva de la psicología social (representaciones, símbolos y categorizaciones), fundamenta un modelo de entendimiento y comprensión de las diferencias y la diversidad cultural. La interculturalidad es un enfoque sobre los valores culturales que deben ser conocidos, vividos, legislados y asumidos socialmente para la protección de la diversidad cultural. Unos valores comunes que unifiquen lo diverso desde el derecho universal de todas las culturas a ser reconocidas desde parámetros de igualdad. Una igualdad que se fundamenta en la construcción compartida desde la participación democrática de todas las culturas en la conformación política de la sociedad (Peñalva, 2009).

El objetivo central de la educación intercultural es la formación del alumno en la comprensión de la sociodiversidad de la que forma parte. Para ello, propone adquirir una serie de competencias orientadas a la comunicación, la interacción y el desarrollo de aptitudes y actitudes para la práctica de la interacción en igualdad de las diversas culturas presentes en una realidad determinada. En cualquier caso no son las escuelas por sí solas las que pueden afrontar el reto de la interculturalidad, es necesario unificar esfuerzos de todos los ámbitos –políticos, sociales, culturales, institucionales, familiares, los medios de comunicación, las redes sociales, etc.–, ya que se trata de un reto educativo, pero también social y político.

En resumen, podríamos señalar que la educación intercultural es un proceso condicionado por la integración de esfuerzos de toda la sociedad en su conjunto, que se fundamenta en el respeto a los derechos humanos y las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas de todas las personas sean inmigrantes o no. En consecuencia debe impulsar acciones como, diseñar y desarrollar un currículo integrador de toda la diversidad presente en los centros y aulas multiculturales.

4.3. El trabajo cooperativo como modelo integrador

Las posturas a favor del trabajo cooperativo no se acostumbran a contemplar de manera específica en la normativa educativa que, en general, dejan los temas metodológicos, las técnicas de agrupamiento, la convivencia e interrelación entre culturas en manos de las propias escuelas y aulas que las organizan en función de sus realidades particulares. Lo normal es que se resuelven de la mejor manera posible las problemáticas que se plantean pero sería conveniente establecer ciertas directrices generales que encuadren las actuaciones con la garantía de que fomentarán siempre actitudes cercanas a la interculturalidad. Aunque no es este el lugar para hacer un estudio exhaustivo de la metodología cooperativa, vamos a resaltar brevemente su importancia e idoneidad como recurso para afrontar la diversidad del aula multicultural y el desarrollo de procesos educativos interculturales.

La importancia que tienen las relaciones interpersonales en los procesos formativos no exige mucho esfuerzo para demostrar su idoneidad. El interaccionismo pretende un desarrollo de los grupos culturales pero en relación comunicativa de unos con otros. Eso supone entender que los procesos de enseñanza-aprendizaje están estructurados por una amplitud de contenidos de aprendizaje (valores, hechos, ideas, etc.). La escuela y el aula son contextos excepcio-

nales para desarrollar y optimizar las relaciones interpersonales iniciadas en los otros contextos de los que forma parte el alumnado, de una manera planificada. Su incidencia se muestra claramente en los procesos socializadores, el desarrollo cognitivo y el crecimiento personal (Peñalva, 2009).

Ahora bien, atender dichos aspectos desde la perspectiva de la diversidad, supone algo más que un mero planteamiento técnico, es una expectativa ético-política acerca de la educación. Y, precisamente, aceptar la diversidad sociocultural del alumnado extranjero significa también contribuir a eliminar las grandes diferencias presentes en la sociedad.

En este sentido, la escuela comprueba que determinados colectivos de alumnos por diferencias relacionadas con el origen social, étnico, etc., tienen dificultades para alcanzar las cotas de éxito que ésta tiene marcadas, ante lo cual propone medidas compensatorias que supuestamente permiten acceder a las condiciones exigidas. Sin embargo, esta idea lleva implícita la negación de la diversidad individual y colectiva y, por tanto, considera fuera de la norma aquello que es diferente. Por el contrario, reconocer la diversidad implica diseñar y desarrollar procesos integradores de toda esa variedad, que no hay que identificar con las desigualdades que si habría que compensar. Esto conlleva partir de un currículum común, que recoja todas las identidades culturales presentes en el aula, potencie la motivación y el interés de todo el alumnado y contribuya a la integración.

Las metodologías empleadas en el aula pueden contribuir o perjudicar la superación de los estereotipos. En una perspectiva de superación de prácticas segregadoras, es necesario introducir enfoques metodológicos caracterizados por el respeto y la cooperación, que permitan alcanzar efectos de acercamiento y conocimiento recíproco de todos los grupos e individuos.

En la dirección antedicha, el aprendizaje cooperativo es algo consustancial a los procesos interculturales por su potencialidad para desarrollar la interacción, la cooperación y la solidaridad entre los individuos (Padrón, 1997). Al poder basarse en la configuración de pequeños grupos heterogéneos en función de la etnia, género, lengua, cultura, etc., convierte la diversidad del aula en un recurso más que en una dificultad, facilitando el intercambio y el enriquecimiento mutuo.

Aunque existen distintas modalidades de trabajo cooperativo para producir la interacción entre sus miembros (recompensa individual o grupal), la más acertada, desde nuestro punto de vista, es la que obliga a trabajar de manera interdependiente, al condicionar que la tarea de cada uno de los miembros no pueda estar ultimada hasta que el resto haga sus aportaciones, y la valoración grupal de trabajo de manera que el resultado se sienta no solo de manera individual, sino colectiva. Esta dinámica facilita enormemente el desarrollo de valores que sientan las bases para la construcción de procesos interculturales. En estos procesos todas las aportaciones procedentes de una realidad multicultural juegan el mismo papel en cuanto a su importancia para resolver la tarea común, beneficiándose el grupo y cada uno de sus miembros de lo que aportan otras de culturas y orígenes diferentes (Plata *et al.*, 2007).

ACTIVIDADES

1. ¿Identifique los rasgos específicos y comunes que se dan entre los flujos inmigratorios observados en los Estados Unidos, Europa y España respectivamente? Haga un cuadro comparativo con los resultados.
2. ¿Qué se entiende por interculturalidad y por multiculturalidad? Realice un cuadro de doble entrada con las características, similitudes y diferencias de cada concepto. Reflexione y justifique la respuesta.
3. Contacte con tres personas procedentes de diferentes países y recoja de cada uno una pequeña autobiografía acerca del lugar de procedencia, escolaridad, experiencias personales, motivos y circunstancias de su traslado, etc. Realice un cuadro de doble entrada donde se visualizara las similitudes y diferencias de la heterogeneidad y homogeneidad. A continuación reflexione sobre lo siguiente: ¿Los relatos recogidos reflejan homogeneidad, diversidad o ambas cosas a la vez? ¿Se trata de un grupo homogéneo o diverso? ¿Qué tiene más ventajas para el enriquecimiento grupal: la homogeneidad o la diversidad?
4. Las actividades interculturales en las escuelas, ¿reflejan la diversidad adecuadamente?, ¿contribuyen a la integración tanto individual como colectiva de los miembros de la comunidad educativa? ¿Qué medidas implementaría? ¿El currículum en nuestras escuelas suele integrar la diversidad existente para propiciar procesos interculturales? ¿Por qué razón?
5. ¿Las Ciencias Sociales contribuyen a la educación para la diversidad? Haga un esbozo de programación docente relacionando los valores de las Ciencias Sociales y el tratamiento de la diversidad.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- Barañano, A.; García, J. L.; Cátedra, M^a y Devillard, M. J. (Coords.) (2007). *Diccionario de relaciones multiculturales. Diversidad y globalización*. Madrid: Editorial Complutense.
- Galeano, E. (1998). *Patatas arriba: la escuela del mundo al revés*. Madrid: Ed. Siglo XXI.
- Galindo, R. (2005). Cambios curriculares en Ciencias Sociales para responder a la multiculturalidad. En C. García; E. et al. (Eds.). *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- Medina, A; Rodríguez, A. y Ibáñez, A. (Coord.) (2004). *Interculturalidad. Formación del Profesorado y Educación*. Madrid: Pearson Educación.
- Plata, J. Padrón, J. Martín, G. (2007). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la ULPGC. Manuales Docentes de Educación Primaria.
- Sáez, R. (2006). *Vivir interculturalmente: aprender un nuevo estilo de vida*. Madrid: Editorial CCS.
- Sartori, G. (2000). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- Wallerstein, I. (2006). *Análisis de sistemas-mundo. Una introducción*. Madrid: Siglo XXI Editores.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- Actis, W. (2006). La escuela ante la diversidad sociocultural. Discursos de los principales agentes sociales referidos a las minorías étnicas de origen extranjero. En Miguel A. Santos (Ed.). *Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultural*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Barañano, M. (2005). Escalas, des/reanclajes y transnacionalismo. Complejidades de la relación global-local. En A. Ariño (Ed.). *Las encrucijadas de la diversidad cultural*. Madrid: CIC.
- Bolívar, A. (2001). Globalización e identidades: (des)territorialización de la cultura. *Revista de Educación*, Número Extraordinario, 265-288.
- Comité Español de la Unión Geográfica Internacional (2000). *Vivir la diversidad en España. Aportación Española al XXIX Congreso de la UGI en Seúl*. Madrid: AGE.
- Domínguez Mujica, J. y Godenau, D. (2010). Las migraciones internacionales en el siglo XXI. En Ramos Quintana, M. (coord.). *Migraciones laborales. Acción de la OIT y política europea*. Albacete: Ed. Bomarzo.
- Domínguez Mujica, J. (2012). El desafío científico y social de la inmigración extranjera en España. En VV. AA. *Nuevos aires en la Geografía Española del Siglo XXI*. Madrid: AGE-CSIC-Instituto Geográfico Nacional-Real Sociedad Geográfica-Ministerio de Fomento.
- Espiago, J. (1982). *Migraciones exteriores*. Barcelona: Aula Abierta Salvat.

- Essomba, M. A. (2007). *Liderar escuelas inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Ed. Graó.
- García, J. L. (2004). Educación intercultural en Europa: Un estudio comparado. En A. Medina, A. Rodríguez y A. Ibáñez (Coords.). *Interculturalidad, Formación del Profesorado y Educación*. Madrid: Pearson Educación.
- González-Herrero, M.^a E. y Serrano, J. M. (1997). El aprendizaje cooperativo. En N. Illán y A. García, A. (1997) (Coord.). *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: retos educativos para el S. XXI*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Hernández León, J.M. (2012). Europa: una idea para múltiples relatos. Madrid: *El País*.
- Izquierdo, A. (2007). *Demografía de los extranjeros. Incidencia en el crecimiento de la población*. Madrid: Fundación BBVA.
- López, P. (2006). *Una oportunidad para aprender. La dimensión intercultural en la formación del profesorado*. Santa Cruz de Tenerife: Cabildo Insular de Tenerife.
- De Lucas, J. (2001). Multiculturalismo: política, no metafísica. *El País*, 18/06/2001.
- Mafessoli, M. (2004). Posmodernidad e identidades múltiples. *Sociológica*, mayo-agosto, año 15, nº. 43, pp. 247-275.
- Marcuse, H. (1964). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Ariel.
- Merino, J. (2006). La inmigración y el derecho a la educación. Dimensión jurídica. En M. A. Santos (Ed.). *Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultural*. Granada: Grupo Editorial Universitaria.
- Merino, J. y Muñoz, A. (1998). Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural, *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 207-247.
- Naciones Unidas (UN) (2001). *Replacement Migration: Is It a Solution to Declining and Ageing Populations*. New York: United Nations Publications.
- Oliver, J. (2006). *España 2020: un mestizaje ineludible*. Barcelona: Institut d'Estudis Autònoms de la Generalitat de Catalunya.
- Padrón, J. (1997). *La colaboración como forma de trabajo del profesorado en los centros de Educación Primaria en Tenerife (Un estudio de las relaciones de trabajo del profesorado y los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula)*. La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Padrón, J. (2004). Interculturalidad y formación docente (CD-ROM). En A. Medina, A. Rodríguez y A. Ibáñez (Coords.). *Interculturalidad. Formación del Profesorado y Educación*. Madrid: Pearson Educación, S. A..
- Padrón, J; Plata J, Güemes, R. y Martín, G. (2006). *Análisis de la interacción cultural en centros de educación primaria en la zona sur de la isla de Tenerife: una aproximación al impacto de la multiculturalidad en los procesos del aula*. La Laguna: Campus.
- Palomares Ruiz, A. (2004). *Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Palomares Ruiz, A. (2006). "Educación e Inmigración en España". *Revista Española de Educación Comparada*, Nº 12, pp. 339-364.
- Palomares Ruiz, A. (2007). *Nuevos retos educativos. El modelo docente en el espacio europeo*. Cuenca:

Publicaciones Universidad de CLM.

Palomares Ruiz, A. y Garrote Rojas, D. (2008). Educación, Democracia e Interculturalidad. *Ensayos*, nº. 23, pp. 327-343.

Payne, M. (Comp.) (2002). *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales*. Barcelona: Paidós.

Peñalva Vélez, A. (2009). Análisis de la diversidad cultural en la legislación educativa. *Migraciones*, nº. 26, diciembre 2009. Madrid: UCO.

Pérez, T. L. (2004). El diálogo intercultural como gestión de la multiculturalidad: un reto por alcanzar. En B. Dronda (Coord.). *Dossier para una Educación Intercultural*. Madrid: Ed. CIP-FUHEM.

Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.

Prieto Sanchis, L. (coord.) (1996). *Tolerancia y minorías. Problemas jurídicos de las minorías en Europa*. Universidad Castilla-La Mancha.

Proyecto de Innovación Atlántida (2001). *Educación y cultura democrática*. Madrid: Federación de Enseñanza de CC.OO.

Puelles, M. (2005). *Educación, igualdad y diversidad cultural*. Madrid: Editorial Escuela Julián Besteiro.

Rius, X. (2007). *El libro de la inmigración en España*. Ed. Almuzara S. L.

Sabariego, M. (2002). *La Educación Intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer, S. A..

Siguan, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Paidós Educador.

Soriano, E. (2007). *Educación para la convivencia intercultural*. Madrid: La Muralla.

VV. AA. (2000). *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Colección Estudios Sociales, Num. 1º.

Vermorgen, G. (2002). De una política de integración a una política de diversidad. Madrid: *Migraciones*, nº 11.

Wihtol de Wenden, C. (2001). *¿Hay que abrir las fronteras?* Barcelona: Bellaterra.

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

1. ¿En qué medida las Ciencias Sociales y su impartición tiene que afrontar la enseñanza en valores en una sociedad cambiante con fenómenos emergentes como la globalización, las migraciones internacionales y la multiculturalidad?
2. La creciente movilidad de la personas está teniendo un gran impacto en las economía y sociedades ¿Cómo valora usted esta situación?
3. La inmigración en Estados Unidos ha producido cambios trascendentales en ese país ¿Sabría identificar la naturaleza de esos cambios y sus consecuencias en todos los ámbitos?
4. En Europa, la inmigración reciente se ha planteado como algo imprescindible ¿Podría explicar por qué razón?
5. ¿A qué razones obedece la inversión migratoria en España al menos hasta 2008?
6. Una de las consecuencias de la movilidad internacional son los cambios socioeconómicos coincidentes con el tránsito de la modernidad a la postmodernidad. ¿Sabría explicar estos fenómenos en términos de valores a incorporar en las Ciencias Sociales?
7. ¿Qué se entiende por pluralidad cultural e identitaria? ¿Qué efectos tiene en la enseñanza?
8. ¿El mestizaje cultural es inevitable?
9. ¿Cuándo se habla de multiculturalidad a que nos estamos refiriendo?
10. ¿Multiculturalidad y multiculturalismo son términos idénticos o tiene cada uno un significado específico?
11. ¿Qué relación encuentra usted entre multiculturalidad y multiculturalismo?
12. ¿Cómo debe una sociedad madura y equilibrada gestionar la multiculturalidad?
13. ¿Qué puede hacer la escuela para afrontar situaciones de multiculturalidad?

14. ¿La escuela intercultural tiene acogida en la LOE? ¿Es suficiente el tratamiento que da esta norma legal a la diversidad cultural en los centros educativos?
15. ¿Qué interculturalidad debería promocionarse en nuestras escuelas?
16. ¿Los métodos activo, interaccionista y cooperativo empleados en las Ciencias Sociales para la enseñanza en valores podrían constituir una palanca de integración?

SOLUCIONES A LOS EJERCICIO DE AUTOEVALUACIÓN

1. Presentación
2. Apartado 1
3. Apartado 1.1
4. Apartado 1.2
5. Apartado 1.3
6. Apartados 2. y 2.1
7. Apartado 2.2
8. Apartado 2.3
9. Apartado 3.1
10. Apartado 3.2
11. Apartado 3.3
12. Apartado 3.4
13. Apartado 4
14. Apartado 4.1
15. Apartado 4.2
16. Apartado 4.3

MATERIAL COMPLEMENTARIO (ANEXOS)*GEOGRAFÍA (Oreja de Van Gogh)*

Me gustaría inventar un país contigo
para que las palabras como patria o porvenir,
bandera, nación, frontera, raza o destino
tuvieran algún sentido para mí.
Y que limite al este con mil amigos,
al sur con tus pasiones y al oeste con el mar.
al norte con los secretos que nunca te digo
para gobernarlos de cerca si los quieres conquistar.
Si tú también lo sientes, si a ti también te apetece,
no lo pienses, vámonos, ya somos dos.
porqué no me das la mano y nos cogemos este barco
celebrando con un beso que hoy es hoy.
que nuestra patria existe donde estemos tú y yo,
que todo estará cerca si cerca estamos los dos.
que nuestra patria existe donde estemos tú y yo,
que todo estará cerca, vámonos.
Me encantaría que nuestro país tuviera
un arsenal inmenso de caricias bajo el mar
para que al caer la noche yo encienda dos velas
para invadirte por sorpresa en la intimidad.
Con dos habitantes será el más pequeño del mundo
y sin embargo el más grande de todos los que yo vi.
de veras te digo que el himno que escribo es sincero,
habla de que hay tantos países como gente en cada país.
Si tú también lo sientes, si a ti también te apetece,
no lo pienses, vámonos, ya somos dos.
porqué no me das la mano y nos cogemos este barco
celebrando con un beso que hoy es hoy.
que nuestra patria existe donde estemos tú y yo,
que todo estará cerca si cerca estamos los dos.
que nuestra patria existe donde estemos tú y yo,
que todo estará cerca no lo pienses vámonos.
porque nuestra patria existe donde estemos tú y yo,
que todo estará cerca si cerca estamos los dos,
que todo estará cerca vámonos tú y yo.

GLOSARIO¹⁵

Alóctono/a: dicese de la persona nacida fuera del territorio de que se trate. Extranjero, foráneo, extraño.

Altermundialización: movimiento antiglobalización, o también antimundialización (del francés *antimondialisation*), o alterglobalización, o altermundismo, es un amplio conjunto de movimientos sociales formado por activistas provenientes de distintas corrientes políticas, que a finales del S. XX convergieron en la crítica social al denominado pensamiento único neoliberal y a la globalización capitalista. Acusan a este proceso de beneficiar a las grandes multinacionales y países más ricos, acentuando la precarización del trabajo y consolidando un modelo de desarrollo injusto e insostenible; también acusan a la expansión del capitalismo de socavar la capacidad democrática de los Estados, entre otros aspectos negativos.

Autóctono/a: nativo, natural o nacido en el mismo territorio de que se trate, aborigen.

Cultura: conjunto de significados (religiosos, costumbres, lengua, etc.) y comportamientos que en un determinado espacio y tiempo configuran una determinada manera de pensar y de vivir individual y colectiva.

Diversidad (atención a la): principio educativo que se refiere a la preocupación global y a las acciones específicas que pretenden dar respuesta adaptada a las diferentes capacidades, necesidades, estilos cognitivos e intereses que muestran los alumnos. La respuesta a la diversidad puede darse a través de medidas de diferente naturaleza y generalidad. Los propios proyectos curriculares de los centros con su secuenciación curricular característica conllevan una respuesta a la diversidad. Otras respuestas son las actividades de apoyo y desarrollo en la programación de aula, la optatividad, la acción tutorial y orientadora, las adaptaciones curriculares, las diversificaciones curriculares, etc. El principio de atención a la diversidad debe ser compatible con el de comprensividad.

Diversidad cultural: es una interpretación social que considera que los rasgos o factores que más condicionan la diversidad cultural son aquellos derivados de la pertenencia a una determinada etnia, lengua, religión y país de origen.

Esteriotipos: valoración simple y poco concreta acerca de un colectivo, conformado por una serie de características y costumbres, que puede inducir a rechazo o discriminación por prejuicios a lo diferente.

Étnico: agrupamiento específico de individuos de una misma colectividad, en base a definir su identidad de acuerdo con unos rasgos culturales enraizados. Grupo de personas caracterizadas por su misma aborogenicidad.

Foráneo: extranjero o forastero. Persona que viene de otra localidad. Que viene de fuera. Persona que no ha nacido o no está vecindada en el lugar donde se encuentra o vive.

15 Textos extraídos de los diccionarios María Moliner, Joan Coromines, DRAE y *Glosario de términos educativos de uso más frecuente* de A. Escamilla y Á. Blanco (<http://www.profes.net/varios/glosario/principal.htm>)

Frontera: entidad que define la separación entre Estados que, a su vez, tiene una capacidad dicotómica: unir o separar. Si bien, establece distinciones geográficas, culturales o políticas, también, reúne la cualidad de generar la fusión, mezcla o mestizaje.

Globalización: teoría y práctica económica basada en la eliminación de todo tipo de regulaciones, controles y costos en la actividad comercial y el flujo financiero. Esto tiene implicaciones importantes más allá de la propia economía: políticas, culturales y sociales.

Identidad: expresión de los intereses y características etnoculturales comunes a un determinado grupo, reflejado en sus concepciones culturales como esquemas representativos de la realidad.

Integración: es lo contrario de la exclusión, aculturación o asimilación. Implica la relación entre la minoría y la mayoría con la sociedad de manera igualitaria en cuanto al respeto y reconocimiento de la identidad de los otros.

Interculturalidad: situación multicultural donde se producen interacciones dinámicas entre los diferentes grupos existentes, compartiendo recursos, costumbres, etc., transformando la realidad segregacionista en otra integradora en un proceso solidario.

Migraciones: estrategia de movilidad geográfica para acceder a una aleatoria mejora económica y social.

Multiculturalidad: es un término polisémico que está sujeto a diversas y a veces contradictorias interpretaciones. En el sentido que le damos en nuestro contexto sirve para designar la coexistencia de diferentes culturas en el seno de una misma entidad política territorial.

Multiculturalismo: descripción de una realidad caracterizada por la presencia de grupos diferentes, que coexisten en un mismo espacio físico como hábitat, aunque no interaccionen entre ellos activamente.

Mundialización: cuando se habla de la globalización hay autores que consideran más adecuado en español emplear el término mundialización que es un galicismo derivado de la palabra francesa *mondialisation*, en lugar de globalización, anglicismo procedente del inglés *globalization*, puesto que en español «global» no equivale a «mundial», como sí ocurre en inglés. Sin embargo, el Diccionario de la Real Academia Española registra la entrada «globalización», entendida como la «*tendencia de los mercados y de las empresas a extenderse, alcanzando una dimensión mundial que sobrepasa las fronteras nacionales*» (DRAE 2006, 23ª edición) mientras que la entrada «mundialización» no está en el Diccionario.

Postmodernidad: a partir del final de la Segunda Guerra Mundial comienza el proceso de construcción de la postmodernidad, iniciando su apogeo a mitad de la década de los setenta hasta la actualidad. Cuestiona y viene a suceder a la modernidad con otra nueva dinámica y estructura sociohistórica que se refleja en diversas transformaciones de carácter socio-cultural, política, económica y personal. Movimiento artístico y cultural de fines del siglo XX, caracterizado por su oposición al racionalismo y por su culto predominante de las formas, el individualismo y la falta de compromiso social.

Raza: concepto social anticuado. La comunidad científica estima que un 99,9% de los genes humanos son iguales en cualquier persona. Incluso, del 0,1% restante que puede presentar variaciones, sólo el 10% de éstas, se relaciona con la apariencia física. Es más apropiado utilizar los términos *etnia* o *población* para definir una realidad humana determinada.

Los procedimientos en Geografía (I)

2

Unidad
de Aprendizaje

PRESENTACIÓN

Se expone en esta segunda unidad de aprendizaje una propuesta orientada a lograr una enseñanza de la Geografía adecuada a tiempos cambiantes como los que nos han tocado vivir, partiendo de estrategias de aprendizaje que promuevan una clase de Geografía amena, participativa y problematizada en concordancia con los nuevos retos. Uno de los problemas generales con que se encuentra el docente en la escuela radica primordialmente en la falta de motivación de los alumnos. Esto obedece a múltiples razones no siempre achacables a la propia voluntad del alumnado. En ocasiones, un empleo inadecuado de estrategias de enseñanza como el excesivo descriptivismo de hechos y fenómenos geográficos, la repetición o el memorismo, la rigidez y sesgo de los programas (que a veces no responden a las expectativas de los alumnos o carecen de una estimulante metodología más acorde con los cambios que vivimos), pueden influir en la desincentivación aludida. Estas cuestiones suelen generar un clima poco favorable hacia las materias geográficas. No es casual escuchar expresiones que reflejan sentimientos adversos hacia las actividades y conocimientos vinculados a los hechos geográficos.

Por esa razón se requiere avanzar hacia una enseñanza integrada a la realidad específica del alumno, que le lleve a interiorizar la asignatura, sus conocimientos, sus valores, su praxis competencial; una enseñanza viva que promueva y mantenga una buena predisposición hacia las actividades programadas en el aula. Para ello cabe impulsar el desarrollo de iniciativas motivadoras. Todo docente debe tener estrategias que incentiven al alumno para desarrollarlas en el aula con la finalidad de evitar rechazos hacia el proceso enseñanza-aprendizaje. Hay que despertar su atención y una manera adecuada es combinando el trabajo teórico con el de campo a fin de fomentar la curiosidad infantil y estimular su interés por conocer en profundidad los elementos del medio más inmediato y sus interrelaciones. Con ello se aviva el interés y el espíritu de investigación en el alumno (Debesse-Arviset, 1974).

En la presente unidad de conocimiento trataremos de demostrar que la enseñanza de la Geografía tiene una función trascendental para entender el momento presente y el tiempo histórico y científico actual. Así mismo, se plantea desde una visión global e integradora, la nueva realidad de cambio social y su incidencia en el sistema educativo para llegar a propuestas teóricas y metodológicas de la Geografía que propicien cambios en la práctica pedagógica habitual del docente, centrándose en los procesos de globalización e interdisciplinariedad. Todo esto se justifica todavía más por cuanto se hace necesario reubicar la enseñanza de la Geografía

frente a los incesantes cambios sociales y educativos que estamos presenciando, particularmente los referidos a metodología, contenidos, disposición de recursos cartográficos y materiales docentes audiovisuales, nuevas estrategias de enseñanza y adquisición de competencias.

Las circunstancias cambiantes de nuestro tiempo obligan a una mayor preparación para acceder a los avances técnico-científicos de la sociedad. El maestro no puede ser insensible a esos avances y tiene que incorporarlos a su praxis docente. Es importante señalar que las sucesivas reformas introducidas en el sistema educativo plantean la necesidad de darle al trabajo escolar una visión más integradora, incluyente, holística, global e interpretativa como única alternativa en la optimización de la formación de un nuevo tipo de ciudadano. Esta propuesta de una Geografía innovadora que propicia la explicación multicausal de hechos y fenómenos y favorece el aprendizaje completo (*saber, saber hacer, saber ser*) busca romper con el esquema dominante en la enseñanza tradicional cuya inercia no ha desaparecido del todo (Marrón, 2011).

En el momento actual se plantea promover en el educando el conocimiento del lugar donde reside para entender lo global y abstracto del mundo, teniendo como premisa la relación escuela-sociedad-espacio, a través de los proyectos pedagógicos de aula y praxis pedagógica que define causas, cambios, transformaciones y conflictos vividos en la cotidianidad del alumno en su propio entorno. Como docentes tenemos que adoptar una mayor versatilidad, una apertura a los cambios e innovaciones y una actualización permanente a fin de generar proyectos didácticos que llamen la atención del alumno. Estamos presenciando un conjunto de transformaciones a nivel mundial como resultado del proceso de globalización y del avance científico-tecnológico-informacional que hacen necesario que la educación y, en particular los docentes, no se queden rezagados y se inserten en esta dinámica, a fin de adecuar las estructuras pedagógicas para atender a la formación de estudiantes críticos, implicados con su realidad, comprometidos con ella y con una mayor preparación técnica y científica. Se busca un docente de alto nivel académico que lidere las nuevas tendencias de la enseñanza de la Geografía a partir de un enfoque interdisciplinario que facilite una enseñanza activa, participativa, creativa, innovadora y problematizada.

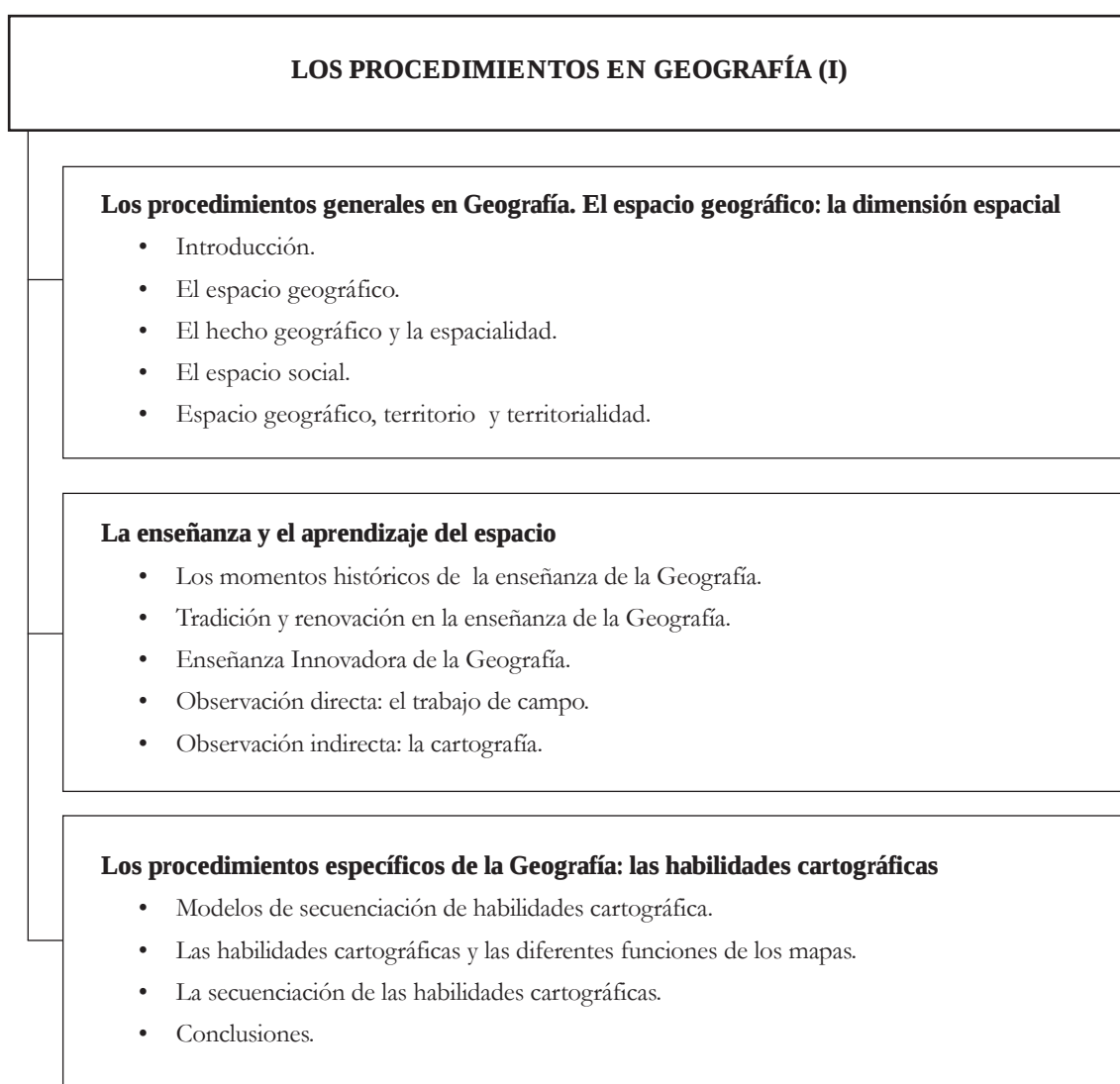
Integran además este módulo una serie de contenidos referidos a los procedimientos generales en Geografía; el espacio geográfico y la dimensión espacial, en donde se abordan temas de interés como son los hechos geográficos, la espacialidad, el territorio, la territorialidad y el espacio como construcción social. En otro apartado se explica lo relativo a la enseñanza y aprendizaje del espacio geográfico y los procedimientos específicos de la Geografía como son los métodos de observación, el trabajo de campo y las habilidades cartográficas. Al final se incluye una bibliografía, una relación de actividades y un glosario de términos.

OBJETIVOS

- Conocer los procedimientos básicos para la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía en lo relativo a la dimensión espacial en el contexto del “Conocimiento del medio natural, social y cultural” de la Educación Primaria.
- Ejercitar el dominio de técnicas y habilidades cartográficas para describir y comprender el medio natural, social y cultural más cercano a la realidad de los alumnos y de los centros.

- Diseñar estudios y trabajos de investigación metodológicos, de contenidos y de adquisición de actitudes sobre el medio natural, social y cultural.
- Trabajar las competencias 7º, 2º y 7º, respectivamente, de la asignatura, del grado y de las competencias nucleares¹⁶.

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS



16 7º. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.

2º. Diseñar, planificar y evaluar, individualmente y/o de manera cooperativa, propuestas pedagógicas, actividades y recursos que contribuyan al desarrollo de la motivación y la creatividad utilizando variedad de estrategias didácticas y evaluadoras que tengan en cuenta los principios, perspectivas y teorías psicoeducativas más importantes.

7º. Conocer los recursos didácticos y saber cómo utilizarlos en los procesos de enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales.

EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

1. LOS PROCEDIMIENTOS GENERALES EN GEOGRAFÍA

En general, los procedimientos son modos de actuar sistemáticos que conducen a una meta, en nuestro caso, a *aprender significativamente*. De la misma forma que los contenidos conceptuales responden a la pregunta sobre qué enseñar (conceptos y temáticas que deben integrarse a la estructura cognitiva del educando), los procedimientos en Geografía son las herramientas que debe incorporar el alumno para recolectar información, descubrirla, jerarquizarla, relacionarla, entenderla, aplicarla, interiorizar su mensaje. Los procedimientos contestan a la pregunta de cómo aprender y qué herramientas usar en el proceso enseñanza-aprendizaje. Esas herramientas procedimentales son las que deben incorporarse en el aprendizaje si se desea una enseñanza eficiente y un estudiante autónomo (Souto, 2004).

En el caso particular de la enseñanza de la Geografía los procedimientos aconsejan seguir una *metodología innovadora*, en sintonía con los retos educativos del ciudadano del siglo XXI, que necesita disponer de una visión amplia y enriquecedora de la realidad socio-espacial en sus múltiples escalas y vertientes. Eso significa que el profesorado ha de ser receptivo a las distintas corrientes científicas que configuran el panorama actual de la Geografía y su didáctica a fin de evitar situaciones reduccionistas, rutinarias y sesgadas de la realidad. En el momento actual, la Geografía ha alcanzado un nivel muy alto de pluralidad científica, tanto conceptual como metodológicamente, en su objetivo central que es el análisis de las relaciones sociedad-naturaleza desde un enfoque humanista, donde más que el estudio de los fenómenos interesa encontrar el significado de los mismos y el valor que tienen para el individuo. A partir de esta directriz general la Geografía tiene un notable valor educativo en tanto que es capaz de facilitar la comprensión de los grandes cambios socio-espaciales que se están produciendo como son la universalización de los transportes y el comercio, la expansión del consumo, los grandes movimientos migratorios, la formación de núcleos de población cada vez más heterogéneos y multiculturales, las consecuencias de la globalización en la cultura y en las economías locales o el impacto del desarrollo económico y tecnológico en la producción, en el medio ambiente y el calentamiento climático (Marrón Gayte, 2011).

Como vemos, se apuesta por una disciplina centrada en asuntos que preocupan a las personas de hoy, que intenta comprender el mundo que nos rodea así como prever los cambios probables que sobrevendrán en el futuro. Una Geografía que debe, además, ayudar al alumnado a entender por sí mismo la complejidad y las paradojas del lugar en el que reside y sus conexiones con el espacio globalizado. E, igualmente, las relaciones espacio-temporales producidas por los nuevos avances tecnológicos y por la globalización. Esta concepción de cómo ha de enfocarse la enseñanza-aprendizaje de la Geografía supone apostar por una metodología global e integradora que potencie el aprendizaje multidisciplinar, que favorezca el aprendizaje completo y que capacite al alumno para comprender la multicausalidad de los procesos y la valoración crítica y ponderada de las variables que los configuran.

La ruptura con las formas de educar del pasado supone adoptar los principios de la *enseñanza activa*, en la cual el educando ya no puede considerarse a sí mismo ni ser considerado como un mero receptor de contenidos. Todo lo contrario, el alumno ahora tiene que implicarse

y participar activamente en el proceso de aprendizaje, tanto a partir de actuaciones individuales como mediante la intervención en grupos de trabajo y en la realización de proyectos compartidos. En ese marco es donde hay que potenciar el interés por entender el mundo que rodea al alumnado, en donde los conocimientos académicos pueden transferirse a la vida real y favorecer el desarrollo de la motivación intrínseca, la cual supone estimular el deseo personal de aprender y acceder al conocimiento; el placer por el aprendizaje autónomo y el gusto de ‘aprender a aprender’, aspectos todos ellos muy valiosos en tanto en cuanto condicionan la capacidad del individuo para actualizarse durante toda su vida (Marrón Gayte, 2011).

La perspectiva innovadora se decanta, pues, por una enseñanza que potencie el *aprendizaje significativo*. La realización de actividades en el ámbito escolar (Ausebel *et al.*, 1983) implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendizaje posee en su estructura cognitiva. El *aprendizaje cognoscitivo* puede tener una orientación *constructivista* (en donde el sujeto agrega la información a la que ya tiene y luego la procesa, transforma y estructura de acuerdo con su experiencia) e *interaccionista* (los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimiento previos y las características personales del aprendiz). Este enfoque considera al alumno como un agente activo del proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual construye su conocimiento a partir de su propia experiencia cognitiva. Parte de la base de que el sujeto cuando inicia el aprendizaje de un nuevo contenido no lo hace partiendo de cero, sino que lo hace desde unas ideas y unas representaciones mentales previas, y es a partir de ellas como construye significados nuevos. El aprendizaje se convierte así en un proceso de interiorización por parte del sujeto, pero también en un proceso de construcción de conocimiento como resultado de las interconexiones entre lo que sabe y lo que aprende.

El profesor que desee obtener resultados positivos de su acción docente tiene que dedicar una especial atención al conocimiento de las ideas o conceptos previos que sus alumnos ya tienen sobre los contenidos que se vayan a trabajar para, a partir de ellos, regular y programar la acción didáctica, de forma que permita a cada estudiante ir construyendo su propio saber de forma personalizada mediante el incremento de sus redes de conocimiento. De esta manera el aprendizaje resultará sin duda más consistente, duradero y transferible a la vida real (competencias).

La *enseñanza activa* concede una especial importancia a las actividades prácticas y al aprendizaje por descubrimiento. Por ello las estrategias didácticas que promueve son la indagación y la investigación. Mediante la práctica de la observación y el reconocimiento, la formulación de hipótesis y fijación de objetivos, el manejo de fuentes, el análisis de resultados y la elaboración de conclusiones, el alumno se inicia verdaderamente en el método científico del estudio de la realidad. El resultado mejorará si, además, todo ese proceso se hace de forma personalizada y en función de la capacidad de conceptualización y desde sus propios intereses y motivaciones (Ballester, 2002, citado por Marrón, 2002).

La reciente implantación del *Espacio Europeo de Educación Superior* ha puesto de manifiesto la necesidad de innovar didácticamente la educación de acuerdo con unos presupuestos metodológicos aceptados por la mayoría de los países europeos y en donde la principal novedad descansa en el valor educativo de la enseñanza activa. Se insta a los países a que promuevan esta iniciativa y a que activen prácticas individuales de aprendizaje basadas en el cultivo de la iniciativa personal del alumno, el cual tiene ahora plena libertad para elegir el momento en el

que debe trabajar y el proceso a seguir en su tarea de aprendizaje. Con el ejercicio de una mayor libertad individual se promueve a la vez una mayor responsabilidad de cada alumno respecto a la gestión de su propio aprendizaje. Este modelo armoniza mejor el trabajo individual con el trabajo en equipo y se programa mediante un listado de conocimientos y técnicas que los estudiantes deberán adquirir de acuerdo con sus capacidades (Marrón Gayte, 2011).

2. EL ESPACIO GEOGRÁFICO: LA DIMENSIÓN ESPACIAL

2.1. Introducción

La noción de espacio, en términos genéricos, ha estado siempre presente en el debate científico. Es un concepto poliédrico que presenta múltiples definiciones según diferentes autores. Por ejemplo, Kant se refirió al “espacio” en su *Crítica de la razón pura* como: la subjetiva “pura forma *a priori* de la intuición”, por lo que es una contribución ineludible de nuestras facultades humanas. Para Hegel (1770-1831): “El espacio existe, ante todo, en nuestro pensamiento”. Por su parte, A. Hettner (1859-1941), dijo que: “El espacio es sencillamente una forma de percepción. El espacio sería un esquema intelectual construido”. En la obra de Durkheim (1858-1917): “El espacio es un hecho social, una realidad objetiva”. O. Dollfus (1931-2005) señala que “El espacio geográfico es un espacio percibido y sentido por los hombres, tanto en función de sus pensamientos, como de sus necesidades.” Y, finalmente, Milton Santos (1926-2001) considera que: “Visto como objeto de la Geografía, es un producto histórico. Es un hecho social, ya que se impone a todos los miembros de la sociedad” (Santos, 1990).

Desde sus inicios el espacio geográfico ha sido el objeto básico de conocimiento de la Geografía. Los geógrafos han hecho del espacio el sustrato material sobre el que suceden los fenómenos naturales y socioeconómicos, en el que es posible describir de manera autónoma hechos y procesos regulados por variables explicativas como la distancia, la geometría y el tiempo. Al considerar el espacio como creación de la sociedad, que se sirve de él y lo interviene, y al incluir los conceptos de localización, distancia, movilidad y organización espacial, es como surge la noción de espacio geográfico que viene a constituir el centro de atención de la Geografía (Dolfus, 1982).

En su explicación participan diversos factores constituyentes de la estructura y dinámica de la unidad espacial o territorial, de orden físico y natural, socioeconómico y político-administrativo. Por ejemplo, la distancia se refiere a la extensión e intervalos que median entre los hechos geográficos y los lugares donde se ubican. La accesibilidad y conectividad son el centro de la explicación y las expresiones espaciales de las relaciones resultantes. La movilidad se relaciona con los movimientos, desplazamientos y transformaciones que se producen en un espacio considerado. Su dinámica se expresa en procesos de ocupación, formas de habitar, concentraciones, dispersiones y diferenciaciones espaciales. La organización comprende la distribución y disposición de hechos geográficos de manera conjunta con la expresión espacial de procesos relativos a los usos de la tierra y las actividades económicas concurrentes, la localización de asentamientos humanos de base urbana y rural, la cobertura de infraestructura de servicios y la conectividad territorial, teniendo en consideración la base físico-natural que les

sirve de soporte y condicionante. La organización del espacio adquiere significación geopolítica cuando en su conformación han intervenido acciones deliberadas del Estado (Harvey, 1983).

2.2. El espacio geográfico

Por las razones de orden teórico expuestas, al referirse entonces al espacio de interés para la Geografía se ha recurrido a la noción de espacio geográfico, con lo cual se le brinda identidad epistemológica y se facilita su análisis como respuesta metodológica y práctica social, al entender que los hechos y procesos responsables de la estructura y dinámica de un ámbito geográfico considerado, no son independientes de las acciones y actuaciones de la sociedad, históricamente determinada y visto a escalas diversas.

¿Qué se entiende entonces por espacio geográfico? Milton Santos (1993) definió el espacio geográfico como una totalidad estructural formada por un conjunto indisociable, solidario y también contradictorio de sistemas de objetos y de acciones, no considerados de manera aislada, y visto a escala del mundo y del lugar. El espacio geográfico al ser visto a escala del mundo o de la superficie terrestre como un todo adquiere una dimensión general, en tanto que cuando se le considera a escala local o regional y parte indisociable de esta superficie, se configura como un espacio más particular y concreto. En consideración a las ideas de este autor, interpretamos el sistema de objetos como el conjunto de hechos geográficos contenidos en el espacio y las acciones como los procesos relativos a la ocupación, localización, distribución, usos y configuración espacial. En cuanto al sistema de objetos, distingue entre objetos propiamente dichos, producto de una elaboración o intervención social, cada vez más artificiales, y los dones naturales como producto de una elaboración y evolución natural, sometidos a las transformaciones crecientes por efecto de la ciencia y la tecnología.

A su vez, a la revolución del conocimiento científico y de la técnica este autor le otorga una elevada significación en la concepción del espacio geográfico, en la explicación de la sociedad y en las relaciones y modificaciones de sus atributos. La esencia y existencia de cada objeto y dones sucede en relación con otros, así como también los atributos y cualidades de cada uno de ellos son en un determinado momento, fuente de interrelación e interacciones. Ello explica que el análisis del espacio geográfico en cualquiera de sus escalas, no pueda prescindir del examen de las condiciones y cualidades de sus objetos y dones, ya que en ellos se pueden encontrar las explicaciones a determinadas relaciones y procesos geográficos.

Según M. Santos, los objetos del espacio geográfico, denominados también objetos artificiales, técnicos o producidos, son el resultado de la acción directa o indirecta del trabajo humano; pueden ser simples o complejos y su concepción, formación o construcción están condicionados por diversos factores, entre otros por la intencionalidad social, la significación cultural, la importancia económica, la evolución técnica y la concepción estética. Ejemplos de objetos del espacio geográfico son, entre otros, cualquier ciudad, la red de centros urbanos y las áreas metropolitanas; los asentamientos rurales; las vías de comunicación, los ejes de transporte y la circulación; las infraestructuras de equipamiento; los complejos industriales y otras actividades productivas; los sistemas de producción y las cadenas de producción; los usos de la tierra y la estructura y dinámica de la población. Todos ellos son de interés para la

Geografía y, por lo tanto, hechos geográficos, siempre y cuando se les considere no sólo en razón de su estructura, sino también de su espacialidad.

A su vez, los objetos naturales pueden ser simples o complejos, sobre los cuales actúan las fuerzas del hombre y las prácticas de la sociedad para transformarlos. Los objetos naturales distribuidos en la superficie de la Tierra se socializan de acuerdo con una intencionalidad de la sociedad y de los grupos de poder, para constituir una oferta potencial de recursos y soporte de múltiples actividades. Ejemplo de ellos son las montañas, las colinas, los valles y llanuras; los ríos y los lagos; las playas, ensenadas, bahías e islas; los bosques y las diversas formaciones vegetales, la fauna silvestre; los yacimientos mineros y las fuentes de energía; etc. Estos objetos o dones naturales contenidos en el espacio geográfico son de interés para la Geografía cuando se explican en función de la espacialidad (Dolfus, 1982).

Al ser el espacio geográfico un conjunto indisociable de sistemas de objetos y acciones, se entiende que no existen objetos ni procesos aislados, por cuanto unos y otros concurren como sistemas de relaciones, vistos a diferentes escalas. Insistimos, un objeto como hecho geográfico en el contexto del espacio de interés para la Geografía, adquiere significación cuando se caracteriza en relación con su espacialidad; es decir, en cuanto a los procesos de ocupación, localización, distribución, usos y configuración territorial, que son parte esencial del conocimiento geográfico (Claval, 1982).

A la luz del planteamiento de Santos, podría expresarse que es en el espacio geográfico donde tiene lugar el desarrollo de la sociedad en interacción directa con el medio físico y natural. Constituye parte esencial de la dimensión espacial de las relaciones y procesos que allí se desenvuelven. La dimensión de existencia real del espacio geográfico la constituyen los atributos, los hechos geográficos y su espacialidad. Por supuesto, los atributos, los hechos geográficos, los procesos espaciales y las transformaciones que suceden a lo largo del tiempo no son uniformes; de ahí la explicación de su heterogeneidad y de la pluralidad geográfica. El espacio geográfico es parte inherente a toda sociedad, a la base físico-natural de soporte y a los procesos espaciales de orden socioeconómico y político-institucional. En consecuencia, es soporte de un conjunto de elementos físico-naturales que conforman las bases de sustentación de hechos y condicionantes de procesos geográficos; es aporte de múltiples elementos y procesos de orden social y económico que se interrelacionan, organizan y transforman para formar diversos patrones de organización y configuración en una unidad territorial concreta; y es causa y efecto de acciones de apropiación, control y direccionalidad por parte del Estado (Hiernaux y Lindón, 1993; 2006).

El espacio geográfico se caracteriza, por lo tanto, por ser concreto, observable, localizable, complejo, variable, multidimensional, medible y cartografiable. Además, evoluciona en el tiempo y cambia de un lugar a otro, manteniendo su condición de soporte de hechos geográficos, aporte de recursos y condicionante de procesos y de sistemas de relaciones. El espacio geográfico es, además, un producto histórico, por cuanto existe desde que aparece el hombre como ser social y se configura como hecho histórico y cultural, como producto social organizado y como sistema de relaciones y de interacciones, que se modifica en el tiempo. La organización del espacio geográfico es un producto históricamente constituido, que depende de las modalidades que asumen sus procesos de formación, del avance tecnológico, de la intencionalidad social y de sus componentes reales de carácter físico-natural, socioeconómico y político-administrativo (Dolfus, 1982).

Sin duda, el espacio geográfico es organizado por la sociedad, a través de un proceso histórico, que le transmite sus valores, y es ordenado como territorio reconocido por la acción del Estado, que le imprime la direccionalidad a los procesos de ocupación, localización, usos y configuración, de conformidad con los objetivos a lograr y en el marco de ciertas relaciones de poder que se manifiestan no sólo en el cuerpo social sino también en el territorio.

2.3. El hecho geográfico y la espacialidad

Por otra parte, si hemos compartido la opinión de que los atributos, los hechos geográficos y la espacialidad constituyen la esencia del espacio geográfico, parece conveniente preguntarse lo siguiente: ¿Qué es un hecho geográfico? y ¿en qué consiste la espacialidad? Un hecho geográfico se entiende como un conjunto de objetos que conforman el espacio social construido y donde los objetos naturales actúan como productos, fuentes de recursos y condicionantes. Es, por consiguiente, un producto acabado de orden social o manifestación concreta que sucede en el espacio geográfico en un momento histórico considerado. Adquiere dimensiones espaciales o territoriales que comprometen a diversos procesos geográficos y a escalas múltiples. Los hechos geográficos poseen varias características: son productos u objetos sociales que adquieren en la espacialidad su dimensión concreta en el espacio geográfico, sin obviar los dones naturales que por su espacialidad alcanzan la condición de hecho geográfico; encuentran en el medio físico y natural su condición de soporte, fuente de recursos y condicionante; en el subconjunto socioeconómico su expresión de aporte y sentido espacial y, en el subsistema político-administrativo actuaciones para su apropiación y modificación; en su dimensión espacial son observables, perceptibles, medibles y representables cartográficamente (Hiernaux y Lindón, 1993, 2006).

En el contexto del espacio los hechos geográficos pueden ser objeto de medidas absolutas o relativas que evolucionan en el tiempo, en su alcance y funcionalidad; adquieren su significación cuando se les analiza como estructura y se interpretan a la luz de su espacialidad, es decir de la dinámica de los procesos de ocupación, localización, distribución, utilización y configuración; hace alusión a la naturaleza concreta de sus componentes, a la espacialidad y a la historicidad; en sus dimensiones encuentran sustento y expresión en los ámbitos local, regional y del mundo. La espacialidad es, por lo tanto, la explicación del espacio social producido por un conjunto de factores y relaciones de carácter social, económico, político-administrativo y cultural, que se expresan en procesos territoriales concretos: ocupación, localización, distribución, usos y configuración, entre otros. El análisis de la estructura del espacio geográfico y de los hechos geográficos en él contenidos facilita conocer y explicar los elementos relacionados con el medio físico y natural, con condiciones de orden socioeconómico y de carácter político-administrativo (Hiernaux y Lindón, 1993, 2006).

2.4. El espacio social

El espacio social es la percepción del espacio geográfico como un producto social, se ubica en una dimensión que trasciende la noción matemática o geométrica del espacio considerado

simplemente como mero sustrato natural. La identificación del espacio como objeto y producto social, es una de las contribuciones más significativas de estos últimos decenios. Trasciende radicalmente el espacio geométrico de los neopositivistas y se convierte en un producto del proceso social, delimitando de esta forma su objeto de análisis para la Geografía. Explica que el espacio social surge de las fuerzas productivas y relaciones de producción existentes en cada momento histórico, que identifican la práctica social en el contexto del conjunto de actividades socioeconómicas (Santos, 1990).

El espacio geográfico como producto social encuentra en la naturaleza recursos y materias primas de carácter polivalente, porque es material y formal, son productos que se consumen y es un medio de producción. Las fuentes de recursos naturales y el flujo de materias primas y energía modelan el espacio y recíprocamente tales flujos y redes son condicionados por éste. El espacio geográfico aparece, entonces, como capital fijo, vinculado al proceso de producción, siendo afectado por las inversiones y circulación de capitales en forma variable y transformado por el desarrollo de patrones tecnológicos.

En esta línea de reflexión, las ventajas de localización como factor geográfico, atrae e impulsa la dinámica del capital, lo que se manifiesta de diversas maneras en el cuerpo territorial, en procesos de concentración, polarización, segregación y diferenciación espacial, esencialmente en cuanto a producción, intensidades en el uso de la tierra y la distribución de la población. De igual forma, la orientación y volumen de las inversiones públicas y privadas, la existencia de centros de innovación tecnológica, la evolución de la demanda social, el grado de respuesta a necesidades de los grupos sociales, la presencia y conformación de economías de escala y aglomeración, la cobertura de infraestructuras y el equipamiento de servicios, entre otros, incentivan los procesos de ocupación, localización, distribución, usos y configuración espacial o territorial; es decir, la espacialidad de los procesos geográficos propiamente dichos y la ordenación del territorio como acción deliberada en la organización y modificación de espacios geográficos delimitados y reconocidos (Santos, 1990).

Es así como el espacio geográfico, al ser producto de un sistema de relaciones sociales, de hechos geográficos y de procesos interactuantes, constituye una de las expresiones más recientes de la dimensión del espacio como objeto de la Geografía. El enfoque del espacio como producto social se ha pretendido colocar por encima del enfoque naturalista del espacio, que interpreta a éste como medio natural de referencia; y del enfoque de localización, que considera el espacio como ubicación, extensión y diferenciación de hechos geográficos (Capel, 1981).

2.5. Espacio geográfico, territorio y territorialidad

¿Espacio geográfico, territorio y territorialidad son conceptos asimilables? El análisis e interpretación sobre la relación e interacción sociedad-naturaleza asume indistintamente los términos de espacio geográfico, territorio y territorialidad para designar y describir los lugares donde ocurren los hechos y al mismo tiempo expresar su dimensión espacial. En este contexto, cuando se hace referencia al espacio geográfico la generalidad de las veces se asocia con el territorio que ocupa un grupo humano determinado. Sin embargo, la mayoría de los geógrafos consideran que el espacio geográfico y el territorio no son vocablos equivalentes, ni identidades similares, aún cuando posean múltiples lugares de encuentro y atributos comunes.

El primero es para la ciencia geográfica una dimensión espacial envolvente del segundo, que al constituirse en objeto del poder del Estado se configura en territorio y unidad político-administrativa reconocida, bajo el principio de soberanía (Hiernaux y Lindón, 1993, 2006).

El territorio, al igual que el espacio geográfico, es teóricamente accesible al hombre y a la sociedad. Es ocupado, usado, configurado y transformado en función de objetivos múltiples y por diversos factores de poder, entre otros por el Estado y actores sociales particulares, adscritos a una jurisdicción administrativa. A decir de Brunet, R. (2001), el territorio es la conciencia del espacio geográfico. El espacio geográfico encuentra en su estructura, dinámica y configuración su significación histórico-geográfica y en su dimensión socio-política el campo de interés de la geografía política. El territorio, objeto de poder del Estado, encuentra en la división político-administrativa su unidad espacial reconocida; en su organización la expresión síntesis de diversos procesos socioterritoriales; en la ordenación una acción deliberada del Estado para orientar el desenvolvimiento de las actividades económicas y sociales; en el medio físico y natural condiciones para sustentar la continuidad del potencial natural; y en la territorialidad y la soberanía la base de su dimensión geopolítica (Claval, 1982).

El territorio viene a ser, por lo tanto, la totalidad de un espacio geográfico o parte sustantiva del mismo, perteneciente a una nación, comunidad autónoma, provincia o municipio; configurado culturalmente, conformado por un conjunto de atributos de orden físico-natural, socioeconómico y político-administrativo, derivado de una división político-territorial o de acuerdos estratégicos, y regido bajo el principio de soberanía. El territorio refleja la historia de la ocupación, uso y adecuación de los asentamientos humanos, de las actividades económicas y del equipamiento de servicios, así como de la apropiación por parte del Estado o por particulares. Es memoria observable de la interacción del aprovechamiento de los recursos naturales, los procesos de transformación tecnológica, la configuración del espacio social construido y los resultados de las políticas económicas y sociales para las comunidades y sus habitantes. El territorio al ser expresión económica y socio-política del espacio geográfico, se constituye en el objeto de trabajo de los geógrafos (Claval, 1982).

El territorio está constituido por un conjunto articulado de elementos físico-naturales, socioeconómicos, culturales y político-administrativos, que le proporcionan su esencia y pertinencia. Los elementos del territorio pertenecientes a los sistemas naturales constituyen medios de trabajo (tierra) y objetos de trabajo (agua, suelos, vegetación, fauna, yacimientos mineros y fuentes de energía), por lo tanto oferta material para los sistemas sociales y la producción económica, al tiempo de ser condicionantes de los procesos socioterritoriales. Los elementos que conforman los sistemas socioeconómicos constituyen un aporte para la sociedad en su conjunto o para grupos de agentes sociales y requerimientos para la base patrimonial natural. Los elementos de orden político-administrativo se constituyen en acciones, instrumentos y mecanismos con efectos diversos en la organización del territorio, y en la delimitación de unidades político-territorial reconocida. A su vez, su condición de soporte permite explicar los vínculos de dominio, apropiación, control y relaciones de poder que ejerce un determinado sujeto, por ejemplo el Estado o un grupo de la sociedad sobre la totalidad de un territorio o de partes del mismo. De ahí que cuando se designa un territorio siempre se asume la existencia de un espacio geográfico y de un sujeto (el Estado) que ejerce sobre él cierto dominio, una capacidad de direccionalidad, una facultad de control y unas relaciones de poder (Capel, 1981).

El territorio es el soporte y expresión de hechos sociales, es ocupado, apropiado, controlado y ordenado por diversos agentes sociales, entre otros el Estado y los particulares con sus propiedades, adscritos a una jurisdicción de carácter administrativo. Es en la dimensión espacial donde se expresan las políticas de desarrollo económico y social y las acciones de intervención que afectan la base de sustento natural. El territorio posee un conjunto de atributos que lo identifican: condiciones físico-naturales y recursos naturales como soporte y oferta territorial; población y actividades productivas, conjuntamente con los usos de la tierra; una red de centros urbanos y el espacio rural, articulados a una infraestructura de servicios; una organización institucional y administrativa; delimitado y sometido a los principios de soberanía (Dolfus, 1982).

El territorio está conformado por una dimensión espacial de carácter continental, de base urbana y rural; por el espacio marítimo-insular y por el espacio aéreo, visto en función de una división político-administrativa reconocida: una nación o asociación de naciones derivadas de acuerdos estratégicos, región, estado y municipio. De lo expuesto se desprende que el territorio está revestido de atributos fundamentales: a) condiciones físico-naturales; b) población; c) usos de la tierra y actividades productivas; d) red de centros poblados de base urbana y rural; e) equipamiento de infraestructura de servicios; f) organización institucional y administrativa; g) división político-territorial reconocida y, h) soberanía. El territorio abarca ámbitos espaciales de dimensiones diversas y es visto a diferentes escalas, desde lo nacional o como asociación de naciones producto de acuerdos estratégicos, hasta aquellos de carácter regional y local (Santos, 1990).

Al igual que el espacio geográfico, se concibe el territorio como una construcción social, producto de la dinámica económica y social, de las manifestaciones culturales de la población y de las relaciones de poder, sin obviar la oferta del potencial natural y la pluralidad geográfica que le imprime rasgos característicos. Si se observa con atención los razonamientos expresados, es posible entender que el territorio constituye la base geográfica donde se desenvuelve y trasciende la sociedad; por tanto es el producto de la interacción histórica entre la sociedad y la naturaleza, de divisiones político-administrativas, cuyos resultados configuran elementos y procesos inherentes al campo de estudio de la geografía, en ámbitos y a escalas diversas. En este orden de ideas, la geografía como ciencia social del desenvolvimiento de las actividades económico-sociales espacialmente consideradas y de desempeño de la acción político-institucional, entiende al Estado como dimensión de la sociedad que en el ejercicio del poder interviene el territorio y promueve diversas políticas relacionadas con procesos de ocupación, localización, usos y configuración territorial, cuya expresión síntesis es el ordenamiento del territorio. Para ello el Estado se vale de un conjunto de instrumentos y mecanismos, entre otros la normativa legal, la organización institucional y administrativa, la provisión de medidas, programas y proyectos, la asignación de recursos financieros y la promoción de acciones de participación social y de gestión pública. Los efectos de las actuaciones del Estado y del alcance de sus instrumentos son múltiples y se traducen en la división político-administrativa del espacio geográfico, en planes de inversión económica y social, en planes de ordenación del territorio, en el ordenamiento urbanístico y del espacio rural, en la construcción de obras de infraestructura y de dotación de servicios públicos, en la redistribución territorial de recursos fiscales y fuentes de financiamiento, en políticas de descentralización o de concentración, entre otras (Santos, 1990).

Por otra parte, un concepto de interés para la Geografía política es el de territorialidad, o ejercicio del poder que ejerce el Estado a través de sus instrumentos, mecanismos y actores sobre un territorio dado, asegurando su autoridad para la población que en él habita, la garantía de su integridad y el reconocimiento de su soberanía por parte de otros estados-nación. Es, por lo tanto, parte sustantiva del espacio geográfico donde se ponen de manifiesto hechos naturales y se desarrollan procesos socioeconómicos, culturales y administrativos que se relacionan con grupos sociales y con procesos de ocupación, movilidad, localización, usos y configuración espacial. En estrecha relación con este concepto se expresan los términos de gobierno, 'gobernanza' y gobernabilidad (Nogué, 2006).

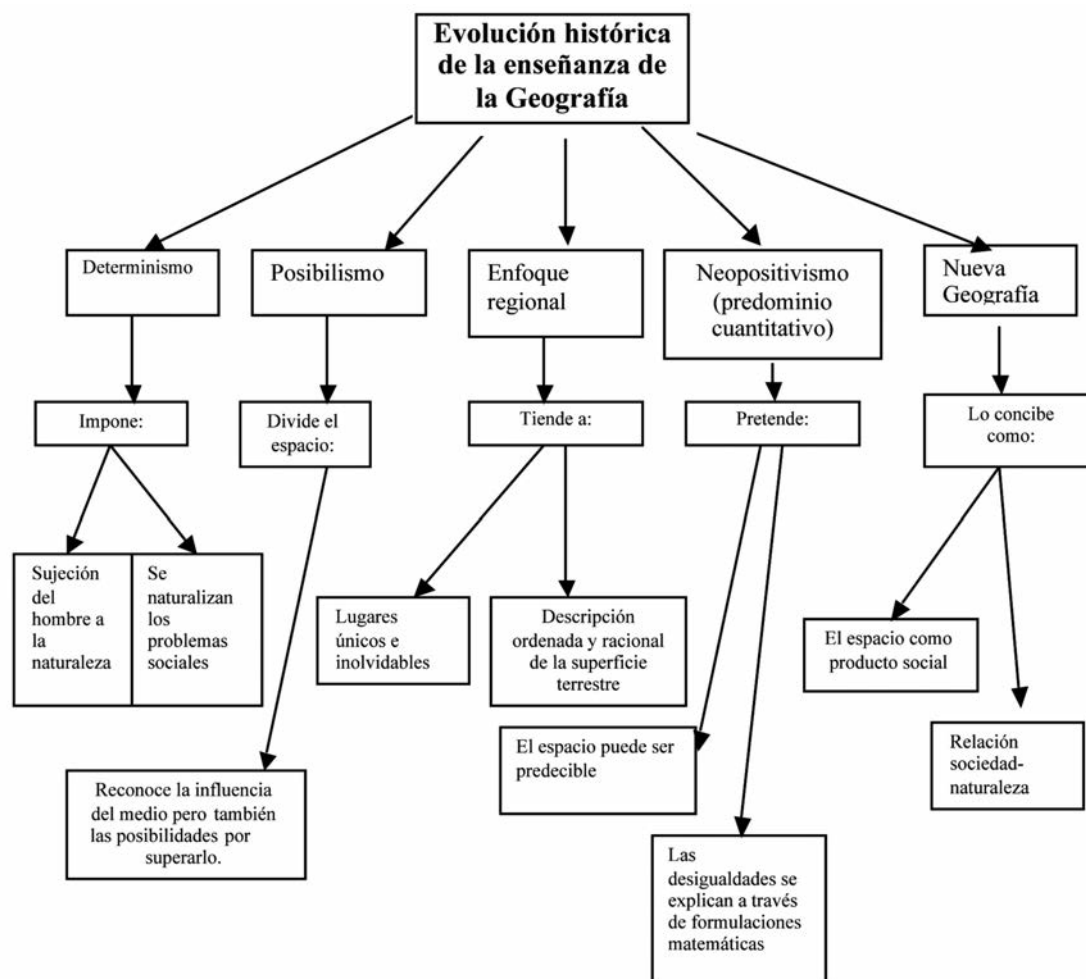
3. LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL ESPACIO

3.1. Los momentos históricos de la enseñanza de la Geografía

En este apartado se establece una relación entre Ciencia Geográfica y Pedagogía, poniendo el acento en las principales corrientes de pensamiento por donde ha transitado la Geografía desde el llamado determinismo geográfico hasta llegar a las más recientes teorías (teoría marxista del espacio, el espacio percibido, los enfoques culturales, etc.). La pedagogía se ha dejado impregnar por estas corrientes, y todo su currículo responde a estas conceptualizaciones (Molina, 1986).

Esto se evidencia en la figura 1 donde se desprende que con el determinismo geográfico, las desigualdades socioeconómicas de las distintas formas de organización del espacio son explicadas como resultado de las condiciones ambientales. Se trata de que no sólo se acepta la influencia del medio físico sobre las actividades del hombre, sino también de una búsqueda del encadenamiento causal existente entre los factores físicos y los fenómenos humanos. En el último cuarto del siglo XIX la consolidación de la Geografía en la estructura universitaria europea, es decir su institucionalización como disciplina profesional, se reafirma a través del determinismo geográfico, postura que describe la sujeción del hombre a la naturaleza.

Por su parte, la corriente posibilista señala que cada sociedad forjaría un género de vida a partir de una experiencia cultural acumulada en el tiempo que encontraría expresión concreta en el paisaje. Se reconocía la influencia del medio físico, pero también las posibilidades que tiene el hombre de superar las imposiciones de la naturaleza de acuerdo con su nivel cultural. Por lo tanto, el medio físico no determina las actividades humanas, sino que simplemente ofrece sus posibilidades, que el hombre utiliza o no de acuerdo a su conveniencia.

Figura 1. Etapas en la enseñanza de la Geografía

El enfoque regional trata de llevar a cabo una descripción ordenada y racional del carácter variable de la superficie de la tierra como morada del hombre, enfatiza la diferenciación del espacio terrestre en áreas particulares. Se basa en la región como unidad de análisis, que permite dividir el espacio geográfico en unidades homogéneas. En la delimitación de una región se utilizan criterios de unidad y homogeneidad. Se considera a la región como un sistema espacial integrado, abierto y en equilibrio dinámico. Dentro de esta tendencia la región es concebida como una entidad con personalidad propia, que se trata de identificar y reconocer.

La dinámica del pensamiento geográfico se encauza hacia nuevos rumbos donde la localización, distribución e interacción espacial son entendidas en términos de hipótesis y leyes bajo el supuesto de que las relaciones presentes en el espacio no sólo pueden ser descritas y explicadas sino también predecibles, por cuanto responden a principios generales de organización espacial. El propósito de este enfoque denominado neopositivista o cuantitativo es describir leyes generales que expliquen la distribución espacial a través de modelos teóricos y la utilización como recurso de la matemática y de la informática.

Las corrientes de pensamiento geográfico vigentes hasta mediados del siglo XX negaban algo tan esencial a la Geografía como es la existencia de un espacio dinámico haciendo primar lo estático y el conocimiento del paisaje por el paisaje.

Finalmente, irrumpe una corriente geográfica de activismo social donde el espacio se concibe como un producto social. El espacio es una construcción social que se produce mediante procesos sociales. Esta relación sociedad–naturaleza no se presenta de manera homogénea, sino que varía en el tiempo y el espacio, reproduce su tiempo histórico en determinadas formaciones económicas y sociales. En este nuevo enfoque la Geografía se define como una ciencia de relaciones cuyo objeto es la síntesis a partir del hombre bajo condiciones históricas y sociales determinadas (Molina, 1986).

Igualmente, la revisión teórica acude a los nuevos enfoques conceptuales que se están produciendo actualmente en la enseñanza de la Geografía planteando la necesidad de impartir conocimientos geográficos como instrumento esencial para la comprensión y percepción del mundo. Para ello se precisa actualizar y modificar no sólo los contenidos, sino también los enfoques, ya que una geografía puramente cognoscitiva será de poca utilidad en el futuro.

Eso supone formular propuestas científicas y didácticas diseñando proyectos que opten por una enseñanza activa y participativa y que no reduzca su papel a ser meramente transmisiva. También se subraya la búsqueda de una Geografía general a partir de lo local, que permita involucrar al educando con su propio aprendizaje, formar a un individuo crítico y participativo y utilizar adecuadamente las estrategias metodológicas que conlleven al logro de los objetivos de la manera más eficiente. Naturalmente eso pasa por vincular el currículo al entorno inmediato del alumno a partir del proceso enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, la enseñanza tiene que centrarse en el proceso en sí del aprendizaje a partir de la realidad inmediata del alumno (Llopis, 1996).

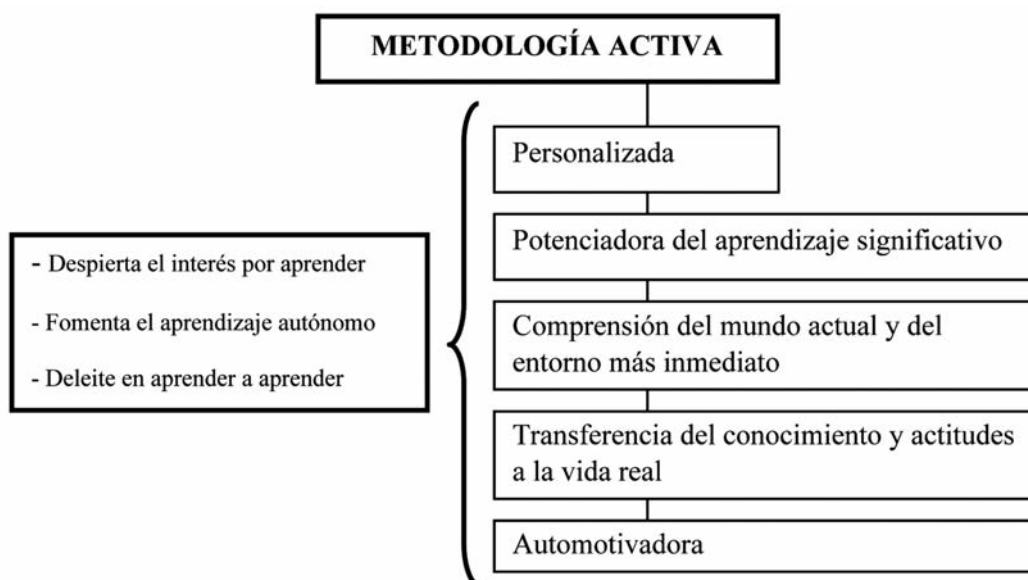
3.2. Tradición y renovación en la enseñanza de la Geografía

La enseñanza tradicional de la Geografía suele yuxtaponer contenidos y estrategias que hacen de la clase una mera repetición de conceptos pocos atractivos para el estudiante y que, dado su carácter estático, no considera el aprendizaje como un proceso donde él se involucra en la construcción y producción del conocimiento a partir de su realidad inmediata. Se trata de una enseñanza que se mantiene apegada a un fuerte parcelamiento como disciplina y llena de contenidos carentes de significado.

En efecto, el predominio de la concepción descriptiva hace de la Enseñanza de la Geografía una actividad enumerativa, de nociones, detalles y conceptos geográficos aislados y desfasados de la vida misma del educando. Indudablemente esto conduce al conocimiento no razonado, no analizado y solamente memorizado, importando solamente la cantidad de objetivos dados y no su calidad. Los contenidos no guardan continuidad, sino que se enfocan como hechos aislados, sin ningún carácter científico, los cuales no buscan la formación integral del individuo sino que plantean una educación informativa; donde la enseñanza se hace enciclopédica, con exceso de exposiciones por parte del profesor y memorismo por parte de los alumnos, lo que determina un aprendizaje rígido e inflexible. Desgraciadamente se sigue enseñado Geografía con métodos caducos que la desligan totalmente de la realidad, cuando esa realidad vive en permanente cambio y es dinámica. Si no se produce la renovación necesaria tomando en cuenta los nuevos enfoques metodológicos y el avance científico-tecnológico se agudiza el estancamiento. En definitiva, se puede diagnosticar que existen inercias en la enseñanza de una geografía anticuada que entra en contradicción con las circunstancias históricas actuales

a la cual tiene que contraponerse una Geografía innovadora tal como se encuentra caracterizada en el cuadro 1.

Figura 2. Innovación en la enseñanza-aprendizaje de la Geografía



Hoy en día la enseñanza de la Geografía tiene que renovar sus propuestas articulando los paradigmas teóricos y metodológicos más recientes, poniendo el acento la relación con la didáctica como concreción del acto pedagógico en el aula. La didáctica de la Geografía es un conjunto de saberes y técnicas que no sólo se ocupa de los conceptos propios de la disciplina, sino del contexto social y la comunicación con el alumnado.

De esta manera se vincula el conocimiento escolar relacionado con la Geografía con la actuación en la práctica y con la propia acción del profesorado en el trabajo docente. Así vemos como la Didáctica introduce innovación en el aula que le permite al profesor tomar medidas para mejorar el aprendizaje de los alumnos. Sin duda que los hechos de la clase tienen que contextualizarse a situaciones pedagógicas concretas a partir de métodos en constante proceso de renovación que atiendan a un enfoque global y dinámico de las Ciencias Sociales y en concordancia con un análisis de la realidad que proporcione a los aprendices visiones más críticas y globales desde un planteamiento interdisciplinario.

Por lo tanto, no se puede seguir enseñando hechos aislados, sin conexión social alguna, de manera neutra, con total indiferencia hacia los valores cívicos, donde las clases se limitan a la simple transferencia de información de cartografía, climatología, geología, geomorfología y naturaleza sin un carácter científico y metodológico y plenamente desarraigada del medio local o nacional o mundial.

Cuadro 1. Dominios conceptuales en la enseñanza de la Geografía

Geografía tradicional	Geografía Innovadora
* Predominio del memorismo, exceso de conceptos, descriptivismo, inventarismo de hechos y lugares y carácter repetitivo.. * Currículum inflexible y descontextualizado * La cartografía se limita a dibujos sin relaciones. * Privilegia la información general sin atender suficientemente a la local. * Predomina la descripción física. * Presentación de la información parcelada, sin conexión alguna con la realidad y la contemporaneidad.	* Selecciona contenidos coherentes, integrados y de significado social. * Global, constructora de conocimientos y saberes. * Incorpora los Sistemas de Información Geográfica para la investigación y la docencia. * Trabaja hechos contemporáneos. * Edifica la noción de espacio a partir de los hechos de la realidad-local-regional. * Se apoya en la realidad local-regional como esencia del proceso de enseñanza.

3.3. Enseñanza Innovadora de la Geografía

Postulamos, pues, una Geografía cuyos contenidos sean actuales, donde se privilegia la discusión y el debate, se aplican ideas, se estimulan las formas de razonamiento, se utiliza el saber para comprender globalmente y localmente los acontecimientos, se incentiva la investigación-acción, se reconoce la integridad del conocimiento agrupado en grandes áreas, se promueve el pensamiento local, para *pensar globalmente y actuar localmente*. En el diseño curricular la función educativa se fija como punto de partida nuestra realidad social y territorial concreta teniendo en cuenta las particularidades del momento. Se pretende que el alumno elabore, desde su propia realidad, una visión del mundo cada vez más acertada y completa, que lo habilite para ser capaz de evitar la manipulación, entablar debates sobre los condicionantes e interferencias de tipo económico o político y valorar los elementos geohistóricos existentes en un sentido social y humano.

Todo expresado sobre el comportamiento teórico-metodológico de la enseñanza de la Geografía en la educación, obliga y compromete a la búsqueda de opciones conceptuales, epistemológicas y didácticas que permitan dibujar la direccionalidad más adecuada para superar las dificultades. Piénsese que la Geografía es una ciencia que nos compromete social y políticamente para emprender los cambios que surjan en nuestro espacio de desenvolvimiento, es decir, en la relación comunidad-escuela. Por lo tanto, la enseñanza que debe impartirse tiene que tener un carácter científico puesto que la Geografía se define como ciencia de relaciones y de síntesis en donde los actores están en permanente mutabilidad, de modo que se rompa así con la obsoleta práctica pedagógica repetitiva y de la organización de la clase bajo signos punitivos.

Cuadro 2. Dos contextos diferenciados de saberes del conocimiento

EL SABER PARCELADO	EL SABER INTEGRADO
* Se aprende a memorizar y repetir inventarios de nombres, datos y cifras. * Se refiere a conocimientos a veces irrelevantes, descontextualizados, aislados e impuestos. * No interesa al estudiante y se desmotiva. * El saber está parcelado en disciplinas. * El pensamiento se detiene en generalidades no significativas. * Estimula solo la iniciativa individual. * No se interesa por el aprendizaje cooperativo. * Desestima el mundo afectivo y la creatividad. * Se preocupa poco por el desarrollo de destrezas y habilidades.	* Investiga, dialoga, interacciona, aplica ideas y formas de razonamiento. * Utiliza el saber para comprender global y localmente los acontecimientos. * Estimula la investigación-acción. * Reconoce la integridad del conocimiento agrupado en grandes áreas. * Piensa localmente, actúa globalmente. * Promueve el interaccionismo y el trabajo cooperativo. * Incentiva la creatividad y la emotividad. * Desarrolla el pensamiento lógico y la capacidad crítica. * Capacita al individuo mediante competencias para el ejercicio de la autonomía personal y las responsabilidades cívicas.

En estos tiempos, todo profesor de Geografía necesita, a la vez que dominar un mínimo de técnicas pedagógicas, poseer una serie de conocimientos básicos sobre su disciplina para cumplir bien su tarea. La enseñanza geográfica está obligada a despertar inquietud en los educandos, a desarrollar investigaciones y a proponer opciones para abordar críticamente los problemas que aquejan a la realidad actual. Así mismo, a permitir la rápida adaptación del sujeto que aprende en la comprensión de las transformaciones que se están viviendo, lo que supone estimular inquietudes y expectativas sobre cómo se construye la realidad espacial. Somos conscientes que vivimos una nueva realidad socio-histórica que exige al mundo escolar conectarse con esos cambios geográficos, dado que el docente y los alumnos, se encuentran también afectados, de una u otra forma por acontecimientos económicos, sociales y políticos que acontecen diariamente.

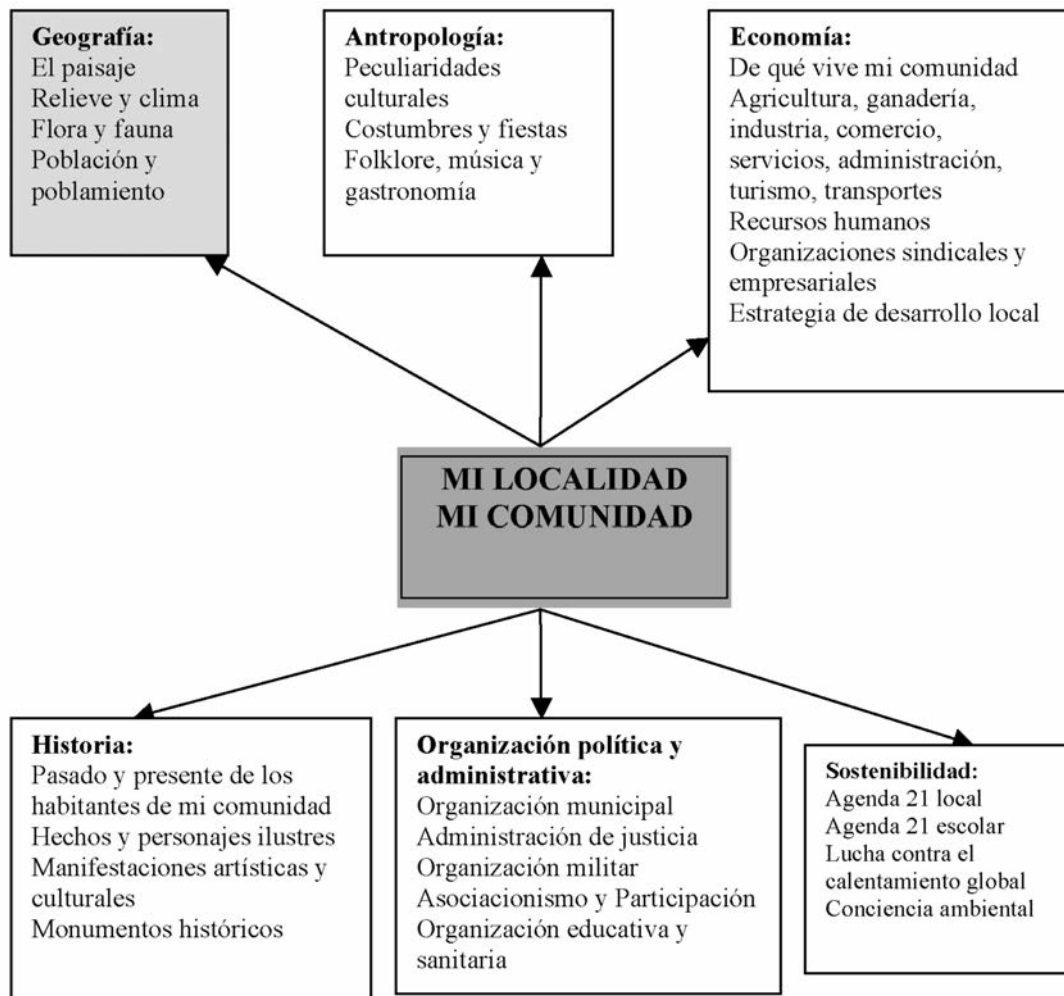
La figura del educador debe tener un perfil abierto a las orientaciones geodidácticas que mejoran la enseñanza desde el saber pedagógico. Un saber que proporciona su propia capacidad de innovación para construir conocimientos contextualizados en la dinámica socio-cultural y económica. A la vez, estimula investigar la propia práctica docente como alternativa para mejorar la enseñanza geográfica y adaptarla a sus actividades formativas de acuerdo con los nuevos cambios. A este respecto es de resaltar el interés por darle a los contenidos escolares pertinencia, contribuyendo a formar un individuo participativo para la comunidad, conocedor de su problemática y capaz de dar respuesta a la misma. Unos contenidos que deben orientarse además a generar análisis de la realidad y comprensión de la dinámica espacial de su entorno, así como también la elaboración de ideas viables para un desarrollo económico y social equilibrado. La enseñanza geográfica tiene que llevar consigo el planteamiento de romper con las orientaciones tradicionales, lo que implica una apuesta por la formación permanente de los docentes (cuadro 2).

El currículo en la enseñanza de la Geografía se construye tomando en cuenta las necesidades y las realidades existentes de cada localidad, municipio y región, sin obviar el contexto general (véase figura 3). Queda claro que el objeto de la geografía no puede reducirse a la descripción

de hechos y fenómenos espaciales, es decir, al estudio del presente ignorando su contenido histórico (el pasado), de ahí que debe ser global, flexible e integral, pero sobre todo en permanente revisión y de cara al futuro.

La enseñanza de la Geografía es también compromiso social, es civismo activo, es un medio para crear conciencia ciudadana compartida en la concepción de una nueva escuela con vinculación comunitaria. Su fuerza teórica, metodológica e innovadora tiene que prevalecer en la disyuntiva de una Geografía tradicional o una Geografía para el cambio. El docente debe insertarse como propulsor de propuestas comprometidas en la formación de un alumno protagonista en la acción, en beneficio propio y de la comunidad. Es decir, tiene que plantearse una enseñanza concientizadora desde la geografía a través del aula para promover el proceso de compromiso con la transformación de la realidad y la contribución a la formación de seres sociales con una visión crítica e implicada con su entorno.

Figura 3. Las Ciencias Sociales y el conocimiento del medio



3.4. Observación directa: el trabajo de campo

Aunque este tema lo desarrollaremos más exhaustivamente en la tercera unidad de aprendizaje, haremos aquí sólo unas pocas consideraciones. Cada vez se insiste más en el trabajo con la simulación y con las distintas dinámicas de socialización que integran componentes emocionales y actitudinales en el aula, pero en la enseñanza geográfica es un elemento clásico referirse a la práctica de la observación. Dentro de la observación hay dos alternativas para estudiar Geografía: a través de la *observación directa* y de la *indirecta*. La observación directa hace uso de una técnica muy importante que es el *trabajo de campo*. Y la observación indirecta combina el recurso analítico y utiliza técnicas de aprendizaje como: *la cartografía, la fotointerpretación, el análisis estadístico aplicado a la geografía, la geomática, y el análisis de documentos audiovisuales*.

El trabajo de campo como observación directa es una de las mejores técnicas para enseñar Geografía. Es la experiencia vivida del hecho geográfico, es el trabajo *in situ*. La fijación de los aprendizajes logrados por esta técnica, son más intensos, emotivos y duraderos. Hay diferentes tipos de trabajos de campo, que van desde sacar a los alumnos al patio del centro para observar un hecho geográfico significativo, hasta la realización de una visita a algún lugar determinado. Entre estos dos tipos de trabajos de campo pueden enumerarse los siguientes: recorrido por las calles de una manzana; hacer un itinerario por los lugares más importantes de una ciudad; la visita a una fábrica o las oficinas de un organismo público; la excursión geográfica a un barranco o a una montaña, hacer una encuesta o una entrevista fuera del aula o fuera de la institución educativa. También se incluye una posible visita a un museo, exposición, archivo, zoológico, jardín botánico, etc.

Para todo tipo de trabajo de campo, el profesor preparará con sus estudiantes una guía de observación que contenga: actividades e instrucciones precisas para las actividades a realizar durante la salida y reglas para la preparación del informe del trabajo a realizar. Los beneficios que trae consigo el uso de esta técnica son múltiples: visualización de la realidad, comparación de la teoría con la práctica, ejercicio de múltiples valores, desarrollo de destrezas estéticas, práctica de buenas relaciones humanas con el grupo, etc.

3.5. Observación indirecta: la cartografía

La cartografía es el lenguaje propio de la Geografía, es una técnica y arte de leer y dibujar mapas. Hay dos clases de cartografías: la topográfica (del griego *τοπος* “lugar”, y, *γραφος* “descripción”) y la temática. El profesor hace uso de esta técnica cuando interpreta el hecho geográfico en una esfera o en un mapa de cualquier naturaleza. En cualquiera de los dos casos, el docente observa ciertas condiciones en el manejo de la esfera o del mapa. Cuando se presenta la esfera a los estudiantes, debe inmovilizarse manualmente la misma, buscando la coincidencia estática entre la línea imaginaria de Greenwich con el arco que une los dos ejes polares de la esfera. Y sin moverla, se identificará el hecho geográfico, objeto del estudio, hacia uno u otro hemisferio de longitud este u oeste. De lo contrario se prestará a múltiples confusiones.

De igual manera, cuando se maneje un mapa, en lo posible se expondrá a los alumnos sobre el escritorio o sobre el piso, tratando de orientarle con los puntos cardinales del entorno.

Cuando se lo expone sobre la pared, los alumnos pueden confundir el norte con el concepto de *arriba*, el sur con el de *abajo*, el este con el de *derecha* y el oeste con el de *izquierda*, todo lo cual se sale del contexto de la Geografía.

Es importante enseñar a los alumnos a usar las coordenadas geográficas del mapa para ubicar, relativa y astronómicamente, un accidente geográfico cualquiera. Así mismo, es recomendable que dominen el uso de la escala gráfica y numérica, haciendo ejercicios simples y de mediana complejidad. Cuando se desea leer el relieve hay que conocer las características más importantes de las curvas de nivel.

Cuando necesitamos dibujar un mapa sencillo o de mayor grado de complejidad, es bueno que nuestros estudiantes se acostumbren a calcar los perfiles y las líneas fundamentales del mapa base, y luego se puede completar la información deseada. No se recomienda que el profesor obligue a dibujar las líneas fundamentales a mano alzada pues las distorsiones pueden ser tan grandes que el aprendizaje sea también impreciso. Para dibujar un mapa hay que seguir ciertas normas básicas, hay medios estéticos y técnicos de expresión que debe conocer el profesor. Un mapa no es un adorno o una pura ilustración del contenido, es parte de él y debe ser utilizado como tal, no se puede improvisar. Es una técnica que ayuda al aprendizaje, no es un obstáculo.

4. LOS PROCEDIMIENTOS ESPECÍFICOS DE LA GEOGRAFÍA: LAS HABILIDADES CARTOGRÁFICAS

En este epígrafe tratamos de exponer una selección de habilidades cartográficas desde la consideración de una jerarquía del contenido procedimental, en vez de utilizar la perspectiva tradicional de los conceptos cartográficos (escala, proyección, simbología...). Sólo se trata de una concreción del modelo en un esquema de secuenciación de las habilidades cartográficas que desde esta nueva óptica del procesamiento de la información creemos que podría servir de esquema de referencia en la enseñanza a la hora de definir el qué, cuándo y cómo trabajar el lenguaje cartográfico desde los intereses y problemas de la disciplina geográfica (Puyol y Estébanez, 1978).

Como ya se dijo anteriormente, los mapas constituyen el lenguaje geográfico por excelencia. No es nuevo que la Geografía y los mapas sean dos conceptos que casi se identifican. ¿Por qué juega un papel tan trascendente la cartografía en la enseñanza de la Geografía? La respuesta es lógica y evidente: las magnitudes o escalas geográficas en las que trabaja esta disciplina exigen operar mentalmente con vastos espacios y con gran cantidad de información relativa a ellos. El mapa como metáfora gráfica ejerce de lenguaje facilitador en esa transferencia de ideas, de información sobre el espacio geográfico y supone una excelente simulación del objeto de estudio (Comes y Trepas, 2006).

En la enseñanza, la Geografía necesita afianzar un mapa mental del alumnado lo más detallado posible sobre la identificación y localización de los elementos y fenómenos del espacio geográfico real, para poder interpretarlos y llegar a la generalización o comprensión de modelos que explican su distribución y su dinámica, sin olvidar la concreción de puntos de vista o actitudes ante la resolución de un problema en torno a una realidad espacial concreta. Lógicamente, los mapas han sido y serán nuestro aliado didáctico e indispensable en Geografía. Pero una cosa es que los mapas sean utilizados por el profesor como instrumento didáctico y otra bien distinta el que consideremos como contenido de nuestra materia la adquisición de un bagaje

cartográfico mínimo por parte de nuestros alumnos. Pero, ¿cómo se introduce al alumnado en el lenguaje cartográfico? ¿Qué procedimientos implica la selección, lectura y elaboración de mapas? ¿Cómo relacionamos estas habilidades específicas con el conjunto de contenidos procedimentales? A eso vamos seguidamente.

Si consideramos que los procedimientos objeto de instrucción en la enseñanza en el área de las Ciencias Sociales suponen básicamente el saber proceder con la información, entendemos que las habilidades cartográficas forman parte de este conjunto y si existen unos procedimientos característicamente geográficos, serán los relativos a la información espacial procesada vía lenguaje cartográfico. Los procedimientos propios de la Geografía los asimilaremos así a lo que llamamos habilidades *cartográficas* y que lo interpretamos como sinónimo de destreza, técnica o, también, asimilable al más global de procedimiento. De esta forma consideraremos la *habilidad cartográfica como el saber resolver cualquier problema relativo a la obtención, tratamiento y comunicación de la información que se haga mediante cualquier tipo de documento cartográfico* (Comes y Trepapat, 2006).

4.1. Modelos de secuenciación de habilidades cartográficas

El tema de las habilidades cartográficas y la enseñanza de la Geografía tienen una larga tradición en nuestra disciplina. La *graficidad* hace referencia básicamente a todo tipo de actividades que los alumnos realizan mediante mapas. En los trabajos con mapas se desliza un determinado enfoque de la disciplina geográfica y de las funciones que el mapa tiene en la enseñanza de la Geografía. Frecuentemente impera una visión neopositivista de la disciplina que hace considerar el mapa como un documento objetivo y con un código cifrado convencional que el alumno ha de aprender a interpretar. Desde ese punto de vista, las habilidades cartográficas implican la comprensión de conceptos como la escala, la proyección, la localización geográfica (ejes de coordenadas y orientación), el relieve y la simbología, considerando que la suma del dominio operativo de esos conceptos eminentemente matemáticos lleva al dominio conceptual del mapa (Corberó *et al.*, 1988).

Los mapas no son representaciones neutrales en ellos subyacen con frecuencia elementos distorsionados como el color, el tamaño de los países y continentes, errores fronterizos, etc. no siempre imputables a la metodología seguida en su confección sino a prejuicios ideológicos e intereses de sus creadores. De ahí la importancia que tiene la integración de información geográfica en ciertas ‘webs’ que nos permiten visualizar datos en Internet que antes leíamos de forma abstracta. Los ‘wikimapas’, o mapas realizados con la información suministrada de forma colaborativa (en la web <http://www.OpenStreetMap.org> se puede leer la siguiente frase: “OpenStreetMap es un mapamundi libre, creado por gente como tú”), suponen un gran avance por su fácil accesibilidad y utilidad en las aulas. A esta iniciativa se añaden los grandes servidores como Bing Maps 3D, antes conocido como Virtual Earth 3D de Microsoft, que desarrolla mapas de la Tierra navegables en tres dimensiones incluyendo monumentos, edificios y parajes naturales. A su vez, Google Maps lleva una década produciendo ‘geowebs’ con un potente zoom que permite ver la superficie terrestre con el máximo detalle.

Figura 4. Alumnos trabajando en un mapamundi



Con los desafíos multidimensionales complejos que enfrenta el mundo de hoy en día, los mapas participativos ofrecen una forma única de involucrar a los ciudadanos. Photo by Lee Shaver.

Foto Lee Shaver <http://thecityfix.com/blog/participatory-maps-for-inclusive-cities/>

La **cartografía participativa** es una experiencia cada vez más extendida; juega un papel esencial en el conocimiento del paisaje, usos y aprovechamientos del suelo, pero también pueden reflejar las costumbres y valores tradicionales. A través de este recurso las complejas interrelaciones entre las personas y los lugares donde viven son visualizados en unos mapas diseñados que pueden ser realizados por los propios escolares. El ‘mapeo participativo’ es el punto de partida para muchos proyectos educativos ya que proporcionan bases de conocimiento compartido sobre el entorno inmediato. Los escolares vuelcan en estos mapas sus destrezas manuales y toda la información que disponen sobre las características geográficas de su comunidad. Sitúan en ellos a una escala sencilla hitos referenciales como son los edificios públicos, las escuelas o sus propias viviendas; trazan la cuenca de los barrancos, las zonas de bosques, los senderos y los puentes, los cultivos y lugares de culto tales como iglesias o mezquitas. Pueden localizar incluso creencias tradicionales representados por árboles singulares, piedras curiosas, montañas sagradas, senderos de peregrinación, cuevas temidas o enigmáticas cascadas. Los niños son capaces de dibujar un mapa de su pueblo con tanta información como sea posible, señalar sus casas, el mercado, indicar los lugares que más prefieren, las cosas que detestan o aquellas otras que faltan o que hay que mejorar, etc. (Emerson, 2012). Aprenden a trabajar en grupos y tomar decisiones en conjunto sobre la manera de representar

su localidad natal. Este proceso también estimula la curiosidad por conocer los pueblos de los alrededores (véase figura 4).

4.2. Las habilidades cartográficas y las diferentes funciones de los mapas

Los mapas son un objeto educativo con múltiples funciones. Revisando la literatura científica sobre los mapas y la enseñanza de la Geografía creemos que cabría diferenciar distintas concepciones básicas desde donde oportunamente se accede a los mapas en la enseñanza de la Geografía. Por una parte, la concepción anglosajona que considera prioritariamente el mapa como un mensaje objetivo, científico, convencional que hay que aprender a descodificar (Comes y Trepát, 2006).

En cambio, otros enfoques en la línea del aprendizaje significativo aprecian que los mapas pueden considerarse como un instrumento de conceptualización geográfica, punto de vista conceptual acompañado de un planteamiento constructivista del aprendizaje. Y por último, desde la Geografía de la percepción y la psicología ambiental (Lynch 1966; Bailly, 1979 y Castro, 2004), la valoración de los mapas mentales supone un planteamiento que conduce prioritariamente a la consideración de la dimensión subjetiva del mensaje cartográfico y al mapa como fuente de información de las actitudes de los individuos en relación al espacio.

La información que nos proporcionan estos diferentes enfoques nos sirve para dar contenido a ese nuevo marco interdisciplinar de los procedimientos en los que hemos situado las habilidades cartográficas. Por ello, el modelo de organización y secuenciación de las habilidades cartográficas en sus rasgos generales que se promueve aquí no parte de un planteamiento disciplinar, sino más bien desde una perspectiva cognitiva relacionada con el procesamiento de la información.

4.3. La secuenciación de las habilidades cartográficas

Como es sabido en la Educación Primaria hay una serie de aspectos temáticos bajo los cuales se organizan los contenidos y las habilidades fundamentales que desarrollarán los niños en el aprendizaje de la Geografía. Entre las destrezas o habilidades que se mencionan están las siguientes:

- Identificación de lugares.
- Reconocimiento de las características físicas de esos lugares.
- Caracterización de la población, el poblamiento y los rasgos culturales.
- Diagnóstico de los problemas sociales, ambientales y económicos.

El grado de complejidad con que se abordan estos aspectos irá aumentando conforme avanzamos en los diferentes niveles. Por ejemplo, en el aspecto “Identificación de lugares”, para primer grado se tratan las cuestiones más próximas siguiendo el método inductivo como la localidad, el campo, la ciudad o la forma del país y, en cambio, para los niveles más altos se dejan temáticas más globales y complejas (método deductivo) como la división política, causas y consecuencias de la separación entre países pobres y países ricos o el calentamiento global.

Por otro lado cabe mencionar que existe un grupo de habilidades cartográficas que los alumnos deben dominar y desarrollar de manera progresiva a través del estudio de los contenidos siguiendo el itinerario anteriormente apuntado (Corberó *et al.*, 1988).

Localización y orientación

En el primer ciclo: uso de términos direccionales y sentido de la orientación; identificación de puntos cardinales, descripción de rutas en un mapa, localización de objetos y personas usando puntos de referencia; descripción de rutas en un mapa y localización relativa de la entidad. En el segundo ciclo: ubicación de puntos en el mapa y el globo terráqueo y uso de las principales líneas convencionales de referencia terrestre; husos horarios, manejo de la latitud y la longitud para localizar lugares e identificación de rutas aéreas, marítimas y terrestres; de coordenadas geográficas para la localización de lugares en mapas e identificación de rutas aéreas, marítimas y terrestres.

Uso de símbolos

En el primer ciclo: comparación de ambientes reales con fotografías y dibujos de los mismos; en segundo, manejo de colores para diferenciar continentes y océanos; lectura y creación de simbología para representar aspectos físicos y culturales; lectura y creación de simbología para representar aspectos físicos y culturales. Y en el segundo ciclo: lectura y uso de símbolos convencionales para representar aspectos físicos, económicos y culturales; identificación de las principales proyecciones cartográficas; manejo de símbolos convencionales para elaborar mapas temáticos y elaboración e interpretación de mapas de flujos (Corberó *et al.*, 1988).

Escala y distancia

En el primer ciclo: uso de términos relativos (pequeño, grande, cerca, lejos); comparación de distancias y tamaños entre un croquis y el terreno representado; comparación de dimensiones territoriales de las entidades administrativas. Y en segundo ciclo: comparación de mapas a diferentes escalas y cálculo de distancias; elaboración de mapas a diferentes escalas y cálculo de distancias entre puntos del continente y países.

Elaboración y utilización

En el primer ciclo: elaboración de croquis de la escuela y la localidad; elaboración de croquis de la localidad; elaboración e interpretación de mapas físicos y culturales de la entidad. Y en segundo ciclo: elaboración de mapas físicos y culturales del territorio nacional; elaboración de mapas físicos y culturales; elaboración de mapas físicos y culturales del mundo (Corberó *et al.*, 1988).

Como puede observarse son unas habilidades que van haciéndose cada vez más complejas conforme aumenta el grado escolar. Además tiene una característica muy particular y es que los

niños comienzan por su localidad, luego por una entidad administrativa mayor, el país, el continente y finalmente el mundo, recorriendo desde lo más próximo y familiar hasta lo más lejano y complejo. Para que estas destrezas se interioricen bien es primordial que los docentes se preparen suficientemente antes de ejercer en los centros reflexionando y desarrollando todo ese cúmulo de habilidades para después saber conducir al alumno a un aprendizaje más eficaz, que le sirva no sólo para satisfacer los requerimientos escolares, sino también para su vida cotidiana.

La presentación de un modelo de secuenciación del contenido procedimental que implican los mapas no debe hacer suponer que los documentos cartográficos sólo son susceptibles de ser considerados desde esta perspectiva. Los mapas tienen una dimensión conceptual y actitudinal muy amplia. Por lo tanto, la secuenciación que acabamos de mostrar respondería al plano conceptual, la más tratada hasta el momento e implicaría partir de los conceptos básicos, más generales e incluyentes como la escala, la proyección, la orientación y la simbología. En cambio la dimensión actitudinal apenas la hemos resaltado a pesar de que también podría materializarse en un modelo de secuenciación acudiendo a mapas especializados como la distribución mundial del hambre, el analfabetismo, la renta *per capita* o el índice de desarrollo humano.

4.4. Conclusiones

Aunque el objetivo del modelo de secuenciación presentado es mostrar una jerarquía básica de procedimientos del lenguaje cartográfico, puede observarse también una voluntad de revisar qué mapas son los más adecuados o cuándo y cómo se deben trabajar. Respecto a la selección del universo cartográfico conviene actualizar, enriquecer y enfocar la cartoteca escolar, tratando de introducir mapas diversos, especialmente aquellos que tienen un gran nivel de legibilidad, porque su base es fotográfica (caso de los ortofotomapas y fotografías aéreas), de escalas muy diversas y proyecciones también diferentes. Así, podríamos colaborar a que nuestros alumnos no tengan la imagen del planeta deformada debido a la incidencia de un único patrón de proyección, como ocurre actualmente, aún con la proyección de Mercator.

En relación al cuándo introducir los diferentes tipos de mapa, nos parece que deberían revisarse las limitaciones que se han hecho al manejo de mapas de pequeña escala (globos terráqueos, planisferios,...) por parte de alumnos en edades tempranas, aplicando el criterio cuestionable de que su nivel de conocimiento operatorio no les permite comprenderlos. El enfoque cognitivo sentado por Piaget como fuente básica de las decisiones curriculares está siendo objeto de revisión, luego tendríamos que relativizar esta tradición prudentemente. Entendemos que no se debe limitar el contacto de los alumnos a uno u otro tipo de mapas. Si conviene comprender que la adquisición de algunas habilidades, como el saber buscar información cartográfica y seleccionar la más adecuada para resolver el problema que se haya planteado, implica un proceso de familiarización, identificación y clasificación de cualquier tipo de mapa, que puede iniciarse desde los primeros cursos de la educación escolar. Por otro lado hay que tener en cuenta que los medios de comunicación colaboran bastante en la familiarización e identificación de los mapas, pero tal vez la escuela debiera acostumbrar a los alumnos a manejar directamente todo tipo de documentos cartográficos.

En el tratamiento del cómo o de las estrategias didácticas más eficaces en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las habilidades cartográficas, nos parece importante destacar que

partimos de la base de que la adquisición de un procedimiento implica un proceso necesariamente guiado por el profesor. No debe pensarse que los procedimientos se adquieren por sencilla repetición, ensayo-error y de forma espontánea.

En la adquisición de habilidades cartográficas los alumnos cumplimentarán al menos estas tres etapas: la básicamente *cognitiva, o previa a la ejecución*, que supone la reflexión del alumno sobre qué tiene que hacer o la elaboración de un plan de acción, parte de la actividad donde la asistencia del profesor ha de ayudar al alumno a representarse mentalmente y con claridad el procedimiento a seguir; una segunda etapa, en la que propiamente se realiza la *fase activa* y donde sí tiene mucha importancia el aprendizaje por repetición de las ejecuciones y regulación de los resultados obtenidos; y una tercera donde la manifestación de *automatización, o* comportamiento hábil, pone de manifiesto que el alumno sin ayuda de nadie es capaz de aplicar la habilidad adquirida tanto en el nivel de complejidad desarrollado como en otras situaciones paralelas y con total autonomía.

ACTIVIDADES

1. Explique las ventajas y desventajas de un mapa de Mercator y otro de Peters desde una perspectiva educativa. Vea y compare ambos mapas y realice una tabla con sus características, ventajas e inconvenientes. Compare el lugar que ocupan el ecuador y los trópicos en ambos mapas. ¿A qué conclusiones llega?
2. Confeccione un plano de su domicilio a una escala adecuada, incluyendo en el mismo elementos estables como mesas, sillas, roperos, etc. Apoyándose en el manual de la asignatura reflexione sobre ese microespacio indicando sus características.
3. Un avión sale directamente del aeropuerto de La Palma (Islas Canarias) a las 13,00 h. y llega a La Habana a las 20,00 h. (hora local) a una velocidad media de 800 km./hora. ¿Cuánto tiempo duró el viaje? ¿Por qué razón? Enfoque este ejercicio desde un plano interdisciplinar, combinando ramas como la Geografía, la Política y las Matemáticas. Describa a grandes rasgos las características geográficas del espacio recorrido.
4. Sobre un mapamundi ‘mudo’ realice una representación gráfica de flujos donde se reflejen los movimientos migratorios existentes en su Comunidad desde el año 2000 hasta el 2011. Comente los resultados.
5. Haga una tabla estadística con las profesiones de los miembros de toda su familia. A partir de los datos obtenidos y clasificados por sectores, establezca porcentajes y represéntelos en un gráfico circular sobre un mapa. Compárelo con los de su Comunidad estableciendo analogías y relaciones por edades, estado civil y sexo.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- AA. VV. (19979). *Aprender a enseñar Geografía*. Barcelona: Oikos-tau.
- AA. VV. (2005). *Materiales y recursos en Internet para la enseñanza bajo diferentes sistemas operativos*. Madrid: Aljibe.
- Anroart (2008). *Atlas de Canarias*. Las Palmas de Gran Canaria.
- Ballester, A. (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula*. Palma de Mallorca. UIB.
- Callejo, M. L. y Llopis, C. (1992). *Planos y mapas: actividades interdisciplinares para representar el espacio*. Madrid: Ed. Narcea.
- Comes, P. y Trepas, C. A. (2006). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Ed. Graó.
- Dolfus, O. (1982). *El espacio geográfico*. Barcelona: Oikós-tau.
- El País-Aguilar (1998). *Atlas mundial*. Madrid.
- García Ruiz, A L. y Jiménez, J. A. (2006). *El conocimiento del medio y su enseñanza práctica en la formación del profesorado de Educación Primaria*. Granada: Nativola.
- Monkhouse y Wilkinson (2002). *Mapas y diagramas*. Barcelona: Oikós-tau.
- Monkhouse, F. J. (1978). *Diccionario de términos geográficos*. Barcelona: Oikós-tau.
- Vilarrasa, A. (2005). El medio local como escala de análisis en la didáctica de las Ciencias Sociales de educación secundaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*. Núm. 4.
- Vilarrasa, A. (2009). Enseñar Geografía en la escuela hoy. *Revista 12 (entes) Digital para el día a día en la escuela*. Nº 4, Año Iº.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- AA.VV. (2004). *Atlas de Le Monde Diplomatique*. Madrid: Cybermonde.
- AA. VV. (2011). *Anuario de El País 2011*. Madrid: PRISA.
- Ausubel, D.; Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México D. F. Trillas.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Baylli, A. (1979). *La percepción del espacio urbano*. Instituto de Administración Local. Madrid.
- Benejam, P. (1992). La didáctica de la Geografía desde la perspectiva constructivista. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, nº. 21. Barcelona: Departament de Geografia Universitat Autònoma de Barcelona.
- Benejam, P. y COMES, Pilar (1994). *Nuevas coordenadas para la enseñanza de la geografía?* Barcelona: Graó Educación nº. 1.

- Brunet, R. (2001). *Le Déchiffrement du Monde. Théorie et pratique de la géographie*, Belin, coll. París: Mappemonde.
- Brunet, R. et al. (1993). *Les Mots de la géographie, dictionnaire critique*, Reclus-La Documentation française, 1992, 3e éd. (dir. avec R. Ferras et H. Théry), 518 p.
- Capel, H. (1981). *Filosofía y ciencia en Geografía contemporánea*. Barcelona: Barcanova.
- Castro Aguirre, C. (2004). *Mapas mentales*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Claval, P. (1982). *Espacio y poder*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Coll, César et al. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Biblioteca de Aula nº 2. Graó.
- Corberó, M. V. et al (1988). *Trabajar mapas*. Madrid: Biblioteca de Recursos Didácticos Alhambra.
- Debesse-Arviset, M.L. (1974). *El entorno en la escuela: una revolución pedagógica*. Barcelona: Ed. Fontanella.
- Emerson, R. (2012). Disputas cartográficas e lutas sociais: sobre representação espacial e jogos de poder. En *Actas XII Coloquio Internacional de Geocrítica*. Bogotá.
- Fernández Ochoa, C. et al. (1978) *Geografía y Escuela*. Apuntes IEPS. Madrid: Narcea Ediciones.
- Harvey, D. (1983). *Teoría, leyes y modelos en Geografía*. Madrid: Alianza Universidad.
- Hiernaux, D. y Lindón, A. (1993): El concepto de espacio y el análisis regional. *Secuencia*, nº. 25, pp. 89-110. México D.F.
- Hiernaux, D. y Lindón, A. (2006). *Tratado de geografía Humana*. Barcelona: Anthopos.
- Lefebvre, H. (1976). *Espacio y política*. Barcelona: Ed. Península.
- Lynch, K. (1966). *La imagen de la ciudad*. Buenos Aires: Ed. Infinito.
- Llopis, C. (1996). *Ciencias Sociales, Geografía e Historia en secundaria*. Madrid: Ed. Narcea.
- Marrón Gayte, M.J. (2011). Educación geográfica y formación del profesorado. Desafíos y perspectivas en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles* Nº.57: Madrid.
- Molina Ibáñez, M. (1986). Paisaje y región: una aproximación conceptual y metodológica. En García Ballesteros, A.(coord.). *Teoría y práctica de la Geografía*. Madrid: Alhambra Universidad.
- Nogué, J. (2006). Geografía política. En Hiernaux, D. y Lindón, A. (dirs.). *Tratado de Geografía Humana*. Barcelona: Anthopos.
- Ortega Valcárcel, J. (2000). *Los horizontes de la geografía. Teoría de la geografía*. Barcelona: Ariel.
- Picornell, C. y Ballester, A. (2000). El aprendizaje significativo en la práctica. Experiencias en didáctica de la geografía. En González, J. L. y Marrón Gayte, M. J. *Geografía, Profesorado y Sociedad. Teoría y práctica de la geografía en la enseñanza*. Asociación de Geógrafos Españoles AGE Grupo de Didáctica - Universidad de Murcia.
- Prats, J. (2011) (coord.). *Didáctica de la Geografía e Historia*. Barcelona: Ministerio de Educación y Editorial Graó.
- Prats, J. (2011) (coord.). *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Ministerio de Educación y Editorial Graó.
- Prats, J. (2011) (coord.). *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Barcelona: Ministerio de Educación y Editorial Graó.

- Puyol, R. y Estébanez, J. (1978). *Análisis e interpretación del mapa topográfico*. Madrid: Ed. Tébar Flores.
- Santos, M. (1990). *Por una Geografía nueva*. Madrid: Espasa-Universidad.
- Santos, M. (1993). Los espacios de la globalización. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, N° 13. Madrid.
- Santos, M. (1996). *De la totalidad al lugar*. Barcelona: Oikos-tau.
- Souto González, X. M. (2004). La Geografía escolar en el período de 1990-2003. En VV.AA. *La Geografía ante los retos de la sociedad actual*. Aportación española al XXX Congreso de la UGI. Glasgow. AGE.
- Vilarrasa, A. y Colombo, F. (1988). *Mediodía. Ejercicios de exploración y representación del espacio*. Barcelona: Ed. Graó.

PÁGINAS WEBS

- <http://www.ine.es/Instituto> Instituto Nacional de Estadísticas.
- <http://www.gobcan.es/Gobierno> de Canarias.
- <http://www.gobiernodecanarias.org/istac/estadisticas/areashtml/> Instituto Canario de Estadísticas.
- <http://www.docentesinnovadores.net/Contenidos> Sección para Docentes.
- <http://www.W.es.wikipedia.org/wiki/Mapa> Recursos cartográficos gratuitos en la Wikipedia.

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

1. ¿Qué se entiende por enseñanza activa?
2. ¿Qué medidas metodológicas patrocina el Espacio Europeo de Educación Superior cuando recomienda la innovación didáctica?
3. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de espacio geográfico?
4. ¿Qué es un hecho geográfico?
5. ¿En qué consiste la especialidad?
6. ¿Qué interés especial tiene el espacio social en el trabajo en la escuela?
7. Los conceptos de territorio y territorialidad tienen una importante significación en la interpretación geográfica del espacio. ¿Sabrías razonar por qué razón?
8. Haga un resumen de los momentos históricos por los que ha pasado la enseñanza de la Geografía.
9. ¿Podría concretar los fundamentos en que se apoya la metodología activa de la Geografía?
10. Confeccione un breve resumen sobre la importancia de la investigación y la localidad en la enseñanza innovadora de la Geografía.
11. ¿Por qué razón es importante la observación en la enseñanza de la Geografía?
12. ¿Qué interés ofrece la cartografía al aprendizaje de la geografía?
13. ¿Cuáles son las habilidades más importantes que se pueden desarrollar con el uso de la cartografía en la escuela?
14. ¿Qué interés práctico tiene el método de cartografía participativa?

15. Resuma y comente los diferentes enfoques en las habilidades cartográficas.
16. Fíjese en los principales componentes en la secuenciación de las habilidades cartográficas y trate de ejemplificarlo con un supuesto didáctico.

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

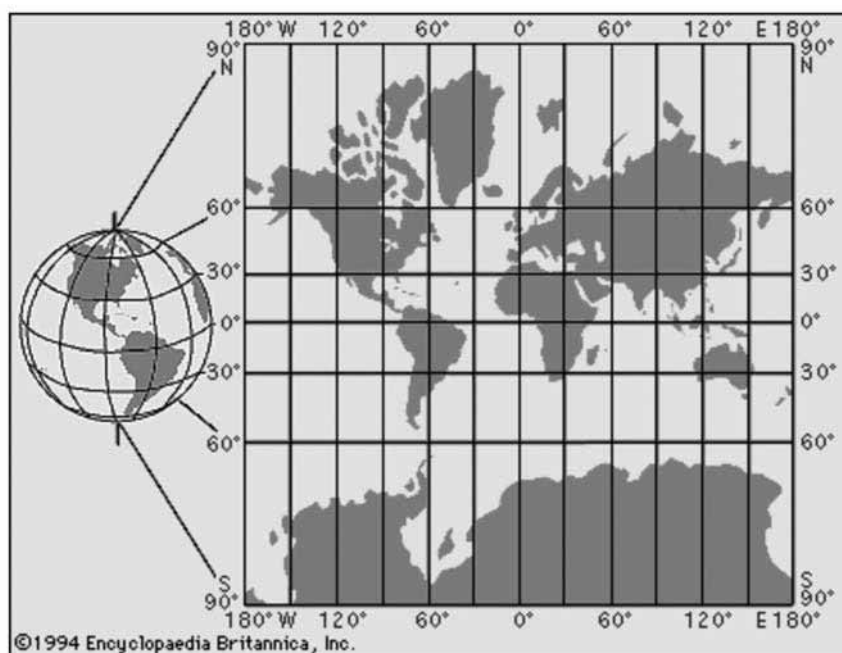
1. Apartado: Exposición de contenidos
2. Apartado: Exposición de contenidos
3. Apartados 2.1. y 2.2
4. Apartado 2.3
5. Apartado 2.3
6. Apartado 2.4
7. Apartado 2.5
8. Apartado 3.1
9. Apartado 3.2
10. Apartado 3.3
11. Apartado 3.4
12. Apartado 3.5
13. Apartados 4 y 4.1
14. Apartado 4.1
15. Apartado 4.2
16. Apartado 4.3

MATERIAL COMPLEMENTARIO (ANEXOS)

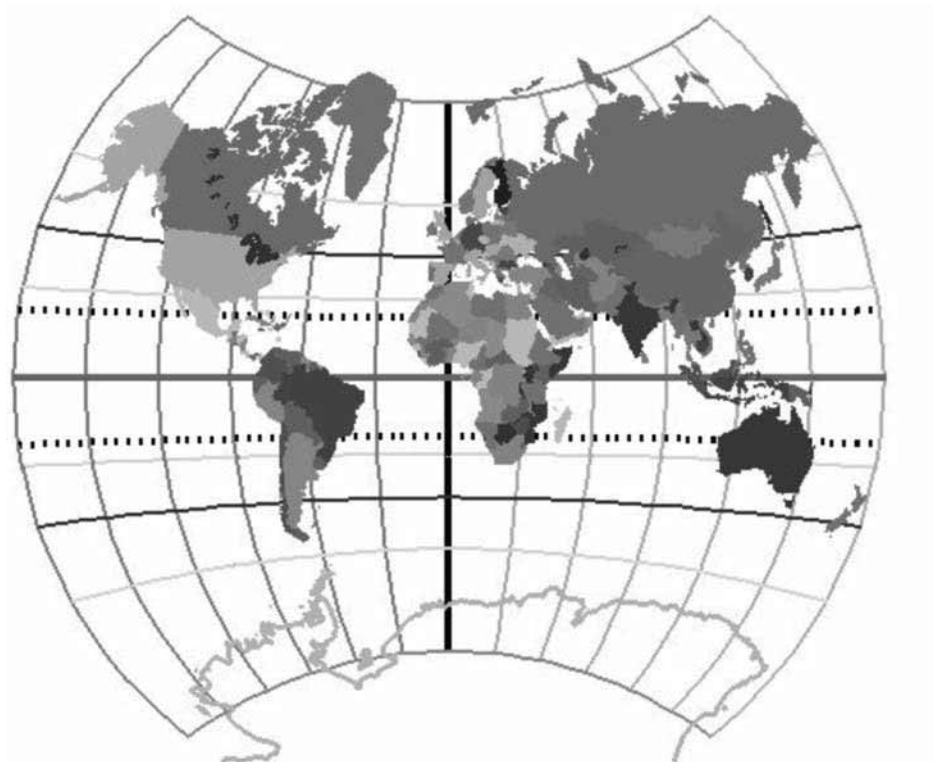
NUEVO MAPA DEL MUNDO RECTIFICADO (*El País* Madrid 15 oct.1988)

La sociedad norteamericana *National Geographic* acaba de hacer público un nuevo mapa de la Tierra en el que se recogen porcentajes de distorsión menores en todas las áreas del globo respecto a la última versión, confeccionada por el geógrafo Van Der Grinten. En este nuevo mapa se observa, por ejemplo, una distorsión de +21% para Canadá, cuando en la cartografía anterior ésa era de +256%. Otro tanto ocurre con el territorio de la Unión Soviética, que en la versión de Grinten presenta una distorsión de +223% y en la presentada por la *National Geographic* es tan sólo de +16%. La distorsión más llamativa de este nuevo mapa se refiere a Groenlandia, ya que mientras en la carta de Grinten se cifra la misma en +554%, en la actual de Robinson es tan sólo de +60%. La reducción de estas distorsiones de la masa continental y su ordenamiento hacia una visión geográfica más real, se ha podido efectuar gracias al uso de satélites que fotografían la Tierra desde puntos y órbitas espaciales diversas.

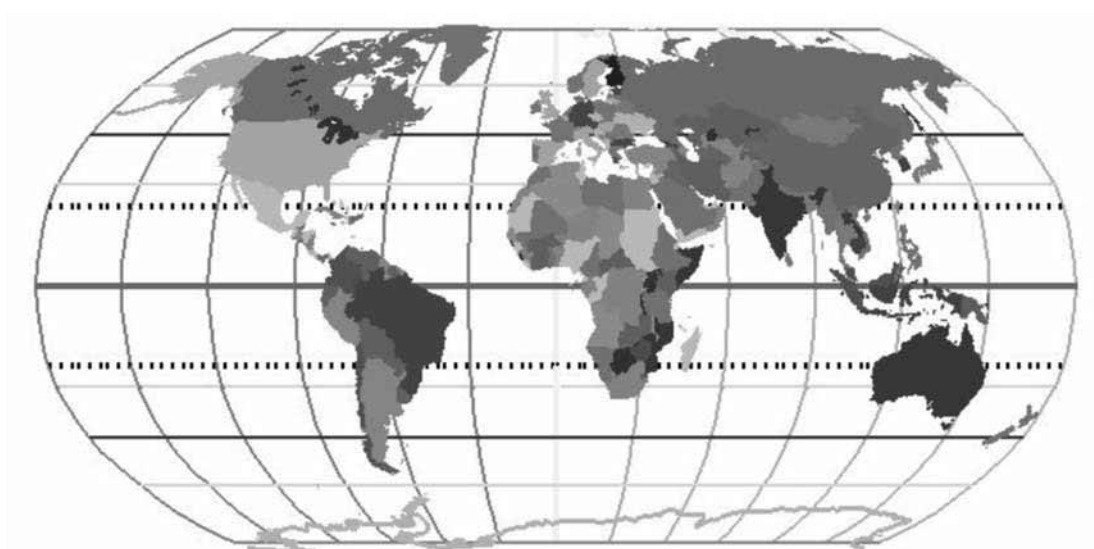
Proyección de Gerardus Mercator (1512-1592)



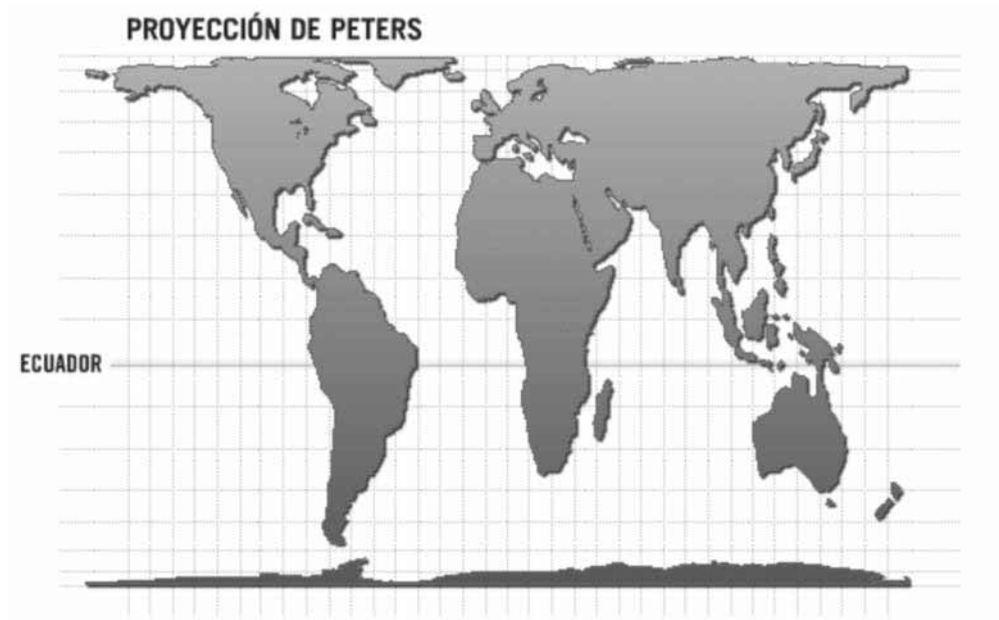
Proyección de A. J. Van der Grinten (propuesta en 1904)



Proyección de A. H. Robinson (propuesta en 1961)



Proyección de Arno Peters (propuesta en 1974)



GLOSARIO¹⁷

Análisis de datos: examen mediante técnicas informáticas de los rasgos y características de los datos obtenidos en la investigación.

Análisis exploratorio: es la etapa inicial de la investigación en la que se hace una recapitulación de todo lo que existe sobre el tema a investigar y se procede a la revisión de todo lo relacionado con el problema y sus características. Se revisan las fuentes, se hacen consultas, se busca y recopila información y documentación.

Atributos del espacio geográfico: son aquellos elementos que le proporcionan identidad y especificidad. Se refiere a las condiciones físico-naturales, la población, las actividades económicas y usos de la tierra, la red de centros urbanos y de asentamientos rurales con sus respectivos ámbitos, la infraestructura de servicios, la conectividad espacial y la estructura político-administrativa.

Aprender a aprender: principio de intervención educativa. Implica emprender una serie de medidas orientadas a que el alumno desarrolle habilidades y estrategias que faciliten futuros aprendizajes de una manera autónoma. Se materializa, entre otras acciones y elementos en orientar la educación al desarrollo de capacidades relacionadas con el interés por buscar información y tratarla de manera personal. Conlleva prestar una consideración especial a los contenidos procedimentales (búsqueda de información, análisis y síntesis de la misma, etc.).

Aprendizaje mecánico: aquel que aparece caracterizado por notas como: incorporación arbitraria de los nuevos conocimientos, falta de integración de los mismos en la estructura cognitiva del sujeto que aprende, adquisición memorística sin significado (opuesto a memorización comprensiva) que dificulta su aplicación a diferentes situaciones y contextos.

Aprendizaje por descubrimiento: aquel en el que el alumno construye sus conocimientos asumiendo una actitud protagonista, sin la ayuda permanente del enseñante que puede, no obstante, guiar el proceso y facilitar medios. Esta forma de entender el aprendizaje requiere un método de búsqueda activa por parte del que aprende, que puede apoyarse en estrategias relacionadas con el método inductivo o con el hipotético-deductivo.

Aprendizaje significativo: tipo de aprendizaje caracterizado por suponer la incorporación efectiva a la estructura mental del alumno de los nuevos contenidos, que así pasan a formar parte de su memoria comprensiva. El aprendizaje significativo opera mediante el establecimiento de relaciones no arbitrarias entre los conocimientos previos del alumno y el nuevo material. Este proceso exige: que el contenido sea potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista lógico como psicológico, y que el alumno esté motivado. Asegurar que los aprendizajes escolares respondan efectivamente a estas características, se considera en la actualidad principio de intervención educativa.

Conocimientos previos: conjunto de concepciones, representaciones y significados que los alumnos poseen en relación con los distintos contenidos de aprendizaje que se proponen para

17 Textos extraídos de los diccionarios María Moliner, Joan Coromines, DRAE y *Glosario de términos educativos de uso más frecuente* de A. Escamilla y Á. Blanco (<http://www.profes.net/varios/glosario/principal.htm>)

su asimilación y construcción. Los alumnos se valen de tales conocimientos previos para interpretar la realidad y los nuevos contenidos, por lo que resulta necesario identificarlos (en muchos casos serán parciales, erróneos) y activarlos, para convertirlos en punto de partida de los nuevos aprendizajes.

Contenido: elemento del currículo que constituye el objeto directo de aprendizaje para los alumnos, el medio imprescindible para conseguir el desarrollo de capacidades. Tradicionalmente ha sido utilizado con una significación restrictiva, equivalente a concepto. Los programas establecidos a partir de la aprobación de la LOGSE amplían este significado, por lo que distinguen y recogen tres dimensiones en el contenido: concepto, procedimiento y actitud. Esta diferenciación está basada en la idea de que todo aquello que un sujeto puede aprender, puede ser enseñado. Si planificar contribuye a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, la inserción en los programas de procedimientos y actitudes contribuirá a aumentar las posibilidades de su tratamiento y ejercicio sistemático. Así pues, la distinción que muestran los programas con referencia a esta triple dimensión se propone enriquecer el trabajo educativo.

Espacio geográfico: entendemos por espacio geográfico al conjunto de elementos heterogéneos (naturales y artificiales/físicos y humanos) ordenados y/o sometidos a una cierta lógica en su distribución y organización e interrelacionados entre sí funcionalmente a diversas escalas que formalizan determinadas estructuras (agrarias, urbanas, industriales...).

Espacio social: es la percepción del espacio geográfico como un producto social, se ubica en una dimensión que trasciende la noción matemática o geométrica del espacio considerado simplistamente como mero sustrato natural o físico. La identificación del espacio como objeto y producto social, es una de las contribuciones más significativas de estos últimos decenios.

Espacialidad o procesos geográficos: conjunto de acciones, relaciones e interrelaciones de carácter social, económico, político y cultural, que se ponen de manifiesto en los procesos de ocupación, localización, distribución, usos y configuración espacial o territorial.

Geomática: es el término científico moderno que hace referencia a un conjunto de ciencias en las cuales se integran los medios para la captura, tratamiento, análisis, interpretación, difusión y almacenamiento de información geográfica. También llamada información espacial o geoespacial.

Globalización: enfoque metodológico que facilita la concreción del principio de aprendizaje significativo. Puede aplicarse en la Educación Infantil y Primaria, etapas en las que tanto la organización del profesorado como la ordenación curricular (áreas de carácter muy general entre las que existen multitud de conexiones) cooperan de forma clara a su desarrollo. Se fundamenta desde una integración de la perspectiva psicológica, pedagógica, social y epistemológica que entienden que:

- En las primeras fases de la evolución psicológica y en los primeros momentos de aproximación a nuevos conocimientos es mejor partir de elementos de trabajo globales.
- Estos elementos de trabajo globales deben ser cercanos a la experiencia para poseer un valor funcional que confiera a los contenidos un significado potencial (la familia, el barrio, los trabajos, la localidad, etc.).

- Las áreas curriculares (y los temas transversales) enriquecen con sus contenidos el análisis y la comprensión de esas entidades globales. En los primeros momentos (Infantil y primer ciclo de primaria) los contenidos de las áreas pueden ser sólo una vertiente de análisis para el profesor (valor pedagógico). De manera gradual el análisis adquiere cuerpo de contenido y se transmite al alumno (valor didáctico).
- El progreso del alumno en la Etapa de primaria tanto en el plano de las capacidades como en el dominio de los contenidos exigirá formas de tratamiento globalizador parcial, que permitan un ejercicio y desarrollo de aprendizajes instrumentales.

Gobierno: es, normalmente, la autoridad que dirige, controla y administra las instituciones del Estado. En términos amplios, es aquella estructura política y administrativa que ejerce las diversas actividades estatales, denominadas comúnmente poderes o funciones del Estado, sobre un determinado territorio.

Gobernanza: es el concepto de reciente difusión que se emplea para designar la eficacia, calidad y buena orientación de la intervención de las instituciones del Estado, que proporciona a éste buena parte de su legitimidad. Se define también como una “nueva forma de gobernar” en la globalización del mundo posterior a la caída del muro de Berlín (1989). También se utiliza el término *gobierno relacional* (de relaciones).

Gobernabilidad: puede ser entendida como la situación en la que concurren un conjunto de condiciones favorables para la acción de gobierno, que se sitúan en su entorno o son intrínsecas a éste. Este concepto se enmarca en el ámbito de “la capacidad de gobierno”. Éste se da siempre en un ámbito social en el que se registran demandas de los ciudadanos que son procesadas en menor o mayor medida por el sistema político.

Hechos geográficos: conjunto de dotes o manifestaciones naturales y de objetos de orden cultural contenidos en el espacio geográfico, cuyas relaciones y alcances encuentran su dimensión en la espacialidad, es decir en los procesos que definen su condición esencial.

Hipótesis: son posibles soluciones para la resolución de un problema. Deben estar fundamentadas científicamente y ser además contrastables con la experiencia.

Investigar: proceso mediante el cual se analizan actividades intelectuales y experimentales sobre las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología y objetivos en la búsqueda del conocimiento, descripción y comprensión del hecho social o territorial como problema y su transposición didáctica.

Territorio: es la totalidad de un espacio geográfico o parte sustantiva del mismo, perteneciente a una nación o asociación de naciones, provincia y municipio; configurado culturalmente, conformado por un conjunto de atributos de orden físico-natural, socioeconómico y político-administrativo, derivado de una división político-territorial o de acuerdos estratégicos y regido bajo el principio de soberanía.

Variables: son características observables de algo que es susceptible de adoptar distintos valores o de ser expresadas en categorías. Pueden ser cuantitativas, cualitativas, abiertas, cerradas, etc.

Los procedimientos en Geografía (II)

3

Unidad
de Aprendizaje

PRESENTACIÓN

Las materias relacionadas con la Geografía, tal como se enseñaba hace años, a fuerza de repetir nombres de lugares, apenas conseguía mejorar los rendimientos académicos. Si a ello se une que se impartían generalmente unos contenidos fragmentados y desactualizados, que carecían de fuerza suficiente para captar el interés y la motivación de los alumnos, a lo más que se llegaba era a un desarrollo de la memoria verbal. Pero eso ha cambiado radicalmente, hoy en día la Geografía no es sólo una disciplina dotada de un cuerpo de doctrina, sino, sobre todo un método de estudio (Bailey, 1981). Los avances que en los últimos años ha experimentado tanto la Geografía como su Didáctica, junto a los objetivos educativos y metodológicos que esta disciplina plantea, justifican positivamente el papel que desempeña en la escuela, ya que desarrolla numerosas capacidades en el alumno tanto en el plano cognoscitivo como en la adquisición de competencias (valores y destrezas).

Las salidas de campo con fines pedagógicos convierten al campo en un laboratorio abierto que despierta inquietudes de todo tipo y permite descubrir la multiplicidad de información que aparece impresa en el paisaje geográfico. Tradicionalmente la Geografía ha estado asociada al viaje y a las exploraciones. Se trata ahora de recuperar la tradición de las exploraciones. La vinculación entre conocimientos impartidos en la escuela y la realidad en donde se desenvuelve el alumno se puede obtener a través del trabajo de campo como recurso metodológico ya que enriquece la experiencia personal y académica del alumno y le motiva en su proceso de aprendizaje. El trabajo de campo y la observación directa no tienen por qué considerarse una actividad extraordinaria, sino más bien como parte constitutiva del trabajo mismo de la clase.

El método geográfico activo basado en la observación y, sobre todo, en la observación directa a través del trabajo de campo de tipo didáctico, la lectura y análisis de paisajes y la comprensión del espacio, educa la atención y forma la inteligencia; desarrolla las capacidades de análisis y síntesis, la abstracción y la relación; forma el pensamiento y el sentido crítico; enseña a describir y a interpretar la imagen; da a conocer los seres vivos y los grupos humanos; adiestra las emociones e interioriza la cultura del territorio para transferirlos al comportamiento cívico; fomenta una visión de futuro responsable y contribuye a la formación de una conciencia universal, solidaria y compatible con la valoración de lo propio conocido más profundamente; es decir, de lo más cercano e inmediato al alumno como es su localidad. En conclusión, la Geografía, dentro del ámbito escolar, cumple su papel peculiar como disciplina

científica integrada en el conjunto de las Ciencias Sociales, y como aquéllas contribuye a la educación de los alumnos promoviendo el uso de estrategias dinámicas que parten de la realidad del estudiante.

Para orientar estas cuestiones la presente unidad de aprendizaje se centra en conocer la utilidad de esta modalidad de enseñanza activa y tratar de responder a preguntas tan sencillas como ¿Para qué salir?, ¿A dónde ir?, ¿Qué hacer? y ¿Cómo hacerlo? Las respuestas que se aportan están articuladas en el fomento de la observación, el análisis, la síntesis, el manejo de instrumentos de trabajo de campo, la toma de datos, la encuesta, la entrevista y la aplicación general de los conocimientos adquiridos. Con ello se cumplimenta el desarrollo de los procedimientos en Geografía que guardan íntima relación con la metodología activa, el trabajo de campo, la lectura y análisis de paisajes y la comprensión del espacio geográfico a través de la percepción, siempre tomando como centro de interés el estudio del entorno más próximo a la escuela: la localidad.

OBJETIVOS

- Destacar la importancia que tiene el trabajo de campo como estrategia didáctica en la enseñanza de la Geografía.
- Tomar en consideración el trabajo de campo como metodología activa y como instrumento para el aprendizaje, la adquisición de destrezas, la motivación y el conocimiento del medio.
- Conocer las diferentes modalidades que adopta la observación directa en la Geografía y su concreción en el conjunto de tipologías del trabajo de campo.
- Trabajar los apartados correspondientes 3, 4 y 7; 10; 4; y 3, 4, 7 de las competencias de la asignatura, del grado y nucleares, y los resultados del aprendizaje¹⁸.

18 3. Integrar el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural.

4. Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico.

7. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.

10. Reflexionar sobre las prácticas de aula así como diseñar o participar en proyectos de investigación para innovar y mejorar la labor docente. Desarrollar las capacidades creativas así como hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.

4. Comprometerse activamente en el desarrollo de prácticas profesionales respetuosas con los derechos humanos así como con las normas éticas propias de su ámbito profesional para generar confianza en los beneficiarios de su profesión y obtener la legitimidad y la autoridad que la sociedad le reconoce.

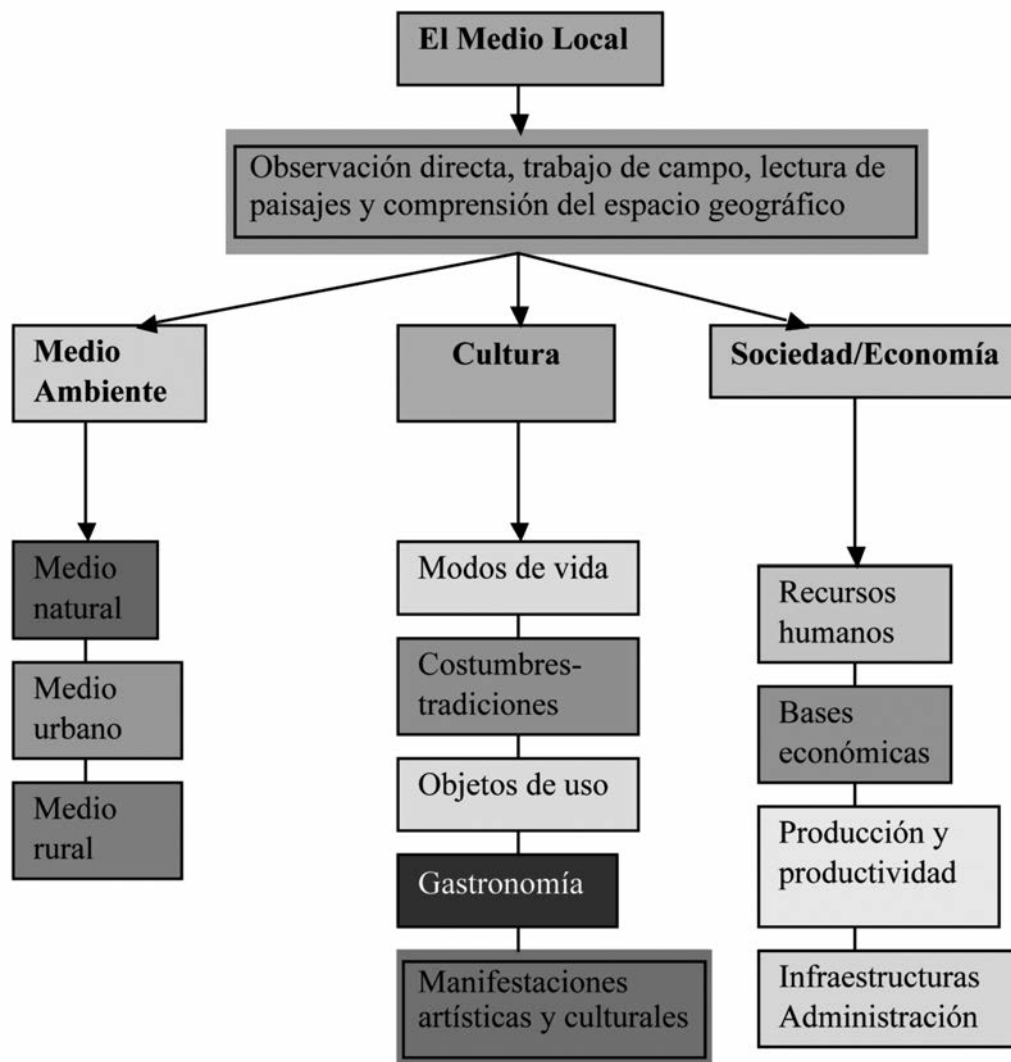
3. Saber los pasos que se deben seguir para transformar los objetivos y contenidos en actividades de enseñanza aprendizaje.

4. Reconocer las aportaciones científicas y formativas de la ciencia histórica y geográfica en el contexto de la Educación Primaria: el estudio de las nociones espaciales y temporales.

7. Conocer los recursos didácticos y saber cómo utilizarlos en los procesos de enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales.

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS

LOS PROCEDIMIENTOS EN GEOGRAFÍA (II)	
	El trabajo de campo • El estudio del entorno como eje didáctico de la Geografía en la Primaria. • La enseñanza del medio local.
	Actividades en el entorno de la escuela • Valor educativo de las actividades fuera del aula. • Preparación previa de las actividades. • Objetivos de desarrollo en el trabajo de campo. • Aspectos organizativos y administrativos.
	Lectura y análisis del paisaje • ¿Qué se entiende por paisaje?. • Orientaciones sobre actividades en el paisaje.
	El espacio en la Educación Primaria • Proceso gradual en el aprendizaje del espacio. • Los problemas de percepción.

Figura 1. Mapa conceptual del trabajo de campo y el medio local

EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

1. EL TRABAJO DE CAMPO

1.1. El estudio del entorno como eje de la didáctica de la Geografía en Primaria

La apuesta por la creación en los centros educativos de un ambiente motivador con grupos homogéneos, basados en la globalización, la observación de la naturaleza y la escuela activa, generó en la Europa occidental de finales del siglo XIX y principios del XX movimientos de renovación pedagógica impulsados entre otros por autores de la talla de Ovide Decroly (1871-1932), María Montessori (1870-1952) o Celestin Freinet (1896-1966). Estas experiencias centradas en el estudio del medio local seguían el pensamiento del prestigioso geógrafo Vidal de la Blache

(1845-1918)¹⁹: *el estudio del medio local, constantemente vivificado y rectificado por la observación, debe servir al maestro para inculcar a los escolares la idea de la interrelación y la repercusión de los hechos.*

En nuestro país, Manuel de Terán (1904-1984) partidario de una “geografía de andar y ver” promovió las ideas renovadoras en la enseñanza de la Geografía junto a los principios y métodos pedagógicos de Francisco Ginés de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza. En Cataluña, la nueva Geografía se extiende de la mano de Rosa Sensat (1873-1961) o de Pau Vila (1881-1980). De este último es la expresiva frase de que la “Geografía es la única ciencia que se hace con los pies”, en clara alusión al método de las salidas y el trabajo de campo. Estas ideas renovadoras fueron recuperadas y actualizadas en los años setenta y ya hoy se asume que el estudio del medio local y la enseñanza activa de la Geografía conducen al alumno de una manera sencilla a la adquisición de unos conocimientos geográficos, habilidades y destrezas, capacidades y valores (Faure, 1977) que le permiten acceder a una mayor autonomía personal y social.

La observación directa acerca la Geografía a las Ciencias Naturales y utiliza el mismo modo de adquirir conocimientos: observar-razonar a partir de la observación y reproducción de lo observado por medio de dibujos, esquemas, gráficos, modelado, apuntes y anotaciones,... Este método es lento y necesita una asimilación progresiva, pero permite una globalización de distintas áreas de conocimiento: sociales, naturales, lenguaje y plástica, además de la utilización de las técnicas matemáticas. La observación debe partir del entorno del niño desde los primeros niveles escolares empezando por su casa, la calle, los transportes, el campo, el cielo, las estaciones.... De esta manera se forman las primeras nociones de espacio geográfico y la dependencia y relación del hombre y el medio, a la vez que se aprende un vocabulario exacto.

La observación del entorno debe realizarse en equipo con la ayuda del profesor, y ser enriquecida con los puntos de vista de otras ciencias. Globalizar, sintetizar y ver el todo sin fragmentarlo es una de las ventajas del estudio del entorno. Las fotografías, planos y mapas sencillos del lugar ayudarán en los primeros niveles a aprender la lectura de la imagen y a interpretar las representaciones simbólicas.

19 Fue catedrático de Geografía en La Sorbona (1898-1908). Creó la Escuela Geográfica Francesa. Fundó la revista *Annales de géographie* en 1891, todavía vigente. Fue un precursor de la geografía regional y del estudio de la región y la comarca (*pays*) como áreas donde se realizan las relaciones entre fenómenos físicos (*milieu*) y humanos (*genre de vie*) y que dan lugar a un paisaje particular (*paysage*). Combatió el determinismo ambiental y fue partidario de una aproximación científica a los fenómenos de tipo inductivo e historicista.

Figura 2. Implicación del profesorado de Geografía en la metodología activa

Fuente: Marrón Gayte, 2011

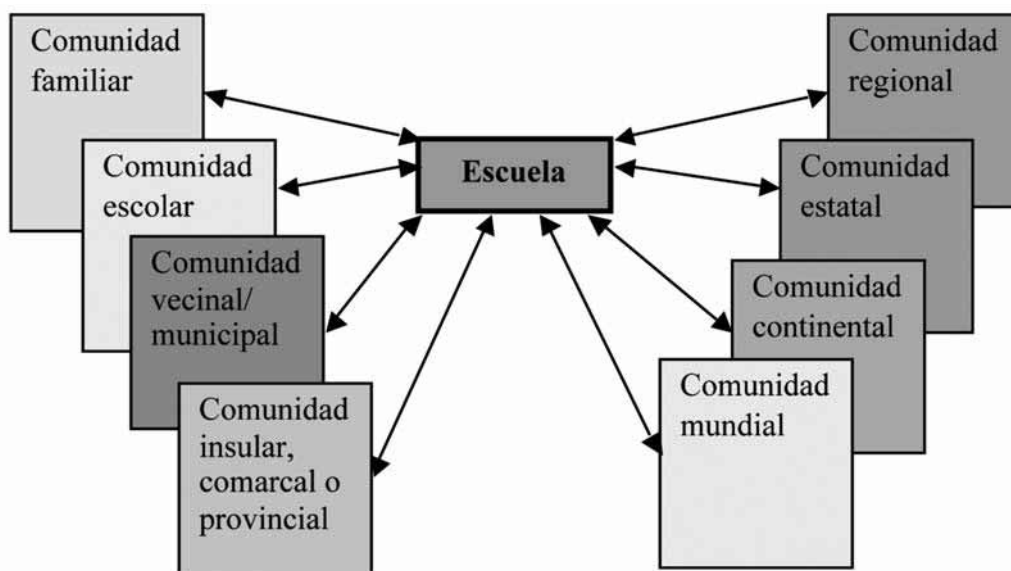
El espacio geográfico irá ampliándose en los primeros niveles y poco a poco en los siguientes. Así se ampliará el espacio geográfico abordar desde lo cercano a lo más lejano, utilizando en este caso la imagen como objeto de observación, tanto bajo la forma de fotografías y películas como con mapas, gráficos, etc. Llega un momento en que el alumno ya ha ampliado su capacidad de interpretación de los símbolos y de las imágenes. También se profundizará en la representación e interpretación de datos estadísticos, y se coordinará el estudio de la Geografía con el de las matemáticas, para estudiar todo lo relativo a paralelos y meridianos, la esfera terrestre, husos horarios, la orientación, el clima y sus variantes, etc. En los últimos niveles de la primaria se podrá trabajar con el mapa topográfico de escala 1:50.000 y buscar datos por medio de encuestas, entrevistas, lecturas y visitas. Estos datos los representará el alumno gráficamente y los ordenará siguiendo un sentido lógico. También, con un fin prospectivo, se estudiarán problemas de la localidad o la región, se harán diagnósticos de situación y se buscarán soluciones (véase figuras 1, 2 y 3).

Todo esto hace que la clase no se desconecte de la realidad exterior al centro educativo, practique una Geografía viva que entre sus objetivos ocupe un lugar central entender el mundo que le rodea no sólo por una acumulación de conocimientos, sino por la utilización de instrumentos intelectuales adecuados que le lleven a adquirir esos saberes.

1.2. La enseñanza del medio local

No es sencillo señalar unas orientaciones que puedan aplicarse a cada caso particular, pues son muy diferentes entre sí los medios locales que deben estudiarse. Por ejemplo, tienen poco en común los problemas planteados en un barrio de Madrid, a los de una pequeña aldea de la isla de Lanzarote; o los que se dan en un medio insular a otro continental; una zona de montaña a otra litoral. No hay dos medios idénticos, cada entidad local es una e irrepetible. Por otro lado, el entorno no es una abstracción o un concepto, sino un hecho geográfico concreto, con unas situaciones y circunstancias precisas, específicas y peculiares de las que es necesario partir para conocerlo. Las motivaciones, los puntos de partida y los contenidos serán diferentes en cada caso. Sin embargo, el objetivo es siempre el mismo: poner al alumno en contacto con lo que le rodea, no sólo para que acumule conocimientos de su propio ambiente (aunque también), sino para formar su inteligencia y ayudarle a aprender descubriendo. A nuestro juicio, el estudio del entorno debe hacerse utilizando un método activo, que exige al profesor un cambio de actitud, prescindir un tanto del libro de texto y de la lección magistral. Su tarea ante los alumnos será no la de transmisor del saber, sino la de guía en el camino del descubrimiento. El medio en el que se vive y trabaja inducirá al docente a un conocimiento profundo del mismo.

Figura 3. El principio de la Geografía Local como estructurante de contenidos en enseñanza primaria



Para estudiar el entorno conviene que los alumnos trabajen en equipo, ya que así aprenden a adquirir una responsabilidad dentro del grupo, a adentrarse en la cultura de la cooperación, adquirir habilidades sociales, además de tratarse de un método que estimula y ayuda a todos los niveles, utilizando diversas técnicas:

1. Observación directa, que lleva a una recogida de datos y a una descripción de lo observado.
2. Búsqueda de documentación, que comprende fotografías, planos, mapas, gráficos, materiales diversos... que pueden exponerse en la clase al terminar el trabajo.
3. Consulta en bibliotecas, archivos, hemerotecas, fonotecas, oficinas públicas... para documentarse, localizando y ordenando esta información.
4. Desarrollo de habilidades y destrezas en el manejo de instrumentos y técnicas (brújula, altímetro...).
5. Preparación y realización de entrevistas y encuestas con su correspondiente tabulación, representación e interpretación de los resultados.
6. Organización de paseos por el campo y la ciudad, visitas y excursiones a museos, monumentos artísticos, fábricas, etc. en donde se puedan aplicar las técnicas citadas anteriormente.
7. Confección de planos, croquis, mapas, dibujos, maquetas, gráficos... con los datos obtenidos.
8. Estimulo para que los estudiantes desarrollen la capacidad de resolver problemas.
9. Aprender a aplicar los conocimientos aprendidos en clase.
10. Discusión, a nivel de clase, de las hipótesis inicial de trabajo, objetivos, diagnóstico de situación y de las conclusiones sacadas por lo distintos equipos intentando no sólo conocer la realidad, sino buscando mejorarla aportando soluciones viables.

2. ACTIVIDADES EN EL ENTORNO DE LA ESCUELA

Entre los medios formativos necesarios para completar la educación, dadas las características especiales de nuestra sociedad actual, están las visitas, viajes de estudio, marchas, excursiones y paseos escolares. Las visitas y paseos escolares al realizarse en el ámbito de la ciudad o pueblo en que se vive, exigen menos tiempo de preparación, son más factibles y de ordinario no suelen durar más de dos horas. Las excursiones y viajes de estudio en cambio son salidas de campo que pueden abarcar toda una jornada o un día completo como mínimo y permiten conocer espacios más amplios, otros paisajes naturales o urbanos distintos de los habituales. En todas estas salidas se hace imprescindible contemplar el marco general de una educación personalizada y de calidad que trate de desarrollar y potenciar las capacidades teóricas y prácticas de los alumnos. Hay suficientes razones para ello como son:

- Constituyen el mejor medio de enseñanza intuitiva, práctica y motivadora. Esto por sí solo justifica su inserción en el “currículum” escolar.
- Sitúan al alumno en la realidad circundante.
- Agudizan y educan el sentido de la observación.
- Acerca al alumno a los problemas de su entorno para tomar conciencia de ellos.

Podrían enumerarse muchas más razones que demuestran el alto valor educativo que tienen estas actividades, pero quizá la más interesante es que fomentan el amor e interés por lo suyo y el sentimiento de pertenencia a una realidad social y territorial. Entender que lo particular facilita la comprensión de lo general y habilita para madurar un posicionamiento solidario hacia lo universal.

2.1. Valor educativo de las actividades fuera del aula

Toda la escala de valores, desde los físicos a los intangibles pasando por los socioeconómicos, se pueden cultivar a través de las excursiones y paseos escolares. Son, ante todo, una buena ocasión para hacer ejercicio físico al aire libre, de forma variada y descubrir el medio ambiente circundante, conocer y observar cuidadosamente la flora y la fauna, la realidad física, el medio urbano o rural, los habitantes, sus medios de vida, sus recursos y demás manifestaciones culturales y sociales. Constituyen el clima propicio para desarrollar desde bien temprano sentimientos estéticos por el contacto con la naturaleza, la observación y goce del paisaje, la percepción de formas, sonidos, olores y colores. Tienen un gran valor para la formación social y moral porque exigen una convivencia más íntima y prolongada que en el aula, con múltiples ocasiones de actuación e integración en el grupo. Exigen, además, una gran apertura, respeto y comprensión con los demás. Y son también ocasiones en las que el alumno debe manejar y administrar recursos, aprender prácticamente el coste real de los servicios y desarrollar capacidades de autonomía personal para seguir el programa y conseguir los medios necesarios.

Acostumbrar a los niños desde muy pronto a salir de su medio ambiente, sobre todo si se trata de un entorno urbano, y a degustar la belleza natural y artística en todas sus formas, es sentar las bases para adquirir aficiones saludables y emplear bien el tiempo libre y el ocio en el futuro; sin olvidarnos que éste es uno de los objetivos educativos más importantes en nuestra sociedad.

En cuanto a los conocimientos que se adquieren de forma natural, casi espontánea, por intuición directa, en las excursiones y paseos, son sin duda, los que mejor perduran y constituyen la base cultural del adulto. En las excursiones siempre hay ocasión de tomar contacto con los valores superiores del espíritu, porque las manifestaciones artísticas y culturales de nuestro país tienen a ese respecto un sello muy peculiar.

2.2. Preparación previa de las actividades

Es, sin duda, el aspecto más importante y la clave del éxito de la excursión, viaje o visita. La planificación cuidada hasta el más leve detalle con la participación de los propios alumnos y llevada pedagógicamente como un proyecto docente incardinado al curriculum exige ciertamente el esfuerzo de muchas personas y mucha dedicación. De esta primera fase va depender el éxito de los objetivos propuestos. En ese momento distinguiremos la preparación didáctica y la preparación psicológica.

- La preparación didáctica responde a los propósitos del estudio que se realiza en clase, porque perdería su mayor eficacia una excursión ajena a los intereses y trabajos inmediatos del grupo. Por ello el profesor no puede desconocer el lugar elegido y sus características más interesantes.

- La preparación psicológica implica una ambientación, insistir sobre aspectos que después se podrán ver en vivo y en directo, en una palabra, crear un clima motivador de tensión emocional, que haga deseable el conocimiento concreto del lugar que se ha elegido.

Es necesario haber trabajado en la clase previamente temas relacionados con la observación consciente de todos los hechos o fenómenos que puedan ser interesantes, sean habituales o no, para que no pasen inadvertidos.

En cuanto a la preparación inmediata, el secreto del éxito está tal vez en que el profesor no imponga el propio esquema que ha trazado (salida dirigida), aunque lo tenga previsto y estudiado hasta en los menores detalles, sino en que actúe como animador o sugeridor de iniciativas entre los niños (salidas semidirigidas o no dirigidas). Es preciso nombrar comisiones, efectuar estudios, recoger datos y material, investigar por todos los medios posibles y llegar a un conocimiento previo de todo lo que se va a visitar, valiéndose de los materiales seleccionados. Todo ello realizado por los alumnos y/o con los alumnos. En líneas generales el esquema del proyecto debe comprender los siguientes aspectos:

- Objetivos de conocimiento y capacidades que se pretenden alcanzar.
- Itinerarios a seguir en las excursiones, paseos o visitas.
- Fecha exacta de realización.
- Distribución de la jornada lo más concreta y precisa posible.
- Lugares, centros, monumentos, fábricas, talleres, museos, jardines, zoológico, etc. que se van a visitar.
- Manifestaciones culturales y estéticas del lugar, comarca o región.
- Personas, funcionarios, guías, autoridades, etc. con las que hay que contactar.
- Medio de transporte.
- Alojamiento y comida; vestido y calzado adecuados.
- Material de trabajo imprescindible: brújula, altímetro, bloc de notas, cámara fotográfica, prismáticos, etc.
- Estudio del coste real tanto total como por alumno.
- Profesores y personas responsables.
- Documentación personal y colectiva
- Póliza de seguro.

Cada uno de estos enunciados sugiere muchas ideas por separado, ofrecen muchos interrogantes y exigen para su realización un esfuerzo continuado. A veces, por comodidad se puede caer en la tentación de pensar que este tipo de actividades los organiza mejor una agencia turística profesionalizada en excursiones. A nuestro juicio cometeríamos un gran error y perderíamos una oportunidad de poner a prueba como afrontan los alumnos situaciones no habituales, problemas que surgen y medios para resolverlos. Pero también estas experiencias sirven para vencer la inhibición o timidez de unos, pereza y egoísmo de otros, a la vez que pueden descubrirse excelentes condiciones de liderazgo en algunos de ellos.

2.3. Objetivos de desarrollo en el trabajo de campo

Cabe distinguir unos objetivos educativos amplios y otros objetivos de aprendizaje concretos, mensurables, que estén en función del criterio que hayamos seguido al decidir la actividad. Los primeros se lograrán en la medida de que todos estén bien diseñados y, entre ellos, figure una gama de fines más o menos alcanzables. En cualquier caso, la excursión o viaje son ya en sí mismos un entretenimiento para los niños, imprescindible en la vida actual, un magnífico medio de vincular la escuela y la vida o de llevar la realidad a la escuela. En ello estriba su mayor valor formativo. Los objetivos de aprendizaje pueden ser tan variados como las enseñanzas que reciben ordinariamente, pero a la vez tan concretos como se quieran programar.

- Conocimiento del medio geográfico en todas sus variantes.
- Conocimiento de una realidad social determinada.
- Vivencia de las manifestaciones artísticas y culturales más representativas.
- Conocimiento histórico artístico de una región, de una época o de un estilo.
- Estudio de una zona industrial, de una rama científica, de una maquinaria determinada, etc.
- Estudio de animales, plantas en jardines. Viveros, parques naturales y zoológicos, etc.
- Valoración del trabajo en el campo y granjas agropecuarias.

Lo importante es adoptar previamente un criterio y ajustarse a él. El modelo turístico, tal como se entiende hoy en día, con un criterio estrictamente comercial, descontextualizado y direccionista, no nos sirve de inspiración para programar una excursión educativa. Son dos cosas muy diferentes. Por ello tenemos que pensar en los siguientes criterios selectivos donde concurren otras áreas de conocimiento como son:

- *Criterio geográfico*: es quizá el criterio seguido más comúnmente en educación. Se puede elegir como itinerario desde una cuenca del barranco más cercano o los principales accidentes geográficos de la comarca, hasta las distintas regiones naturales, las zonas costeras o montañosas.
- *Criterio sociológico-antropológico-etnográfico*: los objetivos en contenido y aprendizaje que pueden conseguirse desde estas disciplinas son interesantes: conocer el nivel medio de vida, las costumbres y clases sociales, oficios más corrientes, recursos disponibles, tipo de viviendas, tradiciones y costumbres locales, aspectos folklóricos, canciones, gastronomía, creencias, bailes y fiestas típicas.
- *Criterio histórico-artístico*: supone conocer la microhistoria de la localidad, seguir la ruta de personajes históricos, creadores y artistas empezando siempre por los más cercanos en el espacio y en el tiempo. Los criterios históricos están vinculados a los geográficos y artísticos.
- *Criterio científico*: el carácter tecnológico-científico de nuestra sociedad exige una formación lo más experimentada posible desde los primeros niveles de la educación. Por eso interesa extraordinariamente que los niños puedan visitar las fábricas más cercanas, especialmente aquellas que emplean tecnologías muy avanzadas.

Se pueden añadir nuevos criterios a los descritos, pero normalmente los viajes de nuestros alumnos se proyectan con un enfoque ecléctico, globalizador e interdisciplinar haciendo que los niños puedan conocer múltiples cosas interrelacionadas y llenar con contenidos aprendidos los objetivos deseables en las distintas áreas. Pero ha de haber necesariamente una selección. Parece lo más formativo y eficaz proyectar todo un plan progresivo y de radio cada vez más amplio de excursiones y viajes para cada promoción de alumnos, de modo que se asegure a lo largo de la escolaridad un mínimo de conocimientos y experiencias imprescindibles para la formación integral.

2.4. Aspectos organizativos y administrativos

Conviene conocer y tener en cuenta los documentos legales que regulan las excursiones y viajes escolares. Proveerse con suficiente antelación de toda la documentación necesaria como son los permisos de personas, grupos y coches con sus tarifas correspondientes. Tramitar las correspondientes pólizas que cubran posibles percances así como las peticiones de acceso gratuito a los diferentes centros, museos, viveros, fábricas, monumentos artísticos, etc. Tener presente que debemos conocer y adaptarnos a las condiciones vigentes en los mismos y a su horario de atención al público. Contactar con los directores y guías locales de los centros, museos, empresas, etc. para solicitarles su colaboración y, si es posible, su presencia en la recepción e itinerario de la visita. Diligenciar las certificaciones de estudio y aprovechamientos para solicitar bolsas de viaje o de cualquier otra documentación que se precise cuando la salida así lo requiera.

En cuanto a la realización de la actividad, los elementos necesarios para realizar una excursión, visita, marcha, paseo o viaje han de conjuntarse los siguientes aspectos:

- Buena acogida por parte del claustro de profesores y la dirección del centro para flexibilizar horarios y hacer de estas experiencias una tarea común, ordinaria y regular con multiplicidad de centros de interés susceptibles de aplicarse a todas las áreas del curriculum.
- Efectividad en las gestiones preparatorias y coordinadoras.
- Preparación científica y capacidad de liderazgo de los profesores promotores de estas actividades.
- Idoneidad en la motivación, implicación y participación activa del alumnado.
- Realización de una Guía para el alumno consistente en destacar los principales ejes que focalicen su atención; formulación de las actividades de conocimiento y aprendizaje que debe realizar sobre el espacio a tratar e información detallada del horario, plan a seguir, programación y material de acopio (fotos, encuestas, folletos, etc.).
- Número óptimo de alumnos que en buena medida depende de la capacidad del transporte y de acogida de los centros a visitar.
- Tipo de agrupamiento de los alumnos, facilitando su participación y distribución y de responsabilidades entre ellos.
- Sintonía con los colaboradores que hacen posible el logro de los objetivos propuestos (acogida favorable, atención en los Centros a visitar, facilidad de los trámites necesarios, etc.).
- Cumplimiento del horario previsto y evitación de improvisaciones.

- Logro de todos los objetivos previstos para no defraudar a los alumnos.
- Reciprocidad y clima de confianza.
- Encuesta de satisfacción y/o evaluación de la actividad siguiendo unos criterios consensuados válidos para todo el centro.
- Elaboración de una memoria global de la actividad por el profesor y la memoria individual de cada alumno. Es una buena práctica hacer una memoria por parte de los alumnos y otra por parte de los profesores para poder contrastar impresiones y experiencias.

En lo relativo a las fechas adecuadas de realización de estas actividades fuera del aula es preciso destacar que no es una cuestión fácil de resolver porque implica a toda la vida del centro. Está claro que estas actividades deben programarse durante el curso escolar y tienen que estar reglamentadas en cada centro. Hay que prever las condiciones climáticas adecuadas, procurar que no coincidan con períodos absorbentes de actividad (p. e. en períodos de evaluación) y que las zonas y centros de acogida a visitar no estén interferidas por otros compromisos o por la celebración de eventos que puedan coincidir con nuestra presencia.

Finalmente conviene someter a análisis y evaluación los resultados obtenidos por estas experiencias para potenciar los aciertos, eliminar los errores y acertar en la inclusión de aspectos válidos que han quedado olvidados u omitidos. Con lo cual se requiere efectuar un análisis de resultados lo más objetivo posible de todo el proceso de realización de la salida. La crítica después de la reflexión ponderada, realizada con los mismos alumnos, con los demás profesores y con los directores, guías locales y demás personas contactadas que han participado en estas experiencias es quizá uno de los medios más eficaces para lograr la madurez y consolidación de esta forma de enseñanza-aprendizaje.

Cada salida de campo debe ir acompañada de actividades de aula en donde se expongan los materiales acopiados (fotos, encuestas, folletos, anotaciones, resúmenes, descripciones e impresiones del lugar, etc.), se hable de las memorias redactadas por alumnos y profesores y se debatan los problemas de la localidad y las posibles alternativas de mejora.

3. LECTURA Y ANÁLISIS DEL PAISAJE

3.1. ¿Qué se entiende por paisaje?

Cuando Mario Benedetti (1920-2009) escribió su hermoso poema *Si pudiera elegir mi paisaje*²⁰, quizá no era plenamente consciente de que, además de su grandiosa fuerza lírica, nos dejaba una luminosa clase de Geografía. Y es que el poeta uruguayo, como le puede suceder a cualquier persona, tiene un paisaje preferido que en su caso se trataba de una humilde calle de Montevideo capaz de evocar en él recuerdos, sonidos, imágenes y enternecedoras sensaciones.

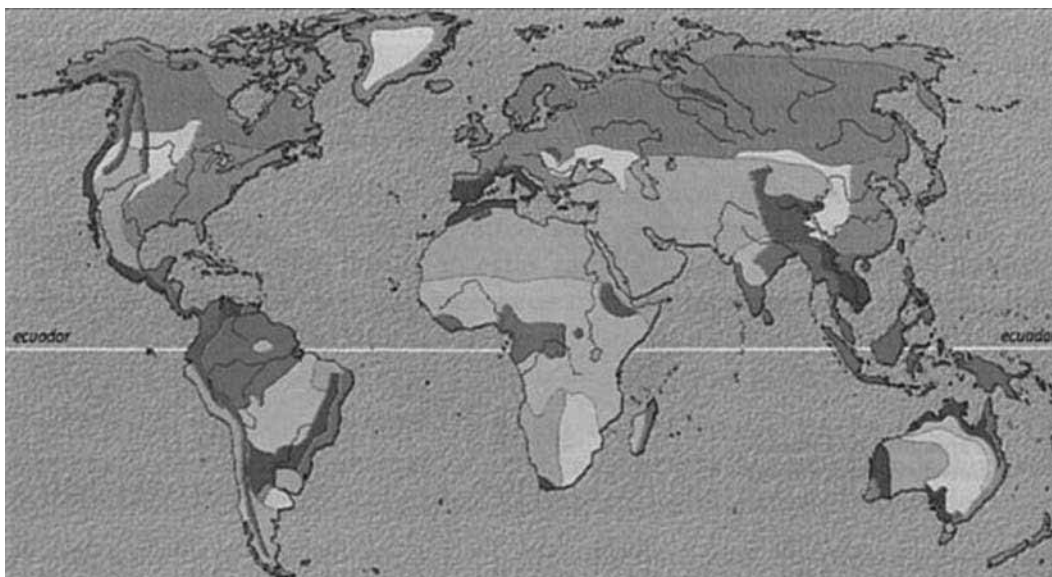
20 *Si pudiera elegir mi paisaje de cosas memorables, mi paisaje de otoño desolado, elegiría, robaría esta calle que es anterior a mí y a todos. Ella devuelve mi mirada inservible, la de hace apenas quince o veinte años cuando la casa verde envenenaba el cielo. Por eso es cruel dejarla recién atardecida con tantos balcones como nidos a solas y tantos pasos como nunca esperados. Aquí estarán siempre, aquí, los enemigos, los espías alevés de la soledad, las piernas de mujer que arrastran a mis ojos lejos de la*

En nuestro caso concreto la pregunta a formular podría ser la siguiente la siguiente: si tuviera que elegir ¿cuál sería su paisaje preferido?

En el espacio vivido solemos asociar sensaciones a lugares y creamos imágenes de estos lugares a través del uso de todas nuestras emociones y recuerdos (Frémont, 1976). Es un círculo cerrado al que se añaden las experiencias vividas. El paisaje es, por lo tanto, una expresión socio-territorial y cultural que ofrece muchas posibilidades a la acción educativa de la Geografía. Pero eso está condicionado a cubrir previamente ciertos requisitos referidos al esclarecimiento conceptual, contenidos de conocimiento y metodología del trabajo de campo. Todos tenemos alguna idea del significado de paisaje. Sin embargo, no resulta fácil dar una definición satisfactoria al responder a la pregunta ¿qué es en definitiva un paisaje? Veamos algunos intentos de aproximación a su realidad:

En términos genéricos se define el paisaje como la expresión territorial de las relaciones medioambientales y culturales al que el hombre accede mediante la percepción y la reflexión. El Diccionario de la Real Academia Española (2001) se limita a decir del paisaje que es la extensión de terreno que se ve desde un sitio. No obstante el término paisaje tiene un significado diferente según los diversos *campos de estudio*, aunque prevalece en la práctica la existencia de un *sujeto observador* y de un *objeto* observado (el *terreno*) del que se destacan fundamentalmente sus cualidades *visuales* y *espaciales*.

Figura 4. Principales unidades paisajísticas naturales del Planeta



<http://www.agrega.educa.madrid.org>

ecuación dedos incógnitas. Aquí hay pájaros, lluvia, alguna muerte, hojas secas, bocinas y nombres desolados, nubes que van creciendo en mi ventana mientras la humedad trae lamentos y moscas. Sin embargo existe también el pasado con sus súbitas rosas y modestos escándalos con sus duros sonidos de una ansiedad cualquiera y su insignificante comezón de recuerdos. Ah si pudiera elegir mi paisaje elegiría, robaría esta calle, esta calle recién atardecida en la que encarnizadamente revivo y de la que sé con estricta nostalgia el número y el nombre de sus setenta árboles.

Desde una perspectiva académica, paisaje es biotopo y biocenosis, es componente física y componente biológica, son rocas, montañas, mares, ríos, lagos, desiertos, glaciares, plantas, animales y por supuesto actividades y asentamientos humanos. Pero paisaje es sobre todo percepción reflexiva e impacto emocional, y no sólo percepción visual. Por eso, un paisaje es mucho más que la visión de un territorio (Frémont, 1976). Un paisaje se ve, se lee y se analiza, pero también se huele, se escucha, se toca e incluso, con suerte, se saborea. Josep Pla decía que “La cocina de un país es su paisaje puesto en la cazuela”.

Un paisaje es una vista, es un momento en el tiempo, una visión panorámica de un determinado espacio geográfico en donde se amalgaman olores, sonidos, imágenes, personas, recuerdos, emociones, experiencias, pasado y presente. En conclusión, un paisaje es una realidad física, un territorio habitado en mayor o menor medida, pero, siempre percibido. Recibimos la imagen de un territorio a través de nuestros sentidos. El desierto, la sabana, una playa, una ciudad... están ahí, pero sólo se convierten en verdaderos paisajes, cuando tienen un observador, alguien capaz de mejorarlos, disfrutarlos, ignorarlos e incluso odiarlos.

El paisaje en la Geografía se conceptúa como un espacio con características morfológicas y funcionales similares en función de una *escala* y una *localización*. La escala vendría definida por el tamaño de la extensión que ocupa o, lo que es lo mismo, la dimensión que abarca la “visión” del *observador*. Dolfus (1975) distingue tres tipos de paisajes: paisajes naturales (figura 2), paisajes modificados y paisajes ordenados. El primero corresponde a los paisajes naturales o vírgenes que son la expresión visible de un medio que no ha experimentado la huella del hombre en la medida que es posible saberlo. Se trataría de zonas que soportan unas condiciones físicas extremas que las hacen no aptas para cualquier tipo de actividad económica. Luego están los paisajes que han sufrido algún tipo de modificación irreversible como consecuencia de la presencia humana. Y, finalmente, los paisajes que reflejan la acción meditada, concertada y continua sobre el medio natural, de ahí su denominación de paisajes ordenados.

Para algunos geógrafos el paisaje ha constituido el verdadero objeto de estudio de la Geografía. El paisaje es, según Capel, el aspecto visible del espacio. Es una realidad dinámica, que cambia con facilidad a lo largo del tiempo. Es el resultado material de las interacciones entre los elementos físicos y humanos, y reflejo de la diferenciación espacial. El paisaje es por lo tanto una realidad socio-territorial (figura 4).

3.2. Orientaciones sobre las actividades en el paisaje

La observación del espacio es la primera etapa en el análisis del paisaje. La lectura y análisis del paisaje es un método de trabajo clásico basado en la observación directa y el trabajo de campo sobre un espacio geográfico cualquiera que permite conocerlo, identificar sus componentes, comprender su origen y formación e interpretar el funcionamiento del mismo. Entendemos el paisaje como un libro abierto donde leer la historia del lugar fruto de un entramado de relaciones entre el mundo natural y la labor incansable de los hombres. El paisaje es una especie de palimpsesto porque registra la huella humana y documenta la vida sobre el mismo a través de la Historia. Contemplar, analizar y conocer el paisaje, siempre dinámico, desde el punto de vista geográfico y apoyándonos en documentos complementarios, nos lleva a conocer a la gente que lo ha ido transformando en espacios humanizados.

En la primera aproximación al análisis paisajístico se recomienda un enfoque sensible del paisaje, es decir, aquel que hace intervenir los sentidos más que el razonamiento. En primer lugar, al llegar a un lugar cualquiera es siempre la vista quien guía al individuo. Es un reflejo natural y en cierto modo un automatismo. Una impresión general sobre el paisaje que se descubre por primera vez va a parecernos a simple vista bonito, tranquilo y descansado, feo o monótono. Pero a partir de ahí tratamos de reorientar el planteamiento pasivo inicial por otro activo. Así se procede a continuación a confeccionar una lista de los elementos constitutivos del paisaje, desde los elementos descriptivos generales hasta llegar al detalle siguiendo un proceso consistente en:

1. La observación es en la práctica una lectura del paisaje (véase figura 5).
2. La comprensión es el análisis paisajístico.
3. Y la interpretación es la síntesis del estudio.

Con la percepción del espacio se trata de recoger todas las sensaciones visuales que obtiene el estudio del paisaje como son las texturas, los colores, las formas, el tipo de línea dominante (curvo, vertical, horizontal), la amplitud del paisaje en general o con relación al hombre, el modo de desplazamiento principal en el paisaje y la velocidad de desplazamiento. La **geometría del paisaje** es la disposición de los distintos elementos entre ellos: los planos de vista (el primer plano, el plano intermedio, el fondo, la luz,..), los efectos geométricos (efecto de ventana, de puerta, etc.). **Hay que tener en cuenta que en esta fase de lectura del paisaje se pueden presentar algunos inconvenientes como:**

- Las impresiones y la estructura del paisaje que se tiene de éste son diferentes según el lugar donde uno se sitúe. Para remediar esto, basta con multiplicar los lugares de observación, o incluso efectuar la lectura del paisaje durante un itinerario que atraviese el territorio analizado. La utilización previa de un mapa topográfico de la región permite preparar el itinerario o localizar los puntos que parecen más propicios a la observación como la altura que produce un campo de visión más amplio.
- Considerar que el análisis es algo específico del tiempo, mientras que un paisaje es algo dinámico. Los espacios utilizados por el hombre no son nunca fijos, puesto que los adapta en función de sus necesidades, y estas necesidades cambian durante el tiempo. Por ejemplo, las modificaciones profundas del paisaje sufridas o debidas al abandono rural o a la concentración de las parcelas agrícolas. Conviene consultar previamente las fuentes de la historia local: bibliotecas municipales, facultades de geografía o historia, historiadores locales, habitantes, etc.

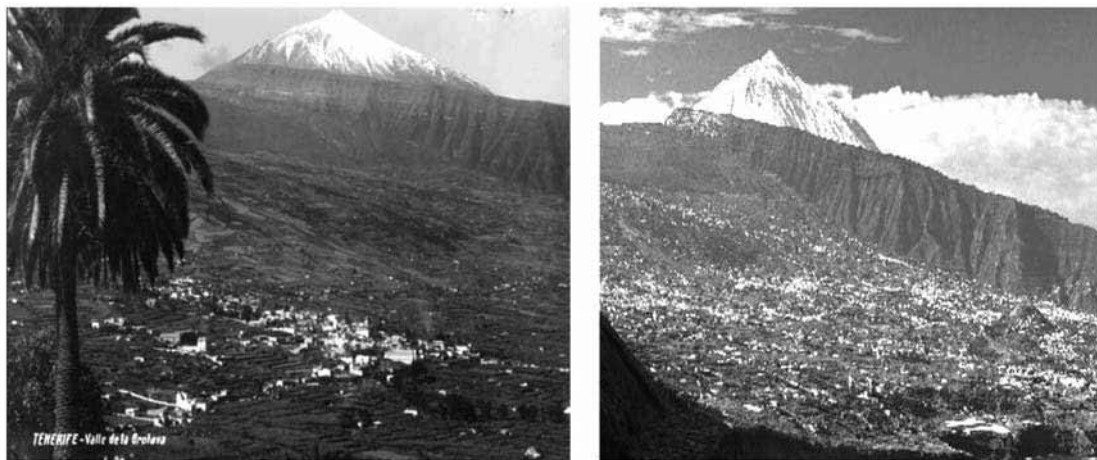
Por último, el análisis del paisaje es inevitablemente subjetivo, puesto que de un observador a otro la reflexión estará por los gustos personales, la edad, experiencia, agudeza visual, sensibilidad, interés por la adaptación o por la conservación de los medios naturales, etc.

En la fase de análisis del paisaje se intenta identificar y descifrar los elementos listados en la lectura del paisaje, vinculando cada uno ellos a uno o más funciones del paisaje como medio de vida. Un ejemplo podría servir de guía:

- a) Las tierras cultivadas están vinculadas a la problemática de la gestión agrícola del espacio, de las habilidades para dar salida o entrada a productos, de las necesidades de la población, etc.
- b) El mar o el lago están relacionados con los conceptos de gestión de los recursos portuarios, comerciales, hidráulicos, pesqueros, ambientales, etc.

Y, finalmente, a modo de **síntesis se puede hacer la siguiente recapitulación**. Como todo sistema, el paisaje debe considerarse como tal en un análisis paisajístico, integrando todos sus elementos: *fauna*, *flora*, *suelo*, actividades humanas, historia, etc. pero también las relaciones que se dan entre estos elementos. Esta parte del análisis del paisaje tiene por objeto destacar los vínculos existentes entre los elementos del paisaje, con el fin de proponer un *diagnóstico* del estado actual, y de proponer un *pronóstico* del estado futuro, basado en las relaciones que se ha conseguido definir y el conocimiento de la historia del lugar. La *síntesis* del análisis paisajístico es sobre todo el ámbito de acción de la ecología del paisaje y la política ambiental, que hace intervenir los conocimientos de disciplinas muy distintas como la Geografía, la botánica, la zoología, la ecología, la antropología o la sociología junto a la toma de decisiones.

Figura 5. El Valle de la Orotava en 1950 y 2011 y lectura de paisaje por Humboldt



La ascensión al Teide no tiene precisamente atractivo como materia para investigación científica; en cambio, sí lo tiene porque proporciona un sinfín de pintorescos encantos para quien sabe sentir la magnificencia de la Naturaleza. Describir estas es tarea difícil; nos agitan tanto más cuanto que hay en ellas algo de indefinido, como la incommensurabilidad del espacio y el volumen, la novedad y variedad de los objetos que nos rodean. Cuando un viajero tiene que describir las altas cimas de nuestro Globo, las cataratas de los grandes ríos, los tortuosos valles de los Andes, corre el peligro de fatigar al lector con la expresión monótona de su admiración. Yo estimo más adecuado, para los fines que persigo con esta crónica de mi viaje, pintar el carácter específico que caracteriza a cada paisaje. Se conoce mejor la fisonomía de una región cuanto más exactamente se captan sus diversos rasgos y se comparan entre sí: de este modo, por el camino del análisis, se va en busca de las fuentes del goce que nos depara el gran cuadro de la Naturaleza” (...) “Nos instalamos junto al borde exterior del cráter y exploramos primero en dirección Noroeste, donde

las costas están salpicadas de pueblos y aldeas. Masas de brumas traídas y llevadas sin cesar por el viento bajo nuestros pies, nos brindaban un espectáculo enormemente variado. Una capa horizontal de nubes situada entre nosotros y las regiones bajas de la isla era rota acá y acullá por las leves corrientes de aire que nos enviaba verticalmente la superficie del suelo calentado por el sol. La rada de La Orotava, con los barcos anclados en ella, los huertos y viñedos que rodean la ciudad, aparecían a través de una abertura que iba agrandándose por momentos. Desde nuestras solitarias regiones contemplábamos el mundo habitado de allá abajo, nos recreábamos en el vivo contraste entre lo áridos flancos del picacho, sus abruptas laderas cubiertas de escorias, sus áridas mesetas privadas de vegetación y el riente espectáculo de las tierras cultivadas; veíamos cómo se distribuían las plantas en zonas, según las temperaturas, decrecientes con la altitud. Debajo del pico, los líquenes empiezan a revestir las brillantes lavas escoriñicadas; una violeta (*Viola cheiranthifolia*), muy semejante a la *Viola decumbens*, trepa por la ladera del volcán hasta los 3390 metros. Floridas matas de retama adornan los diminutos valles, agrietados por los aguaceros y obstruidos por las erupciones de los conos adventicios; más debajo de la retama se halla la región de los helechos, y luego la de los matorrales arborescentes. Bosques de laureles, ramnáceas y madroños crecen entre los matorrales y los terrenos plantados de vides y árboles frutales. Una rica alfombra verde se extiende desde la llanura de la retama y de la zona de las hierbas alpinas hasta los grupos de palmeras datileras, cuyo pie parece bañar el océano.

Alexander von Humboldt (Del Orinoco al Amazonas)

4. EL ESPACIO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Para abordar esta cuestión, que consideramos crucial en la enseñanza de la Geografía, debemos hacer previamente una serie de consideraciones en torno al concepto de espacio, cómo se origina, cómo evoluciona y se enriquece con la educación. En general, pensamos, sentimos y actuamos en términos espaciales. Cuando vamos de un sitio a otro lo hacemos siempre a través de un espacio determinado. Cuando oímos noticias por la radio, las vemos en la televisión o las leemos en un periódico, éstas nos remiten a acontecimientos acaecidos en un espacio concreto. Habitualmente resolvemos problemas espaciales sobre la marcha de forma intuitiva y, casi siempre, sin ser plenamente conscientes de ello. Optamos por uno u otro itinerario en nuestros desplazamientos diarios, nos orientamos, entendemos el mundo donde vivimos y actuamos a partir de esquemas espaciales que vamos construyendo en nuestra mente. Estos esquemas son producto de la experiencia sensorial primaria en constante interacción con el contexto cultural en el que nos desarrollamos. Pero al mismo tiempo, esos esquemas espaciales que tenemos registrados en la mente nos sirven para actuar, son planos orientativos de nuestra acción e inciden de manera sustantiva en la consecución de otros aprendizajes como es el caso de la implicación del dominio del esquema espacial en el aprendizaje de la lectoescritura (Trepát y Comes, 1998).

La solución de muchos de los problemas cotidianos depende de la representación que nos hagamos del espacio. La manera como nos representamos mentalmente el espacio condiciona la existencia de las personas. La vida cotidiana nos hace aprender a pensar en términos espaciales, pero la instrucción específica nos puede ayudar a desarrollar estrategias que engrandezcan nuestro pensamiento espacial, hacerlo más hábil y, por lo tanto, más eficaz y consciente de lo que hacemos y del por qué lo hacemos. Decía Kant que el espacio es una categoría que

como el tiempo es fundamental para la existencia del pensamiento humano. Estas dos categorías (espacio y tiempo) funcionan en las personas desde los ámbitos más vitales y cotidianos. El espacio (al igual que el tiempo) no es una realidad objetiva, real y absoluta. Es una representación, fruto de las construcciones mentales de los individuos, basadas en las representaciones mentales que nos hacemos de la realidad. No se trata de entidades reales sino de construcciones mentales, esquemas orientadores que ponen orden y sentido a todo lo que nos rodea, desde lo más cotidiano y próximo a las cuestiones más remotas y trascendentales (Trepát y Comès, 1998).

Sobre las dificultades para pensar o entender hoy el espacio nos habla Y. Lacoste (1977) en el siguiente texto: “(...) El desarrollo de los intercambios, de la división del trabajo... hacen que el espacio limitado del que podemos tener un conocimiento concreto corresponda sólo en pequeña parte a nuestras prácticas sociales. Las prácticas sociales se han convertido más o menos confusamente en multiseculares. Antiguamente cada hombre y cada mujer recorría a pie su propio territorio...se identificaba sin dificultad en este espacio *continuo* en el que ninguno de sus elementos le era desconocido. Antes se vivía totalmente en un lugar, en un espacio limitado pero bien conocido y continuo. Hoy cada una de nuestras diferentes actividades se inscribe en unos retales de espacios (...). Si los sonámbulos se desplazan sin saber por qué en un lugar que conocen, nosotros no sabemos donde estamos en los diferentes lugares en los que nos toca estar”.

Por lo tanto, la percepción del espacio juega un importante papel en la interacción de la persona con el medio exterior y es condición indispensable para orientarla en él. Es la representación del espacio objetivamente existente e incluye la percepción de la forma, el tamaño y la ubicación de los objetos entre sí, su relieve, la distancia y la dirección en que se encuentran. La interacción de persona y medio incluye al propio cuerpo humano con el sistema de coordenadas que le es característico. El individuo que siente es en sí un cuerpo material, que ocupa un determinado lugar en el espacio y que posee características espaciales conocidas (tamaño, forma, cuerpo tridimensional, dirección de los movimientos en el espacio, etc.). La forma, el tamaño, la ubicación y el desplazamiento de los objetos entre sí, como también el análisis simultáneo de la ubicación del propio cuerpo respecto de los objetos circundantes, se determinan en el proceso de actividad motriz del organismo, y constituye una expresión superior específica de la actividad analítico-sintetizadora que ha sido denominada *análisis del espacio*. Se ha establecido que la actividad del complejo de analizadores es la base de las diversas formas del análisis espacial y que ninguno de estos analizadores posee un papel exclusivo en el análisis de los factores espaciales del medio. El analizador motor juega un papel básico en la orientación espacial. Con su ayuda se establece la interacción entre los diversos analizadores. Los contactos en el sistema nervioso entre ambos hemisferios del cerebro durante la actividad analizadora (visión binocular, oído biauricular, tacto bimanual, olfato y gusto) deben situarse entre los mecanismos particulares de orientación espacial. Una misión relevante en la representación de las propiedades espaciales de los objetos es la que desempeña la *asimetría funcional*, característica de todos los analizadores pares. La *asimetría funcional* consiste en que una de las partes del analizador es, en cierta medida, guía, dominante (Petrovski, 1980 y 1985).

4.1. Proceso gradual en el aprendizaje del espacio

Los estudios de Psicología evolutiva y Pedagogía nos aportan información sobre el proceso hacia la madurez intelectual que experimentan los individuos. Un pionero en esas materias fue Jean Piaget en cuyos trabajos nos plantea que el desarrollo mental de los niños se distribuye en cinco etapas. Las dos primeras las denomina *sensorio-motor y preoperacional* y abarcan desde el nacimiento hasta los siete años. En estos años el niño aprende a usar el lenguaje y a pensar en las personas o cosas que no están inmediatamente presentes. Percibe las relaciones singulares y elabora juicios intuitivos y perceptuales en mayor medida que el razonamiento lógico. Las explicaciones razonadas de los adultos no son aun captadas por completo y los juegos educativos son muy apropiados porque facilitan su posterior desarrollo intelectual (Shuare, 1987).

En torno a los siete años y hasta los once, el niño empieza a formar operaciones mentales sobre situaciones concretas. Es capaz de ejercitar el pensamiento abstracto a condición de que se relacione directamente con su propia experiencia. Piaget llama a esta etapa el período de las *operaciones concretas* que puede prolongarse más allá del referido umbral etárico. A este respecto, Bailey (1983) recomienda trabajar la Geografía en la escuela primaria proporcionando una gran cantidad de experiencias de carácter práctico y reduciendo las explicaciones teóricas a un mínimo razonable. El trabajo de campo, como se ha venido insistiendo, será la metodología dominante y se relacionará con el área local y con las cosas que los alumnos puedan ver, oír, tocar, oler, dibujar o medir. Y cuando se tenga que tratar cuestiones que superan el ámbito local se emplearán abundantes ejemplos de hechos, acontecimientos y personas que tengan alguna afinidad con el entorno de la escuela y contengan muchas ilustraciones audiovisuales y trabajos prácticos.

Alrededor de los doce años el niño entra en el estadio de las operaciones formales y se va haciendo progresivamente más libre de su propia experiencia. Empieza ya a generalizar y a formular hipótesis así como a razonar acerca del por qué de las cosas que no ha visto nunca. En este estadio se hace ya menos necesario proceder de lo concreto a lo abstracto, aunque puede ser útil a veces trabajar así, especialmente cuando se introduzcan ideas que no son familiares o materiales nuevos. Paralelamente a estos progresos, disminuye la necesidad de ilustrar con imágenes y sonidos las explicaciones impartidas, aunque siguen siendo de gran utilidad.

Es prudente tener presente que no siempre estos umbrales entre diversos estadios de desarrollo se cumplen siempre y en todos los casos. Vemos que hay niños que son capaces de hacer razonamientos abstractos mucho antes de cumplir los once años, mientras que otros tienen dificultades para hacerlos durante toda la etapa escolar. Influyen mucho los condicionantes familiares y sociales, especialmente las relaciones personales con los profesores y la programación de materiales adecuados para ellos. En cualquier caso, la confianza y seguridad en sí mismos favorece la consecución de niveles muy altos de operación mental.

4.2. Los problemas de percepción

Afirma Bailey (1983) que uno de los principales problemas que afloran en los estudios locales y el trabajo de campo es que, con frecuencia, profesores y alumnos perciben el mismo medio

geográfico de manera completamente diferente. Los alumnos pueden encontrar dificultades para identificar, separar y distinguir los diversos elementos que ven, oyen, huelen o tocan. Su sistema de valores les lleva a veces a centrar su interés en cuestiones secundarias o anecdóticas. Por otro lado, su percepción de las relaciones y de la importancia relativa de lo que observan puede diferir notablemente de la de su profesor que, por su preparación y experiencia, selecciona mentalmente determinadas formas de relación como más significativas y rechaza las restantes.

El desarrollo de la percepción geográfica del entorno local es un proceso lento que sólo puede ser llevado a buen término mediante una adecuada planificación de las salidas del aula, por medio del análisis continuo de las propias evidencias y mediante sucesivas preguntas a los alumnos para ver lo que perciben y por qué razón destacan unas cosas y relegan otras.

ACTIVIDADES

1. ¿Por qué razón se recomienda en la enseñanza de la Geografía el trabajo de campo? Realice un cuadro donde se muestre las ventajas e inconvenientes del trabajo de campo. Justifique, razone y ejemplifique su respuesta.
2. ¿Qué añade a la Didáctica de la Geografía la enseñanza y aprendizaje del medio local? Justifique, razone y ejemplifique su respuesta.
3. Con un contenido geográfico concreto como centro de interés programe una salida de campo para el tercer ciclo de la Enseñanza Primaria.
4. ¿Qué aporta la lectura y análisis del paisaje a la didáctica de la Geografía en la Enseñanza Primaria? Enumere y defina los distintos tipos de paisaje. Justifique, razone y ejemplifique su respuesta.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- Anroart (2008). *Atlas Anroart de Canarias*. Las Palmas de Gran Canaria: Ed. Anroart.
- Bolós, M.^a (Dir.) (1992). *Manual de Ciencia del Paisaje. Teorías, métodos y aplicaciones*. Barcelona: Masson.
- Debesse-Arviset, M. L. (1977). *El entorno en la escuela: una revolución pedagógica*. Barcelona: Fontanella.
- Faure, R. (1977). *Medio local y geografía viva*. Barcelona: Laia.
- Frémont, A. (1976). *La région, espace vécu*. París: Presses Universitaires de France.
- Trepát, C. y Comes, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Ed. Graó.
- VV. AA. (1987). *Diccionario de Geografía*. Madrid: Ed. Anaya.
- VV. AA. (1998). *Atlas de España*. Madrid: El País-Aguilar.
- Puyol, R. (Dir.) (1986). *Diccionario de Geografía*. Madrid: Anaya.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- Anuchin, V. A. (1975). Teoría de la Geografía. En Chorley, R.J. *Nuevas tendencias en Geografía*. Madrid: Instituto de Estudios de Administración Local.
- Bailey, P. (1981). *Didáctica de la Geografía*. Madrid: Cincel-Japelusz.
- Benejam, P et al. (2002). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Benejam, P. (1989). Geografía y educación. Madrid: *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles* (AGE).
- Bosque Sendra, J. et al. (1992). *Prácticas de Geografía de la percepción y de la actividad cotidiana*. Barcelona: Oikos Tau.
- Carretero, M. et al. (1997). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Visor.
- Delval, J. (1985). *La escuela, el niño y el desarrollo intelectual*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Frabboni, F.; Galletti, A. y Savorelli, C. (1980). *El primer abecedario: el ambiente*. Barcelona: Editorial Fontanella.
- Freire, P. (1976). *Educación y Cambio*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- George, P. (1973). *Los métodos de la Geografía*. Barcelona: Oikos-tau.
- Lacoste, Y. (1977). *La Geografía: un arma para la guerra*. Barcelona: Ed. Anagrama.
- Luis, A. y Urteaga, A. (1982). Estudio del medio y heimatkunde en la geografía escolar. *Geocrítica, Cuadernos Críticos de Geografía Humana*. N°. 38: Barcelona.
- Montoya, M. (1974). *Localización espacial*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.
- Petrovski, A. (1980). *Psicología General*. Moscú: Ed. Progreso.

- Petrovski, A. (1985). *Psicología evolutiva y pedagógica*. Moscú: Ed. Progreso.
- Schramke, . (1980). La geografía como educación política. Elementos de un concepto didáctico. *Geocrítica, Cuadernos Críticos de Geografía Humana*. N°. 26: Barcelona.
- Shuare, M. et al. (1987). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscú: Ed. Progreso.
- Villin, M. (1971). *Découverte de l'environnement géographique*: Armand Colin, « Les cahiers de l'école et la vie », n°. 10. París.

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

1. Lea detenidamente y conozca los antecedentes de la actual enseñanza activa en Geografía. Identifique sus rasgos principales y su idoneidad para la Didáctica de la Geografía en la Enseñanza Primaria.
2. ¿La enseñanza del medio local cómo se enfoca actualmente? ¿Qué posibilidades contiene de cara a la Enseñanza Primaria?
3. ¿Cuáles son las principales actividades que se pueden desarrollar en el entorno inmediato a la escuela?
4. ¿Qué valor educativo ofrecen las actividades realizadas fuera del aula?
5. ¿Qué pasos hay que dar para programar y preparar con suficiente antelación las actividades de campo?
6. ¿Qué objetivos de aprendizaje persiguen las actividades de campo? ¿Cómo comprobar los resultados de estas iniciativas?
7. ¿Qué importancia le concede al paisaje en la educación de las emociones y sentimientos humanos?
8. ¿Qué orientaciones generales se deben contemplar en la lectura y análisis del paisaje?
9. ¿Qué opinión le merecen los comentarios de Humboldt sobre el paisaje de El Valle de La Orotava?
10. ¿Por qué razón es significativo que nuestros alumnos sepan aprender el espacio y a pensar el espacio?

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

1. Presentación y apartados 1 y 1.1
2. Apartado 1.2
3. Apartado 2
4. Apartado 2.1
5. Apartado 2.2
6. Apartado 2.3
7. Apartado 3.1
8. Apartado 3.2
9. Apartado 3.2
10. Apartados 4; 4.1. y 4.2

MATERIALES COMPLEMENTARIOS

1. GUÍA PARA LA MONTAÑA. ENCONTRAR EL NORTE (Escrito por J. Rivera Córdoba. *Mundo Obrero* 12/03/1980)

“Con el pleno conocimiento de la información que nos facilita el mapa, tendremos una buena base para orientar correctamente nuestra andadura. Sin embargo, la mayoría de los mapas adolecen de comentarios sobre las trochas o senderos, haciendo dificultoso, para quien no conoce el camino, seguir el itinerario correcto. Una majada, un árbol, una piedra característica debiera estar anotada en zonas donde se hace problemático seguir el sendero. Por ello, al iniciar la marcha hemos de situar perfectamente el lugar al que nos dirigimos desde algún punto que nos permita su visualización y así comparar el mapa con la realidad. De igual manera hemos de precisar las posibles vías de salida y confirmar todo aquello que nos asegure nuestra marcha por la montaña.

A veces todos estos cuidados no son suficientes para desarrollar sobre el terreno nuestra excursión, y hemos de acudir a otras formas de orientación, e incluso a la utilización de instrumentos que nos facilitan determinar el norte geográfico y, como consecuencia, nuestra perfecta situación. Es obvio que al programar nuestra marcha habremos elegido una época de buena climatología. En estas circunstancias, la naturaleza nos proporciona los suficientes medios para orientarnos. El orientar perfectamente el plano debe ser nuestra primera acción. Debemos advertir que todos los mapas se encuentran orientados hacia el norte geográfico, bien por su situación en la parte superior de la hoja, bien por la expresa referencia que nos indica la flecha de orientación. Con estas precisiones, nos resta saber cómo determinar el Norte por medio de signos naturales, para así hacer coincidir el norte del mapa con el norte geográfico.

El sol puede ser un medio importante para conseguir una orientación adecuada. Para ello, preciso es recordar tres situaciones básicas del sol. Por la mañana, en su salida, el sol está situado en el este. En su recorrido, al mediodía, queda al Sur, y, posteriormente en su ocaso, se sitúa en el Oeste. Llegados a esta situación, el problema se centra en la imposibilidad de determinar con exactitud la orientación si no es en los momentos citados. No obstante, con la ayuda de un reloj podremos precisar, a lo largo del día, cuál es el Norte.

La hora solar es la que cuenta. Como paso previo, pondremos la hora solar en el reloj y la hora oficial. Una vez efectuada esta rectificación, situaremos el reloj en posición horizontal, apuntando con la aguja del horario la posición del sol. Esta aguja formará un ángulo con la línea imaginaria trazada entre las 12 y las 6 del reloj. Si es por la mañana, en el ángulo formado por la aguja del horario y el 12 deberá trazarse una bisectriz, es decir, una línea que divida el ángulo en dos partes iguales. De esta manera habremos obtenido un eje en el que la parte entre la aguja del horario y el 12 nos señalará el Sur; consecuentemente, el punto opuesto será el Norte.

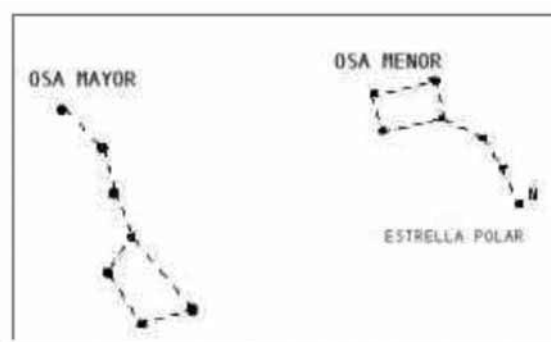
Si es por la tarde, el proceso a seguir es idéntico, situándose el Sur entre las 12 y la aguja del horario. En la noche es fácil determinar el Norte si poseemos unas brevísimas consideraciones sobre una estrella: la Estrella Polar. Esta no tiene ninguna característica especial en cuanto a la luminosidad; su importancia viene determinada por considerarse fija y señalar casi exactamente la dirección norte. Forma parte de la constelación llamada Osa Menor, en donde se halla en su final. Para hallarla basta con prolongar la línea formada por las estrellas exteriores

de la Osa Mayor, unas cinco veces más que la que separa a éstas, con lo que daremos exactamente con la Estrella Polar y ahí el Norte.

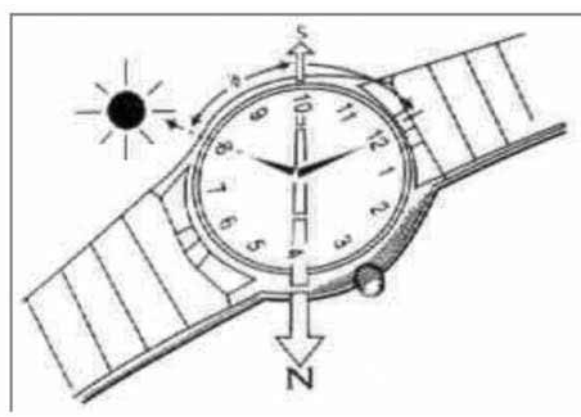
Existen otras formas de orientación. Hay todavía más formas de orientarnos, aunque basados en indicios. Son, por regla general, bastante fehacientes, y el conocimiento del entorno nos determinará su completa credibilidad. Si nos hallamos en una zona boscosa, es preciso buscar un árbol aislado, que pueda estar sometido a la influencia del sol. Cumpliendo estas condiciones habrá una zona de su corteza más húmeda y con musgos y líquenes: esta parte estará orientada hacia el Norte. De igual manera, esto último sirve para rocas, paredes, vallados, etc. Con todo lo reseñado podemos tener una idea para orientarnos en días de buena visibilidad. Cuando las condiciones atmosféricas se tornan contrarias, el uso de la brújula y del altímetro se hace ya imprescindible...”.

2. ¿CÓMO ORIENTARSE EN EL CAMPO SIN LA BRÚJULA?

“Hemos de tener en cuenta que la orientación por métodos naturales es un tanto imprecisa. En la mayoría de los casos, sirve únicamente para casos específicos. Podemos orientarnos por La Luna cuando se encuentra en su fase creciente, con forma de “D”, los cuernos apuntan al este, mientras que el período menguante, con forma de “C”, estos apuntan al oeste. También podemos orientarnos con las estrellas. La orientación por las estrellas en el hemisferio boreal (p.e. en España) se hace así. Mirando hacia el norte y a unos 45 grados del horizonte podemos ver las constelaciones de la Osa Mayor y de la Osa Menor. Las dos tienen las estrellas más importantes colocadas de la misma forma: cuatro de ellas forman los ángulos de un cuadrilátero que se llama el Carro, otras tres forman el timón del Carro. La Estrella Polar está en la extremidad del timón de la Osa Menor y en la dirección Norte.



La orientación en el hemisferio Norte con el reloj consiste en fijar la hora solar y apuntar con la manecilla pequeña hacia el Sol. La bisectriz del ángulo que forman la manecilla pequeña y las doce del reloj sitúa el Sur. Para ello debemos de conocer la hora solar que en España y los países de su franja horaria es de 2 horas menos en verano y una en invierno.”



<http://www.geo.ya.com/ascensiones/indice.htm>

GLOSARIO²¹

Comunidades Autónomas: división administrativa de España a partir de la Constitución de 1978.

Su artículo 2 reconoce y garantiza el derecho a la autonomía de las regiones y nacionalidades que componen el Estado. El texto de la Constitución establece los poderes que pueden ser asumidos por las comunidades autónomas y aquellos que sólo se le pueden atribuir al Estado. Una comunidad autónoma es una entidad territorial que, dentro del ordenamiento constitucional de España, está dotada de autonomía legislativa y competencias ejecutivas, así como de la facultad de administrarse mediante sus propios representantes. La estructura territorial de nuestro país consta de 17 comunidades y dos ciudades autónomas.

Conocimiento del medio: hace referencia al Área del Medio Natural, Social y Cultural que aparece en el currículo de la LOE para la Educación Primaria (Art. 18.2).

Geografía: se define como la ciencia que se ocupa de los fenómenos que suceden en la superficie terrestre en su vinculación con el espacio, sus diferenciaciones locales, sus cambios temporales y sus interrelaciones causales.

Medio: espacio inmediato que rodea a las células o a los seres vivos y con el que éstos realizan intercambios constantes de materia y energía que los hacen cada vez más dependientes de él (*Gran Larousse Enciclopédico*).

Medio ambiente: suma de las condiciones externas circundantes dentro de las cuales un organismo, una comunidad, o un objeto existen (Monkhouse, 1978). En biología y ciencias de la tierra, se define como el conjunto de valores naturales existentes en un lugar y en un momento determinados, que influyen en la vida de los seres vivos.

Medio geográfico: espacio natural o acondicionado que rodea a un grupo humano, sobre el que actúa, y cuyas limitaciones climáticas, biológicas, edáficas, psico-sociológicas, económicas, políticas, etc., repercuten en el comportamiento y el estado de este grupo (George, 1991).

Paisaje geográfico: es el *objeto* de estudio primordial y el *documento geográfico básico* a partir del cual se hace la *geografía*. En general, se entiende por paisaje cualquier área de la *superficie terrestre* producto de la *interacción* de los diferentes factores presentes en ella y que tienen un reflejo visual en el *espacio*. El paisaje geográfico es por tanto el aspecto que adquiere el *espacio geográfico*. Se define por sus formas: naturales o antrópicas. Todo paisaje está compuesto por *elementos* que se articulan entre sí. Estos elementos son básicamente de tres tipos: *abióticos* (elementos no vivos), *bióticos* (resultado de la actividad de los seres vivos) y *antrópicos* (resultado de la actividad humana). Determinar estos elementos es lo que constituye el primer nivel del *análisis* geográfico.

Palimpsesto: tablilla de barro usada antiguamente para escribir en la que se podía borrar lo escrito para escribir de nuevo. Manuscrito antiguo en el que se aprecian huellas de una escritura anterior que fue borrada para escribir lo que aparece más perceptible.

21 Textos extraídos de los diccionarios María Moliner, Joan Coromines, DRAE y *Glosario de términos educativos de uso más frecuente* de A. Escamilla y Á. Blanco (<http://www.profes.net/varios/glosario/principal.htm>)

Percepción: se llama percepción a la imagen de objetos o fenómenos que se crea en la conciencia del individuo al actuar directamente sobre los órganos de los sentidos, proceso durante el cual se realiza el ordenamiento y la asociación de las distintas sensaciones en imágenes generales o representaciones de cosas y hechos.

Procedimientos: contenido del currículo referido a una serie ordenada de acciones que se orienta al logro de un fin o meta determinado. Se puede distinguir, en función de la naturaleza de las acciones que implican, entre procedimientos de componente motriz y de componente cognitivo. A su vez, los procedimientos pueden presentar distinto grado de generalidad, en función del número de acciones implicadas en su ejecución, de la estabilidad con la que tales acciones deban ser realizadas y del tipo de meta al que se orientan. Este tipo de contenido básicamente engloba a las denominadas *destrezas, técnicas y estrategias*.

Recurso didáctico: genéricamente se puede definir como cualquier medio o ayuda que facilite los procesos de enseñanza-aprendizaje, y por lo tanto, el acceso a la información, la adquisición de habilidades, destrezas, y estrategias, y la formación de actitudes y valores. Puede distinguirse entre *recursos metodológicos* (técnicas, agrupamiento, uso del espacio y el tiempo, etc.), *recursos ambientales* (p. e. vinculación de contenidos al entorno próximo) y recursos materiales. Estos últimos comprenderían tanto los materiales estrictamente curriculares, como cualquier otro medio útil no creado necesariamente para el ámbito docente (p. e. materiales no convencionales, tomados de la vida cotidiana, contruidos por el propio alumno, etc.).

La programación de la Enseñanza en Geografía

4

Unidad
de Aprendizaje

PRESENTACIÓN

En la presente Unidad de Aprendizaje nos proponemos tratar las cuestiones relacionadas con el papel que le corresponde a la Geografía en la programación general y mínima de la Educación Primaria con la novedad metodológica de las competencias básicas que establece la vigente Ley Orgánica de Educación (2006). Pero antes hay que aclarar que el modelo descentralizado de la administración del sistema educativo español distribuye las competencias entre el Estado, las Comunidades Autónomas, las Administraciones Locales y los centros docentes. El Estado se reserva el ejercicio en exclusiva de las competencias que velan por la homogeneidad y la unidad sustancial del sistema educativo. A las Comunidades Autónomas les corresponden las competencias normativas de desarrollo de las normas estatales y de regulación de los elementos o aspectos no básicos del sistema educativo, así como las competencias ejecutivo-administrativas de gestión del sistema en su propio territorio.

La gestión de las acciones contempladas en la normativa estatal y autonómica de obligado cumplimiento exige no sólo coordinación interadministrativa, sino también cultura colaborativa entre todos los agentes que intervienen en el proceso educativo (centros, profesores, alumnos, padres, editores). La organización de la Educación Primaria en tres ciclos educativos de dos años cada uno, y su distribución horaria, armonizando los currículos estatal y autonómico como determina el artículo 27 de la Constitución, tienen que facilitar la adaptación de los procesos de enseñanza a los ritmos de desarrollo y aprendizaje del alumnado comprendido entre los 6 y los 12 años correspondientes a los procesos evolutivos propios de estas edades.

Las áreas de conocimiento se tienen que coordinar para presentar los contenidos de forma globalizada a la vez que contribuirán a la adquisición de diferentes competencias. Los centros y el profesorado adquieren una alta responsabilidad en la implicación y participación del alumnado y la generación de inquietud por la investigación²², por la organización, por la autonomía y por el trabajo en equipo. A la escuela se le brinda ahora más autonomía competencial, pero se le exige también el ejercicio de labores funcionales, facilitadoras y organizativas para que la comunidad educativa en su conjunto se implique y asuma las necesarias actividades escolares, complementarias y extraescolares en el logro de sus objetivos generales que le permita convertirse en un instrumento útil a la realidad y a la sociedad en que se desenvuelve.

22 Consulte el significado de este término en el Glosario de Términos de la presente unidad.

En este contexto se normalizan en los currículos²³ los contenidos con los aspectos históricos, geográficos, naturales, sociales y lingüísticos más relevantes de las Comunidades Autónomas al plantearse como objetivos educativos específicos. Se hacen patentes los valores que deben estar presentes en la vida educativa como son el respeto a los principios democráticos, a los deberes y derechos ciudadanos y las libertades fundamentales. La educación se centra ahora en elevar la sensibilidad social y medioambiental, así como el cultivo de la tolerancia hacia la diversidad y la compensación de las diferencias asociadas a factores culturales, sociales o económicos.

OBJETIVOS

- Conocer los currículos oficiales del Ministerio de Educación y del Gobierno de Canarias para la Educación Primaria.
- Dominar los procedimientos básicos de la programación general y mínima (programaciones de aula, unidades didácticas,...) para la enseñanza y el aprendizaje del Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en la Educación Primaria
- Proponer unas pautas generales para programar las materias disciplinares correspondientes a la Geografía en la Educación Primaria.
- Trabajar las competencias números 2º; 1º y 8; 3º y 2º correspondientes al Grado, Nucleares y Resultados de Aprendizaje.²⁴

23 Idem.

24 2. Conocer el currículo escolar de las ciencias sociales.

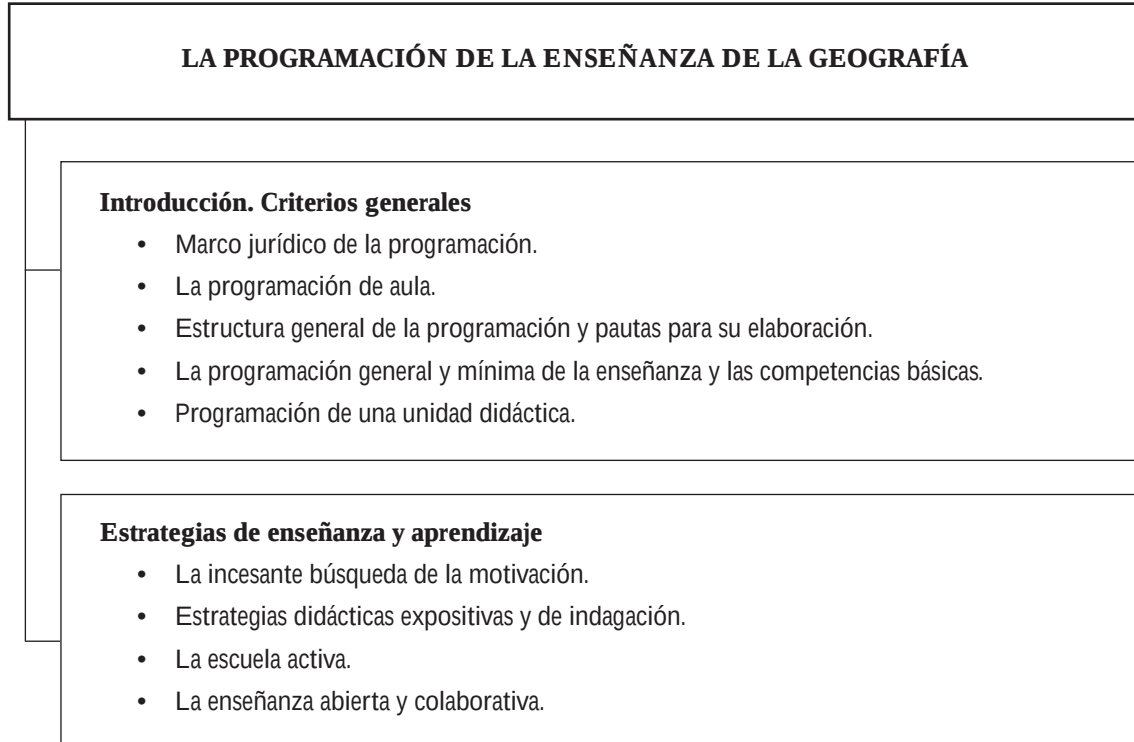
1. Conocer y comprender, incorporando transversalmente contenidos canarios, la singularidad de las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.

8. Indagar y analizar en distintas fuentes documentales información relevante en el ámbito educativo, adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales, para comprender y mejorar las prácticas educativas, manteniendo una actitud crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.

3. Contribuir a la mejora continua de su profesión así como de las organizaciones en las que desarrolla sus prácticas a través de la participación activa en procesos de investigación, desarrollo e innovación.

2. Ser capaz de planificar, desarrollar y evaluar unidades didácticas, siguiendo las directrices curriculares de la Educación Primaria, para los contenidos de Ciencias Sociales

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS



EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN: LA PROGRAMACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Las Comunidades Autónomas españolas deciden el porcentaje de contenidos (elemento del currículo que constituye el objeto directo de aprendizaje para los alumnos) hasta completar la programación general y mínima de la enseñanza establecida por el MEC. La Comunidad canaria tiene amplias competencias educativas desde 1982. Esta opción contiene una serie de componentes que requieren una somera explicación. Por lo tanto nos detendremos a clarificar qué significa “Enseñanzas mínimas”, debiendo entenderlas como la “programación mínima de la enseñanza” que establece el artículo 27 de la Constitución española; es decir, el porcentaje de enseñanzas obligatorias que regula el Ministerio de Educación y Ciencia y que sirven para poder homologar las enseñanzas en todo el territorio del Estado.

En efecto, la disposición adicional primera de la *Ley Orgánica 8/1985 Reguladora del Derecho a la Educación* nos dice lo siguiente:

1. *La presente Ley podrá ser desarrollada por las Comunidades Autónomas que tengan reconocida competencia para ello en sus respectivos Estatutos de Autonomía o, en su caso, en las correspondientes Leyes Orgánicas de Transferencia de Competencias. Se exceptúan, no obstante, aquellas materias cuya regulación encomienda esta Ley al Gobierno.*
2. *En todo caso, y por su propia naturaleza, corresponde al Estado:*

- a) *La ordenación general del sistema educativo.*
- b) *La **programación general de la enseñanza** en los términos establecidos en el artículo 27 de la presente Ley.*
- c) *La fijación de **las enseñanzas mínimas** y la regulación de las demás condiciones para la obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales válidos en todo el territorio español.*
- d) *La alta inspección y demás facultades que, conforme al artículo 149.1.30º de la Constitución, le corresponden para garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos.*

Por su parte, la LOE, en su artículo 6, establece respecto del currículo lo que sigue:

1. *A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley.*
2. *Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes, el Gobierno fijará, en relación con los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas a las que se refiere la disposición adicional primera, apartado 2, letra c) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.*
3. *Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas requerirán el 55 por ciento de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 65 por ciento para aquellas que no la tengan.*

Como se puede ver, las Comunidades Autónomas tienen un porcentaje en términos de horas lectivas para determinar los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas. Pues bien, considerando que al Estado le compete determinar una programación mínima, las Comunidades Autónomas, con plenas competencias en materia educativa eligieron en su momento libremente las dos vías opcionales de que disponían a la hora de determinar los contenidos de la parte de la “programación general y mínima de la enseñanza” que les correspondía mediante: la **vía de la ampliación** o la **vía de la complementación**.

La opción que ha hecho nuestra comunidad, como la mayoría de las restantes, significa que en los programas de Canarias se incluyen los del MEC al que corresponde fijar las enseñanzas mínimas. La vía de la ampliación, en efecto, es por así decirlo el marco general en el que se mueve el currículo de nuestra comunidad y el que nos sirve de guía y de herramienta básica para centrar la presente unidad de aprendizaje.

2. CRITERIOS GENERALES

2.1. Marco jurídico de la programación

La Ley Orgánica, 12/000043, de 20 de abril de 2006, recoge el concepto textual de programación, dentro de los deberes de los centros y del profesorado en los siguientes puntos:

1. Capítulo 1, Artículo 1. La evaluación del conjunto del sistema educativo, tanto en su programación y organización y en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en sus resultados.
2. Capítulo 2, Artículo 125. Autonomía de los centros, elaboración de la Programación General Anual y, en general, las competencias en materia de elaboración de la programación que tanto los órganos colegiados como unipersonales tiene el deber de supervisar.

La Ley Orgánica de Educación, en su Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria, hace referencia a la programación en los siguientes puntos:

1. Artículo 13, Evaluación de los procesos de enseñanza y de la práctica docente.
2. Anexo II, Área de Conocimiento del medio natural, social y cultural, en donde se dan orientaciones metodológicas y para la evaluación que implícitamente conllevan esta práctica.

En consecuencia cabe concluir que la necesidad de la programación viene justificada por la Ley como elemento integrador de todos los aprendizajes del alumnado. Esto en cuanto a los aspectos generales, pero a nivel de las Comunidades Autónomas con competencias en Educación, a través de leyes decretos y órdenes de los gobiernos regionales se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria. Por ejemplo, en el Decreto 126/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, recoge en varios apartados (Artículos 5, 8, 11, etc.) la cuestión de la programación²⁵.

2.2. La programación de aula

La programación no es una mera enumeración de unidades didácticas a impartir como objeto de explicación y evaluación en el aula, sino sobre todo es un documento estructurado que da cumplida razón sobre las características y objetivos generales de los contenidos de las áreas de conocimiento a enseñar y aprender; de la selección y organización de sus contenidos, de la metodología y actividades que los alumnos realizarán obligatoria u opcionalmente, así como de los criterios a seguir en la evaluación y de los recursos didácticos necesarios para la adecuada preparación de esas materias y de cuantas medidas complementarias haya que adoptarse si llegara el caso.

25 En la Comunidad andaluza se hace a través del Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía. En esta misma Comunidad, la Orden de 10 de agosto de 2007, es la que regula el desarrollo del currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. El País Vasco lo hace mediante el Decreto 175/2007; la Comunidad Autónoma de Galicia por el Decreto 130/2007; En Asturias con el Decreto 56/2007, etc.

2.3. Estructura general de la programación y pautas para su elaboración

Aunque la metodología de la programación constituye una práctica docente muy variada, la realización y desarrollo de la misma que proponemos a continuación debe contener al menos los siguientes apartados:

- a) Contextualización.
- b) Elementos; objetivos, contenidos, metodología, actividades, evaluación y recursos y materiales didácticos necesarios.
- c) Atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- d) Competencias básicas.
- a) Secuenciación de unidades didácticas.

En lo referente a la **contextualización** se trata de describir las características generales del centro escolar y del su entorno geográfico y socioeconómico donde está ubicado. Conviene resaltar sus rasgos físicos, localización y emplazamiento, aulario, dotación económica, sus recursos en material didáctico, de laboratorio, biblioteca, cartoteca, material audiovisual, instalaciones, antigüedad, cercanía a otros centros docentes, comedor, huerto escolar, canchas deportivas, docentes y equipo directivo, personal de administración y servicio, funcionamiento del claustro, Consejo Escolar y la AMPA. Se incluirá un perfil psicopedagógico del alumnado junto a las características socioeconómicas dominantes de la zona donde está situado.

En cuanto a los **objetivos** destacar que éstos fijarán las capacidades que los alumnos deben conseguir al finalizar el proceso educativo y se enmarcarán dentro de los objetivos generales que establece el Decreto 126/2007 (Anexo 1, BOC págs. 12675-12676) para el conjunto de la Educación Primaria en Canarias. Estos objetivos pueden agruparse en: cognitivos, psicomotrices, afectivos, de relación interpersonal y de actuación e inserción social. Los objetivos procurarán igualmente ser una especie de síntesis del *ideario* de la programación anticipándose a las intenciones docentes, y estrechamente relacionados con los criterios de evaluación y las competencias básicas a alcanzar para de esa forma poder justificar de forma racional su vinculación con el currículo. Para su mejor organización, administración, definición y ajuste a la realidad educativa se suelen estructurar en diferentes niveles yendo desde los más generales a los más específicos.

Respecto a los **contenidos** (véase Glosario de Términos de la Unidad de Aprendizaje 2º) han de entenderse como una serie de informaciones diversas (conceptos, procedimientos y actitudes) que permiten y deben potenciar la construcción de los conocimientos del alumno (aprendizaje significativo) para que sean aplicados en situaciones reales de su entorno (competencias básicas). A su vez, los contenidos se pueden desagregar en tres categorías fundamentales:

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
Ideas, leyes y principios	Procesos aplicativos	Valores y normas

Entre las características de la formulación de contenidos en nuestra programación, se deberá atender como mínimo a los siguientes aspectos:

- Que sean adecuados al estadio psicoevolutivo del alumnado.
- Que estén relacionados con los aprendizajes anteriores mediante el método inductivo.
- Que sean equilibrados en su formulación.
- Que respeten el carácter global e interdisciplinar.
- Que se abran a las cuestiones transversales.²⁶
- Que favorezcan el aprendizaje cooperativo.

Cuadro 2. Temas transversales más frecuentes

POSIBLES TEMAS TRANSVERSALES	ORIENTACIONES BÁSICAS
Ed. para el Consumo	Uso del consumo con criterios de ponderación, seguridad, salud, solidaridad y sostenibilidad.
Ed. para la Paz	La Paz como derecho universal; compromiso, comportamiento personal y grupal, acciones y conductas para su consecución.
Ed. para la Igualdad	Aceptación proactiva del principio de igualdad en todos los ámbitos de la vida.
Ed. Vial	Prevención de la siniestralidad y el riesgo. Seguridad personal y de los demás. Conocimiento y respeto a las normas de circulación.
Ed. Ambiental	Conciencia y conducta ambiental. Conservación del entorno.
Ed. para la Salud	Hábitos de vida saludable a todos los niveles.
Ed. para el Ocio	Actividades orientadas al buen uso del tiempo libre y el descanso.
Nuevas Tecnologías	Familiarización y el uso racional de las nuevas tecnologías.

En lo relacionado con la **metodología** ha de incluirse en la programación los principios didácticos y pedagógicos utilizados por el docente con el fin de acercar la concreción de los elementos anteriormente descritos a la realidad del alumno. En líneas generales, la metodología de la programación debe abarcar dos ámbitos didácticos: el carácter global del aprendizaje y

²⁶ Dentro de los contenidos se hace preciso hacer mención a aquellos otros que estén relacionados con el marco social hacia el cual se pretende orientar e integrar al alumnado. Se trata de contenidos transversales muy ligados al denominado “currículo oculto” junto a su justificación social y académica.

el aprendizaje significativo. Por lo que se refiere a lo primero, el enfoque global posibilitará que se estructure la programación de forma viable para su comprensión y será útil y versátil para orientar al alumno hacia actividades propiamente funcionales. El carácter global además permitirá enlazar contenidos en todas las unidades didácticas. Por otro lado, se adoptará una metodología constructivista que potencie el aprendizaje significativo por medio de las relaciones inductivas para alcanzar los objetivos planteados.

Las **actividades** constituyen el eje central de la programación ya que presentan una doble dimensión. Por una parte, hacen operativos los elementos anteriores. Deben detallarse en forma de medios resolutivos dentro del aprendizaje. Y por otra parte, las actividades orientan y preparan para la evaluación. Las actividades más empleadas son las de motivación, recordatorio/recapitulación de conocimientos previos, desarrollo, comunicación, exposición, refuerzo/ampliación, complementarias y extraescolares.

La **evaluación** es el destino de la secuenciación de los procesos anteriores y su resultado está más o menos determinado por relación con los apartados precedentes. La evaluación sigue unos criterios generales fijados en el currículo, los cuales se formularán con claridad y se vincularán a los objetivos propuestos. Se conocen diferentes tipos de evaluación: inicial, formativa, sumativa, etc. pudiéndose hacer combinaciones entre ellas según entienda el docente como más oportuno.

En cuanto a la atención a los alumnos que demandan necesidades educativas especiales, la puesta en vigor de la Ley de Educación de 1990 (LOGSE) ha incorporado el concepto de **necesidades educativas especiales (NEE)** en nuestro sistema educativo. Sólo hay que consultar y seguir las orientaciones de la normativa general y autonómica más reciente que establece la ordenación de la atención educativa a alumnos con NEE.

Y en cuanto a las **competencias básicas** hay que señalar que la programación de aula debe explicitar la aportación concreta que hace nuestra área de conocimiento a cada una de ellas.

A continuación, en el mismo documento de la programación, es conveniente relacionar las unidades didácticas concernidas con todo detalle (número de sesiones, contenidos partiendo de los bloques que recoge la Ley y justificando su importancia en el desarrollo integral del alumnado) cumplimentando el apartado denominado **secuenciación de unidades didácticas**.

Hay apartados que se suelen dejar abiertos o semiabiertos en la programación para dar cabida a los llamados **criterios de revisión** que pueden, a la luz de la experiencia y de los resultados obtenidos en cursos anteriores, reconsiderarse, implementarse o modularse en determinados aspectos como los siguientes: contextualización respecto a la Comunidad Autónoma; en lo referido al contexto y perfil psicoevolutivo del alumnado; matizar o precisar más la concreción de los objetivos generales a conseguir, y la organización y secuenciación de los contenidos; interrelación entre objetivos, contenidos y metodología; unidades didácticas especificadas con sus sesiones correspondientes; concreción de los criterios de evaluación propuestos; citación de recursos didácticos y bibliografía; relación con otras áreas de conocimiento; implementación de las medidas adoptadas para la atención a la diversidad o, inclusive, la misma temporalización a fin de ajustarse al tiempo previsto o la reprogramación del plan de actividades si así parece más conveniente. Hay quien plantea la necesidad de incorporar acciones que contribuyan a desarrollar una **novena competencia básica** relativa a aprender a sentir y pensar, y actuar emocionalmente.

Cuadro 3. Competencias básicas y contribución del área

Competencias básicas	Líneas de contribución del área
Autonomía e iniciativa personal social y ciudadana	La autonomía personal se adquiere cuando el alumno domina los elementos básicos para conocer, orientarse y desenvolverse en su propio medio; es capaz de resolver problemas de la vida cotidiana y depende cada vez menos de los demás en la gestión de los asuntos personales. La Geografía ayuda a desarrollar el sentimiento de pertenencia a un territorio y una sociedad con los que se adquiere compromisos y responsabilidades. Adquisición de elementos básicos de habilidad social, convivencia y ciudadanía. Trabajo en equipo.
Conocimiento e interacción con el mundo físico	La Geografía es una disciplina que propicia a través de la observación y el trabajo de campo la comprensión del entorno más cercano y del paisaje urbano y rural; de cómo se configuran esas realidades, sus problemáticas y sus retos.
Aprender a aprender	La disciplina favorece la reflexión sobre los procesos sociales y las interrelaciones entre individuos y territorios.
Comunicación lingüística	Se trata de dominar el vocabulario en general y científico propio de la disciplina. Adquirir destreza oral y escrita mediante acciones como la participación en debates, foros y exposiciones así como redactando dossier y textos alusivos.
Tratamiento de la información	Se fomenta el saber acopiar y seleccionar información, contrastarla críticamente, para entender la actualidad. Aprender a tomar conciencia del dinamismo de los procesos de cambio y de la conflictividad de los intereses.
Competencia digital	Se enseñan habilidades para buscar conocimientos relacionados con fenómenos próximos o de otros pueblos en el pasado o en el presente; trabajar conceptos geográficos útiles y aplicables; manejar herramientas tecnológicas para diseñar representaciones territoriales, hacer mapas, localizar y visualizar fenómenos.
Cultural y artística	Educa en el conocimiento de diferentes códigos estéticos y en su utilización. Aumenta la sensibilidad para iniciarse en la percepción y la comprensión del mundo que le rodea y ampliar sus posibilidades de expresión y comunicación con los demás. Enseña a disfrutar del paisaje, a experimentar el goce de la belleza y el arte en la naturaleza y a comprender los fenómenos naturales.
Matemática	Se adquiere habilidad para la utilización de los números y sus operaciones básicas, así como de los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático en situaciones cotidianas.

2.4. La programación general y mínima de la enseñanza y las competencias básicas

Debe considerarse que cada una de las áreas del currículo contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como resultado del trabajo en varias áreas. La incorporación de competencias básicas al currículo permite identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles para vivir e integrarse en la sociedad de modo crítico, responsable y autónomo.

A este respecto se dice en el Preámbulo del Decreto 126/2007, de 24 de mayo “que no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas y el desarrollo de ciertas competencias básicas. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como resultado del trabajo

en varias áreas”. Lo expuesto anteriormente viene a significar que las competencias básicas deben trabajarse de forma globalizada, y no de manera aislada y que una misma competencia se puede trabajar desde diferentes áreas al mismo tiempo, sin perjuicio de que en alguna se incida más en dicha competencia.

Cuadro 4. Las competencias básicas y sus características según la LOE

Competencias básicas	Características
Comunicación lingüística	Se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y transmisión del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, de las emociones y la conducta. También incluye la habilidad de expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita, así como la de comunicarse de forma apropiada en una amplia variedad de situaciones y al menos en una lengua extranjera al finalizar la educación básica.
Matemática	Se adquiere habilidad para la utilización de los números y sus operaciones básicas, así como de los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático en situaciones cotidianas.
Conocimiento e interacción con el mundo físico	Permite interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana.
Tratamiento de la información y competencia digital	Supone el ejercicio de una serie de destrezas y habilidades que incluyen la obtención crítica de información, su transformación en conocimiento y la adecuada transmisión mediante un conjunto de recursos que van desde técnicas y lenguajes determinados hasta las posibilidades ofrecidas por las tecnologías de la información y la comunicación.
Social y ciudadana	Permite comprender la realidad social del mundo, adiestrarse en el análisis del pasado histórico y de los problemas actuales.
Cultural y artística	el alumnado podrá apreciar, comprender y valorar de manera crítica la variada gama de manifestaciones culturales y artísticas
Aprender a aprender	Implica el inicio en el aprendizaje y la posibilidad de continuarlo de manera autónoma, tomando conciencia de las propias capacidades intelectuales, de las estrategias adecuadas para desarrollarlas y del propio proceso de aprendizaje.
Autonomía e iniciativa personal	Se pretende que el alumnado tome decisiones con criterio y desarrolle la opción elegida asumiendo las consecuencias; adquiera habilidades personales como la autonomía, creatividad, autoestima, autocrítica, iniciativa, el control emocional...; y alcance la facultad de aprender de los errores.

El currículo de la Educación Primaria recogido en la normativa autonómica está integrado por un conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de esta etapa. Por lo tanto, el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural tiene que atenerse a esos principios adoptando la definición de competencia básica como conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que debe alcanzar el alumnado al finalizar la enseñanza obligatoria para lograr su realización y desarrollo personal, ejercer debidamente la ciudadanía, incorporarse a la vida adulta de forma plena y ser capaz de continuar aprendiendo a lo largo de la vida. Recurriendo una vez más al Decreto 126/2007 por el que se establece el currículo de la Educación Primaria, vemos como entre los contenidos

propuestos y la consecución de las competencias básicas existe una íntima relación. Las competencias básicas que se pretenden alcanzar son las que se insertan en el cuadro 4.

El Bloque I del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural (*El entorno y su conservación*) incide de forma directa en cada una de las competencias básicas de la educación. Las diferentes unidades del currículo agrupadas bajo el epígrafe *El entorno y su conservación* contribuyen de forma general y específicamente al desarrollo de cada una de las ocho Competencias Básicas. Por su parte, el conjunto del área favorece el desarrollo de las competencias básicas como se detalla a continuación:

El área de Conocimiento del Medio contribuye a la Competencia en comunicación lingüística toda vez que recurre a los distintos tipos de información como son los textos expositivos, carteles, noticias, folletos, etc., que permiten trabajar la competencia lectora, receptora y emisora. Pero lo hace también al fomentar las habilidades de comunicación oral mediante actividades de intercambio de opiniones junto al trabajo de campo en donde se realizan encuestas y entrevistas sobre diversos temas relacionados con dichas materias

Para lograr la adquisición de la Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico el alumno tiene que adquirir una serie de capacidades como:

- Ser capaz de explicar cómo funciona el cuerpo humano ante determinados estímulos ambientales (climáticos, alimenticios, condiciones socioeconómicas...), con el fin de actuar para protegerse, prevenir enfermedades y conservar la salud propia y la de los demás.
- Ser capaz de reflexionar críticamente y de manifestar actitudes responsables sobre el medio ambiente, el calentamiento global o la asimétrica distribución de los recursos.
- Ser capaz de aplicar conocimientos científicos para explicar el mundo físico y resolver problemas de la vida cotidiana.
- Ser capaz de explicar con criterios científicos el funcionamiento de los seres vivos y su interacción con el medio natural y con los seres humanos.
- Ser capaz de comprender las características de los paisajes y de distintos entornos para valorar su diversidad y para orientarse en el espacio próximo.

Desde el área de Conocimiento del Medio, y de manera especial en los temas relacionados con la Geografía, se contribuye activamente al desarrollo de la Competencia matemática proponiendo la interpretación y la expresión matemática de los hechos y los fenómenos. De manera especial de aquellas nociones relacionadas con la interpretación numérica del mundo físico (la medida del tiempo y de la distancia, y la introducción a la medición de la materia) y de la sociedad (demografía y actividades económicas).

Lo mismo cabe decir en lo relativo al tratamiento de la información y competencia digital a través de múltiples actividades de observación y descripción de la realidad, registro y clasificación de información en distintos formatos (tablas, fichas, escritos, hoja de datos...). Por otra parte, en esta área se profundiza en el uso del ordenador y su funcionamiento.

Igualmente para lograr la adquisición de la competencia social y ciudadana el alumno tiene que:

- Ser capaz de entender la organización social y económica en los entornos más cercanos, para participar como ciudadano activo en la vida social.

- Ser capaz de reconocer hechos y personajes del pasado para comprender el presente en su entorno más cercano.
- Ser capaz de comprender y valorar la realidad social para convivir de forma tolerante y solidaria.

El área de Conocimiento del Medio con sus múltiples actividades de aplicación de aprendizajes, habilidades, destrezas y solución de problemas de la vida cotidiana, promueven el desarrollo de la competencia autonomía e iniciativa personal. De forma idéntica se trabajará en cómo se deben exponer los temas y redactar los textos y las actividades permitiendo que los alumnos realicen sus tareas de forma autónoma.

2.5. Programación de una unidad didáctica

Empezaremos este apartado indicando previamente que en el tercer nivel de desarrollo del currículo (Programación de aula), cada uno de los elementos que ordenan, desde planteamientos de aprendizaje significativo, la planificación a corto plazo del proceso de enseñanza-aprendizaje constituyen las denominadas unidades didácticas. La unidad didáctica, a partir de un Proyecto Curricular específico tiene por misión determinar objetivos didácticos, criterios de evaluación, contenidos, recursos y actividades de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto se entiende por Programación de aula a la planificación y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje referido a un grupo de alumnos específico para un ciclo o curso determinado y por esa razón constituye el tercer nivel de concreción curricular.

Cuadro 5. Los contenidos del Bloque I: El entorno y su conservación en los currículos de Canarias y del MEC para el segundo ciclo de la Enseñanza Primaria

CONTENIDOS DE LA C. A. DE CANARIAS	CONTENIDOS DEL MEC
1. Decreto 126/2007, de 24 de mayo , por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.	2. Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
BLOQUE 1º: El entorno y su conservación	
9. Formas de relieve y accidentes geográficos. Localización de los más relevantes en el Archipiélago canario y en España.	8. Formas de relieve y accidentes geográficos. Localización de los más relevantes en el entorno próximo y en España.

Las programaciones de área y materia establecen los objetivos, contenidos, experiencias de enseñanza-aprendizaje, criterios metodológicos de selección de materiales y recursos didácticos, y criterios e instrumentos para la evaluación. Se definen a partir del marco de referencia establecido en el Proyecto Curricular, y mediante la contextualización de sus orientaciones en función de las características particulares de los alumnos a los que se dirige la intervención

educativa. En las programaciones se establece una secuencia ordenada y coherente de las unidades didácticas o unidades de programación que serán desarrolladas a lo largo del curso o ciclo de referencia.

A continuación expondremos a modo de ejemplo un esbozo teórico de programación de una unidad temática de aula. Para ello hemos seleccionado un contenido del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. Se trata concretamente de la *Unidad 9: Formas de relieve y accidentes geográficos. Localización de los más relevantes en el Archipiélago canario y España* que se corresponde con la Unidad 8 del MEC (cuadro 5) y se imparte en el segundo ciclo de la Enseñanza Primaria.

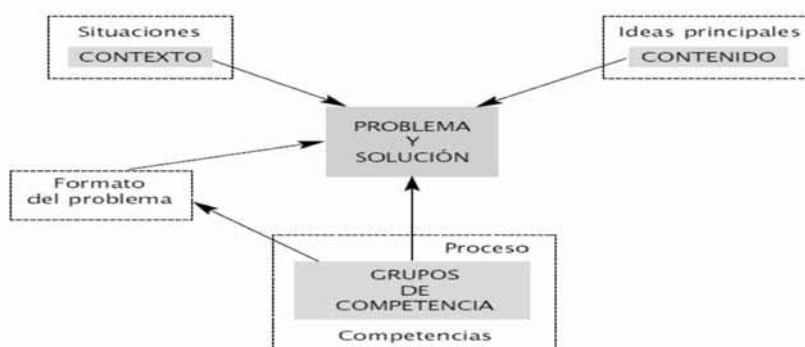
a) **Competencias básicas**²⁷

- Utilizar con rigor y precisión el vocabulario geográfico para expresar las propias ideas y conocimientos.
- Organizar la información de un texto en un esquema claro para memorizar los contenidos del mismo.
- Aprender a interpretar los signos convencionales, tramas y demás símbolos de los mapas físicos, relacionando las explicaciones, los textos y la imagen, con el fin de contestar preguntas y resolver situaciones.
- Leer, visualizar, localizar e interpretar la información de los mapas y textos de contenido científico para responder a preguntas, incorporando el vocabulario aprendido en la unidad.

27 Sobre este particular no se puede perder vista una perspectiva importante y es que la configuración de las pruebas de diagnóstico de los aprendizajes que se realizan en el marco del Proyecto OCDE/PISA constituye un referente válido para comprender y valorar el impacto que puede llegar a tener el desarrollo del currículo orientado hacia las competencias básicas.

En el marco del Proyecto PISA una tarea surge de la confluencia entre tres componentes:

- a) Competencias: que necesitan ser ejercitadas.
- b) Contenidos: que deben haber sido asimilados.
- c) Contextos: en los que se aplican las competencias y los conocimientos.



b) Objetivos didácticos generales

- Identificar la distribución y extensión del territorio español, continental e insular.
- Conocer y localizar la Meseta y los relieves que se encuentran en su interior.
- Identificar los relieves que bordean la Meseta y los que son externos a ella.
- Reconocer los diferentes tipos de costas existentes en España.
- Conocer el origen, la situación geográfica, la composición y las características principales de Baleares.
- Trabajar en mapas los distintos relieves que forman España.

Objetivos específicos

- Conocer el origen, la situación geográfica, la composición y las características principales de Canarias.

c) Criterios generales de evaluación

- Enumerar los territorios que forman España.
- Definir la Meseta Central y los relieves que se encuentran en su interior.
- Relacionar las cordilleras de la Península con sus principales alturas.
- Describir las características de los relieves que rodean la Meseta.
- Definir las características de las costas de España.
- Reconocer las características del relieve de las islas Canarias y las Baleares.
- Localizar en un mapa elementos del relieve de España.

d) Contenidos:**d.1.) Conceptos**

- Composición del territorio español peninsular.
- La Meseta Central.
- Las cordilleras que bordean la Meseta.
- Las cordilleras externas a la Meseta.
- Las depresiones del Ebro y del Guadalquivir.
- Las costas peninsulares.
- El archipiélago balear: localización, principales islas, origen y relieve principal.
- El Archipiélago canario: localización, principales islas, origen y relieve principal.
- El Archipiélago canario : costas, rasgos climáticos, flora y fauna.

d.2.) Procedimientos

- Dibujo de mapas esquemáticos de la Península Ibérica, el norte de África y los archipiélagos, indicando las unidades del relieve.
- Identificación de diferentes tipos de costas por medio de fotografías.
- Cálculo de tiempos y distancias reales sobre un itinerario marcado en un mapa.

d.3.) Actitudes y educación en valores

- Valoración de los sonidos de la naturaleza.
- Valoración crítica de la contaminación lumínica y acústica de la naturaleza.
- Aprecio por el valor del paisaje.
- Valoración crítica de las actitudes que producen su degradación.
- Toma de conciencia de la importancia de las costas en el territorio español.
- Valoración crítica de las actitudes que perjudican y degradan su calidad.

e) Temporalización

Esta unidad corresponde aproximadamente a la cuarta quincena del segundo trimestre. El tiempo de duración estimado es de dos semanas lectivas.

f) Materiales y recursos didácticos

Véase referencias bibliográficas, páginas webs y materiales complementarios.

3. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Este tema es recurrente entre geógrafos y especialistas de la Didáctica de la Geografía. Fue luminosamente abordado en los años ochenta del pasado siglo por eximios geógrafos como Patrick Bailey (1981), Norman J. Graves (1985), V. Anuchin (1975) o Peter Gould (1975) y desde entonces el debate sobre estas materias no ha cesado. En efecto, la cuestión de las estrategias de enseñanza y aprendizaje constituye hoy en día una problemática que es compartida no sólo por la Geografía, sino por las restantes disciplinas sociales y demás áreas de conocimiento. A continuación abordaremos estas cuestiones desde diferentes puntos de vista como la motivación, la escuela activa, la enseñanza-aprendizaje colaborativos tendentes en todos los casos a conceder un mayor grado de protagonismo al alumnado.

3.1. La incesante búsqueda de la motivación

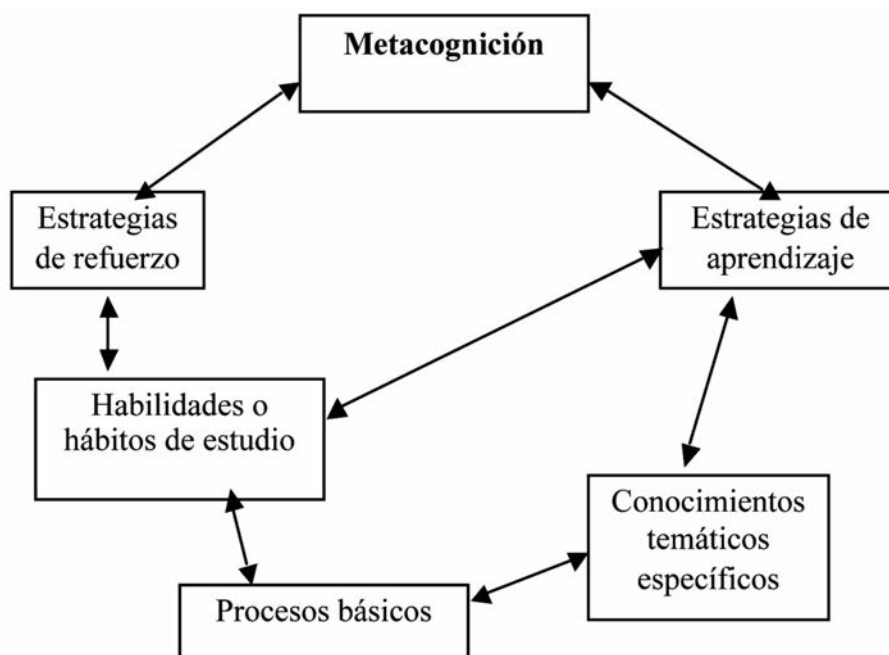
Enseñar implica la búsqueda de abordajes coherentes con los mecanismos de aprendizaje estructurado en base al funcionamiento de esos aprendizajes, centrados preferentemente en un alumno de perfil más dinámico. Se trata de transformar a los alumnos en educandos y para ello conviene crear las condiciones favorables movilizandolos recursos motivadores (externos e internos) y haciendo emerger en ellos una reflexión *metacognitiva* acerca de las condiciones del éxito en la acción, ya que la *metacognición*²⁸ es la actividad mediante la cual el sujeto se interroga

28 *Metacognición* es la capacidad que tenemos de autorregular el propio aprendizaje, es decir de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos, y transferir todo ello a una nueva actuación.

sobre las estrategias de aprendizaje y relaciona los medios empleados con los resultados obtenidos. Recordemos que se busca en la nueva pedagogía el protagonismo del alumno y para ello se trata de formarle en el ejercicio de su autonomía (Burón, 1996).

El conocimiento sobre la propia cognición implica ser capaz de *tomar conciencia* del funcionamiento de nuestra manera de aprender y comprender los factores que explican que los resultados de una actividad, sean positivos o negativos. Por ejemplo: un alumno sabe que extraer las ideas principales de un texto favorece su comprensión y recuerdo; o que organizar la información en un mapa conceptual favorece la comprensión de una manera significativa. De esta forma empírica se pueden utilizar estas estrategias para mejorar su memoria y comprensión de los asuntos tratados. Pero el 'conocimiento del propio conocimiento' no siempre implica resultados positivos en la actividad intelectual, ya que es necesario recuperarlo y aplicarlo en actividades concretas y utilizar las estrategias idóneas y repetitivas para cada situación de aprendizaje. (Mérenne-Schoumaker, 2006).

Figura 2. Relación de la metacognición con las estrategias, habilidades de estudio y otros procesos cognitivos y no cognitivos



La regulación y control de las actividades que el propio alumno realiza durante su aprendizaje es un factor a tener presente. Esta dimensión incluye la planificación de las actividades cognitivas, el control del proceso intelectual y la evaluación de los resultados. Aunque estos dos aspectos están muy relacionados; el primero, el 'conocimiento del propio conocimiento', surge más tarde en el niño que la regulación y el control ejecutivo, ya que este último depende más de la situación y la actividad concreta. Para lograrlo es preciso articular interés y motivación, siendo el interés u estímulo más bien intelectual, mientras que la motivación es un estímulo mayormente de orden afectivo; por lo tanto, el interés se relaciona con el sentido y la motivación, con el valor o el deseo que frecuentemente se presenta como elementos muy determinantes.

Es posible hacer aflorar la motivación en clase activando cuatro polos más o menos vinculados entre sí como son: el propio alumno, el conocimiento disciplinario, el dispositivo institucional y pedagógico de enseñanza y el propio educador con el trasfondo de las representaciones sociales dominantes respecto de la disciplina geográfica, de la escuela, de la sociedad, de los padres, de los medios de comunicación, así como con las representaciones que los mismos educadores tienen sobre su propio oficio.

Por lo tanto, no es fácil motivar a los alumnos debido a que los parámetros a tocar son muy numerosos, pero sí se puede tratar de actuar sobre los métodos y el contenido así como sobre su propio comportamiento. De esta manera, los sujetos de estudio que interpelan, los dispositivos diversificados y diferenciados de educación, así como los procesos electivos que favorezcan el debate, la negociación y la duda, pueden facilitar ampliamente los aprendizajes y la capacidad de comprender las dificultades de que está aprendiendo.

Los métodos y técnicas deben elegirse en función de los objetivos de enseñanza. De forma que, además de la exposición tradicional, las preguntas y respuestas, también se pueda recurrir a trabajos individuales o grupales, a juegos didácticos, simulaciones, debates y foros de discusión apoyándose en la observación previa de un vídeo, escuchar un documento sonoro, así como trabajos extraescolares y proyectos pedagógicos que supongan recogida de datos y acopio de información. Por supuesto que la integración y uso de ordenadores, GPS, Internet y otros avances audiovisuales en la enseñanza de la Geografía están siendo cada vez más utilizados y con resultados muy esperanzadores.

3.2. Estrategias didácticas expositivas y de indagación

Por estrategias didácticas expositivas se entienden las formas de planificar, organizar y desarrollar acciones propias del proceso de enseñanza-aprendizaje basadas en el hecho de que un sujeto que enseña (profesor) presenta un conocimiento ya elaborado que los demás pueden asimilar. No deben ser equiparadas a la idea de clase magistral convencional tan características del pasado. Estas estrategias pueden promover la construcción de aprendizajes significativos siempre que:

- Partan del nivel de desarrollo del alumno (conocimientos y competencias cognitivas).
- Cuenten con el interés del alumno.
- Presenten con claridad los nuevos contenidos.

El empleo de las estrategias didácticas expositivas es de gran valor en planteamientos introductorios (al establecer las coordenadas generales de un tema, subrayar sus partes destacadas, etc.) y, con posterioridad en situaciones que requieran, clarificar, reforzar, ampliar, profundizar o enriquecer la comprensión (síntesis, recapitulaciones periódicas).

Y, a su vez, por estrategias didácticas de indagación se entienden aquellas formas de planificar, organizar y desarrollar acciones propias del proceso de enseñanza-aprendizaje basadas en la actividad del alumno que sigue pautas más o menos precisas del profesor y debe aplicar técnicas más concretas tales como investigaciones simplificadas, debates, visitas, estudio de casos concretos, etc.

Este tipo de estrategias comportan, a la vez, la realización de actividades relacionadas con contenidos relativos a procedimientos, conceptos y actitudes. Ponen al alumno en situaciones de reflexión y acción y es una fuente recurrente de recursos motivacionales.

3.3. La escuela activa

A principios del siglo XX y con la progresiva “democratización del saber” como fenómeno iniciado en el siglo XIX, sustentado en la generalización de la enseñanza básica para todos, de fácil acceso y adquisición de materiales impresos, surge la idea de la “escuela activa” de la que ya hemos hablado con anterioridad. Se considera que el alumno no debe estar pasivo recibiendo y memorizando la información que le proporcionan el profesor y el libro de texto; al contrario, la enseñanza debe proporcionar entornos de aprendizaje ricos en recursos educativos (información bien estructurada, actividades adecuadas y significativas) en los que los estudiantes puedan desarrollar proyectos y actividades que les permitan descubrir el conocimiento, aplicarlo en situaciones prácticas y desarrollar todas sus capacidades (experimentación, descubrimiento, creatividad, iniciativa...). La enseñanza se centra en la actividad del alumno, que a menudo debe ampliar y reestructurar sus conocimientos para poder hacer frente a las nuevas problemáticas que se le presentan..

No obstante, y a pesar de las diversas reformas en los planes de estudios, durante todo el siglo XX esta concepción coexistió con el modelo memorístico anterior basado en la clase magistral del profesor y el estudio del libro de texto, complementado todo ello con la realización de ejercicios de aplicación generalmente rutinarios y repetitivos.

3.4. La enseñanza abierta y colaborativa

En esta Unidad de Aprendizaje y en las anteriores nos hemos decantado abiertamente por la enseñanza colaborativa. Su recorrido empieza a finales del siglo XX con los grandes avances tecnológicos y el triunfo de la globalización económica y cultural que configuran una nueva sociedad, la “sociedad de la información”. En este marco, con el acceso cada vez más generalizado de los ciudadanos a los “mass media” e Internet, proveedores de todo tipo de información, y pudiendo disponer de unos versátiles instrumentos para realizar todo tipo de procesos con la información (los ordenadores personales), se va abriendo paso un nuevo curriculum básico para los ciudadanos y un nuevo paradigma de la enseñanza: “la enseñanza abierta”.

En este nuevo paradigma, heredero de los principios básicos de la escuela activa, cambian los roles del profesor, que reduce al mínimo su papel como transmisor de información: presenta y contextualiza los temas, enfatiza en los aspectos más importantes o de difícil comprensión, destaca sus aplicaciones, motiva a los alumnos hacia su estudio e insiste en la aplicación y utilidad de los conocimientos adquiridos. Los estudiantes pueden acceder fácilmente por su cuenta a cualquier clase de información, de manera que el docente pasa a ser un orientador de sus aprendizajes, proveedor y asesor de los recursos educativos más adecuados para cada situación, organizador de entornos de aprendizaje, tutor, consultor... El profesor se convierte en una especie de mediador de los aprendizajes de los estudiantes. Los alumnos trabajan colaborativamente entre ellos y también con el profesor. El objetivo es el de construir conocimiento, el autoconocimiento, mediante el trabajo personal asistido o tutorizado.

ACTIVIDADES

1. ¿Qué se hace en nuestro sistema educativo con el tratamiento a la diversidad? ¿Lo considera suficiente? Busque ejemplos prácticos y apórtelos. Razone siempre su respuesta.
2. Las Ciencias Sociales y la Geografía aportan algo especial al tratamiento de la diversidad. Haga un cuadro-síntesis indicando contenidos, valores y habilidades que desde las Ciencias Sociales y la Geografía se pueden emplear en el tratamiento de la diversidad o como medidas compensatorias.
3. Elija un contenido disciplinar de alguno de los programas propuestos, tanto por el MEC como por la Comunidad Autónoma en donde reside y explique si se trata de un contenido “enseñable” o, por el contrario, si es un contenido disciplinar o contenido “científico”. Razone su respuesta.
4. En conjunto ¿qué papel desempeña la Geografía en la Educación Primaria? Haga un cuadro-resumen con lo anterior. Razone su respuesta y cite alguna opinión académica autorizada.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía básica

- Calero Martín, C. G. et al. (2005). *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. Una naturaleza distinta y frágil*. Santa Cruz de Tenerife: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Casajuana Botines, R. et al. (2011). *Medio Natural, Social e Cultural*. A Coruña: Editorial Vicens Vives.
- Grupo Editorial EDEBÉ. *El currículo en la LOGSE y en la LOE* (<http://www.edebeinforma.com/wp-content/docs/DC-01-05-El%20curriculo-en-la-LOGSE-y-en-la-LOE.pdf>).
- Mérenne-Schoumaker, B. (2006). La enseñanza de la Geografía. En Hiernaux, D. y Lindón, A. (Dir.). *Tratado de Geografía Humana*. Barcelona: Ed. Anthopos.
- Morales Matos, G. y Pérez González, R. (coords.) (2000). *Gran Atlas Temático de Canarias*. Dos tomos. Santa Cruz de Tenerife: Ed. Interinsular Canaria.
- Parcerisa Aran, A. (2007). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- PROFES.NET *Desarrollo Curricular de la LOGSE. Fuentes y funciones del currículo. Análisis de los elementos curriculares en el área y las materias de la especialidad correspondiente*. (http://www.profes.net/rep_documentos/Oposiciones/Tema_3%20Temario%20comun.PDF).
- Pueyo, A. A. (1996). *Inteligencia y cognición*. Barcelona: Paidós.
- VV.AA. (2008). *Atlas Anroart de Canarias*. Las Palmas de Gran Canaria: Ed. Anroart.
- VV. AA. (1997). *Aprender a enseñar Geografía*. Barcelona: Oikós-tau.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- Alba, J.; Elola, J. C. y Luffiego, M. *Las Competencias Básicas en el área de ciencias. Cuadernos de Educación de Cantabria*. (http://orientamur.murciadiversidad.org/gestion/documentos/cuadernos_educacion_4.pdf)
- Bolívar, A. *Las competencias básicas en el currículo*. Universidad de Granada. (<http://www.redes-cepalcala.org/plataforma/>) (Fecha de consulta: 10.12.11).
- Burón, J. (1996). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Carrillo Castillo, M. *Competencias Básicas*. CEIP PRIEGO-MONTILLA. (<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepco3/competencias/primer.htm>) (Fecha de consulta: 10.12.11).
- Centro de Profesores y Recursos de Aragón. *Las competencias básicas*. (<http://www.competencias-basicas.net/>) (Fecha de consulta: 10.12.11).
- C.R.A La Abadía–Carracedelo. *Tercer Ciclo. Curso 2009-2010*. (http://craaabadia.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/PROGRAMACION_DIDACTICA3ER_CICLOunica.pdf) (Fecha de consulta: 12.12.11).

- García Ruiz, A. L. (2003). *El conocimiento del medio y su enseñanza práctica en la formación del profesorado de Educación Primaria*. Granada: Nativola.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ed. Morata.
- Moya Otero J. (2007). *Didáctica general*. Colección de Manuales Docentes de Educación Primaria nº 23. Universidad de las Palmas de Gran Canaria (ULPGC).
- Plata, J. et al. (2007). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Colección de Manuales Docentes de Educación Primaria nº 23. Universidad de las Palmas de Gran Canaria (ULPGC).
- Rogero Anaya, J. (1997). Cambios y resistencias al cambio en la educación primaria. *Signos*, Nº. 22.
- Salvador Mata, F.; Rodríguez Diéguez, J. L. y Bolívar, A. (2004) *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Málaga: Editorial Aljibe.
- VV. AA. *Las Competencias Básicas en el Sistema Educativo*. Oxford University Press (<http://www.oupe.es/es/Paginas/Home.aspx>) (Fecha de consulta: 10.12.11).
- VV. AA. *Currículo de las áreas de educación primaria Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural*. Torre de Babel Ediciones (<http://www.e-torredebabel.com/leyes/Primaria-Loe-Madrid/Conocimiento-Medio-Primaria-Loe-Madrid.htm>) (Fecha de consulta: 11.12.11).

PÁGINAS WEBS

- <http://www.mec.es/files/rd-primaria-y-anexos.pdf>. Ministerio de Educación y Ciencia. Gobierno de España.
- <http://www.educacion.gob.es/educacion/sistemaeducativo/principiosfines/administracion-educativa.html> Gobierno de España. Ministerio de Educación.
- <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/> Gobierno de Canarias. Consejería de Educación
- <http://www.ugr.es/~arrayan/document/transver.htm> Ejes Transversales en Educación.
- http://www.stes.es/documentacion/loe/LOE_anexo2_areas_primaria.pdf. Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza. Áreas de Educación Primaria: Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural
- http://cursos.cepcastilleja.org/jbejar/tic/ccbb_y_curriculum.pdf. Revista AE, abril de 2007.
- http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n26/26050131.pdf. Programación de aula para 1º de Educación Primaria. Sindicato CSIF.
- http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/primaria/competencies_pri.pdf. Asociación Española de Investigación de la Comunicación.
- <http://revista.iered.org/v1n4/pdf/csolarte.pdf>. Revista *ieRed* - Revista de la Red de Investigación Educativa. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.
- <http://yves.chevallard.free.fr/>. Página Web de Yves Chevallard: Textos y Publicaciones.
- www.smprimaria.profes.net. Grupo Editorial S.M. Recursos en Red.
- <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2011/142/d/updf/d1.pdf> (Fecha de consulta: 06/06/2012 a las 21 h. 35'). Junta de Andalucía.

http://www.e-torredabel.com/leyes/LOE/LOE-disposiciones-adicionales.htm#Disposición_adicional_cuarta._Libros_de_texto_y_demás_materiales_curriculares._ (Fecha de consulta: 06/06/2012 a las 21 h. 55').

<http://www.eurydice.org> Eurydice La Red europea de información en educación (2005) La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo

<http://www.es.amnesty.org/temas/educacion-en-derechos-humanos/pagina/que-es-la-educacion-en-derechos-humanos/> Amnistía Internacional. Qué es la educación en derechos humanos.

http://www.ctv.es/USERS/cprtopa/compensatoria/Exclusion_social.pdf Bel, C. (2002). Exclusión social: origen y características.

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

1. La programación de aula requiere seguir ciertas pautas, ¿puede enumerarlas brevemente?
2. Los posibles temas transversales que se proponen ¿pueden ser útiles? ¿por qué razón? ¿puede proponer alguno más?
3. Las necesidades educativas especiales cuáles son y cómo tenerlas en cuenta en una programación “compensatoria”.
4. ¿Qué aporta la Geografía en el “Entorno y su conservación” a las competencias básicas?
5. Lea y valore la propuesta de programación de unidad didáctica.
6. La escuela activa y la enseñanza abierta y colaborativa qué tienen en común.
7. ¿Conoce algún otro método para estimular la motivación del alumnado?
8. El método expositivo y por indagación es un recurso fértil. ¿Sabría hacer una breve síntesis de ambos?

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

1. Apartados 2.2. y 2.3
2. Apartado 2.3
3. Apartado 2.3
4. Apartado 2.4
5. Apartado 2.5
6. Apartados 3. al 3.5
7. Apartados 3. y 3.2
8. Apartados 3. y 3.2

MATERIALES COMPLEMENTARIOS

Decreto 126/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, <http://www.gobcan.es/boc/2007/112/boc-2007-112-002.pdf> [Disponible en <http://www.gobcan.es/boc/2007/112/boc-2007-112-002.pdf>]

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE número 106 de 4/5/2006, páginas 17158 a 17207 [Disponible en http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899].

Decreto 126/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias <http://www.gobcan.es/boc/2007/112/boc-2007-112-002.pdf> [Disponible en <http://www.gobcan.es/boc/2007/112/boc-2007-112-002.pdf>]

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria [Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>]

GLOSARIO²⁹

Conocimiento del Medio: se refiere al Área del Medio Natural, Social y Cultural que aparece en el currículo de la LOE para la Educación Primaria (Art. 18.2).

Diversidad (atención a la): principio educativo que se refiere a la preocupación global y a las acciones específicas que pretenden dar respuesta adaptada a las diferentes capacidades, necesidades, estilos cognitivos e intereses que muestran los alumnos. La respuesta a la diversidad puede darse a través de medidas de diferente naturaleza y generalidad. Los propios proyectos curriculares de los centros con su secuenciación curricular característica conllevan una respuesta a la diversidad. Otras respuestas son las actividades de apoyo y desarrollo en la programación de aula, la optatividad, la acción tutorial y orientadora, las adaptaciones curriculares, las diversificaciones curriculares, etc. El principio de atención a la diversidad debe ser compatible con el de comprensividad.

Investigar en la Didáctica de las Ciencias Sociales: proceso mediante el cual se ejecutan actividades intelectuales y experimentales sobre las cuestiones y los problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología y objetivos en la búsqueda del conocimiento, descripción y comprensión del hecho social como problema y su transposición didáctica.

Investigación-acción: su objetivo se orienta a la búsqueda de soluciones (no explicaciones) a los problemas propios del aula.

Materia curricular: unidad de organización curricular que se corresponde con la estructuración, para la enseñanza, de un ámbito disciplinar específico, del que forman parte los conceptos, principios, procedimientos, métodos de investigación, etc., que le son propios.

Materiales curriculares: instrumentos y medios elaborados con una intención original y principalmente didáctica, que se orientan a la planificación y desarrollo del currículo. Los materiales curriculares pueden estar dirigidos al profesorado o a los alumnos, e incluyen: propuestas para la elaboración de proyectos curriculares, propuestas relativas a la enseñanza de determinadas materias o áreas, materiales para el desarrollo de unidades didácticas, libros de texto, medios audiovisuales e informáticos de carácter didáctico, etc.

Nivel de concreción curricular: de acuerdo con el marco curricular actualmente establecido, designa cada uno de los momentos o etapas en los que se diseña y/o desarrolla el currículo. Éste queda articulado y definido en tres niveles de concreción, que implican fases sucesivas y progresivamente más concretas de elaboración y aplicación: Diseño Curricular Prescriptivo, Proyectos Curriculares y Programaciones de aula.

Objetivos didácticos: expresión de los objetivos educativos que orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje en el nivel correspondiente a las programaciones de aula. Se expresan como formulaciones concretas de las capacidades presentes en los objetivos generales, de

29 Textos extraídos de los diccionarios María Moliner, Joan Coromines, DRAE y *Glosario de términos educativos de uso más frecuente* de A. Escamilla y Á. Blanco (<http://www.profes.net/varios/glosario/principal.htm>)

modo que permiten la selección de contenidos, actividades, recursos, etc. de las unidades didácticas, y constituyen el referente inmediato para la evaluación de los procesos y resultados de aprendizaje de los alumnos.

Objetivos generales de área: expresan la aportación concreta que, desde una área particular, se hará al desarrollo de las capacidades expresadas en los objetivos generales de la etapa. Como éstos, se definen en términos de capacidades, si bien incorporan una referencia explícita a los contenidos que integran el área. El trabajo conjunto desde las distintas áreas, orientado por tales objetivos, hará posible el desarrollo de las capacidades generales por parte de los alumnos.

Objetivos generales de etapa: expresan el conjunto de capacidades cognitivas, psicomotrices, afectivo-sociales, etc., que se espera hayan desarrollado los alumnos al término de una etapa educativa determinada, como resultado de los procesos de enseñanza-aprendizaje planificados de modo sistemático por parte de la institución educativa. Posteriormente aparecen concretados en los objetivos generales de cada una de las áreas.

Procedimientos: contenido del currículo referido a una serie ordenada de acciones que se orienta al logro de un fin o meta determinado. Se puede distinguir, en función de la naturaleza de las acciones que implican, entre procedimientos de componente motriz y de componente cognitivo. A su vez, los procedimientos pueden presentar distinto grado de generalidad, en función del número de acciones implicadas en su ejecución, de la estabilidad con la que tales acciones deban ser realizadas y del tipo de meta al que se orientan. Este tipo de contenido básicamente engloba a las denominadas *destrezas, técnicas y estrategias*.

Programación: es el proceso mediante el cual se tienen en cuenta tres aspectos fundamentales: el primero es el punto de partida constituido por el docente y sus conocimientos, junto con las capacidades pedagógicas. El segundo es el medio de transmisión consistente en la elaboración de la programación en sí misma, teniendo en cuenta tanto la situación del alumnado, como los recursos materiales que dispone. Finalmente, el punto de partida o destinatario es el alumno, el cual debe recibir y experimentar un cambio a lo largo del desarrollo de la programación.

Programación de aula: planificación y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje referido a un grupo de alumnos específico para un ciclo o curso determinado. Constituye el tercer nivel de concreción curricular. Las programaciones de área y materia establecen los objetivos, contenidos, experiencias de enseñanza aprendizaje, criterios metodológicos de selección de materiales y recursos didácticos, y criterios e instrumentos para la evaluación. Se definen a partir del marco de referencia establecido en el Proyecto Curricular, y mediante la contextualización de sus orientaciones en función de las características particulares de los alumnos a los que se dirige la intervención educativa. En las programaciones se establece una secuencia ordenada y coherente de las unidades didácticas o unidades de programación que serán desarrolladas a lo largo de curso o ciclo de referencia.

Programación General Anual: documento que, para el período de un curso, planifica la actividad general del centro educativo. Incluye el horario general del centro y los criterios pedagógicos para su elaboración, el Proyecto Educativo y los Proyectos Curriculares de las etapas o las modificaciones correspondientes de los que ya se hayan elaborado, la programación

de las actividades complementarias y extraescolares para el curso escolar, y la memoria administrativa. Su elaboración corresponde al Equipo Directivo, si bien incluye documentos de planificación educativa cuya elaboración y aprobación es compartida por otros órganos de gobierno (p.e. Consejo Escolar, en el caso del Proyecto Educativo o Claustro en el caso de los Proyectos curriculares).

Proyecto curricular de centro: concepto que designa la unión integrada y coherente del conjunto de los Proyectos curriculares de etapa de un centro. No supone, pues, la configuración de un documento específico a partir de los Proyectos de Etapa. Si en el centro sólo existe una etapa se produce una coincidencia entre Proyecto curricular de etapa y de centro.

Proyecto educativo de centro: es el documento que recoge las decisiones asumidas por toda la comunidad escolar respecto a los aspectos educativos básicos y a los principios generales conforme a los cuales se orientará la organización y gestión del centro. Elementos propios del Proyecto Educativo son:

- Las señas de identidad, o principios y opciones educativas básicas que se adoptan para el desarrollo de las actuaciones promovidas en el centro.
- Las finalidades en que se concretan tales principios y opciones (objetivos del centro) y la revisión a la luz de tales finalidades, de los objetivos generales del currículo de las etapas que se imparten en el centro.
- La definición de los mecanismos de colaboración con padres de alumnos y con otras instituciones, así como la estructura organizativa y de gestión del centro. La formalización de este último aspecto quedará detallada en el Reglamento de Régimen Interior.

La propuesta de *Proyecto educativo de centro* es elaborado por el equipo directivo de acuerdo con los criterios establecidos por el Consejo Escolar y las propuestas realizadas por el Claustro. Su aprobación y evaluación corresponde al Consejo Escolar.

Proyecto curricular de etapa: es el documento que materializa el proceso de toma de decisiones por el cual el profesorado de una etapa establece, a partir del análisis del contexto de su centro, acuerdos acerca de las estrategias de intervención didáctica que va a utilizar, con el fin de asegurar la coherencia de su práctica docente. En el Proyecto curricular de etapa se concretan y contextualizan las prescripciones de la Administración, teniendo en cuenta las peculiaridades de cada centro. Supone el segundo nivel de concreción del currículo y sus elementos básicos son: los objetivos generales de etapa, la secuencia de objetivos y contenidos que se trabajarán en cada ciclo, las decisiones metodológicas (principios, agrupamientos, tiempos, espacios, materiales), las estrategias y procedimientos de evaluación y las medidas de atención a la diversidad. El Proyecto curricular de etapa es aprobado por el Claustro de profesores.

Recurso didáctico: genéricamente se puede definir como cualquier medio o ayuda que facilite los procesos de enseñanza-aprendizaje, y por lo tanto, el acceso a la información, la adquisición de habilidades, destrezas, y estrategias, y la formación de actitudes y valores. Puede distinguirse entre *recursos metodológicos* (técnicas, agrupamientos, uso del espacio y el tiempo, etc.), *recursos ambientales* (p. e. vinculación de contenidos al entorno próximo) y recursos materiales. Estos últimos comprenderían tanto los materiales estrictamente curriculares, como

cualquier otro medio útil no creado necesariamente para el ámbito docente (p. e. materiales no convencionales, tomados de la vida cotidiana, contruidos por el propio alumno, etc.).

Técnica: modalidad de recurso didáctico de carácter metodológico, que, próximo a la actividad, ordena la actuación de enseñanza y aprendizaje. Concreta los principios de intervención educativa y las estrategias expositivas y de indagación. Entre ellas podemos distinguir *técnicas para la determinación de ideas previas* (cuestionarios, mapas cognitivos, representaciones plásticas, etc.) y *técnicas para la adquisición de nuevos contenidos* (exposición oral, debate y coloquio, análisis de textos, mapas conceptuales).

Unidad didáctica: es el tercer nivel de desarrollo del currículo (Programación de aula), cada uno de los elementos que ordenan, desde planteamientos de aprendizaje significativo, la planificación a corto plazo del proceso de enseñanza-aprendizaje. La unidad didáctica, a partir de un Proyecto Curricular específico determina objetivos didácticos, criterios de evaluación, contenidos, recursos y actividades de enseñanza-aprendizaje.

Valor: fundamento esencial de las creencias y las conductas con relación al cual los sujetos se sienten comprometidos. Es más estable que la actitud.