

## Geografía, sociedad y vida cotidiana\*

John Fien\*\*

*Résumé / Abstract / Resumen / Resum*

---

Cet article envisage les approches radicales en géographie et en théorie de l'enseignement de la géographie en présentant des principes rationnels pour la construction de la géographie scolaire en tant qu'un instrument de critique sociale qui aide les étudiants à vivre leurs vies quotidiennes d'une façon heureuse et pleine. Cela implique trouver des réponses à un certain nombre de questions et problèmes géographiques qui apparaissent dans notre vie quand nous assumons les différents rôles d'enseignants, êtres sociaux, usagers des loisirs, producteurs, consommateurs et citoyens.

\* \* \*

This paper seeks to illuminate the geographical and educational foundations on geography teaching by providing a rationale for constructing school geography as a socially critical medium for helping students have happy and fulfilling experiences in their daily lives. This involves finding answers to a number of geographical questions and problems as we pursue our various life roles as learners, social beings, recreators, producers, consumers and citizens.

\* \* \*

Este artículo intenta clarificar los enfoques radicales en geografía y en la teoría de la educación y aporta el fundamento teórico para hacer de la geografía escolar un medio socialmente crítico que ayude a los alumnos a vivir sus vidas de una manera feliz y plena. Esto consiste, en parte, en ir encontrando respuesta a una serie de cuestiones y problemas de carácter

---

\* Traducción del original inglés realizado por M<sup>a</sup> Carmen Gonzalo.

\*\* Brisbane College of Advanced Education, Brisbane, Australia.

geográfico con que nos vamos enfrentando a medida que actuamos como receptores de información, entes sociales, usuarios de servicios de ocio, productores, consumidores y ciudadanos.

\* \* \*

Aquest article intenta aclarir els enfocaments radicals en geografia i en la teoria de l'educació aportant el fonament teòric que ha de fer de la geografia escolar un mitjà socialment crític que ajudi els alumnes a viure les seves vides d'una manera feliç i plena. Això consisteix, en part, a donar resposta a una sèrie de qüestions i problemes de caràcter geogràfic amb què ens anem trobant a mida que actuem com a receptors d'informació, ens socials, usuaris de serveis d'oci, productors, consumidors i ciutadans.

---

La geografía, como las demás disciplinas del conocimiento, carece de entidad material. El conocimiento humano y los compartimientos en que ha sido dividido, es precisamente eso, humano. Creamos, recreamos y utilizamos el conocimiento de acuerdo con nuestros propios objetivos. Por ello, el análisis de cómo la geografía se ha ido reconceptualizando a través de los años, refleja el diferente uso social del conocimiento sobre las relaciones entre el hombre y su medio ambiente.

En este sentido, las disciplinas escolares se asemejan a las académicas; así la geografía escolar ha pasado por una serie de etapas que reflejan las diferentes demandas de la sociedad en diferentes momentos. Los trabajos de Graves (1981) y Walford (1981) nos ayudan a entenderlo. Graves ha identificado tres etapas en la evolución de la geografía escolar. En la primera, se consideraba la geografía como fuente de información sobre gentes, lugares y productos de distintas áreas del mundo, y su estudio contribuía a una educación de tipo enciclopédico, según la cual los alumnos sólo son considerados personas cultas si tienen unos buenos conocimientos sobre la mayoría de las características de la vida sobre la Tierra (Graves, 1981). Walford (1981) considera este enfoque de la educación geográfica como reflejo de una ideología conservadora.

En la segunda etapa de la evolución de la geografía escolar, su enseñanza también se basa en la adquisición de información, pero implica además la sistematización de la información y la formulación de teorías sobre regiones y, más tarde, sistemas espaciales. Se da así mismo importancia, en esta etapa, a la adquisición de técnicas cartográficas y de trabajo de campo. Según Walford (1981), esta nueva geografía refleja la evolución hacia una ideología liberal en la educación, que pone

énfasis en la utilidad de la geografía para preparar a los alumnos para integrarse en estructuras sociales establecidas y equiparlos con las habilidades necesarias para encontrar un puesto de trabajo. La tercera etapa se corresponde con la emergencia de una ideología reconstruccionista en educación (Walford 1981). Ahora se pone más énfasis en los procesos que en los resultados, y los objetivos sitúan en segundo término los contenidos en beneficio del desarrollo de las claves del conocimiento, habilidades y valores adecuados para vivir en un mundo en cambio. En esta etapa la enseñanza de la geografía adopta enfoques humanísticos, del bienestar y radicales, y se considera la materia más como un medio para la educación que como un fin en sí misma.

Este artículo intenta clarificar la base geográfica y educacional de esta «tercera etapa» de la enseñanza de la geografía, y aporta el fundamento teórico para hacer de la geografía escolar un medio socialmente crítico que ayude a los alumnos a vivir sus vidas de una manera feliz y plena y a aprender a cooperar con otros en la construcción de «un mundo más justo y feliz» (Huckle, 1983a). La validez de la educación geográfica para proporcionar aquellos conocimientos, habilidades y valores necesarios en la vida cotidiana, resulta evidente si se consideran los diferentes aspectos en que nos puede ayudar.

Vivir de manera feliz y plena consiste, en parte, en ir encontrando respuesta a una serie de cuestiones y problemas de carácter geográfico con que nos vamos encontrando a medida que actuamos como receptores de información, entes sociales, usuarios de servicios de ocio, productores, consumidores y ciudadanos. La dimensión geográfica de todos estos roles se ilustra con abundantes ejemplos en el libro preparado por la Asociación Australiana de Profesores de Geografía, *Geography in Secondary Education* (1988, 3):

*Receptor*

*de información:* Cómo adquirir, evaluar e interpretar la información y cómo tomar decisiones racionales.

*Ente social:* Dónde alquilar o comprar una casa en relación con el trabajo y los hábitos del tiempo libre de la familia.

*Usuario de*

*servicios de ocio:* Cuándo y dónde pasar las vacaciones y cómo usar el tiempo libre en beneficio propio, de la comunidad y del medio ambiente.

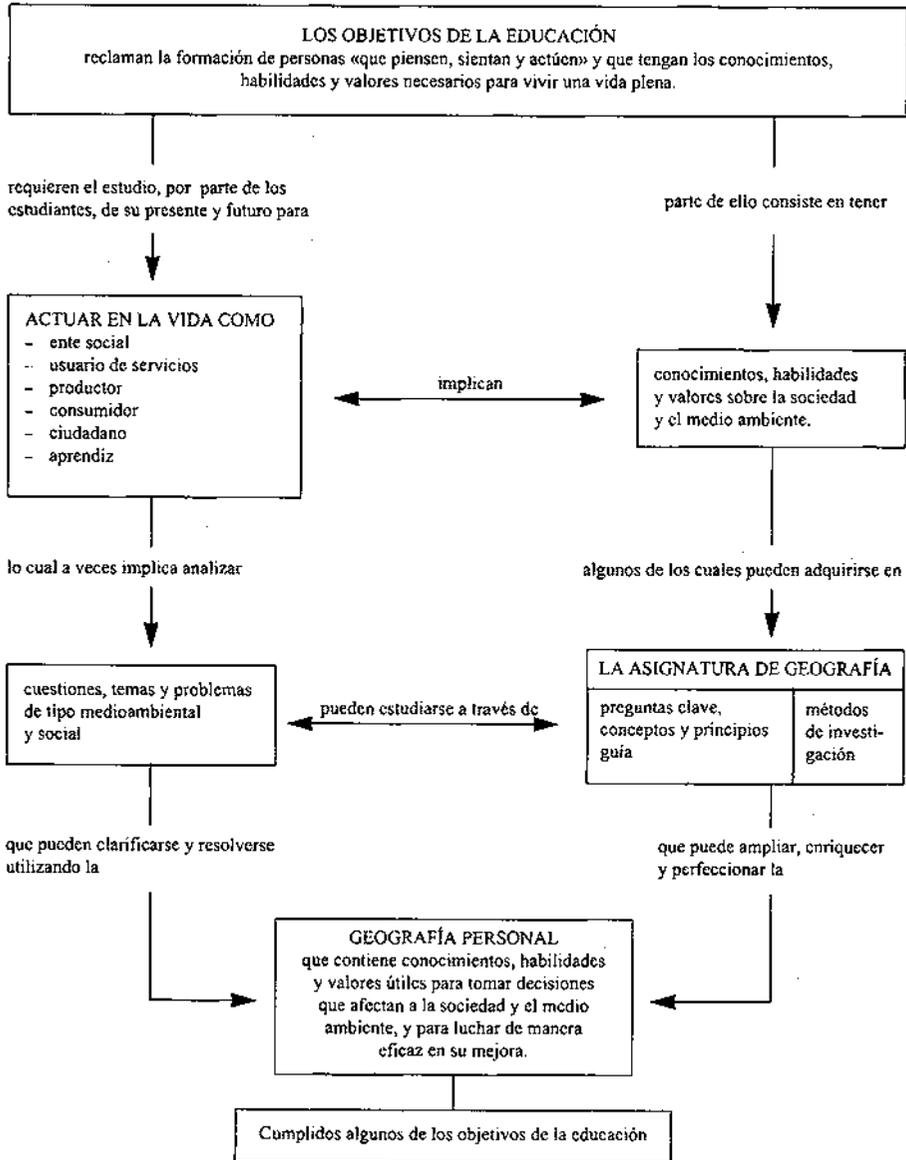
*Productor:* Dónde encontrar trabajo; consecuencias de las diferentes maneras de desplazarse al lugar de trabajo y los costes y beneficios de los controles sobre las industrias respecto a su impacto sobre el medio ambiente.

- Consumidor:* Dónde comprar; formas alternativas de transporte; consideración de la conveniencia o no de comprar productos que pudieran estar excesivamente empaquetados o que en su fabricación se hayan utilizado métodos social o ecológicamente injustos.
- Ciudadano:* Cómo analizar las implicaciones sociales y medioambientales de las decisiones políticas; cómo evaluar formas alternativas de acción social y cómo animar a otros a participar en la conservación del medio ambiente y en la lucha contra la injusticia social.

Cualquier decisión que tomemos respecto a cuestiones como estas estará basada en conocimientos, habilidades y valores de tipo geográfico que nos habrá ido proporcionando la experiencia y que podrían ser objeto de estudio en la asignatura de geografía. Tales conocimientos, valores y habilidades pueden considerarse como «la geografía personal» de cada uno (Fien, 1979). El objetivo de cualquier currículo de «geografía para la vida» debería ser el de perfeccionar las geografías personales de los alumnos. Tales *currícula*, que deberían incluir el trabajo en las diferentes escalas, local, regional y global, pueden ayudar a realizar mejor todas esas funciones, puesto que contribuyen a formar ciudadanos informados, reflexivos y comprometidos, es decir, lo que Brown (1971) denominaba personas que piensan, sienten y actúan. Es así como los alumnos conseguirán una mejor preparación para enfrentarse con los problemas sociales y medioambientales con que se irán encontrando en la vida cotidiana, lo cual significa que estarán más capacitados para vivir. Aunque no había desarrollado bien la idea todavía, es esto mismo lo que Pattison (1970) quería decir cuando reclamaba para la geografía unos contenidos que favorecieran la realización personal y cuyo objetivo fuera ayudar a «ser» tanto o más que a «saber» o «hacer». La Figura 1 representa en forma de diagrama estas ideas sobre el papel de la geografía en la educación.

Empecé a reflexionar sobre todo esto hace ya unos diez años, aunque aún no tenía los conceptos «vida cotidiana» o «geografía» tan claramente definidos como ahora. Consideraba entonces la geografía como una ciencia espacial relevante para la experiencia humana. Creía que su interés por el espacio y las relaciones espaciales tenía raíces existenciales y surgía de la necesidad de toda persona de comprender el contexto social y ambiental en el que ha de vivir y actuar (Fien, 1979, 1983). Veía entonces que resolver los pequeños problemas de cada día exigía percepciones realistas y registros cognitivos de las relaciones espaciales entre el hombre y su medio ambiente, y que sin tales orientaciones espaciales sería imposible desempeñar muchas de las funciones que exige la vida. Coincidió con Merleau-Ponty (1962) en que la conciencia espacial es un aspecto necesario de la existencia humana o,

Figura 1. El papel de la geografía en la educación (Fien, Cox y Fossey, 1989)



con sus mismas palabras, «decimos que el espacio es existencial; con igual propiedad podríamos decir que la existencia es espacial».

Estas reflexiones sobre la naturaleza de la geografía y su relación con «la vida cotidiana» y la «educación» me llevaron a prestar una mayor atención al papel de las imágenes mentales (o mapas mentales) en la geografía personal de cada uno. Las publicaciones de los años setenta sobre geografía humanística y del comportamiento, sobre todo *Topofilia* (Tuan, 1974), *Place and Placelessness* (Relph, 1976), *Maps in Minds* (Downs y Stea, 1977) y *Geography of the Lifeworld* (Seanon, 1980), me ayudaron a comprender de qué modo las geografías personales se utilizan de manera pragmática, para situarnos en nuestro medio ambiente, y de manera cualitativa, para opinar sobre la localización y las características de la actividad humana en el medio (Fien, 1983). Por todo ello fue estimulante para mí, como educador, ver publicados trabajos como *Mental Maps: Resources for Teaching and Learning* (Stoltman, 1980), con sus muchas ideas sobre cómo ayudar a los estudiantes a descubrir y perfeccionar sus geografías personales para mejor realizar las tareas geográficas de la vida diaria, y *Listening to the Learner* (Fink, 1977) y *A Person centred Approach to Geography* (Romey y Elberty, 1980), con sus útiles consejos sobre cómo aplicar a la enseñanza de la geografía enfoques activos. Todo ello se fue reafirmando con nuevas investigaciones en el campo de la experiencia de niños y adolescentes sobre el espacio (Lynch, 1977; Hart, 1980) y sobre una serie de estrategias afectivas para clarificar e interpretar la experiencia medioambiental (Adams y Ward 1982; Barlett, 1989; Hall, 1989).

Hoy continúo creyendo en la importancia del desarrollo y perfeccionamiento de las geografías personales de los alumnos, pero sólo como una parte de la contribución de la geografía a dotarles de «conocimientos útiles para la vida cotidiana». A medida que me iba sintiendo a gusto con los programas de geografía humanística y del comportamiento que realizaba para los estudiantes, empecé a comprender que «geografía», «educación» y «vida cotidiana» eran algo más que ejercicios sobre mapas mentales, comprensión de paisajes y paseos sensoriales, por más importantes y divertidos que pudieran ser.

Empecé a interesarme por los trabajos de Gregory (1978) y Johnston (1983) sobre la naturaleza de la geografía, por los de Whitty y Young (1976), Apple (1979), Sharp (1987) y Giroux (1988) sobre la relación entre sociedad y educación y las implicaciones en la educación geográfica que Huckle (1983a, 1985), Cook (1983) y Gill (1983) vieron en estos trabajos. Como consecuencia, pensé que tenía que reconsiderar mi objetivo como enseñante de geografía, sobre todo en lo referente al nexo entre educación, sociedad y vida cotidiana.

## EVOLUCIÓN DEL PENSAMIENTO GEOGRÁFICO

El primero de los aspectos que me interesó fue el referente a la naturaleza de la geografía. En su importante artículo «The new Geography, and After?», Wolforth (1976) trazaba un paralelismo entre los cambios en la geografía y las diferencias en el talante generacional de los años sesenta y setenta. Con la ideología de la «aldea global» dominando los prósperos y optimistas años sesenta, la geografía (o al menos la geografía americana) asumió una perspectiva global que ponía el énfasis en lo que de común tiene la experiencia humana y en una búsqueda positivista de leyes y teorías generales para explicar los modelos espaciales resultantes. Wolforth estableció un paralelismo entre el declive del internacionalismo durante la década de los setenta y el descubrimiento de que el concepto de aldea global y el positivismo habían ignorado las experiencias individuales del espacio. Esto suscitó un nuevo interés por la geografía del comportamiento y humanística. Otra reacción frente al positivismo en geografía condujo en aquel momento a lo que se ha dado en llamar «geografía comprometida». Aunque algunos geógrafos humanistas llegaron a reconocer la importancia de una geografía de este tipo para su trabajo, receleban de una posible influencia conservadora. Daniels (1985), por ejemplo, mantiene que las connotaciones de estabilidad, propiedad y pertenencia en el concepto de lugar (tan central en la geografía humanista), lo convierte en un concepto conservador que «puede quizá ayudarnos a entender, incluso a rechazar, cambios negativos, pero que (también) amenaza con oponerse al cambio por sí mismo». Como dice Buttimer (1981), los estudios académicos sobre el sentimiento de pertenencia a un lugar que experimentan los pobres podrían a veces indicar una aceptación tácita de las condiciones de pobreza que los caracterizan y de los procesos de injusticia social que las crean y mantienen.

Esta geografía comprometida ha seguido dos tendencias diferentes. Por una parte, la conocida como geografía del bienestar, que es una respuesta liberal a las desigualdades sociales. Intenta describir modelos de desigualdad de oportunidades y buscar la causa de las relaciones de poder que la originan, para predecir o planificar unos modelos mejores de bienestar (Bale, 1983). En muchos aspectos la geografía del bienestar puede considerarse como la reforma más importante de la última década en la educación geográfica y ha considerado la importancia de la geografía en la vida cotidiana al poner énfasis en la cartografía de las desigualdades urbanas, regionales y globales, en el estudio de temas relacionados con el desarrollo del tercer mundo y en la resolución de problemas de planificación local (véase Westaway, 1980; Bale, 1981, donde pueden encontrarse sugerencias para una enseñanza con un enfoque de este tipo).

La segunda tendencia es mucho más radical, puesto que considera que el enfoque anterior ofrece unas soluciones que sólo palián los problemas derivados de la injus-

ticia social y la destrucción ecológica (Wallace, 1975). Por ello el primer enfoque suele ser aceptado en la geografía escolar, incluso por aquellos a quienes preocupa la indoctrinación, puesto que no llega a cuestionar «la dinámica interna de los conflictos sociales, las relaciones causales entre contradicciones sociales (“problemas”) y estructura social o el significado del estado», en el mantenimiento del *statu quo* (Lee, 1983, 1989). La radical reestructuración social y económica que haría falta para solucionar las divisiones norte-sur y este-oeste que perpetúan la injusticia social denunciada por los partidarios de este segundo enfoque (Johnston y Taylor, 1986), es mucho más problemática en términos educativos. A pesar de ello, la geografía radical tiene importantes implicaciones en la educación para la vida, sobre todo porque entre sus objetivos figura el de mostrar estructuras sociales tales como el capitalismo, el patriarcado y el racismo institucional, que impiden a las personas ejercer el control de sus propias vidas. Conviene recordar que las estructuras sociales, a pesar de estar apoyadas por fuerzas poderosas, no son permanentes, y que en ellas es posible la elección entre alternativas y la lucha individual o colectiva para cambiarlas.

Esta es la dialéctica entre estructura social y actuación humana, concepto que Lee (1983) ha descrito como «de importancia capital para el futuro de la humanidad» y «la idea más importante que se habría de inculcar mediante la educación». Esta idea —continúa— es desde el punto de vista educativo:

[...] constructiva, crítica y responsable y hace que la gente tome conciencia de su capacidad para influir en el curso de su propio destino. Es, por tanto, vital que los maestros cuestionen en todo momento la naturaleza misma de la propia sociedad y de las ideas que genera. (Lee, 1983.)

## EVOLUCIÓN DEL PENSAMIENTO EDUCATIVO

Las investigaciones de los últimos años en el campo educativo apoyan la aplicación en la educación de las nuevas tendencias de la geografía radical. Pone en entredicho, en concreto, tanto el enfoque conservador de aquella educación, que intenta que las personas se adapten a unas ocupaciones o niveles sociales determinados, como el enfoque liberal-progresista, que pretende de la mejora y desarrollo del individuo como medio para mejorar la sociedad. Ambos enfoques de la educación defienden implícita y explícitamente el papel de la escuela, más como agente de reproducción de las relaciones sociales que como preparación de los alumnos para escoger el tipo de sociedad en que les gustaría vivir. (Para un desarrollo más amplio de esta teoría, véase Apple, 1982; Giroux, 1988; Sharp, 1980.)

Para ayudar a los estudiantes a conseguir tales objetivos, especialmente a luchar contra cualquier injusticia e irracionalidad que perciban en el funcionamiento de la sociedad mundial actual, se han desarrollado enfoques de la educación socialmente críticos. Kemmis (1983) los describe como aquellos que rechazan el vocacionalismo e individualismo estrechos de miras y los sustituyen por otros que consideran a los individuos como miembros de una sociedad. Para Kemmis, proporcionar una cultura social que forme miembros de esa sociedad informados y comprometidos es un objetivo fundamental de la educación. Las implicaciones que tiene esta consideración en la organización de la escuela y el currículo son importantes:

La educación basada en la consideración del individuo como miembro de una sociedad establece el valor de la colaboración. Considera la escuela como una comunidad dentro de otra comunidad más amplia y por ello se interesa por temas como el modo en que las comunidades se forman, funcionan y decaen. Reconoce que el poder no deriva de un pretendido derecho a disponer de la vida de otros, ni de la capacidad y seguridad en sí mismos de los individuos, sino de la organización democrática y la lucha por la justicia y la racionalidad. Implica a alumnos y profesores en la toma de decisiones, y a la comunidad en la elaboración de los *curricula*; negocia las pautas de conducta en la enseñanza y en el aprendizaje y se compromete en una metodología de aprendizaje participativo y experimental de unos contenidos socialmente útiles. (Kemmis, 1983.)

Huckle (1983a, 1985) combina la tradición de la geografía radical y de la educación socialmente crítica para proporcionar un análisis crítico sobre los enfoques conservadores y liberales que predominan en la enseñanza de la geografía. Estos serían algunos de los rasgos característicos más frecuentes que evidencian el papel de la geografía como agente de reproducción de la sociedad, más que como medio de liberación:

– La geografía se considera como un conjunto de hechos no problemáticos que se han de memorizar.

– El éxito viene determinado, en gran medida, por la capacidad del estudiante para reproducir ideas, hábitos y actitudes que reproducen el *statu quo*.

– Se pone un énfasis excesivo en la descripción, más que en la explicación, y cuando ésta se da suele ser determinista y tiende a ignorar el papel de los problemas sociales, económicos y políticos, sobre todo el del capital y el del contexto histórico.

– Las habilidades para resolver cuestiones y tomar decisiones están orientadas a la resolución de los problemas que plantea la pluralidad de valores y propician una visión consensuada de la sociedad, ignorando el papel del conflicto y el uso de los diferentes tipos de poder en la resolución de aquellos problemas.

Como alternativa socialmente relevante a esos enfoques conservadores y liberales, Huckle (1985) defiende una geografía crítica y emancipadora que pueda ayudar a las personas a transformar su entorno físico y social, y destaca «cómo las sociedades se forman y transforman y cómo las relaciones hombre-medio van cambiando durante el proceso». Al igual que Donnelly (1980) y Fien (1984), es partidario de enseñar a los alumnos a reflexionar y a actuar para capacitarles para transformar las realidades con que se vayan encontrando: conflictos internacionales, derechos humanos, racismo, sexismo, pobreza, consumismo materialista, desempleo, cambio tecnológico y deterioro ambiental. Este, dice Huckle, debe ser el enfoque del contenido del currículo. (Véase Fien y Gerber, 1988, donde hay ejemplos de actividades relacionadas con estos temas.)

Slater (1982) afirmó que un enfoque de este tipo implica la redefinición de lo que normalmente se considera como la base de la educación: saber leer, escribir, y las cuatro reglas aritméticas. Según ella, enseñar a leer, por ejemplo, ha de interpretarse en un sentido más amplio que la mera comprensión de un texto. Saber leer, en el sentido geográfico más completo, implica entender una serie de opciones y preferencias con el fin de «leer, analizar, clasificar e interpretar los valores, intereses y puntos de vista propios y ajenos». Del mismo modo, una consideración más amplia de lo que significa saber escribir o conocer los números, intentaría «adiestrar en la habilidad para hacer preguntas, interpretar hipótesis, detectar las limitaciones de lo expresado mediante palabras, número o diagramas (y), para ir más allá de la información dada». Un enfoque de este tipo desarrolla una cultura política que es necesaria si se pretende que la educación prepare a los estudiantes para ejercer el control de su propia vida y de su medio ambiente, más que para convertirse en agentes pasivos del *statu quo*. Tal educación política requiere algo más que el conocimiento de cómo funciona la sociedad, de cómo interaccionan los hombres y su medio ambiente o de cómo se distribuyen y utilizan los recursos del medio. Requiere una introducción a la condición de ciudadano, pero no en el sentido de política cívica e institucional, sino más bien como el estudio de temas de interés político, el análisis de las formas en que se ejerce el poder y la influencia y el desarrollo de criterios para la elección de opciones políticas adecuadas (DES, 1977).

## MANIFIESTO PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN LOS NOVENTA

El Programa para una Educación Política en el Reino Unido (Porter, 1984) sirvió de modelo a algunos profesores de geografía que lo han utilizado para fomentar

conocimientos, habilidades y valores a través del desarrollo de una cultura política. McElroy (1988) nos ha proporcionado ejemplos sobre cómo puede utilizarse la geografía para conseguir tales objetivos mediante el análisis de temas locales, conflictos medioambientales, decisiones de política urbana, temas relacionados con la equidad y con el destino de las inversiones públicas. También nos describe tres trabajos realizados por alumnos suyos sobre los siguientes temas: Impacto de los límites administrativos sobre la conservación de una carretera y un puente en el medio inmediato; lucha contra la clausura de los puestos callejeros de venta de frutas y verduras, y desarrollo de un plan local de actividades lúdicas. Huckle (1988) aportó un importante ejemplo de cómo fomentar actitudes de ciudadanía mediante el estudio de un tema medioambiental de alcance nacional; ejemplo que puede servir de modelo para aquellos maestros que quieran realizar unidades curriculares similares.

A pesar de que este programa de educación política ha recibido numerosas críticas por su insistencia en la toma de decisiones por consenso, ignorando la verdadera forma en que se decide en nuestra sociedad (Gilbert, 1989), y por la separación entre poder personal y público (Williamson-Fien, 1987), proporciona un modelo para la adquisición de algunas habilidades que son necesarias para vivir. En el contexto de una definición amplia de ciudadanía práctica, Remy ha enumerado habilidades como las siguientes:

1. Adquirir, analizar, evaluar y utilizar información.
2. Examinar las implicaciones personales en una situación, asunto, decisión o políticas determinadas.
3. Tomar decisiones tras una adecuada información y reflexión que valore equilibradamente el interés personal y la responsabilidad social.
4. Tener en cuenta criterios de justicia, ética, moralidad o utilidad, a la hora de juzgar a personas, acontecimientos, temas, decisiones y políticas.
5. Reconocer los intereses personales en cualquier situación, problema, decisión o política, y desarrollar estrategias efectivas para estimularlos.
6. Comunicar las propias ideas de maneras diferentes y eficaces de modo que influyamos en el cambio.
7. Cooperar y colaborar con grupos y organizaciones para la consecución de objetivos comunes.

Tales habilidades, útiles para la vida cotidiana, constituyen elementos esenciales de cualquier currículo de geografía que quiera cumplir con su misión de capacitar a las personas para controlar sus propias vidas.

¿Cuál sería el objetivo de la enseñanza de la geografía si nuestra meta educativa viniera determinada por tales implicaciones sociales? En el Anexo figura un listado de veinte objetivos al que pomposamente he denominado «Manifiesto para la ense-

fianza de la geografía en los años noventa». Estos veinte objetivos, que están agrupados bajo los epígrafes de: contenidos, actitudes y técnicas para la acción, representan un enfoque socialmente crítico de la enseñanza de la geografía.

Las áreas temáticas abarcan la geografía física, social y económica, e incluyen conocimientos sobre la sociedad y cultura propias, otras culturas y sociedades, medio ambiente, desarrollo y justicia, paz y conflicto y futuros alternativos. Sin embargo, el conocimiento es inerte si no se aplica, y por lo tanto los detalles y ejemplos en cada una de las áreas están organizados alrededor de los tres procesos cognitivos: descripción, explicación, evaluación.

Estos objetivos respecto a los contenidos, u objetivos cognitivos, se complementan con ocho objetivos operativos, tres de los cuales se basan en valores de procedimiento (curiosidad, amplitud de miras y actitud de crítica frente a la información) y los cinco restantes en valores sustantivos (ética medioambiental, respeto por otras culturas, capacidad de globalización, respeto por la justicia y la equidad y compromiso de fidelidad con las propias creencias). Los alumnos sólo podrán conseguir estos objetivos si adquieren una serie de técnicas de actuación. El Manifiesto propone seis para cursos de geografía, que incluyen la capacidad de obtener, analizar y presentar la información, la facilidad para comprender a los demás y para relacionarse y trabajar en colaboración, y la suficiente cultura política para poder influir en decisiones de tipo social y medioambiental.

Los objetivos, en general, tienen una doble utilidad: conducen a las metas deseadas y sirven de referencia para evaluar una actuación. Los objetivos expresados en el Anexo, por tanto, además de constituir un manifiesto para la acción, pueden ayudarnos a evaluar en qué medida nuestra enseñanza de la geografía ha pasado de la segunda a la tercera etapa. Tal evaluación puede servirnos para analizar si estamos sirviendo a fines utilitaristas o si hemos dado el salto hacia un enfoque reconstructorista o socialmente crítico. Y, como Huckle se preguntaba, ¿no es en eso en lo que debe consistir la geografía escolar? (Huckle, 1983a).

## ANEXO

# Manifiesto para la enseñanza de la geografía

### CONTENIDOS

#### 1. Conocimientos sobre la cultura y la sociedad propias

a) *Describir*. Los alumnos deben ser capaces de describir la sociedad y la cultura a la que pertenecen y de situarla en un contexto global.

b) *Explicar*. Los alumnos deben poder explicar cómo funciona su sociedad y por qué es parecida a unas y diferente de otras.

c) *Evaluar*. Los alumnos deben poder realizar juicios sobre lo que es valioso o lo que es perjudicial en su propia sociedad y cultura, tanto desde su punto de vista como desde el punto de vista de otros.

#### 2. Conocimientos sobre otras sociedades y otras culturas

a) *Describir*. Los alumnos deben ser capaces de describir las principales características de determinadas sociedades y culturas diferentes de la suya propia, incluyendo las culturas minoritarias dentro de su propia sociedad.

b) *Explicar*. Los alumnos deben poder explicar las bases de determinadas sociedades y culturas y la percepción que sus miembros tienen de sí mismos y del mundo.

c) *Evaluar*. Los alumnos deben ser capaces de enjuiciar otras sociedades y culturas.

#### 3. Conocimientos sobre el medio ambiente

a) *Describir*. Los alumnos deben poder describir los rasgos geográficos y ecológicos básicos de la Tierra.

b) *Explicar*. Los alumnos deben poder explicar diferentes puntos de vista sobre las causas de los problemas medioambientales y sobre las medidas a tomar para conseguir el equilibrio ecológico.

c) *Evaluar*. Los alumnos deben poder opinar sobre enfoques alternativos para resolver los problemas medioambientales y tomar decisiones sobre estilos de vida ecológicamente sostenibles.

#### 4. Conocimientos sobre desarrollo y justicia

a) *Describir*. Los alumnos deben ser capaces de describir las principales desigualdades mundiales de riqueza y poder, tanto entre y dentro de otros países como en el suyo propio.

b) *Explicar*. Los alumnos deben poder explicar las causas de las desigualdades y el impacto que tienen sobre la vida de todas las personas.

c) *Evaluar*. Los alumnos deben poder emitir juicios sobre diferentes maneras de reducir las desigualdades mundiales de riqueza y poder y planificar estrategias, que les impliquen a ellos, para colaborar en la consecución de una sociedad mundial más justa.

### **5. Conocimientos sobre la paz y el conflicto**

a) *Describir*. Los alumnos deben poder describir las principales características de conflictos interculturales e internacionales recientes y actuales.

b) *Explicar*. Los alumnos deben poder explicar diferentes puntos de vista sobre las causas y las soluciones de los conflictos.

c) *Evaluar*. Los alumnos deben poder opinar sobre cómo deberían evitarse o resolverse los conflictos.

### **6. Conocimientos sobre futuros alternativos**

a) *Describir*. Los alumnos deberían poder describir visiones alternativas del futuro y distinguir entre futuros posibles, probables y preferibles.

b) *Explicar*. Los alumnos deberían poder explicar el papel de los valores culturales y económicos en la concepción de visiones alternativas del futuro.

c) *Evaluar*. Los alumnos deben poder opinar sobre qué futuro prefieren y sobre la forma de conseguirlo.

## **ACTITUDES**

### **7. Curiosidad**

Los alumnos deberían estar interesados por saber más sobre el medio ambiente y sobre temas relacionados con la vida en una sociedad multicultural y en un mundo interdependiente.

### **8. Liberalidad**

Los alumnos deberían ser conscientes de sus propios prejuicios y estar dispuestos a cambiar sus ideas y criterios a medida que adquieren una mayor información.

### **9. Actitud crítica frente a la información**

Los alumnos deberían adoptar una actitud constructivamente crítica frente a cualquier fuente de información y frente a los *mass media* en particular.

### **10. Ética medioambiental**

Los alumnos deberían ser conscientes de que los recursos son finitos y estar dispuestos a adoptar costumbres compatibles con el mantenimiento ecológico.

### **11. Consideración de otras culturas**

Los alumnos deberían valorar la vida y el medio ambiente de la gente de otras culturas y tratar de encontrar aspectos que puedan aplicar a su propia vida.

### **12. Perspectiva global**

Los alumnos deberían estar dispuestos a situar sus propias acciones y los acontecimientos y tendencias de su área en un contexto global, además del local o nacional.

### **13. Justicia y equidad**

Los alumnos deberían valorar los principios y procesos «democráticos» a escala local, nacional e internacional.

### **14. Implicación personal**

Los alumnos deberían estar dispuestos a pensar «global» y a actuar «local» para contribuir a la construcción de un mundo mejor.

## **TÉCNICAS PARA LA ACCIÓN**

### **15. Información**

Los alumnos deberían ser capaces de seleccionar y archivar información sobre temas mundiales de publicaciones de diferente tipo y de material audiovisual, y deberían poder entrevistar a personas especialistas en los diferentes temas.

### **16. Juicio crítico**

Los alumnos deberían poder criticar las fuentes de información por sus aseveraciones no fundamentadas, prejuicios y opiniones sesgadas, mediante la aplicación de las reglas del pensamiento lógico a las técnicas de análisis, síntesis, aplicación y evaluación.

### **17. Expresión**

Los alumnos deberían poder exponer y explicar sus ideas de diferentes maneras: por escrito, de palabra, en discusiones y conversaciones, y mediante alguna forma de expresión artística.

## 18. Empatía

Los alumnos deberían poder imaginar los sentimientos y puntos de vista de otras personas, especialmente de personas en situaciones y culturas diferentes de la suya.

## 19. Sociabilidad

Los alumnos deberían poder expresar sus puntos de vista y sentimientos de manera clara y prudente en la relación con sus compañeros, con sus superiores y con miembros de grupos culturales diferentes al suyo.

## 20. Aptitudes políticas

Los alumnos deberían poder utilizar su cultura política para influir en las decisiones a nivel local, nacional e internacional.

## BIBLIOGRAFÍA

- ADAMS, P. y WARD, C. (1982), *Art and the Built Environment*, Longman, Londres.
- APPLE, M. (1979), *Ideology and the Curriculum*, Routledge and Kegan Paul, Londres.
- (ed.) (1982), *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State*, Routledge and Kegan Paul, Londres.
- AGTA (1988), «Geography in secondary education», *Geographical Education*, 5(4).
- BALE, J. (1983), «Welfare geography», en J. HUCKLE (ed.), *Geographical Education: Reflection and Action*, Oxford University Press, Oxford, 64-73.
- BARTLETT, V.L. (1989), «Look into my mind: Qualitative inquiry in teaching geography», en J. FIEN, R. GERBER y P. WILSON (eds.), *The Geography Teacher's Guide to the Classroom*, 2nd ed., The Macmillan Company of Australia, Melbourne, 141-152.
- BROWN, G. (1971), *Human Teaching for Human Learning: An Introduction to Confluent Education*, Viking Press, Nova York.
- BUTTIMER, A. (1981), «Home, reach and the sense of place», en A. BUTTIMER y D. SEAMON (eds.), *The Human Experience of Space and Place*, Croom Helm, Londres, 166-187.
- DANIELS, S. (1985), «Arguments for a humanistic geography», en R.J. JOHNSTON (ed.), *The Future of Geography*, Methuen, Londres, 143-158.
- DES (1977), *Curriculum*, 11-16, HMSO, Londres.
- DONNELLY, P. (1980), «Ways of learning geography as social education for youth, Years 9-12», *Focus on the Teaching of Geography*, Proceedings of the 7th National Conference, Adelaide, AGTA, 25-58.
- DOWNES, R. y STEA, D. (1977), *Maps in Minds: Reflections on Cognitive Mapping*, Harper and Row, Nova York.
- FIEN, J. (1979), «Towards a humanistic perspective in geographical education», *Geographical Education*, 3(3), 407-422.
- (1983), «Humanistic geography», en J. HUCKLE (ed.), *Geographical Education: Reflection and Action*, Oxford University Press, Oxford, 43-55.

- (1984), «Teaching geography for change in world society», *Geographical Education*, 4(4), 185-201.
- FIEN, J., COX, B. y FOSSEY, W. (1989), «Geography: a medium for education», en J. FIEN, R. GERBER y P. WILSON (eds.), *The Geography Teacher's Guide to the Classroom*, 2nd ed., The Macmillan Company of Australia, Melbourne, 1-9.
- FIEN, J. y GERBER, R. (eds.) (1988), *Teaching Geography for a Better World*, 2nd ed., Oliver and Boyd, Edimburg.
- FINK, L.D. (1977), *Listening to the Learner*, University of Chicago, Department of Geography, Research Paper, 184.
- FISHER, S. y HICKS, D. (1985), *World Studies*, 8-13, Oliver and Boyd, Edimburg.
- GILBERT, R. (1989), «Teaching for social and political literacy through geography», en J. FIEN, R. GERBER y P. WILSON (eds.), *The Geography Teacher's Guide to the Classroom*, 2nd ed., The Macmillan Company of Australia, Melbourne, 131-140.
- GILL, D. (1983), *Assessment in a Multicultural Society: Geography*, Campaign for Racial Equality, Londres.
- GIROUX, H. (1988), *Teachers as Intellectuals*, Bergin and Garvey, Mass.
- GRAVES, N.J. (1981), «International aspects of geographical education», *Journal of Geography*, 80 (3), 84-86.
- GREGORY, D. (1978), *Ideology, Science and Human Geography*, Hutchinson, Londres.
- GREIG, S., PIKE, G. y SELBY, D. (1987), *Earthrights: Education as if the Planet Really Mattered*, Kogan Page and World Wildlife Fund, Londres.
- HALL, R. (1989), «Developing sensory awareness and aesthetic appreciation of the environment», en J. FIEN, R. GERBER y P. WILSON (eds.), *The Geography Teacher's Guide to the Classroom*, 2nd ed., The Macmillan Company of Australia, Melbourne, 153-168.
- HUCKLE, J. (1983a), «The politics of school geography», en J. HUCKLE (ed.), *Geographical Education Reflection and Action*, Oxford University Press, Oxford, 143-154.
- (ed.) (1983b), *Geographical Education: Reflection and Action*, Oxford University Press, Oxford.
- (1985), «Geography and schooling», en R.J. JOHNSTON (ed.), *The Future of Geography*, Methuen, Londres, 291-306.
- (1988), «The Daintree rainforest: Developing political literacy through an environmental issue», en J. FIEN y R. GERBER (eds.), *Teaching Geography for a Better World*, 2nd ed., Oliver and Boyd, Edimburg, 45-60.
- JOHNSTON, R.J. (1983), *Philosophy and Human Geography*, Edward Arnold, Londres.
- JOHNSTON, R.J. y TAYLOR, P. (eds.) (1986), *A World in Crisis? Geographical Perspectives*, Basil Blackwell, Oxford.
- KEMMIS, S. (1983), «Getting our thinking straight: Three views of education», *Advise*, 37, 1-3.
- LEE, R. (1983), «Teaching geography: The dialectic of structure and agency», *Journal of Geography*, 82, 102-109.
- (1988), «Social relations and the geography of material life», en D. GREGORY y R. WALFORD (eds.), *Horizons in Human Geography*, Macmillan, Londres, 152-169.
- MCLEROY, B. (1988), «Learning geography: A route to political literacy», en J. FIEN y R. GERBER (eds.), *Teaching Geography for a Better World*, 2nd ed., Oliver and Boyd, Edimburg, 31-44.
- MERLEAU-PONTY, M. (1962), *The Phenomenology of Perception*, Humanities Press, Nova York.
- NAISH, M. (1980), «A medium for education», *Times Educational Supplement*, 18 Abril.
- PATTISON, W.D. (1970), «The educational purposes of geography», en D.G. KURFMAN (ed.), *Evaluation in Geographic Education*, National Council for Geographic Education and Fearon Publishers, Belmont, California, 17-26.

- PORTER, A. (1984), *Principles of Political Literacy: The Working Papers of the Programme for Political Literacy*, Universidad de Londres, Instituto de Educación.
- RELPH, E. (1976), *Place and Placelessness*, Pion, Londres.
- REMY, R.C., *Handbook of Basic Citizenship Competencies*, Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development.
- RICHARDSON, R. (1980), *Learning for Change in World Society*, 2nd ed., One World Trust, Londres.
- ROMEY, W. y ELBERTY, W. (1980), «A person-centred approach to geography», *Journal of Geography in Higher Education*, 4(1), 61-71.
- SEAMON, D. (1980), *A Geography of the Lifeworld*, Croom Helm, Londres.
- SEARLE, C. (1975), *Classrooms of Resistance*, Writers and Readers, Londres.
- SHARP, R. (1980), *Knowledge, Ideology and the Politics of Schooling: Towards a Marxist Analysis of Schooling*, Routledge and Keagan Paul, Londres.
- SLATER, F. (1982), «Literacy, numeracy and graphicacy in geographical education», en N. GRAVES *et al.*, *Geography in Education Now. Bedford Way Papers*, 13, Universidad de Londres, Instituto de Educación.
- STOLTSMAN, J. (1980), *Mental Maps: Resources for Teaching and Learning, Teaching Geography Occasional Papers*, 32, Geographical Association, Sheffield.
- TUAN, Yi-Fu (1974), *Topophilia: A Study of Environmental Perception, Attitudes and Values*, Prentice Halls Inc., Englewood Cliffs.
- WALFORD, R. (1981), «Language, ideologies and geography teaching», en R. WALFORD (ed.), *Signposts for Geography Teaching*, Longman, Londres, 215-222.
- WALLACE, I. (1975), «Towards a humanised conception of economic geography», en D. LEY y M. SAMUELS (eds.), *Humanistic Geography*, Croom Helm, Londres.
- WESTAWAY, J. (1980), «Measuring development», *Teaching Geography*, 5(4), 165-167.
- WHITTY, G. y YOUNG, M. (eds.) (1976), *Explorations in the Politics of Schools Knowledge*, Nafferton, Londres.
- WILLIAMSON-FIEN, J. (1987), «Women, politics and political education», en L. LEWIS, *Political Education in Australia*, SEAA Monograph, 3.
- WOLFORTH, J. (1976), «The new geography-and after?», *Geography*, 61 (3), 143-149.