



**PROBLEMAS DEL MUNDO Y EDUCACIÓN ESCOLAR:  
un desafío para la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales**

*Francisco F. García Pérez<sup>1</sup>*  
ffgarcia@us.es

**Resumen**

La situación de nuestro mundo, con los graves problemas que le afectan, exige que los ciudadanos tengan una formación que les prepare para afrontarlos. Pero la actual educación escolar no prepara a los alumnos para ser ciudadanos de nuestra sociedad, sino que responde a modelos tradicionales que se mantienen vigentes desde hace mucho tiempo. La Geografía tiene unas potencialidades educativas que podrían contribuir a dar respuestas a este desafío que tiene hoy la educación. En ese sentido, una alternativa deseable, respaldada por la innovación y por la investigación educativa, es la organización del currículum en torno al tratamiento de problemas sociales relevantes, fomentando la participación ciudadana y el compromiso social. Los profesores, inmersos en una cultura profesional tradicional, suelen tener dificultades para asumir estos nuevos planteamientos educativos, pero es necesario un nuevo enfoque de la profesión docente, teniendo como meta la educación de los ciudadanos del siglo XXI.

**Palabras clave**

Problemas del mundo. Educación escolar. Enseñanza de la Geografía. Currículum integrado. Educación para la ciudadanía.

**PROBLEMAS DO MUNDO E EDUCAÇÃO ESCOLAR:  
um desafio para a geografia e às ciências sociais**

**Resumo**

A situação do mundo atual, com os graves problemas que nos afeta, exige que os cidadãos tenham uma formação capaz de enfrentá-la. Porém, a educação escolar não prepara os alunos para serem cidadãos de nossa sociedade em decorrência dos modelos tradicionais que se mantêm vigentes há muito tempo. A Geografia possui potencialidades educativas que poderiam contribuir dando resposta aos desafios educação atual. Nesse sentido, uma alternativa desejável, baseada na inovação e na pesquisa educacional, seria a organização do currículo voltado aos problemas sociais relevantes, fomentando a participação do cidadão e do seu compromisso social. Os professores, imersos numa cultura profissional tradicional, normalmente têm dificuldades para assumir novas abordagens educativas, sendo necessário um novo enfoque para a profissão docente, tendo como meta a educação dos cidadãos do século XXI.

**Palavras-chave**

Problemas do mundo. Educação escolar. Ensino de Geografia. Currículo integrado. Educação para cidadania.

---

<sup>1</sup> Doctor en Pedagogía en la Universidad de Sevilla; Professor de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Sevilla, España; Calle Pirotecnia, s/n Sevilla (España); CP 41013

## **WORLD PROBLEMS AND SCHOOL EDUCATION: Challenge for Geography and Social Sciences Education.**

### ***Abstract***

The situation of our world, affected by serious problems, demands that citizens have an education that prepares them to face these problems. But the current school education does not prepare students to be citizens of our society, but it conforms to traditional models that have been kept valid for a long time. Geography has some educational potentialities that might help to give answers to this challenge that education has today. In this sense, a desirable alternative, endorsed by innovation and by educational research, is to organise the curriculum in order to deal with social relevant problems, favouring citizen participation and social commitment. Teachers, who are immersed in a traditional professional culture, are reluctant to come to terms with these new educational alternatives, but a new approach of educational profession is necessary, taking as a goal the education of the 21st century citizens.

### ***Key words***

World Problems. School Education. Geography Teaching. Curriculum Integration. Education for Citizenship.

## **Los problemas del mundo reclaman una respuesta de la educación**

Es una obviedad decir que nuestro mundo sufre hoy gravísimos problemas, que la humanidad debe afrontar con urgencia. Una rápida mirada nos presenta la extensión e intensidad de estos problemas a través de los datos que cualquier informe internacional nos pueda ofrecer. Así, por ejemplo, a lo largo del siglo XXI los habitantes de la Tierra pasaremos de ser 6.000 millones a ser 9.000 millones; la distribución de los recursos en el planeta es escandalosamente desigual: el 20% de la población mundial consume el 80% de los recursos; muchos millones de personas no disfrutan de unas mínimas condiciones de vida: 5.000 personas mueren cada día por beber agua contaminada, 1.000 millones no tienen acceso al agua potable, 1.000 millones padecen hambre; el uso de algunos recursos no responde ni a las necesidades básicas de la humanidad ni a lo que dictaría el sentido común: más del 50% de los cereales comercializados en el mundo no se destinan a la alimentación humana, sino a la alimentación de ganado y a la fabricación de biocombustibles; por lo demás, el 40% de las tierras cultivables del planeta están ya degradadas, 13 millones de hectáreas de bosques desaparecen cada año, el 75% de los recursos pesqueros están agotados o a punto de estarlo; y, como consecuencia de lo anterior, las especies existentes en la Tierra se están extinguiendo a

un ritmo mil veces superior al que sería natural; frente a estas situaciones de carencias y desigualdades, los gastos militares mundiales siguen siendo desproporcionados, doce veces mayores que la ayuda a los países en desarrollo; nuestro modelo de “desarrollo”, productivista y consumista, está produciendo un calentamiento del planeta de gravísimas consecuencias; etc., etc.

Estas sencillas cifras no son más que la expresión de gravísimos problemas que hoy y en el futuro causarán miseria, dolor y muerte a una parte importante de la humanidad, mientras que otra parte, privilegiada, vive prácticamente ajena a los mismos. Pero todos somos habitantes del mismo planeta y todos deberíamos afrontar estos problemas, que exigen soluciones en algunos casos inminentes, pues está en juego la propia supervivencia de la especie humana.

Bien es verdad que la humanidad siempre ha tenido que hacer frente a problemas importantes, pero los problemas de nuestro mundo presentan algunas características que los convierten en cualitativamente diferentes de los de otro momento histórico. Ante todo, se trata de problemas que tienen una dimensión planetaria, aunque las manifestaciones puedan ser diferentes en los diversos lugares; y ello es así, sobre todo, desde que hemos entrado en la llamada era de la globalización: cualquier fenómeno que ocurra en cualquier parte del mundo no resulta ya “ajeno” al resto del mismo (BORJA y CASTELLS, 1997). Por otra parte, la naturaleza y características de los problemas han llegado a un grado de gravedad que los hace diferentes de los problemas de otras épocas no sólo en términos cuantitativos, sino en términos cualitativos; pensemos, a este respecto, en el nivel alcanzado por la acumulación en el espacio (sea de residuos, sea de personas, sea de capitales...) y, por tanto, en las notables desigualdades que dicha acumulación genera, o en la ruptura de determinados ciclos naturales (del carbono, del agua...), o en los ritmos acelerados de determinados procesos. Todo ello nos muestra con mayor crudeza que nunca la verdadera cara del modelo de desarrollo dominante, por más que sus manifestaciones, a fuerza de formar parte de nuestra vida cotidiana, han terminado por resultarnos “naturales”, pasando así a formar parte de nuestra cultura, de tal forma que incluso cuesta trabajo pensar que las cosas podrían ser de otra forma, que pudiera haber otro modelo de desarrollo alternativo que nos permitiera dar respuesta a

esos problemas. El caso de la actual crisis económica nos puede servir de ejemplo palpable de lo dicho, pues cualquier salida a la misma se propone siempre bajo la modalidad de más crecimiento, nunca se piensa en la sostenibilidad y menos en el decrecimiento.

Este panorama de graves problemas de nuestro mundo está exigiendo una formación adecuada a los habitantes del planeta, de forma que los ciudadanos estemos mínimamente preparados para afrontar esas situaciones problemáticas. Ello significa estar preparados para responder a cuestiones que no admiten aplazamiento, que son urgentes; estar preparados para afrontar lo incierto, incluso lo desconcertante (podríamos decir que se acabó el tiempo de las “certezas”); estar preparados para participar en la gestión de los problemas y para comprometerse en su solución... En definitiva, necesitaríamos, en palabras de Morin (2001) “estrategias” más que programas.

Se supone que es la educación escolar la que está preparando a las jóvenes generaciones para enfrentarse a ese mundo global y problemático. Y aquí tenemos que decir con rotundidad que la actual educación escolar –al menos, el tipo de educación convencional mayoritariamente vigente- no está dando respuesta a estos requerimientos (GARCÍA PÉREZ y DE ALBA, 2008). Ante todo, porque los contenidos escolares siguen siendo contenidos académicos excesivamente compartimentados en áreas especializadas según criterios procedentes del siglo XIX y conforme a paradigmas de referencia que nos recuerdan al positivismo. De hecho, el conocimiento escolar –como nos han demostrado las investigaciones sobre historia de las disciplinas escolares<sup>2</sup>- no se presenta como una mera síntesis de las disciplinas científicas, sino que se ha codificado en un formato peculiar que lo distingue del conocimiento científico de referencia y lo aleja del conocimiento habitual que manejan los alumnos en sus contextos cotidianos. Esta separación de la cultura escolar –tanto en cuanto a su

---

<sup>2</sup> Las investigaciones en este campo son abundantes en las últimas décadas y resultaría imposible tan siquiera hacer aquí una síntesis. Baste recordar las producciones de André Chervel en el ámbito francófono y de Ivor Goodson en el ámbito anglófono. En España Horacio Capel desarrolló un interesante programa investigador en torno a la historia de la Geografía escolar. En el campo de la Historia escolar la producción más sugerente en España la viene realizando Raimundo Cuesta Fernández, quien ha acuñado el concepto de “código disciplinar” para dar cuenta de la sociogénesis de esta materia (cfr. GARCÍA PÉREZ, 2010).

contenido como en cuanto al lenguaje con el que se expresa- con respecto a la cultura juvenil ha sido destacada, asimismo, por diversas investigaciones, tanto desde el ámbito de la educación (véase, por ejemplo, LIBÂNEO, 2006; GARCÍA DÍAZ *et al.*, 2007) como desde otros campos de las ciencias sociales, como la antropología o la sociología.

En ese sentido, el conocimiento que se maneja en los contextos escolares tiene sentido, fundamentalmente, en el interior de dichos contextos, como si se tratara de un “mundo-burbuja” en el cual comienza y acaba la función de dicho conocimiento, que resulta, por tanto, desconectado con respecto a la realidad social circundante. En todo caso, esa desconexión no suele ser percibida de forma llamativa, pues otra de las características del conocimiento escolar es que se presenta como un conocimiento de “efecto diferido”, es decir, como algo que se aprende ahora, en la escuela, para ser aplicado luego (mucho más tarde), en el mundo real. Todo lo que es objeto de estudio sirve, supuestamente, para que más adelante el futuro ciudadano -que ahora es un niño o un joven- pueda comprender su sociedad y resolver situaciones sociales reales; pero bien sabemos que eso no suele ocurrir, que luego el ciudadano no suele recurrir a sus aprendizajes escolares para aplicarlos a la resolución de los problemas con los que se enfrenta en la vida.

Por lo demás, la propia estructura organizativa de la escuela, heredada, asimismo, del siglo XIX, pero vigente aún hoy en el siglo XXI, especialmente en lo que se refiere a la organización de los espacios (cerrados, fríos y ajenos para los habitantes del sistema escolar) y de los tiempos (horarios compartimentados, que dificultan un aprendizaje interactivo y sostenido), tampoco contribuye a conectar la cultura escolar con las realidades sociales actuales. Y algo similar podríamos decir del profesorado, que tiene una formación que responde más bien a otras necesidades y requerimientos y que encuentra dificultad para adecuarse a las nuevas funciones, para las que, con frecuencia, no se siente preparado.

Puede constatar, pues, cómo una determinada cultura escolar procedente de otro momento histórico, con un formato y unas funciones definidas se reproduce más adecuadamente en un determinado marco organizativo. Si se quiere transformar esa cultura escolar para que dé respuesta a las necesidades y expectativas de hoy, sin duda

serán necesarios importantes cambios no sólo en los contenidos de enseñanza sino también en el marco organizativo y en los agentes responsables de esa enseñanza.

### **La enseñanza de la Geografía puede contribuir a dar respuestas a las necesidades educativas actuales**

No es necesario insistir en las potencialidades educativas que ofrece la Geografía, pues es algo que ha sido destacado tanto desde la perspectiva científica disciplinar como desde la perspectiva pedagógica. La enseñanza de la Geografía ha mantenido conexiones con muchos de los planteamientos innovadores en educación, desde hace, al menos, dos siglos. Sin pretender ser exhaustivo, y ateniéndome a la temática central de este artículo, considero destacable la aportación educativa de la Geografía a la comprensión de los problemas de nuestro mundo y a la formación para intervenir en los mismos en algunos aspectos que comento a continuación.

Son muchos los conceptos que la Geografía puede aportar a la educación a través de la enseñanza escolar (véase, por ejemplo, CAVALCANTI, 2006), pero es destacable, ante todo, el concepto de espacio social, que posee una gran potencialidad para integrar diversos tipos de conocimiento y para adaptarse a diferentes enfoques educativos, entre otras razones, por su conexión con diversas disciplinas sociales. Por lo demás, el concepto de espacio social, tanto en su tradición sociológica (especialmente H. Lefebvre) como en su tradición geográfica (especialmente M. Santos) se ha mostrado particularmente válido para aproximar la reflexión teórica global sobre la sociedad y la intervención ciudadana, en sus dimensiones social y política. En ese sentido, puede constituir uno de los conceptos clave para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Es lo que podríamos llamar, desde la perspectiva del proyecto IRES<sup>3</sup>, un “metaconcepto”, que

---

<sup>3</sup> El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar) -en el que estoy integrado- es un programa de investigación y acción educativa, en cuyo marco se están desarrollando desde 1991 diversas experiencias de innovación y distintas líneas de investigación. El IRES sirve, además, de marco para el desarrollo de propuestas de formación del profesorado. Una visión de conjunto acerca del proyecto IRES puede verse en García Pérez y Porlán, 2000. Sobre el modelo didáctico que constituye el núcleo del proyecto, el Modelo de Investigación en la Escuela, puede consultarse: Porlán, 1993, García Díaz, 1998 y García Pérez, 2000. En torno al proyecto se ha consolidado una red de profesores que comparten sus planteamientos educativos, la Red IRES (<http://www.redires.net/>).

permite dar coherencia y organizar mejor las propuestas escolares en torno al estudio de problemas sociales y ambientales relevantes.

Por lo demás, dadas las características de los problemas del mundo en la era de la globalización, se hace indispensable el uso de diversas escalas de análisis en el tratamiento de dichos problemas, que no son comprensibles si no es a escala planetaria, pero que para actuar sobre ellos exigen una concreción en escalas locales; en definitiva, una interacción entre lo global y lo local. Así, pues, el análisis en distintas escalas es otra de las aportaciones fundamentales de la educación geográfica.

Comprender los problemas sociales en el espacio y saber analizarlos en distintas escalas para ser capaces de intervenir en su solución constituye, así, la finalidad básica de la educación geográfica, dirigida, en último término a la educación de ciudadanos activos y comprometidos con su sociedad. Esta orientación de educación ciudadana ha estado presente en la enseñanza de la Geografía desde sus primeros pasos en el marco escolar, pero, sin duda, se ha ido consolidando en las últimas décadas como el enfoque educativo más coherente con el sentido de la educación básica en el mundo en que vivimos (SOUTO y CLAUDINO, 2004; SOUTO, 2007).

Dado que las realidades de nuestro mundo exigen, más que nunca, de los ciudadanos respuestas a escala planetaria, que superen las estrechas fronteras de cada país o territorio, la educación para la ciudadanía que se debería promover a través de la enseñanza de la Geografía habría de tener, indudablemente, un carácter de “ciudadanía planetaria”, frente a la idea de “ciudadanía patriótica”, profundamente arraigada en la sociedad y fomentada desde la escuela tradicional y desde determinadas posiciones oficialistas de la Geografía. Asimismo, habría que fomentar una auténtica “ciudadanía democrática”, evitando la retórica vacía que lanza bellas declaraciones y propuestas mientras ignora el análisis crítico de las situaciones sociales; y no es fácil promover desde la escuela esa ciudadanía democrática y participativa, siendo el ejercicio habitual de la ciudadanía en nuestras sociedades más formal que real (GARCÍA PÉREZ, 2009; GARCÍA PÉREZ *et al.*, 2009). Para ello habría que recuperar los componentes básicos de la ciudadanía democrática, los que tienen que ver con la participación activa y con el compromiso social (TORNEY-PURTA & BARBER, 2005).

Por ello es importante dirigir la reflexión hacia los procesos de construcción de esa nueva ciudadanía y hacia los espacios de dicha construcción, entre los que la escuela tiene, sin duda, un importante papel, junto con otros espacios sociales, que también deben ser tomados en consideración. Desde este supuesto, es necesario analizar la interacción entre escuela y sociedad, intentando romper las fronteras que suelen rodear, como muro de autoprotección, a la propia escuela.

Pero, sin duda, no todos los enfoques o paradigmas científicos de la Geografía pueden aportar lo mismo a la enseñanza escolar. En ese sentido, en función de las finalidades educativas que atribuimos a la Geografía en nuestra sociedad, es necesario destacar la potencialidad de determinados paradigmas. Para el caso de un enfoque de educación para la ciudadanía, sin duda, cobran importancia especialmente aquellos enfoques que vinculan el análisis espacial a la acción y al compromiso, como ocurre con los enfoques sociales y, específicamente, críticos de la Geografía.

En todo caso, el conocimiento disciplinar (el buen conocimiento disciplinar) de la Geografía habría de estar al servicio del tratamiento de los problemas que se trabajen en la escuela, intentando, así, dar respuesta a los requerimientos que nuestra sociedad hace a la educación. Y esto supone una ruptura no sólo con las tradiciones escolares sino con las tradiciones profesionales de los docentes.

### **Hacia un currículum integrado organizado en torno a problemas relevantes**

La alternativa que –desde la perspectiva educativa del IRES (PORLÁN, 1993; GARCÍA DÍAZ, 1998, GARCÍA PÉREZ, 2000; GARCÍA PÉREZ y DE ALBA, 2008)- nos parece más adecuada para dar una respuesta “ciudadana”, en la enseñanza escolar, a los graves problemas de nuestro mundo es la organización de un “currículum integrado” basado en el tratamiento de problemas sociales y ambientales relevantes, una opción curricular con hondas raíces en las corrientes pedagógicas renovadoras. Por nuestra parte, consideramos que esos “problemas”, que se tratarían en la escuela, habrían de ser relevantes desde la perspectiva del conocimiento escolar, es decir, habrían de tener una triple relevancia: ser social y ambientalmente relevantes, es decir,



problemas reales importantes; ser relevantes desde la perspectiva científica, es decir, que hayan sido tratados desde distintos campos científicos, que nos aportan información relevante para trabajarlos escolarmente; y ser relevantes para los aprendices, es decir, que puedan ser asumidos y trabajados como tales problemas por los alumnos.

En ese sentido, aunque los problemas que hayan de trabajarse puedan derivarse de un ámbito disciplinar concreto –como puede ser el caso de la Geografía-, no se trataría de imponer la lógica de la disciplina científica para tratar ese problema en la escuela, sino de organizar los contenidos de enseñanza en torno a problemas que sean considerados socialmente relevantes, y trabajarlos con la ayuda del conocimiento científico disponible, en este caso el conocimiento geográfico. De esta forma los problemas implican -y propician- una organización globalizadora de los contenidos y, al mismo tiempo, focalizan la actividad educativa hacia el desarrollo de valores y hacia la acción social de los ciudadanos. Y, puesto que, en definitiva, el objetivo de esta alternativa curricular no es otro que el aprendizaje de los alumnos, habría que tener en cuenta no sólo la relevancia científica y la relevancia social de los problemas sino también su relevancia didáctica.

Para articular esta alternativa didáctica, en el Proyecto IRES estamos utilizando unos organizadores curriculares o unidades amplias de programación, que denominados “Ámbitos de Investigación Escolar”. Estos ámbitos serían a modo de “conjuntos de problemas socioambientales”, relacionados entre sí y que tendrían la característica específica de que, desde la perspectiva de los alumnos, son relevantes para la comprensión de la realidad, al tiempo que permiten, también, relacionar e integrar conjuntos de contenidos bajo la lógica del conocimiento escolar deseable (GARCÍA PÉREZ, 2000). Los ámbitos de investigación escolar constituyen, pues, un marco organizativo que facilita la conversión del conocimiento escolar y de los problemas estudiados en unidades didácticas, centros de interés o módulos de trabajo escolar, dentro de un posible proyecto curricular de carácter abierto y flexible.

En cada ámbito, asimismo, se van incorporando, como a una especie de “archivo didáctico”, propuestas de actividades para trabajar los problemas elegidos, estudios de ideas de los alumnos en relación con el contenido del ámbito, análisis de experiencias

del desarrollo de unidades didácticas realizados por sus protagonistas (profesores, alumnos, formadores de profesores...), ejemplos de tratamiento didáctico de los mismos problemas en otros proyectos, etc., etc. Se trataría, en definitiva, de disponer de un instrumento didáctico potente para facilitar la experimentación curricular de proyectos, desde una óptica de investigación escolar, aplicada tanto al aprendizaje del alumno como a la actividad profesional del profesor y al propio proyecto que se desarrolla.

¿Se está avanzando en la línea de trabajo que acabamos de esbozar? Se sigue avanzando en ese camino, si bien el ritmo es lento y discontinuo. Los avances se están produciendo tanto en el desarrollo de proyectos de innovación (cfr. CAÑAL, POZUELOS y TRAVÉ, 2005) como en la consolidación de líneas de investigación didáctica (cfr. ESTEPA, 2009 y GARCÍA PÉREZ, 2010). La conexión entre ambos tipos de actuaciones resulta clave para la construcción de una alternativa curricular como la que se ha esbozado anteriormente. Pero es evidente la dificultad para conectar ambos campos (innovación e investigación), que frecuentemente se ignoran entre sí, como una versión más de la clásica dicotomía práctica-teoría. Al profesorado innovador le suele resultar “teórica” y alejada la investigación educativa, mientras que, por su parte, los investigadores del campo de la educación parecen verse arrastrados (o dejarse arrastrar) lejos de la práctica de las aulas.

Por lo demás, habría que romper vallas fronterizas que en nada favorecen un objetivo tan importante como la mejora de la educación. Como se ha señalado en muchas ocasiones, habría que incorporar las aportaciones de investigaciones de campos afines, generando vínculos, promoviendo debates, intercambiando resultados, produciendo conocimiento compartido, que pueda ser realmente transformador, porque la situación real de la educación, y su futuro, nos lo exige.

### **Los profesores de Geografía y de Ciencias Sociales ante el desafío educativo**

Cualquier alternativa que pretenda dar respuesta al desafío que hoy se le presenta a la educación escolar ha de pasar por el profesorado. Los profesores actuamos como mediadores de la cultura en relación con nuestros alumnos. Pero –como se ha

indicado- con frecuencia nos hallamos inmersos en una cultura docente tradicional que nos impide tener una perspectiva adecuada con respecto al sentido del conocimiento escolar, e incluso de la educación. Esa cultura docente nos hace actuar según unas pautas determinadas, resultando verdaderamente difícil superar determinadas rutinas profesionales.

En ese sentido, transformar la profesionalidad del docente de Geografía y de Ciencias Sociales hacia una orientación de educador de ciudadanos democráticos y comprometidos con los problemas sociales supone dificultades de diverso tipo, especialmente dificultades para incorporar al quehacer profesional perspectivas de educación para la acción, pues todo lo relacionado con la acción en contextos reales se halla bastante distante de la lógica tradicional, académica, descontextualizada, del mundo escolar. Voy a ilustrar estas dificultades con algunas reflexiones derivadas de una experiencia reciente de investigación sobre educación para la participación ciudadana (GARCÍA PÉREZ *et al.*, 2009)<sup>4</sup>.

Existe, en efecto, una clara dificultad por parte de los profesores para incorporar, en profundidad, a sus prácticas pedagógicas actividades relacionadas con la participación ciudadana. La cultura docente convencional concibe el conocimiento escolar como algo cerrado, completo y heredado de una tradición que legitima como válido ese conocimiento, mientras que considera como secundarios, de menor valor, otros conocimientos procedentes de la realidad social; de esa forma lo académico se impone sobre lo cotidiano, lo teórico se impone sobre lo relacionado con la acción. El profesor se siente inseguro al manejar conocimientos y situaciones que no le resultan suficientemente conocidas. De esta forma, el conocimiento escolar resulta extraño en el contexto ciudadano real y el conocimiento relacionado con la participación ciudadana real resulta extraño en el contexto escolar. Y ello abre una profunda brecha entre el contexto escolar y el contexto social, haciendo difícil la transferencia al mundo cotidiano del saber aprendido en la escuela.

---

<sup>4</sup> Se trata del proyecto de investigación con referencia SEJ2006-08714, que lleva por título “Educación para la ciudadanía y formación del profesorado: Dificultades y posibilidades para educar en la participación ciudadana”, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia (actualmente Ministerio de Ciencia e Innovación) dentro del Plan Nacional I+D+i 2006, y desarrollado durante tres años (desde octubre de 2006 hasta septiembre de 2009).

Cambiar esa situación no es fácil, dado el arraigo de la cultura escolar. Por lo demás, los profesores suelen considerar que su función profesional es enseñar ese tipo de conocimiento escolar, con el que se identifican. Así, por ejemplo, la realización de actividades básicas de educación para la ciudadanía, como los debates o el tratamiento de cuestiones problemáticas (OULTON *et al.*, 2004), resultan difíciles de incorporar por parte de los profesores. Por lo tanto, un cambio en ese aspecto significa para los profesores un cambio en su propia “identidad profesional”. Y eso tampoco es fácil de asumir. A ese respecto, resulta reveladora la constatación de la incidencia positiva, en el desarrollo de la enseñanza, de las experiencias interesantes de socialización y participación ciudadana vividas por los profesores en sus propios contextos vitales, no escolares (SCHUGURENSKY & MYERS, 2003).

En conclusión, es necesaria, pues, una aproximación más compleja a la problemática abordada en este artículo. Si se quiere que la educación escolar sirva para formar a los niños y jóvenes para que puedan dar respuesta a los graves problemas de nuestro mundo, es necesario realizar un cambio radical del conocimiento escolar, estructurándolo en torno a problemas sociales y ambientales relevantes. En ese sentido, hay que poner en valor las potencialidades de la Geografía para apoyar estos nuevos enfoques.

Pero este cambio del conocimiento escolar ha de acompañarse de una profunda transformación de la cultura docente tradicional. Es necesario un docente que asuma su papel de educador de ciudadanos, comprometido con los problemas sociales, en la mejor línea de muchos geógrafos que nos pueden seguir sirviendo de referente.

## Referencias

BEANE, James A. La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática. Madrid: Morata, 2005.

BORJA, Jordi y CASTELLS, Manuel. Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información. (Con la colaboración de M. Belil y Ch. Berner). Madrid: United Nations for Human Settlements (Habitat) y Ed.Taurus, 1997.

CAÑAL, Pedro; POZUELOS, Francisco J. y TRAVÉ, Gabriel. Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12). Descripción general y fundamentos. Sevilla: Díada, 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Bases Teórico-Methodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.). Formação de Professores: Concepções e Práticas em Geografia. Goiânia: Editora Vieira, 2006, p. 27-49.

ESTEPA, Jesús. Aportaciones y retos de la investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Investigación en la Escuela, n.69, p. 19-30, 2009.

GARCÍA DÍAZ, José Eduardo. Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares. Sevilla: Díada, 1998.

GARCÍA DÍAZ, José Eduardo; GARCÍA PÉREZ, Francisco F.; MARTÍN, José y PORLÁN, Rafael. ¿Son incompatibles la escuela y las nuevas pautas culturales? Investigación en la Escuela, n.63, p. 17-28, 2007.

GARCÍA PÉREZ, Francisco F. Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, n.64 (15 de mayo de 2000). Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible en: <<http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm>>. Acceso en: 29 de enero de 2011.

\_\_\_\_\_. Educar para la participación ciudadana: un reto para la escuela del siglo XXI. Investigación en la Escuela, n.68, p. 5-10, 2009.

\_\_\_\_\_. La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y la construcción del conocimiento profesional de los docentes. In: ÁVILA, Rosa M., RIVERO, Pilar y DOMÍNGUEZ, Pedro L. (Coords.). Metodología de investigación en Didáctica de las

Ciencias Sociales. Zaragoza: Institución “Fernando el Católico” (C.S.I.C.), 2010, p. 399-416.

GARCÍA PÉREZ, Francisco F. y DE ALBA, Nicolás. ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, 1 de agosto de 2008, v.XII, n.270 (122). Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible en: <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>>. Acceso en: 2 de febrero de 2011.

GARCÍA PÉREZ, Francisco F.; DE ALBA, Nicolás; ESTADA, Pilar; HERRERO, Trinidad. La participation des enfants et des jeunes dans les écoles espagnoles : expériences à Seville. Carrefours de l'éducation, n.28, p. 111-122, 2009.

GARCÍA PÉREZ, Francisco F. y PORLÁN, Rafael. El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar). Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, n.205 (16 de febrero de 2000). Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible en: <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-205.htm>>. Acceso en: 2 de febrero de 2011.

LIBÂNIO, José Carlos. Cultura jovem, mídias e escola: o que muda no trabalho dos professores? Educativa, v.9, n.1, p. 25-46, 2006. Disponible en: <<http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/view/73>>. Acceso en: 28 de enero de 2011.

MORIN, Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós, 2001. Disponible en: <<http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/Articulos/Los7saberes/index.asp>>. Acceso en: 15 de enero de 2011.

OULTON, Christopher; DAY, Vanessa; DILLON, Justin & GRACE, Marcus. Controversial Issues: Teachers' Attitudes and Practices in Context of Citizenship Education. Oxford Review of Education, v.30, n.4, 2004. Disponible en: <<http://www.informaworld.com/smpp/content?content=10.1080/0305498042000303973>>. Acceso en: 8 de febrero de 2011.

PORLÁN, Rafael. Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanzaaprendizaje basado en la investigación. Sevilla: Díada, 1993.

SCHUGURENSKY, Daniel & MYERS, John. Learning to Teach Citizenship: A Lifelong Learning Approach. Encounters on Education, n.4, p. 145-166, 2003.

SOUTO, Xosé Manuel. Educación geográfica y ciudadanía. Didáctica Geográfica, segunda época, n.9, p. 11-32, 2007.

SOUTO, Xosé Manuel e CLAUDINO, Sérgio. Educação geográfica e cidadania no século XXI. In: Actas do V Congresso da Geografia Portuguesa. Portugal: Territórios e Protagonistas. Guimarães, Universidade do Minho, 14 a 16 de Outubro de 2004, 14 p.

TORNEY-PURTA, Judith & BARBER, Carolyn. Democratic School Engagement and Civic Participation among European Adolescents: Analysis of Data from the IEA Civic Education Study. Journal of Social Science Education, Special Edition: European Year of Citizenship through Education, 2005. Disponible en: <<http://www.jsse.org/2005/2005-3/judith-torney-purta-carolyn-barber-democratic-school-engagement-and-civic-participation-among-european-adolescents>>. Acceso en: 16 de enero de 2011.

Recebido em 23 de fevereiro de 2011

Aceito para publicação em 26 de março de 2011